

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Т. Д. Попкова

УНИВЕРСУМ МИРА ДЕТСТВА

МОНОГРАФИЯ

Под научной редакцией профессора Б. В. Кондакова



Пермь 2023

УДК 008-053.2

ББК 71.0

П576

Попкова Т. Д.

П576 Универсум Мира детства : монография / Т. Д. Попкова ; под науч. ред. проф. Б. В. Кондакова ; Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Пермь, 2023. – 292 с.

ISBN 978-5-7944-3985-4

«Универсум Мира детства» представлен автором монографии как самобытный и универсальный феномен жизнедеятельности детского сообщества, который рассматривается как целостная система («Архитектоника»), основанная на иерархическом взаимодействии многочисленных миров ребёнка. Конструируются образы Мира детства – «Инсталляция», «Перформанс», «Парадиз». Фундаментом теоретической части монографии стали философские, культурологические, исторические и другие научные работы российских и зарубежных учёных, а её материалом – мировая и отечественная художественная литература, на страницах которой раскрываются экзистенциальный и аксиологический контексты Мира детства.

Монография адресована специалистам – философам и культурологам, а также широкому кругу читателей, интересующихся проблемами детства.

УДК 008-053.2

ББК 71.0

Печатается по решению кафедры педагогики

Пермского государственного национального исследовательского университета

Рецензенты: д-р филос. наук, доцент, зав. кафедрой «Философия, социология и история» Российского университета транспорта **Г. В. Барина**

д-р филос. наук, профессор кафедры философии и социальных наук Московского городского педагогического университета **И. А. Бирич**

© ПГНИУ, 2023

© Попкова Т. Д., 2023

© Чиков Е. Ю., иллюстрации, 2023

ISBN 978-5-7944-3985-4

Оглавление

От автора	4
Введение	8
Глава I. Методологические подходы к изучению	
Мира детства	20
Мир детства в философско-культурологических исследованиях	21
Культурологические концепты Мира детства	39
Глава II. Архитектоника Мира детства	58
Моделирование образов Мира детства	59
Инсталляция Мира детства	69
Перформанс Мира детства	90
Парадиз Мира детства	108
Глава III. Мир ребёнка	120
Ребёнок в познании мира	121
Ребёнок в отношении с миром	132
Ребёнок в самости	141
Мир ребёнка в ценностном измерении	149
Глава IV. Мир детей	173
Характеристики Мира детей	175
Мир детей и мир взрослых	182
Мир детей: мифологический контекст самобытия	193
Глава V. Мир детской субкультуры	200
Детская субкультура как этап культурогенеза	201
Основные понятия детской субкультуры	213
Локусы детской субкультуры	216
Мифологические составляющие Мира детской субкультуры	225
Глава VI. Мир детства в художественной литературе	237
Концепты Мира детства в художественной литературе	238
Экзистенциальный контекст Мира детства	244
Аксиологический контекст Мира детства	259
Заключение	271
Список цитируемой литературы	276

От автора

Название «Универсум Мира детства» отражает концептуальный замысел автора – представить Мир детства как универсальный прогностический этап жизнесуществования человеческой общности. Для обоснования приведём несколько аргументов, которые легли в основу нашей концепции.

Первый. Исходя из определения универсума как «объективной реальности во времени и пространстве», представленной множественностью миров¹, мы полагаем что «Универсум Мира детства» – реально существующее явление культуры, которое возобновляется каждым поколением.

Второй. Понимание универсума как «совокупности всего» позволяет исследовать феномен Мира детства в качестве системы «множества миров», который мы предлагаем рассматривать как уровни (этапы) восхождения ребёнка в культуру. Такое понимание Мира детства позволяет признать его в качестве важнейшего для человечества универсума.

Третий. Рассматривая универсум как целое, мы раскрываем Мир детства, конструируя его образы с различных ракурсов – умозрительного («Инсталляция»), вербального («Перформанс») и бытийственного («Парадиз»).

Четвёртое. Мир каждого ребёнка (персональные миры, в которых субъективируется программа личностного развития) подлежит постоянному конструированию и реконструированию, что свидетельствует о его динамичной природе.

Использование интегративных методов позволило показать место Мира детства в системе историко-философских, философско-культурологических, литературно-философских, педагогико-психологических экспликаций, через логическую связь которых он последовательно раскрывался – от описания как феномена культуры к проникновению в сущность как универсальной системы.

Логика построения монографии обусловлена поэтапным раскрытием проблемы от «общего к частному», где «общим»

¹ Универсум [электронный ресурс]. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/3530/УНИВЕРСУМ (дата обращения 01.06.2023).

является область исследования – «детство», – а «частным» – «мир ребёнка» в его сущностном проявлении миру. Такой подход позволяет отразить взаимодействие элементов системы «ребёнок – детство – мир», выявить их пересечения – «миры», – и объединяющее «ядро» – хронотоп, – что позволяет доказать существование самоорганизующего начала Мира детства.

Монография представляет изыскания автора, которые осуществлялись на протяжении более 25 лет в непосредственном окружении детей (дома, в детском саду, школе), а также в процессе наблюдения за жизнью детей других стран.

Осознание человечеством детства как явления прогностического порядка показывает, что представления о Мире детства и о Ребёнке, сформировавшиеся на протяжении XIX – XX вв., в настоящее время оказываются недостаточными, поскольку раскрывают только общие основы феномена. Интерес к Ребёнку, Детству и Миру детства как уникальным объектам междисциплинарных исследований начал проявляться в последние десятилетия. Стереотипные представления о детстве, характерные как для научного, так и обыденного мировоззрения, в настоящее время подвергаются критическому переосмыслению: стремительно трансформирующаяся среда оказывает существенное воздействие на Мир ребёнка. Эта тенденция усилилась в XXI в., когда кардинальные сдвиги произошли в политической, экономической и, как следствие, в культурной сферах, что привело к изменению интересов, потребностей, ценностных критериев, способов общения и т. д.

Феномен существования Мира детства связан с пониманием детства как культуросозидаемого периода жизни и определяется социальным статусом человека в конкретный исторический период. Основными маркерами этого мира выступают возрастные границы и отношение общества к детству, поскольку дети находятся в культурных контекстах, которые создаёт для них мир взрослых.

В свою очередь, Мир детства подвергается постоянной культурной интерпретации со стороны взрослых. Познать его представляется возможным в *трёх проекциях*: как *реальности* конкретного ребёнка – представителя каждого нового поколения

детей, как результата *рефлексии* и *репрезентации* взрослыми и как объекта адресного *изучения исследователями*.

Первая проекция: ребёнок не осознаёт свой мир как автономное от окружающей среды пространство: такое понимание приходит много лет спустя, когда память начинает восстанавливать картины детства. Вторая проекция: Мир детства проявляется в ретроспективной потребности обратить память в прошлое, чтобы обнаружить в нём «следы» сегодняшних проблем или попытаться понять себя и свою жизнь. Третья проекция: исследователь целенаправленно изучает этот мир во всём многообразии его проявлений (с точки зрения психологии, педагогики, социологии, культурологии и т. п.), что в XXI в. становится объективно востребованной областью междисциплинарных исследований.

С нашей точки зрения доказательством существования Мира детства как феномена культуры выступает его фиксация во *второй проекции* – художественных и научных источниках, в которых присутствуют автобиографические записи, репрезентирующие детство: «Самое первое воспоминание моё есть нечто ничтожное, вызывающее недоумение. Я помню большую, освещённую предосенним солнцем комнату, его сухой блеск над косогором, видимым в окно, на юг... Только и всего, только одного мгновенья! Почему именно в эту минуту и по какому пустому поводу впервые в жизни вспыхнуло моё сознание столь ярко, что уже явилась возможность действия памяти? И почему тотчас же после этого снова надолго погасло оно?» [Бунин, 2001: 6–7].

Каждый человек проходит путь взросления, соответствующий сценарию его жизни, сохраняя собственную эвдемонистическую предназначенность или теряя её под давлением социума. Ребёнок обладает потенциальной способностью, которую обычно утрачивают взрослые люди, – умением спонтанно погружаться в субъективно идеальный мир, необходимый для его душевного равновесия. «Первичные» чувства ребёнка – чистота помыслов, искренность восприятия, радость, любознательность, доброта, страдание, любовь, – сопровождающие его в первые годы жизни, в процессе соприкосновения с социумом, диктующим правила взаимодействия, тускнеют, постепенно отдаляя взрослеющего человека от самого себя. Оглядываясь на своё детство, люди

начинают осознавать поразительную разницу между взрослыми и детьми: первые во всём ищут счастье, а вторые его во всём находят.

Автор выражает искреннюю благодарность художнику Евгению Юрьевичу Чикову, который подготовил иллюстрации к монографии и визуализировал образ «Универсума Мира детства», представленный на обложке.

ВВЕДЕНИЕ

*Изучая процессы, происходящие в детстве
в самых различных формах, мы каждый раз присутствуем
при индивидуальном акте рождения культуры*
А.А. Белик

Изучение детства и мира детства в настоящее время является одним из самых перспективным направлением гуманитарного знания, что обусловлено многомерностью и сложностью данных явлений. Несмотря на то, что в современном обществе детство приобрело особый социально-правовой статус, исследованию мира детства как феномена культуры в научной среде уделяется недостаточно внимания. Это связано тем, что в академическом сообществе не сформировалось представление о детстве и жизнедеятельности детей как о ценностной сфере социального универсума. Использование культурологических подходов позволяет понять значимость мира детства в процессе воспроизводства культуры и раскрыть его значение для развития человечества.

С целью полного и объективного исследования детства нами была введена в культурологический тезаурус категория «Мир детства», которая не является тождественным понятию «Детство»: если исходить из представлений и знаний о наличии в жизни человека особого «мира» и «миров», то в данном случае «Мир детства» как самостоятельная дефиниция может претендовать на метасемантическую коннотацию.

Понятия «Детство» и «Мир детства» следует дифференцировать – несмотря на их семантическую близость. Понятие «детство» интерпретируется как *состояние* человека – «развёрнутое во времени, ранжированное по плотности, структурам, формам деятельности и пр., социальное состояние, в котором взаимодействуют дети и взрослые» [Фельдштейн, 1997: 16]; это начало его жизненного сценария и источник формирования личности, главным предназначением которого является *взросление*. Исходя из представления о том, что «детство фиксирует зачатие мира... для ребёнка мир всегда нов и бесконечно жив» [Варава, 2003], можно говорить о наличии в детстве особых миров.

«Мир детства» рассматривается в монографии в качестве *особой формы жизнедеятельности детского сообщества* – локальной культурной системы, существующей как информационное поле, в котором дети связаны между собой в единое социокультурное целое, и как объективную реальность, предстающую в качестве специфического сегмента культуры, главным предназначением Мира детства является *инкультурация*. Принимая во внимание, тот факт, что детское сообщество характеризует особый способ взаимодействия, можно признать образ жизни детей как самостоятельный сегмент культуры. В процессе вхождения детей в мир взрослых дети усваивают архетипы культуры, укоренённые в системе ценностей.

Мир детства имеет отличительные признаки, особенности функционирования и условия существования в социокультурной среде. Это *квазипространство* – внешняя и внутренняя среда (прямого и косвенного взаимодействия), создаваемая каждым новым поколением детей вне зависимости от национальных особенностей и территориальных границ; это *сфера личных и коллективных взаимоотношений*, где каждый ребёнок проявляет свою субъектность – инициативу и свободу воли; это *субпространство культуры*, представленное множеством миров, каждый из которых несёт особый смысл мироустройства и выполняет функцию воспроизводства и обновления культуры.

В отличие от *детской субкультуры*, под которой обычно понимается система существующих в сообществе детей представлений о мире, ценностях, а также способы взаимодействия, формы материальной и вербальной культуры, носителями которых являются дети, и среда, которую создают для её функционирования взрослые, Мир детства – понятие более широкое, включающее помимо детской субкультуры разновекторные рефлексии детства (исторические, этнографические, социологические исследования, художественные и публицистические произведения).

Аналогично следует разделять понятия «Ребёнок» и «Мир ребёнка». В нашем представлении «Ребёнок» – это субъект собственного бытия, природа которого выражена в потенциальном многообразии и вариативности индивидуальных проявлений. Под «Миром ребёнка» мы понимаем совокупность внутреннего

содержания и внешней представленности; его функциональное предназначение заключается в «создании личностного пространства» в рамках культурной среды.

Рассмотрим в качестве первоосновы Детство, как базовую составляющую Мира детства.

Детство, понимаемое как источник формирования личности в качестве субъекта культуры, выполняет в жизни человека прогностическую роль. Представления о детстве как особой, «игровой» части жизни человека, связанной с начальным периодом его существования, доминировали на протяжении длительного времени – как в реальной жизни, так и в искусстве, – когда ребёнок воспринимался в качестве «маленького взрослого» (и в «количественном», и в «качественном» отношениях).

В современных научных (и обыденных, в том числе) представлениях сформировались разные интерпретации понятия «детство». Детство может рассматриваться как *начальный период жизни*, – и в этом случае оно являет собой «временной поток», на протяжении которого в закономерной природной взаимосвязи протекают определённые биологические, психические, интеллектуально-духовные и социальные процессы, ценностно направленные на создание в индивидууме образа человека. Детство может быть понято как *уникальный период бытия и начало становления личности*, в рамках которого формируется самосознание и происходит активное включение ребёнка в культуру и социум.

Константными характеристиками «детства» традиционно считаются *возраст и статус* ребёнка (младший / старший, дошкольный / школьный и т. д.), *уровни общего развития* (физического, психического, интеллектуального и др.) и *личностного созревания* (взросления), сформированность *потребностей и интересов* (системы ценностных ориентаций).

Важной функцией Мира детства является формирование «самости» – спонтанной смены сообществом детей жизненных приоритетов (ранжирования правил, норм и ценностей, существующих в данный момент времени).

История исследования научной проблематики детства имеет несколько этапов, соответствующих эволюции идей о мире и о человеке: от появления метафизических представлений до возникновения синергетики и формирования метазнаний.

Вплоть до XIV в. детство не рассматривалось как *самостоятельный и значимый период* в жизни человека. До 6–7-летнего возраста с детьми обращались как с младенцами, а затем посредством ритуала, инициации (в широком её понимании) переводили их в социальный статус взрослых; при этом отношение к детям сразу изменялось.

Историки отмечают, что лишь в XVII в. в сознании взрослых стал формироваться новый образ детства. Общество, наука, и культура не рассматривали детство как значимую среду бытия: «внутренний» мир ребёнка интерпретировался как «несовершенный» и «неразвитый», а глубинные экзистенциальные переживания считались для него несвойственными. Интерес к «детской» тематике до конца XVIII в. отсутствовал и у представителей искусства – художников и писателей: в произведениях живописи дети изображались с пропорциями тела взрослого человека, а в литературных произведениях персонажи-дети появлялись очень редко и ситуативно.

Активная фаза эволюции философских взглядов и осмысления детства как предмета познания (в рамках проблемы становления личности человека) начинается в Новое время (Р. Декарт, И. Кант). В детях видели чистоту души, которая благодаря воспитанию наполнялась знаниями (прежде всего, духовными) и представлениями о материальном мире. Главным постулатом этого времени было убеждение в том, что человек как природное и общественное существо является «продуктом среды».

Только во второй половине XIX в. детей стали воспринимать как самостоятельных индивидуумов, которые занимают обособленное место в социально-демографической структуре общества (работы Ж. Ламетри, Л. Фейербаха, К. Маркса, О. Шпенглера). Практически во всех европейских культурах в это время отмечается повышенный интерес к ребёнку, – правда, прежде всего, как объекту воспитания и наставления. Можно с уверенностью констатировать, что с этого века детство было выделено в качестве самоценного периода жизни человека.

Философия Новейшего времени, определив главной проблемой познание сущности человека, способствовала формированию восприятия многогранности человеческой личности, обладающей независимостью и стремлением к саморазвитию. Эти и

другие качества следовало воспитывать в детях с раннего возраста (А. Валлон, Дж. Дьюи, Дж. Келли, С. Кьеркегор, Ф. Ницше, Ж.-П. Сартр, Г. Спенсер, Б. Скиннер, И. Фихте, Л. Фейербах, З. Фрейд, М. Хайдеггер, К. Юнг и др.).

Особый вклад в осмысление роли детства в жизни человека внесла русская религиозная философия. На значимость детства как периода духовного накопления, формирования мировоззрения (отношения к миру), основанием которого служит связь с родом, культурой и природой, указывали П.А. Флоренский и В.С. Соловьев. Русские философы настаивали на том, что детям необходимо обеспечить «свободную зону», где они будут обрести внутреннюю гармонию в постижении смысла жизни, раскрывая при этом свою «прекрасную», «сознательную», «природную сущность» [Флоренский, 2004].

Стереотипное представление о «приоритете» взрослых над детьми (названное Ф. Дольто «взрослоцентризмом») [Дольто, 1997], сложившееся в социуме на протяжении XIX–XX вв., – фактически дискриминировало детей как равноправных с взрослыми субъектов, поскольку отводило им нижнюю ступень социальной иерархии. В соответствии с такими взглядами взрослые – на основании «установок» господствующей идеологии – интерпретировались как основные *носители* и *трансляторы* культуры.

Представление об ограниченности интеллектуальных и духовных возможностей детей, их предполагаемой психической «незрелости» и неспособности воспринимать мир так же глубоко и остро, как это делают взрослые, способствовало тому, что на протяжении столетий обществом недооценивалась значимость детства: «Взрослые часто воспринимают ребёнка не существом с определённым детским мировосприятием и совершенно определёнными детскими задачами, а неким “недочеловеком”, при этом неспособным управлять собой и своими процессами <...> к позитивному управлению собственной деятельностью» [Млодик, 2014].

Основными предпосылками формирования в начале XXI в. нового подхода к пониманию детства стали изменение отношения к детям в обществе и семье, повышение их социального и правового статуса как субъектов жизнедеятельности, возникновение особой среды (культурного пространства) развития ребёнка. Исследователи детства указывают на произошедшую в

научном поле трансформацию понятий «детство» и «взрослость», обусловленную сосуществованием в социуме двух противоположных тенденций – «детоцентризма» и «сегрегации детства» [Мамычева, 2010].

Направления исследований, сформировавшиеся на протяжении XX в. (изучение «истории детства», «культуры детства», «социологии детства» и др.), в современной науке стали дополняться новыми концепциями: о «кризисе», «индивидуализации», «эмансипации», «исчезновении» детства, «стирании границ между детством и взрослостью», согласно которым этот период жизни характеризовался кардинальными изменениями образа жизни и господствующей культуры. Данный феномен привлёк пристальное внимание учёных и, как следствие, способствовал научному рассмотрению детства в качестве особой сферы жизнедеятельности социума (например, социологии детства).

Макро- и микротрансформации социума и культуры, происходящие в начале XXI в., затронули не только взрослых, но и детей, что способствовало возникновению многочисленных коллизий в их взаимоотношениях. В этой ситуации наиболее острой оказалась проблема сохранения детства как особого *сегмента культуры* – детство вскрывает «истинный смысл человеческого существования» [Зеньковский, 1993: 6].

В современном социуме можно выделить *два сценария* восприятия детства: позитивный и негативный.

Позитивный сценарий сформировался в Европе в конце XIX в. и был связан с возникновением *детоцентризма* (для стран Востока такая концепция детства является традиционной), сторонниками которого были К.Н. Вентцель, Дж. Дьюи, А. Маслоу и др. Этот сценарий содействовал осмыслению способов сохранения в человеке человеческого и предполагал выявление *созидательной предназначенности* детства – периода, на протяжении которого происходит формирование личности и определяется его место в мире. Эта концепция абсолютизировала стремление создать максимально комфортные условия для детей с целью их защиты от разрушающих реалий внешнего мира, что вызвало резкую критику со стороны представителей широкой общественности и учёных [Четверикова, 2015].

В начале XXI в. внимание исследователей было обращено на внутренние интенции развития детей. В процессе личностной идентификации происходит полноценное взаимодействие субъектов, которое К. Гиллиганом было определено в качестве «парадоксальной истины» человеческого опыта [Gilligan, 1993: 63]. Присущие детям природное ощущение сопричастности всеобщему и интуитивное понимание взаимосвязи всего существующего в мире способствуют возникновению у них потребности общения (с людьми, животными, насекомыми, растениями), в процессе которого формируется смыслополагающий аспект жизни, оказывающий влияние на становление ценностных критериев, оценок, картины мира в целом, манифестирующих их личную позицию в окружающей среде.

Позитивной тенденцией является выделение в качестве объекта исследования особой *среды бытия* детей, представленной детской субкультурой. Дети XXI в., вовлечённые – как и все человечество – в систему глобально изменяющегося мира, независимо от внешних перипетий *сохраняют* и одновременно *создают* собственное пространство культуры, важнейшей характеристикой которой является *игровая деятельность*. Этот аспект впервые был отмечен нидерландским историком и культурологом И. Хейзинга, который ввёл в науку понятие «*homo ludens*» («человек играющий») и обосновал существование в жизни человека культуры как особого пространства [Хейзинга, 2019].

Негативный сценарий (получивший название «чайлд фри») базируется на восприятии взрослыми детей в качестве *помехи* в их жизни, что приводит к сознательному отказу молодых пар от деторождения или откладыванию решения этого вопроса на поздние сроки, оправдывающих свои действия необходимостью «делать хорошую карьеру», «жить в своё удовольствие» и др. В современном технократическом мире, основной ценностью которого становится информация, а также способы её получения и использования, рыночные и финансовые отношения, навязываемые оценочные критерии, нормы и ценности масс-медиа, дети «мешают» взрослым осуществлять жизненные цели и задачи, направленные на самореализацию.

Главными показателями негативного сценария в XXI в., по мнению исследователей, являются: потеря «образа взросления» и

возникновение «страха взрослости»; формальность в общении с детьми и их исключение из социально значимой деятельности; деконструкция детской занятости [Боровикова, 2011: 70-71], что способствует возникновению новых форм отношений между детьми и взрослыми. Подобной ситуации предшествовала трансформация культурных институтов – семьи (разрушения традиционной иерархической структуры и образа жизни), права (защиты прав ребёнка), СМИ (культивирования образа «взрослого детства») и др. [Winn, 1983]. Характеризуя происходящие в обществе изменения, М. Винн передал имеющуюся у общества растерянность: «Что-то случилось с границами детства...»; «Что-то случилось с самим образом детства...»; «Случилось что-то, что размазало отчётливые прежде границы между детьми и взрослыми...» [См.: Рейзин, 2021].

Для современного общества характерен парадокс: с одной стороны, оно создаёт условия полноценной жизнедеятельности детей (образования, культуры, спорта, организации досуга и т. п.); с другой стороны, оно порождает ситуации, в которых дети вынуждены «защищаться» от многочисленных разрушительных проявлений мира взрослых (агрессии, жестокости, насилия, тотального диктата, вмешательства СМИ в личную жизнь), компьютерной зависимости, активного вторжения масс-медиа в сферу жизни ребёнка. Характеризуя негативные последствия такого влияния, А.А. Грякалов отмечал: «...Происходит фетишизация детства и его характеристик. Детство утрачивает свою феноменальность и способно превращаться в особого рода симулятивное представление <...>. Детство вмонтировано в стратегии рекламы, бизнеса, политические программы, войны и этноконфликты. <...> Сегодня формируется, а по многим позициям сформировался массовый спрос на “детство” – в том числе на детское тело в буквальном и символическом смысле» [Грякалов, 2003: 57].

Наблюдаемый на протяжении последних десятилетий процесс трансформации социальной и культурной среды, в результате которого происходят значительные изменения в отношениях общества к детям и детству, приводит к обострению проблемы взаимодействия мира взрослых и мира детей, что актуализирует данную тему исследования с целью выявления закономерности инкультурации новых поколений. Изменение отношения к детям в

обществе обозначили социальные проблемы, которые позиционируются как «вызовы третьего тысячелетия», требующие осмысления, в том числе и с позиции культурологии. Их можно анализировать при помощи концептуального подхода к изучению Мира детства не только как к *сегменту культуры, но и как к системе неформального взаимодействия детского сообщества с сообществом взрослых, выполняющей функцию воспроизводства и обновления культуры в каждом новом поколении*. Объединяющим принципом воспроизводимых в каждом поколении феноменов «Детства» и «Мира детства» служит культуросозидающая направленность их развития.

Слово «мир» имеет большую смысловую ёмкость, оно тесно связано с русской национальной традицией исследования духовной культуры не только в области искусства (в частности, литературы), но и философии внутреннего мира человека, его «Я», раскрытии его многомерной природы. П. Флоренский, размышляя о природе человека, указывал, что человек так же сложен, как и мир: «Человек – малый мир микрокосм <...>. Но ничего не мешает нам сказать и наоборот, называя Человека макрокосмом» [Флоренский, 2000: 440]. В соответствии с традицией XIX в. слово «мир» подразумевает «всезначение», особую «духовную скрепу» – организованный, устроенный «космос, включающий в себя и устройство человеческого общества» [Бочаров, 1985: 230–232], – в значении, использованном Л.Н. Толстым (в романе «Война и мир»). В произведениях искусства «мир» – это целостная концептуальная картина духовной жизни, выражающая её существенные стороны (так, например, В. Соловьёв связывал «мир» с определённым отношением к ценностям). «Мир <...> бесконечно загадочнее, чем в простодушии своём люди обычно думают, загадочнее, чем даже смелый и развитый ум в силах себе представить» [Адамович, 1967: 17]. Развивая эту мысль, мы полагаем, что Мир детства правомерно рассматривать как самостоятельную категорию культурологии.

Итак, переходим к осмыслению Мира детства как феномену культуры.

Принимая во внимание, что **Мир детства** – это один из структурных элементов человеческого универсума, актуальным, на наш взгляд, является рассмотрение этого мира как целостной

системы жизнедеятельности детского сообщества, в которой реализуются специфические функции, направленные на созидание пространства повседневности (реализуемого в детской субкультуре) как прообраза культуры.

Художественные тексты, дневниковые записи и автобиографии деятелей культуры и науки дают возможность получить достоверные факты о Мире детства. Репрезентация, реконструирование и отражение экзистенциального и аксиологического контекстов Мира детства представлено преимущественно в литературе – как обращение к прошлому через настоящее (В. Розанов). – позволяют исследователям осмыслить этот мир (а не только Детство и его образы) как явление культуры. Объёмный фактический материал, накопленный культурой, привёл к качественным изменениям в научной сфере, что позволило рассматривать исследуемое явление как особый феномен культуры.

Основные нерешённые научные проблемы, связанные с понятием «Мир детства», – отсутствие его дефиниции и характеристики как системы; несформированность сопутствующих ему концептов; сложность определения границ и отношений с другими социальными системами; невыявленность проблемных полей, раскрывающих сущность этого мира. Таким образом, возникает необходимость, во-первых, создания концептуального подхода к изучению Мира детства на основе принципов культурологии, во-вторых, систематизации имеющихся в науке представлений об этом феномене.

Значимые для человечества проблемы сохранения культурного наследия (как материальной, так и духовной сферах) вызывают потребность в научной рефлексии, акцентуации смысловой, экзистенциальной, аксиологической её составляющих, что будет способствовать определению оснований для изучения сущностных характеристик Мира детства в стремительно преобразующемся мире. Имеющийся теоретический и практический опыт изучения различных сторон жизнедеятельности ребёнка и среды детства становится надёжным базисом для постановки вопроса о культуросозидающей роли Мира детства.

Исследование данной темы в культурофилософском аспекте позволяет увидеть динамику изменения дискурсов о будущем человечества, среди которых наиболее важным, по нашему

мнению, становится поиск ответа на вопрос о предназначенности *Мира детства* как прообраза культуры человека. «Культурология обращения к детству человечества, полагает себя сверхнаукой будущего. При этом её успех зависит <...> не от времени, а от проникновения способности постижения сути Пространства» [Океанский, 2004: 13–15].

До настоящего времени *Мир детства* не рассматривался как особый объект культурологии, которая представляет широкое поле осмысления детства как важнейшего этапа культурогенеза и открывает путь к его изучению как феномена культуры. Основными предметами исследований определяются ребёнок как субъект культурогенеза, и среда, обуславливающая его становление. Культурология может принять на себя роль генерирующего поля, которое объединит различные области науки.

Изучение Мира детства следует начать с признания его в качестве этапа культурогенеза – периода, присущего каждому новому поколению детей – с одной стороны, и сложного системного образования, в рамках которого происходят действия, события, обусловленные различными социокультурными факторами – с другой.

Культура тесно переплетена с жизнью человека, она раскрывает рациональную и иррациональную сторону его жизни. Согласно гипотезе И.А. Ракитова культура любого человеческого объединения имеет «ядро» и «защитный пояс» [Ракитов, 1994]. «Ядро» – это хранилище наиболее характерного для данной культуры (этноса, самоидентичности социума). «Защитный пояс» выполняет функцию фильтра, пропускающего информацию из «ядра» наружу; и в то же время он адаптирует, перерабатывает информацию, полученную из других культур. Современная цивилизация значительно преобразует окружающую среду, социальные институты, бытовой уклад жизни человека. В этой связи культура оценивается как фактор творческого жизнеустройства» [Гуревич, 1995: 3].

Каждое новое поколение формирует собственную картину мира и представления о себе; при этом происходит значительное расширение сферы интересов, причиной чего оказывается прогресс в экономической, социальной, культурной и повседневной жизни. Изменение ценностной картины мира происходит

одновременно в двух взаимосвязанных сферах: *инкультурации*, опосредованной усвоением культурных норм и формировании *системы ценностей* – базиса культурного поведения. Эти процессы отражают противоречие между ценностями, декларируемыми в конкретном социокультурном пространстве, и ценностями, оказывающимися побудительной силой личных интенций, поскольку всякая общезначимая ценность становится действительно существенной только в индивидуальном контексте [Бахтин, 1986].

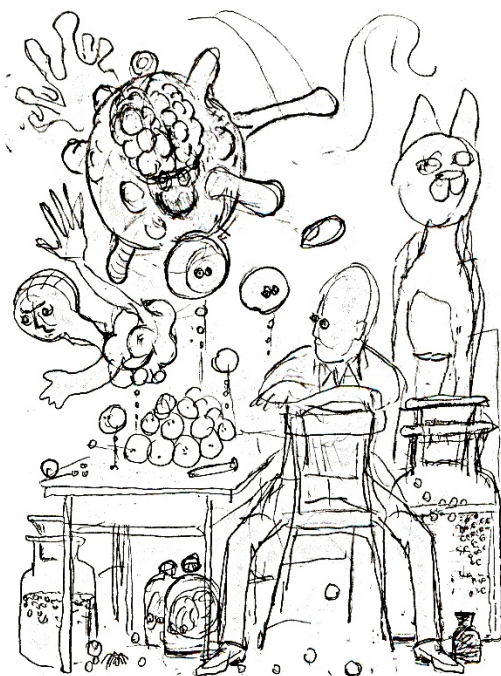
Объективно сложившиеся в ХХI в. предпосылки для углублённого исследования Мира детства как самовозобновляющейся системы, потенцируют необходимость создания *культурологической* модели, в которой отражается иерархия воспроизводства основных компонентов этого мира, закономерности функционирования его системы.

ГЛАВА I

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ МИРА ДЕТСТВА

*Мы существа, которые создают миры.
Каждый человек – это отдельный мир.
И поэтому не только взрослый,
но и каждый ребёнок бесценен.*

Т. Черниговская



Анализируя Мир детства как целостный объект, мы обнаруживаем, что составляющие его структурные компоненты выполняют специфические функции, направленные на создание особого культуросозидающего пространства. Это вызывает необходимость детального и глубокого анализа диалектики

взаимодействия окружающего мира с Миром ребёнка в их представленности друг другу.

В Первой главе рассматриваются общетеоретические и исторические основания Мира детства как общекультурного явления, выявляются основные векторы интересов и методы изучения анализируемого явления, выработанные разными гуманитарными науками – философией, историей, педагогикой, психологией, этнографией, филологией и культурологией. На основании анализа научной литературы и иных письменных источников показывается необходимость разработки единого семантического поля – концептов «Мира детства».

Мир детства в философско-культурологических исследованиях

Мир детства как объект философско-культурологических исследований привлёк внимание учёных сравнительно недавно – в конце XX – начале XXI вв. – после открытия в науке антропного принципа, рассматривающего связь условий существования человека с законами развития Вселенной, согласно которому человек приобрёл статус *полноправного субъекта универсума*. В результате этих изменений в научном дискурсе усилился интерес к детскому периоду жизни человека, а Мир детства стал рассматриваться как органичный сегмент человеческого универсума. Такая постановка вопроса позволяет сделать вывод, что именно *культурология*, раскрывающая значимость культуры в жизни ребёнка, делает возможным исследование Мира детства в контексте проблем личности и общества.

В рамках культурологии *следует поставить* вопрос: «Что есть Мир детства?» Постигая и осмысляя этот феномен, история культуры открывает пути его понимания в качестве основного источника созидательной предназначенности человечества.

Мир детства – это *культурная среда, связывающая пространство и время, в которой ребёнок является главным действующим творцом*. Культура присваивается ребёнком в процессе общения с людьми, уже имеющими культурный опыт. Она

выполняет функцию одухотворения и облагораживания природы человека и способствует раскрытию предопределённости высшего уровня – творчеству, преобразению себя и окружающего мира. Процесс *самотворения* обретает в Мире детства энергию импульса и становится источником культурной реализации как отдельного индивида, так и общества.

По мнению Э. Кей, исследования которой основываются на концепции свободного воспитания, сформулированной Л. Толстым, ребёнок должен являть собой *центр системы координат*, из которого осуществляется преобразование общественного бытия [Кей, 1905]. В этой парадигме мышления Мир детства должен быть встроен в эволюцию культуры, которая актуализирует значимость этого мира в культурогенезе, что позволяет продемонстрировать многообразие способов объяснения сущностной природы ребёнка и её воплощения посредством активной познавательной, творческой, преобразовательной и духовной деятельности, указывающих на её универсальность.

Культурологические представления о Мире детства уходят корнями в глубокую древность. Уяснение его смысла и предназначенности связано со взаимоотношением детей и культуры, приобщением к «тайне» её воплощения в каждом ребёнке. Совершая экскурс в историю, следует учитывать *ценностные ориентир*ы, которые преобладали в соответствующем типе общества, что помогает понять источники пробуждения интереса взрослых к детям как субъектам бытия. Накопленные теоретические знания и практический опыт создают предпосылки для введения мира детства в культурологический курс.

Генезис философско-культурологического осмысления проблематики детства восходит к эпохе Древнего мира и созданным в это время философско-религиозным текстам, в которых описаны либо детские годы героев (например, античных) или мессий и их чудотворные дела (детство Кришны; детские шалости Геракла), либо философско-мировоззренческие взгляды на процесс воспитания детей, отражающие, как правило, эτικο-нравственный аспект воспитания («Упанишады», «Даосские притчи», «Беседы и суждения» Конфуция, Дао Дэ Цзин («Канон пути и Добродетели») Лао Цзы; философия Платона и Аристотеля, Талмуд, Тора, Библия, Коран и др.).

Общая картина мира и ценностные ориентиры бытия человека в их материалистической и идеалистической представленности были рассмотрены античными мыслителями – Демокритом, Платоном, Зеноном, Парменидом, Платином и другими мыслителями. Сформулированные ими идеальные компоненты человеческого бытия выразились в представлениях о воспитании и образовании детей. Разграничение возрастных периодов детства (*Infantia, Pueritia, Adolescentia, Juventa*) впервые осуществили античные мыслители. В это же время появились такие термины, как «пайдейя», «гимназия», «магистр», «литератор» и др., была сформулирована система педагогических идеалов и соответствующих школ (конфуцианской, спартанской, пифагорейской, афинской, софистской, сократовской, платоновской). В эту историческую эпоху мыслители обратились к вопросу о значимости освоения детьми культурного наследия предыдущих поколений с целью сохранения и передачи последующему поколению системы духовных ценностей.

Одним из первых мыслителей, обратившихся к теме детства, был Платон. Так, в «Государстве» были сформулированы теоретические установки воспитания идеального гражданина: главная мысль в этом произведении – приведение к согласованности (гармонии) имеющихся в человеке природного и физического начал. В «Законах» Платон высказал мысль о том, что необходимо заботиться о воспитании «как мужчин, так и женщин *от ранних лет* и до зрелых – вплоть до старости» (курсив наш. – Т.П.). Представляя идеальный образ законопослушного гражданина, античный мыслитель обосновал миф о человеке как о «чудесной кукле богов»; при этом он опирался на афинский идеал воспитания – *калокагатию* (человек имеет два начала: тело и душу, которые необходимо соединить с целью достижения физической красоты безупречного тела и внутреннего нравственного благородства). В его идеях о воспитании присутствовало категоричное указание на необходимость соблюдения социального статуса детей – подготовку к определённой функции, соответствующей иерархии античного государства, установленной греческим полисом (то есть судьба и жизнь ребёнка были предопределены: он «помещался» в конкретную социальную и культурную нишу с «заданными»

параметрами – независимо от его личных способностей, потребностей, интересов и желаний) [Платон, 2020].

В пьесах Еврипида, Менандра и Сенеки впервые появился *образ ребёнка* (роль которого на сцене исполнял взрослый) как *трагического* героя (жертвы, подкидыша), погибающего по вине взрослых [Bowlby, 2013].

В античном изобразительном искусстве образ ребёнка был невыразителен, поскольку у него отсутствовали индивидуальные черты: это был «ребёнок с рогом изобилия, ребёнок, передаваемый одними богами другим богам или героям на воспитание» [Лосев, 1957]. Изображения детей изредка появлялись на древнегреческих киликах (сосудах для питья) – это были мальчики, упражняющиеся в метании копья, или сидящие рядом с учителем ученики, имевшие пропорции тела взрослого человека (только маленького роста). Эти редкие рисунки не позволяют представить *образ* детей: по ним можно лишь удостовериться в том, что юноши с определённого возраста привлекались к физическим занятиям, осваивали поэтику и математику.

В христианстве был впервые заявлен высокий духовный статус детей – «ибо их есть Царствие Небесное»; при этом идеальный образ ребёнка был представлен не в реальном облике, а в Сыне Божием.

В качестве приоритетного «инструмента» воспитания мыслители Средневековья выделяли *обучение* ребёнка как потенциального *мыслителя* и активного *преобразователя* мира в рамках существовавших религиозных норм. Свидетельством проявления внимания взрослых к обучению и нравственному воспитанию ребёнка (формированию духовного пути человека) может служить «Исповедь» А. Августина (в европейской науке этот труд считается первым образцом автобиографии), в которой богослов выразительно описал своё детство [Августин, 2021].

Из текстов литературных произведений Средневековья можно узнать о жизни детей, которая представляется достаточно понятной (поскольку она отражает характерные динамичные черты Мира детства), однако *визуальный* образ ребёнка в изобразительном искусстве (на картинах и иконах), по-прежнему оставался статичным и предстал в облике «маленького взрослого». Средневековые произведения живописи и скульптуры изображали

детей в теле «божественных младенцев» (или «ангелов»), и их образы приобретали символическое значение духовной чистоты и невинности. В литургических драмах к участию привлекались мальчики из хоровых капелл. Исключением для того времени является отрицательный персонаж – плутоватый и хитрый «испорченный подросток», – изображённый в анонимном фарсе «Мальчик и Слепой».

Специалисты по средневековой культуре (Ф. Арьес, В. Безрогов, А. Гуревич, Ю. Зарецкий, О. Кошлева и др.) находят подтверждение интереса к детству в латинских текстах XII–XIII вв., в германской религиозной и светской литературе XV в. [Зарецкий, 2019]. В этих текстах содержалось определение терминов, использовавшихся для обозначения детских возрастных групп; излагались представления о детстве и о физическом облике детей; упоминалась забота, которой взрослые окружали ребёнка; при этом описывались возникающие к нему чувства, а также приводились рассуждения о причинах высокой детской смертности. По мнению А. Гуревича, в Средние века «не существовало представления о детстве как особом состоянии человека» [Гуревич, 1984: 18], следовательно, отношение к детству и его понимание было неоднозначным, и ребёнок ещё не был в центре внимания. Французский исследователь XX в. Ж. Пайен, проанализировав в работе «Сокрытое детство» литературу Средних веков, пришёл к выводу о том, что писателей того времени тема детства не интересовала потому, что у детей не было своего статуса, а если в каком-либо описании и появлялся ребёнок, то только фрагментарно, как «часть реальности» [Paup, 1922]. Следует отметить, что в Средневековье – как и в Античности – в образе ребёнка были представлены только мальчики. Недостаточное количество документальных данных об этом историческом периоде не даёт возможности создать достоверную картину Мира детства.

Эпоха Возрождения характеризовалась формированием нового взгляда на личность человека; соответственно изменилось и отношение к детству, которое из статуса «незрелого», «недоразвитого» перешло в статус «развивающегося». Эти изменения выразились, в частности, в живописи и скульптуре: ребёнок стал изображаться с правильными пропорциями тела, детским выражением лица. В обществе начали подниматься вопросы о

необходимости воспитания и развития детей в раннем возрасте. Детство стало рассматриваться как наиболее благоприятный для интенсивного развития и совершенствования человека период, на протяжении которого формируется его личность. В XV в. зародилась концепция *воспитания* детей – этому, в частности, способствовало открытие в Италии (во Флоренции) детского приюта. В XVI в. появляются *материальные* артефакты детской субкультуры: особые предметы одежды, специальная посуда, мебель, игрушки; издаются первые книжки для детей.

Взрослые из состоятельных семей относились к ребёнку как красивой, нарядной кукле: им можно было любоваться, «похвастаться» перед другими, с ним можно было недолго поиграть. При этом не исключалось использование дисциплинарных и манипулятивных методов общения с детьми, что выразилось в ограничении их свободной деятельности. К этому периоду относится возникновение и развитие институтов частных воспитателей, гувернёров и учителей. Таким образом, мы можем сделать вывод, что в эпоху Возрождения начала формироваться особая культурная среда, в которой проходила жизнь детей.

В эпоху Возрождения общество ещё не перешло рубеж взрослоцентризма, а одновременное существование как индифферентного, так и заинтересованного отношения к ребёнку свидетельствовало о несформированности и многополярности взглядов на эту социальную группу. Принципиально иное восприятие детства, его «открытие» – согласно мнению Ф. Ариеса – зародилось лишь в XVII в. в качестве дополнительного процесса, сопутствующего изменениям в экономической, социальной и культурной сферах жизни, что способствовало повышению интереса к индивидуальным проявлениям человека и связанными с этим понятиями – «индивид», «тело», «жизнь» [Ариес, 1999]. Большое внимание стало уделяться вопросам обучения детей грамоте и чтению Библии, поскольку раннее приобщение к Богу рассматривалось как важнейшая задача родителей, наставлявших своих детей «на путь истины». Благодаря трудам мыслителей XVII–XVIII вв. ряд слов обыденной речи – «детство», «отрочество», «юность», «молодость» и т. п. – вошли в научный оборот в качестве терминов.

В это время в литературе приобретают популярность автобиографические произведения, оказавшие большое влияние на

последующее развитие литературного жанра. Интересными представляются страницы из автобиографического сочинения Ф. Петрарки «Письмо к потомкам», содержащее описание его детства [Петрарка, 2019]. Некоторые из таких «откровений» начинались с изображения рождения и детства (Б. Челлини «Жизнь Бенвенуто Челлини, написанная им самим»; М. Монтень «Опыты»). В литературных «зарисовках» детства можно найти не только морализирующие рассуждения о благочестии, но и описание повседневной жизни детей, их проказ, шалостей и увлечений, а также внешности и характера. Такие письменные подробности и изображение детей на живописных полотнах (XVII в.) можно считать первой фиксацией образа детства, в котором обнаруживаются специфические черты *Мира детства*.

Систематизация представлений о детстве и осмысление его как особого предмета познания начинается в эпохи Нового времени. Этот процесс связан с именами Ф. Бэкона, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локка, Дж. Вико, Я. Коменского, И. Канта, И. Фихте, Л. Фейербаха, Дж. Келли, С. Кьеркегора, Ж. Пиаже, Ж.-П. Сартра, Б. Скиннера, Г. Спенсера, Ф. Ницше, М. Хайдеггера, З. Фрейда, К. Юнга и др. Впервые была озвучена идея о самоценности детства, высказана мысль о необходимости уважительного отношения к ребёнку и его мнению, потребностям и интересам (Ж.-Ж. Руссо). Постепенно стало изменяться отношение к детству, и ребёнок начал восприниматься как объект постоянной заботы и внимания со стороны взрослых, а его образ стал символизироваться в качестве базовой ценности общества. Вышедшая в 1881 г. книга В. Прейера «Душа ребёнка» ознаменовала появление самостоятельного научного направления – детской психологии [Прейер, 1912].

Особую роль в процессе формирования детского сообщества сыграло открытие массовых школ, которые способствовали возникновению новой социальной группы – школьников. Этот процесс, как мы полагаем, содействовал зарождению одного из элементов детской субкультуры.

В XVIII в. детство привлекло внимание большого количества мыслителей и деятелей культуры, что привело к выделению особой «детской» области профессионального искусства. Большую популярность приобрели специальные иллюстрированные книги

для детей, стали создаваться музыкальные произведения и ставиться театральные спектакли, адресованные детям. В этот же период появились изображения и описания реальных (а не символических) детей, показывающие их повседневную жизнь.

Исследователи и писатели «открывают» способность детей к внимательному вслушиванию и погружению в атмосферу искусства, умению отрешаться от окружающей обстановки.

Новейшее время характеризуется возникновением рационально-сциентистского подхода к жизнедеятельности детей. Приоритетным стало получение детьми образования – общего (основанного на последних достижениях науки) и дополнительного (выявляющего природные задатки ребёнка, ориентированного на развитие его творческих способностей). Возникли государственные учреждения и организации «территорий детства» (клубы, дома культуры, кружки, секции и т. п.), в отдельный сегмент выделилось искусство для детей (театры, литература, музыка, кинематограф и др.), была создана индустрия товаров для детей. Детство и ребёнок получили нормативно-правовой статус и стали находиться под защитой государства. В связи с этим ведущую роль в научных исследованиях, посвящённых детству, начали играть педагогика и психология. Тенденции, характерные для научной мысли начала XXI в., отмечает и А.Ф. Радченко: «При переходе от индустриального общества к инновационному середине прошлого столетия в развитых странах мира кардинально изменилось отношение государства, общества и науки к проблематике детства. Это повлекло за собой обсуждение и проработку темы детства в новых аспектах: детство как феномен, детство как стратегия и основа будущего, детство как отдельная «индустрия» [Радченко «Нужна философия детства»].

Большой вклад в осмысление детства внесли работы русских мыслителей конца XIX – первой половины XX века, в которых была исследована *метафизика* детства (В. Розанов), показана «цельность» детской души (В. Зеньковский), раскрыт онтологический аспект *экзистенции* детства (П. Флоренский). Для всех этих работ характерны глубина раскрытия сущности детства, образность и одновременно особая «эпичность» описаний.

В. Зеньковский, внимательно интересовавшийся внутренним миром ребёнка, полагал, что его душа не схожа с душой взрослого. По его убеждению, личность ребёнка представляет живое органичное единство двух «сторон» («ясной», «поверхностной», «изменчивой» и «тёмной», «глубокой», «малоизменчивой»), основа которых находится *вне* эмпирической сферы. Априорный дуализм, присущий детской личности (сопровожаемый непритворством поведения, непосредственностью эмоций и искренностью чувств), характеризует истинную *духовную свободу*, влекущую ребёнка к самовыражению в творческой деятельности. Следует признать, что взгляды В. Зеньковского, значительно опережавшие своё время, фактически инициировали новый мировоззренческий подход к проблеме развития личности ребёнка.

Рассматривая детство с позиции интуитивизма, П. Флоренский осмысливал материальный и духовный мир ребёнка целостно – через его «чистое сознание». Наблюдательность детей, чуткость их восприятия и интерес к явлениям окружающего мира, по мнению П. Флоренского, открывают в простом неожиданное, которое детьми постигается мистически: «Детское восприятие преодолевает раздробленность мира изнутри. Тут утверждается существенное единство мира, не мотивируемое тем или иным другим общим признаком, а непосредственно осуществляемое, когда сливаешься душой с воспринимаемым явлениями. Это есть мировосприятие мистическое» [Флоренский, 1996: 35].

В бихевиоризме, психоанализе, когнитивизме, феноменологической социологии, гуманистической и возрастной психологии детство рассматривалось как самоценный возрастной *локус*, имеющий чёткие границы и структуру и развивающийся в соответствии с определёнными законами.

К началу третьего тысячелетия в гуманитарных науках сформировалось большое количество разнообразных теорий и концепций детского периода развития человека. Среди них наиболее известными являются теории Дж. Локка (влияние окружающей среды на развитие ребёнка), Ж.-Ж. Руссо (стадии возрастного развития). Полноценную психоаналитическую теорию личности создал З. Фрейд (бессознательное и стадийное развитие «Я»), на основании которой сформировались теория зрелости К. Юнга, А. Адлера (концепция стиля жизни), Ж. Пиаже и Дж. Келли

(теория когнитивного развития личности ребёнка), Дж. Уотсона и Б. Скиннера (теория научения), Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина (теория интериоризации), А. Бандуры (теория социального обучения), Э. Эриксона (концепция возрастных стадий развития), К. Хорни (концепция влияния культурных факторов на развитие личности), К. Роджерса (феноменологическое направление «Я-концепция»); А. Гезелла (концепция созревания ребёнка), Л. Коулберга (теория когнитивизма и нравственного развития) и многие другие.

На протяжении двух последних столетий гуманитарные науки постоянно раздвигали границы познания человека – в том числе и ребёнка. Ведущими науками, изучающими детство, в этот период стали *педагогика* и *психология*, *педиатрия* и *психофизиология*, а несколько позднее – *социология*, *история*, *антропология*.

Обширный материал об истории развития детства накопила *этнография*. В работах этнографов XX в. были систематизированы представления о детстве как об особом периоде развития человека, раскрывающем закономерности *культурогенеза*. Исследователи (Л. Виртанен, П. и А. Опи, М. и Г. Кнапп) одновременно пришли к выводу о том, что ребёнок ни физически, ни психологически не способен существовать без взрослого, являющегося для него и носителем культуры, и её транслятором. Систематизируя представления о детстве, этнографы и культурологи опирались на эмпирический опыт, не претендуя на философскую рефлексию, тогда как обращение к этой тематике требует установления родовой принадлежности детства, в которой, по мнению З. Фрейда, выражены природные и культурные начала, во взаимные отношения которых глубоко – в следствие своей дуальной биологической и культурной наследственности – вовлечён человек. В XXI в. этнографические исследования приобрели статус *междисциплинарных* (работы А. Комаровой, В. Степанова, В. Тишкова, Н. Томилова, А. Ямскова и др.) [Комарова, 2014].

В России обращение к детству как предмету специального исследования началось с изучения *детского фольклора* как части русской традиционной народной культуры. Этой сфере жизнедеятельности детей посвятили свои работы В. Даль (загадки, «детские стишки»), П. Бессонов (детские песни), А. Афанасьев (сказки), Е. Покровский, А. Ветухов (бытовая и игровая

деятельность). Исследованием детского фольклора как уникального явления XX в. занимались Т. Алиева, В. Аникин, Г. Виноградов, И. Кон, Н. Короткова, Н. Михальченко, В. Пропп, В. Черцов.

В настоящее время исследователи чаще обращаются к изучению детской субкультуры (В. Абраменкова, Н. Иванова, С. Лойтер, И. Носко, М. Осорина, М. Чередникова, Р. Чумичева и др.). Вполне очевидно, что проводившиеся этнографические и культурологические изыскания не преследовали цели глубинного осмысления детства и раскрывали только культурно-исторические и социокультурные корни этого феномена. При этом их вклад в теорию и практику изучения детства оказался исключительно важным для формирования объективного восприятия данного периода жизни человека.

К культуре как *сфере бытия ребёнка* обратились П. Блонский, Л. Выготский и его ученик А. Леонтьев, которые полагали, что человек *подчинён* культуре и находится во власти её смыслов и форм. В отечественной психологии сформировалось *культурно-историческое направление*, опередившее западные психологические исследования на целых полвека и предложившее объективные критерии оценки культурного развития детской личности. Указанные выше психологи доказали, что *культура является сдерживающим фактором антропологической деградации*. А. Леонтьев полагал, что отчуждение от культуры приводит к формированию «среднего человека», и для преодоления этого процесса необходимо сохранение этнокультурного многообразия. Эту мысль развивает в своих исследованиях Э.А. Куруленко, которая рассматривает культуру детства как особое состояние культуры общества, как её структурный компонент – часть социума, подчёркивая его неразделённость с культурой [Куруленко, 2012: 126]. В этом контексте актуализируется значимость феномена *детской субкультуры*, вбирающей в себя устоявшиеся формы и виды, воспроизводимые и сохраняющиеся в каждом поколении детей – независимо от социальных, экономических и политических реалий.

Новые направления, возникающие в гуманитарном знании, обретают самостоятельную значимость, когда обращаются к

сфере интеллектуального, психического, физического, социального, нравственного, эстетического развития детей.

В *психологии* изучаются проблемы развития личности ребёнка. Европейские и российские психологи обратили внимание на внутренний мир ребёнка, что явилось первым шагом к пониманию его субъектности.

В теории «индивидуальной психологии» А. Адлера индивид рассматривается как неделимое целое (мозг и тело), отражающее психическую сферу жизни человека. Доказывая необходимость сохранения единства в каждом человеке (мышлении, чувствах, действиях, в сознании и бессознательном), автор теории обосновывает концепцию «стиля жизни».

Сфера исследования внутреннего мира человека обогатилась благодаря работам психоаналитиков феноменологического и экзистенциального направлений (Л. Колберга, А. Маслоу, К. Роджерса, К. Шахтель, Э. Эриксона), которые, обращаясь к проблеме организации внутреннего мира ребёнка, выявили связь переживаний с ценностными ориентациями личности. Во внутреннем мире закладывается и начинает реализовываться ценностная ипостась личности (на основании этого в последующих главах монографии используются аксиологическая матрица и модель мира детства). Рассматривая «микрокосм» ребёнка, учёные продемонстрировали, что внутренние побуждения следует соотносить с их внешними объективациями в качестве взаимосвязанных процессов культурогенеза личности.

По мнению К. Роджерса, переживания индивида всегда «связаны с непрерывным ощущением обладания опытом». Переживание ребёнка – это сугубо индивидуальный процесс, включающий начало развития будущей личности, формирование способов её поведения, содержание потребностей, интересов, взглядов, целей, ценностного отношения к жизни и т. д. Создавая концепцию «самости» и связанных с ней личностных переживаний индивида, К. Роджерс стал основоположником феноменологического направления в развитии теории личности. Сокровенной сущностью человека он назвал движение к конструктивным, определённым и реалистичным целям, и, вслед за Ж.-Ж. Руссо, предположил, что если человеку будет предоставлена возможность

раскрытия врождённого потенциала, то его личность будет развиваться оптимально и эффективно.

И. Кон обратил внимание на формирование образа «Я» как на результат процесса роста «внутренней личности». Личностное переживание (чувственное содержание) и осознающее себя «Я» являются активно познающей и познаваемой сторонами личности, способной к самооценке и саморазвитию. Наличие в структуре психики этих компонентов позволяет анализировать побудительные мотивы и причины, внешние и внутренние факторы, оказывающие влияние на формирование личности ребёнка, его проявленность миру, способность создавать свои собственные миры.

Присутствие в объективном мире ребёнка субъективных переживаний как «единиц социальной ситуации развития» подчёркивали А. Адлер, В. Вундт, Л. Выготский, А. Запорожец.

Духовно-психическое бытие ребёнка представляет его чувственную сторону личности. Эти переживания, объединяющие субъективно воспринимаемый многоплановый внешний мир (людей, природу, предметы и т.п.) с не менее сложным собственным внутренним миром, с позиции философии, являются особой бытийственной формой, а с позиций психологии – универсальным психологическим механизмом. Л. Выготский подчёркивал, что именно переживание выступает «действительной динамической единицей сознания». Изучение данного аспекта внутреннего мира ребёнка в XXI в. становится наиболее востребованным с целью переосмысления изменяющихся культурных контекстов, влияющих на процесс формирования образа личности.

Подчеркнём, что в реальной жизни создание одинаково благоприятных условий для развития каждого индивида оказывается проблематичным по нескольким причинам. Каждый ребёнок имеет объективно обусловленный потенциал развития (генетический, этологический и эмпирический), с которым связаны сопутствующие факторы – темп, ритм, насыщенность и содержательность процессов формирования личности, определяющие индивидуально-субъективные факторы жизнедеятельности. Здесь уместно сказать о возникающих ограничениях в развитии ребёнка, которые определяются как внешними условиями (семьёй,

социумом, системой образования), так и внутренними (природной «заданностью» организма).

В свою очередь, композиция бытия имеет личностную направленность и сакральный смысл. Более того, существует возможность *коррекции* собственного жизненного сценария, выраженного в свободе волеизъявления индивида. И, наконец, понимание процесса «создания благоприятных условий» в социуме может быть вульгаризировано бюрократическими нормами, что, как мы знаем, приводит к возвращению «усреднённого» человека, обладающего «массовым сознанием», и поэтому не стремящегося к познанию себя в качестве самостоятельного субъекта.

Становление личности ребёнка осуществляется по индивидуальному возрастному «сценарию». Предлагая классификацию моделей индивидуального развития, американский психолог Дж. Левинджер, постулировал консенсус вариативности природной и социокультурной сущности индивида и особо подчеркнул *интер*индивидуальный и *интра*индивидуальный аспекты как определяющие его динамику. Вывод учёного о том, что критерии возрастной зрелости и достигнутые результаты развития для всех едины, сегодня может быть подвергнут пересмотру, так как сценарий формирования личности при такой диспозиции подразумевает нормативную усреднённость, что опровергает идею сущностной уникальности и неповторимости каждого человека.

Лонгитюдные исследования Р. Лернера, Л. Шарода и О. Бри-ма (1984–1986) позволили сделать глубокие выводы относительно *плюралистической* природы развития индивида: в детстве у человека закладываются *предпосылки* и потенциалы будущего развития, *реализация* которых зависит от множества факторов; при этом подчёркивается, что человек – это субъект, творец своего развития. Это мнение соответствует нашему представлению о самоорганизующейся природе духовной сущности ребёнка.

Таким образом, за последние два столетия психология существенно обогатила представления о ребёнке – как в сфере теории, так и в практической деятельности – и обосновала взаимосвязь качественных изменений, происходящих в его внутреннем мире, с их проявлением в жизни взрослого человека.

В начале XX в. в России была предпринята попытка создания *педологии* – науки о детях, объединяющей различные области

знаний: психологию, анатомию, физиологию, биологию и социологию (В. Бехтерев, П. Блонский, Дж. Болдуин, Л. Выготский, А. Залкинд, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, В. Прейер, Г. Россоломо, А. Нечаев, Г. Холл и др.), – которая, к сожалению, не получила развития в Советской России, приобретя «статус» «псевдонауки». Таким образом, изучение бытия ребёнка как *интегрированной* области исследования было надолго изъято из сферы научного познания.

Проблеме исследования системы ценностей и существующих в обществе ценностных отношений уделяли внимание многие известные российские и зарубежные мыслители (В. Виндельбанд, Д. Гильдебранд, Э. Гуссерль, Дж. Дьюи, Н. Лосский, К. Льюис, Р. Перри, Платон, Р. Риккерт, Ж.-П. Сартр, Р. Сенн, Вл. Соловьёв, Л. Уайт, М. Шелер).

Важность аксиологического подхода при изучении Мира детства связана не только с рассмотрением его в качестве ценностно- и смыслообразующего начала бытия человека, но и с признанием этого мира как потенциальной среды для *самосозидания* личности.

Детство, рассматриваемое как особый феномен культуры, имеющий в содержании *аксиологический* и *экзистенциальный* контексты, привлекло внимание учёных лишь в XX в. Обращаясь к проблеме организации внутреннего мира ребёнка, они выявили наличие *связи переживаний с ценностными* ориентациями личности. Присутствие в объективном мире детей субъективных переживаний как «единиц социальной ситуации развития» признавали А. Адлер, А. Запорожец, В. Вундт, Л. Выготский.

Необходимость *аксиологического* подхода при изучении Мира детства связана не только с рассмотрением его в качестве ценностно- и смыслообразующего начала бытия человека, но и с признанием этого мира как потенциальной среды для *самосозидания* личности.

Исследуя детство, учёные (З. Богуславский, Л. Венгер, А. Запорожец, В. Зинченко, Н. Поддъяков, Л. Выготский, А. Леонтьев, Н. Хомский, М. Лисина, В. Симонов, В. Абраменкова) пришли к выводу о том, что в сознании детей существует целостная иерархическая *картина мира*. В контексте общих вопросов развития личности чаще всего исследуются процессы формирования восприятия, мироосознания и мировоззрения ребёнка

(Н. Менчинская, Т. Мухина, С. Дерябо, М. Зиновьева, Д. Эльконин и др.). Рассмотрение процессов, происходящих в сознании ребёнка, стало безусловным доказательством наличия у детей особых представлений о себе, о мире, о своём месте в мире, что в целом свидетельствует о существовании особого коллективного мышления и миропонимания в период детства.

Перечисленные направления стали теоретическим основанием для выявления принципиально новой для культурологии проблемы – наличия *экзистенциального и аксиологического контекстов исследования Мира детства*, определяющих значимость и смысл жизнедеятельности детей в непосредственной связи с происходящими в их жизни событиями и явлениями. Мир детства является сложной иерархической системой регуляции взаимодействия с окружающим миром и миром взрослых, что влияет на поведение и образ жизни детей, на их притязания и способы удовлетворения актуальных потребностей в рамках того или иного конкретного социума.

Новым направлением, возникшем в 1970-е гг. на стыке гуманитарных наук и географии становится исследование *географии детства*, круг интересов которого включает изучение мест, жизненных территорий детей и связанных с этим понимание их социально-пространственной идентичности и повседневных практик. Это открыло новые пути изучения детей как отдельной демографической группы, имеющей собственные социальные и культурные характеристики. Предпосылкой для исследования географического контента детства (его связи с территорией проживания) является глобализация, стирающая различия между регионами в экономике, политике, культуре.

Представителями этого направления выступают преимущественно зарубежные исследователи – С.К. Айткен (S.C. Aitken), Р.Дж. Голледж (R.G. Golledge), Т.Р. Смес (T.R. Smith), Я.В. Пеллегрини (J.W. Pellegrino), С. Догерти (S. Doherty), С.П. Маршалл (S.P. Marshall), Р. Харт (R. Hart), С. Кац (C. Katz), Я. Мон (J. Mon), Т. Скелтон (T. Skelton). Учёные изучают влияние окружающей среды на детей (оценивают политическое, эстетическое пространство детей в разных странах мира), особенности идентификации детей-мигрантов, культурные конструкты детей коренных народов. В российской науке эта область исследований

практически не разработана. Первопроходцами можно назвать небольшую группу учёных: О.Г. Зубову, Е.Ю. Костину, И.В. Машкину, – интерес которых преимущественно фокусируется на образовательном компоненте этой темы. Аналитическое обоснование состоятельности этого нового научного направления осуществляют сербско-российский исследовательский тандем Л. Толвайшиса и А.Г. Филиповой [Толвайшис, 2019: 167-173].

Изучение *представленности Мира детства в культуре* основано на историческом подходе. По мнению М. Мид «именно культура является главным фактором, который учит детей как думать, чувствовать и действовать в обществе» [Мид, 1988: 48-49].

В монографии мы не ставим перед собой задачу раскрыть всю историю развития взглядов взрослых на детей. Наиболее значимыми для культурологических исследований стали последние три столетия, благодаря которым детство, а в дальнейшем и Мир детства приобрели статус объектов различных областей гуманитарного знания. Обширная теоретическая база и практические знания свидетельствуют о возрастающем в научной среде интересе к миру детства, стремлении к пониманию его как источника преемственности культурных универсалий, что становится особенно значимым на фоне ускоряющихся глобализационных процессов.

Взаимодействие мира культуры и человека становится решающим условием их взаимного развития. Если исходить из такого представления, то ребёнок будет рассматриваться в качестве преемника культуры и источника развития мира. По своему происхождению и организации ребёнок всегда един с миром и имеет с ним общую судьбу. Согласно мнению М. Хайдеггера, «люди не имеют существования, отдельного от мира, и мир не имеет существования, отдельного от людей» [Хайдеггер, 1993: 373].

Гуманитарные науки, включающие в область своих исследований детство и ребёнка, как правило, концентрируют внимание на локальных объектах: история – на изменениях во взглядах общества на природу детства, а также на фиксации фактов; этнография и фольклористика – на исследовании функционирования в детских сообществах словесных и музыкальных культурных артефактов; социология – на ролевой идентификации ребёнка и

процессах адаптации и социализации; педагогика – на передаче знаний, умений и навыков, психология – на функционировании психики в деятельном познании ребёнком мира и себя; литературоведение – на художественной реконструкции Мира детства в словесном творчестве; культурология – на особенностях существования культурных феноменов в жизнедеятельности детей и т. п.

Более двух тысячелетий потребовалось для понимания истинной роли детства в жизни человека и перехода от восприятия ребёнка в качестве «безличностного» существа к признанию его неповторимости и уникальности как личности. Тем не менее, до настоящего времени так и не сформировался целостный взгляд ни на феномен детства как на уникальный период бытия человека, ни на ребёнка как на личность, которая потенциально выражает свою целостность, ни на Мир детства как на универсальный этап историко-культурного процесса.

Анализ философско-культурологических исследований позволяет сделать вывод о том, что в XX в. возникло два основных направления изучения детства: одно связано с выявлением особенностей формирования и проявления внутреннего мира ребёнка; второе – с обоснованием сущностных явлений характеристик внешнего предстания его личности миру. В первом случае приоритетными оказываются работы психологов, педагогов, во втором – историков, этнографов, социологов, культурологов, философов и др. Эти сферы научных интересов развивались независимо друг от друга, постепенно отдаляясь от восприятия *целостности* личности ребёнка, понимания *неотделимости* его внутренней жизни от её внешнего выражения. При этом от внимания исследователей неизменно ускользали отдельные аспекты жизнедеятельности детского сообщества (ментальные, экзистенциальные, аксиологические) и способы представленности в нём ребёнка, без понимания которых невозможно объективно подойти к осмыслению феномена Мира детства.

Обобщая теоретический материал, посвящённый теме детства, мы пришли к убеждению, что имеющиеся на сегодняшний день знания о ребёнке – в частности, о детстве – сформировали устойчивый фундамент для разработки культурологического

подхода к изучению *Мира* детства. Раскрывая специфику этого мира и его культуросозидающие функции, мы показываем закономерности развития и существования Мира детства и процессы, выраженных в бытии каждого поколения детей, – саморазвитии и самовоспроизводстве, отражающих деятельность и культуурообразующую природу.

Осознание философско-культурологической контекстуальности Мира детства характеризует метапредметную основу рассматриваемого феномена. Это позволяет определить принципы его анализа в культурологических исследованиях, раскрывая при этом не только основополагающие константы и характеристики, но и другие, менее изученные его компоненты. При этом использование в работе метода конструирования делает возможным расширение и углубление имеющихся в обыденном сознании представлений о Мире детства, исследование его с различных ракурсов, в том числе на материале мировой художественной литературы.

Культурологические концепты Мира детства

Категория «Мир детства» до настоящего времени не получила точного определения. Это словосочетание чаще всего используется в научных работах «вскользь» (без особого объяснения) или в качестве обозначения особого «среза» художественного мира литературного произведения (в филологии). Пояснить «размытость» этого термина можно постоянным приращением новых компонентов его содержания, что обусловлено расширением представлений о ребёнке и детстве, а также его использованием в повседневной речи. С нашей точки зрения словосочетание «Мир детства» должно обрести терминологический статус в качестве многомерного и полноценного понятия культурологии. По словам Г. Гегеля, «правильность даваемого определения <...> зависит от характера тех восприятий, которые послужили его исходным пунктом, и от тех точек зрения, с которых его давали. Чем богаче подлежащий определению предмет, т. е. чем больше различных сторон он предоставляет рассмотрению, тем более

различными оказываются даваемые ему дефиниции» [Гегель, 1974: 413].

Категория «Мир детства» рассматривается в монографии через систему связанных с ней *концептов*, описание которых позволяет раскрыть многоаспектную природу этого явления. Прежде, чем мы перейдём к концептам Мира детства, рассмотрим, что представляет собой понятие концепта.

Слово «концепт» имеет множество интерпретаций, зависящих от сферы знаний, к которой обращается исследователь, – философии, логике, математике, когнитивной психологии и лингвистики, лингвокультурологии и культурологии и др.

Термин «концепт» происходит от латинского слова *conceptus* – собрание, восприятие, зачатие, т. е. – акт «схватывания» смыслов вещи (проблемы) в единстве речевого высказывания [Концепт (Неретина), 2021]. Впервые этот термин был введён П. Абеляром [Абеляр, 1995: 121]; впоследствии он стал использоваться в работах Ф. Аквинского, И. Канта, Ф. Шеллинга, М. Бахтина, В. Библера, Ж. Делёза, Ф. Гваттари и др.

В российской гуманитарной науке это слово впервые стало использоваться в 1928 г. философом, культурологом и литературоведом С. Аскольдовым, который рассматривал его как особое «мысленное образование», замещающее «неопределённое множество предметов одного и того же рода» с точки зрения конкретного субъекта. Он полагал, что «проблема концепта и проблема художественного слова <...> положительно совпадают» [Аскольдов, 1997: 267-279]. По мнению В.Н. Нерознака такое понимание слова демонстрирует его *интердисциплинарные* характеристики, возникающие на пересечении лингвистики, литературоведения, логики, философии, искусствознания, культурологии.

Д.С. Лихачев видел в этом термине «алгебраическое выражение значения во всей его сложности», которое человек «интерпретирует в зависимости от образования, личного опыта, принадлежности к определённой среде, профессии и т. п.», тем самым расширив поле этого термина до «концептосферы» – концентратом культуры [Лихачев, 1997].

З.Д. Попова и И.А. Стернин определяют концепт как глобальную мыслительную единицу, выделяя в качестве специфики объективную или субъективную причинность его формирования в

сознании индивида. В такой интерпретации *источниками* понимания концепта становятся *чувственный опыт человека; непосредственная предметная деятельность; мыслительные операции с другими концептами* и рождение на их основании новых [Попова, 2001: 57–59].

В.И. Карасик и Г.Г. Слышкин предложили рассматривать концепт как многомерную представленность «ментальной единицы с доминирующим ценностным элементом», единицу, ориентированную на изучение языка, сознания и культуры [Карасик, 2001: 75–80].

В *культурологии* под концептом чаще всего понимается «ячейка» ментального мира человека, «коллективное бессознательное» – «то, посредством чего человек входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на неё» [Степанов, 1997: 67-69]. Концепт несёт в своём наполнении определённый ассоциативный потенциал, который раскрываясь в мыслительном акте рефлексующего сознания, способствует выявлению различных аспектов и уровней исследуемого предмета.

По мнению Ю.С. Степанова, в рамках культуры концепт приобретает расширенное понятие: 1) *основной, актуальный признак*; 2) *дополнительный, пассивный исторический признак*; 3) *внутренняя форма, запечатлённая во внешней словесной форме* [Степанов, 2001: 48–83].

Отмечая семантическое многообразие понятия «концепт», Л.А. Николаева пришла к выводу о том, что его основным признаком является *аккумуляция* разных типов (вариантов) смыслов («информационного», «эмоционального», «рационального», «социально-группового», «специализированного» и пр.) [Николаева, 2018: 154]. При этом концепты, соотнесённые с представлениями о детстве, которые были созданы художественной литературой («образ», «смысл», «автор», «читатель», «свой», «чужой», «гроза» и др.), в свою очередь, воздействуют на культурное сознание как взрослых, так и детей, что, в конечном итоге, воздействует на коллективные представления о Мире детства как феномене культуры.

В работе «Языковой круг: личность, концепты, дискурс» В.И. Карасик выделил семь признаков концепта, четыре из которых представляют для нас особый интерес, а именно:

комплексность бытования (феномен языка, сознания, культуры); *ментальная природа* (концепт – единица сознания, в которой осуществляется взаимодействие языка и культуры); *ценностность* (концепт служит исследованию культуры, в основе которой лежит ценностный принцип); *трёхкомпонентность* (в составе концепта выделяются ценностный, образный и понятийный компоненты) [Карасик, 2004: 12-13, 16].

Мы исходим из представления, что *концепт* – это содержание, смысловое значение изучаемого предмета, совокупно отражающие авторские подходы к пониманию и интерпретации исследуемого явления. Мир детства как особое явление культуры нуждается в создании особого семантического пространства, в котором необходимо зафиксировать и объективно отразить сущностные стороны бытия детей.

Для описания Мира детства мы предлагаем *систему концептов*, которая может быть использована для исследования данного феномена. Выделенные нами структурные элементы Мира детства имеют бинарную структуру: в них можно выделить *семантический предмет* (то, что выделяется) и *смысл* (набор признаков, с помощью которого определяется исследуемый предмет).

Концепты, интерпретируемые как мыслительное постижение предмета познания и как собственное философское творение автора, *всегда единичны*. Они отражают онтологическую составляющую анализируемых понятий и выражают ценностные ориентации автора, соотнесённые с рассматриваемым явлением. Значение каждого концепта, предполагает системную связь со значением другого концепта, т. е. каждый элемент семантического поля обладает свойством сочетаемости.

«Мир детства» мы предлагаем определить в качестве *новой культурологической категории*. Для раскрытия её целостного содержания выделим две группы концептов: 1) *базовые* («детство», «мир детства»², «ребёнок», «мир ребёнка», «мир детей», «детская субкультура», «мир детской субкультуры»); 2) *специальные контексты мира детства* («аксиологический контекст»,

² Первые два концепта перекликаются с определениями, которые мы дали в начале монографии, а в данном варианте они сформулированы предельно концентрированно.

«экзистенциальный контекст», «онтологический контекст», «социокультурный контекст»).

Первая группа концептов раскрывает многомерную природу основных концептов, соотнесённых с категорией «Мир детства».

«Детство» – это особое явление социального универсума, неотъемлемый компонент его структуры; период онтологически обусловленного жизненного начала бытия человека, на протяжении которого протекают в своей закономерной природной взаимосвязи биологические, психические, интеллектуальные и духовные процессы, ценностно и социально направленные на создание человеческого индивида как целостной личности феномена культуры.

Детство является хронологически последовательным процессом *взросления*, «вызревания» очередного нового поколения. Детство как неотделимая часть жизни человека имеет временные границы и характеристики. Функционально оно представляет *интегративный процесс развития и совершенствования* телесности, психики, интеллекта, духовности, расширяющий потенциальные возможности ребёнка в освоении им окружающего мира и познания себя. По своей сути детство представляет трансформацию биологического в социальное, индивида – в индивидуальность, единичного – в общее.

Детство, понимаемое как начальный период в развитии потенциальной будущей личности, первый этап вхождения человека в культуру, необходимо рассматривать в многообразии способов проявления жизнедеятельности, в процессе которой обнаруживается определённая культурно-историческая закономерность, связанная с реализацией индивидуальной «программы» человека. Б.Г. Ананьев подчеркивал, что «жизненный путь человека – это история формирования, развития личности в определённом обществе, современника определённой эпохи и сверстника определённого поколения» [Ананьев, 1968: 104-105]. Главной задачей этого периода жизни человека является нахождение сущностных интенций, в последствии воплощённых в *Мире детства* – неизменно по своей универсальности и предназначённости природно-социального, культуросозидающего феномена, каузальность которого обнаруживается в результативно-продуктивных

последствиях психической, ментальной, духовной и других сферах бытия человека.

Основными характеристиками детства являются *возрастные и статусные этапы* жизни ребёнка (младенчество, ранний возраст и т. д.), *процессы развития* (физические, психические, когнитивные, интеллектуальные и др.) и *взросления* (освоение и присвоение системы ценностей, нравственных норм), *формирование потребностей и интересов* (выражение субъектного аспекта личности).

В период детства человек начинает понимать бесконечность времени и пространства, «открывает» себя и окружающий мир. В этот период сознание ребёнка характеризуется метафизичностью и направленностью на мифологизацию действительности; чувства (эмоции) и мысли характеризуются непосредственностью и непринуждённостью; жизнедеятельность отличается высокой физической активностью. Для ребёнка гармонична неиссякаемость исследовательских побуждений, возникновение новых идей и их воплощений. Он стремится к преобразованию окружающего пространства, исходя из своей потребности в реализации возникающих замыслов «здесь и теперь». Детство не имеет прошлого: оно ориентировано на настоящее и устремлено в будущее, оно персонализировано (единично) и идеально (согласно природосообразности). Детство является самобытным пространством общечеловеческой культуры, которое включает в себя духовное бытие как взрослых, так и детей; это время создания особых отношений с миром, усвоения нравственных норм, нахождения смыслов, апробирования собственных идей.

Предназначение детства заключается в определении *целей и смысла* бытия человека в процессе взросления, его прогнозирующая функция раскрывается в полноте человеческого существования (природного, индивидуального и общественного) во всех его связях и отношениях, его самобытии и представленности миру.

«Мир детства» является *универсальной социокультурной системой, функциональной особенностью которой выступает жизнедеятельность свободно действующего коллективного субъекта – детского сообщества, рассматриваемого в качестве обобщённого образа специфической социально-демографической группы. Организующим началом Мира детства выступает*

ментальное пространство детей, сущностное предназначение которого функционально заложено в прогностически направленной реализации личностных потенций ребёнка.

Мир детства – это многоуровневая система, включающая несколько относительно самостоятельных, но одновременно взаимосвязанных и взаимозависимых системообразующих миров, которые соотносятся между собой по ряду параметров: степени реальности и условности, времени и пространству, месту нахождения и действиям субъектов, соотношению социальности и ментальности, коллективности и индивидуальности и т. п. Детское сообщество в своей деятельности постоянно расширяет границы собственного мира, тем самым позволяя очередному поколению сохранять механизмы воспроизводства и одновременно «корректировать» существование в изменяющихся социальнокультурных условиях.

Мир детства являет собой интегративный комплекс объективных и субъективных культурных реальностей: как *представленность личности миру* в полноте её бытия, наполненного культуроопределяющим смыслом и разнообразной деятельностью; как ряд одновременно существующих параллельных (или частично пересекающихся) *жизненных траекторий* поколений, имеющих разные исторические, онтологические, гносеологические и аксиологические векторы; как особая *сфера мировосприятия и миропереживания* (развивающаяся от «непроявленного» к «проявленному»); как специфический *способ жизненной организации*, в который вовлекается каждый ребёнок. Этот мир представлен как в материальном, так и духовном измерениях.

Являясь неизменной частью социального универсума, Мир детства обладает теми же характеристиками, что и мир взрослых, однако при этом он принципиально отличается от последнего насыщенностью всех компонентов бытийствования.

Мир детства – это сфера мечтаний и ожиданий, проявляющаяся в нескончаемом воображении и фантазировании; это мир потенциальных возможностей, неожиданных встреч и расставаний, приобретений и потерь; мир эмоциональной свободы и экзистенциального поиска. Это мир, который отличается необременённостью прошлым, существующим для детей лишь в виде условной

проекции («когда я был маленьким»), что позволяет сознанию концентрироваться на *настоящем*.

Мир детства ориентирован на *безоценочные* взаимоотношения с окружающим (до тех пор, пока система нравственных оценок станет для его субъектов значимой), что проявляется в *свободе самовыражения*, самостоятельности, инициативности, эмпатии и интуиции. Находясь в «своём мире», дети демонстрируют высокую степень конгруэнтности (т. е. воспринимают различие между собственным опытом и Я-сознанием), они выражают свои чувства сразу и открыто.

Специфической характеристикой Мира детства является *спонтанность* осуществления познавательной и игровой деятельности (строящейся по принципам самоорганизации «здесь, сейчас и сразу»), насыщенно-эмоциональное «проживание» событий, жизненных ситуаций, сфера проявлений своих чувств, желаний и т. д.

Уникальность человеческого общества Ю.М. Лотман связывал с тем, что оно состоит из отдельных элементов, «каждый из которых в отдельности изоморфен целому» [Лотман, 2010: 58]. Такая «изоморфность» является *сущностной особенностью* Мира детства, включающей в своё содержание «множество» самоорганизующихся явлений, характеризующихся сходством структур, повторяемостью и территориальной неограниченностью.

Мир детства включает в себя несколько *взаимодействующих концептов*, среди которых главными являются «Ребёнок» (обобщённый образ главного действующего субъекта системы); «Мир ребёнка» (личностное пространство, имеющее определённые внешние и внутренние границы проявления); «Детство» (период, характеризуемый потенциальностью, вариативностью и вероятностной прогнозируемостью развития); «Мир детей» (пространство самобытия детей), в числе которых выделяется ряд *контекстов*: *онтологический* (последовательность и закономерность в становлении личностных потенциалов человека как личности), *аксиологический* (освоение и овладение детьми базовой системой ценностей и ценностных отношений), *экзистенциальный* (смыслообразующий компонент развития личности ребёнка), *социокультурный* (праксиологическая сфера бытия ребёнка).

Особое место среди концептов мира детства занимает *Мир детской субкультуры* (ментальное пространство детского сообщества).

Мир детства существует как явление коллективного сознания, которое зависимо от окружающей среды и одновременно автономно от неё, а его актором выступает каждый *ребёнок*. Органично входя и погружаясь в мир, ребёнок определяет своё место в детском сообществе и осознаёт собственную значимость.

«Ребёнок» – потенция взрослой личности, раскрывающаяся в фило- и онтогенезе – субъект культуры мироздания детства, сущность которого заключена в многообразии и вариативности индивидуальных проявлений, иницируемых природной «заданностью» и метафизической «программированностью», раскрывающей «личностный» сценарий развития в конкретной социокультурной среде.

Понятие «ребёнок» нельзя описать при помощи нескольких зафиксированных качеств. Определение становится возможным только через описание динамичного процесса развития, созревания и проявления индивидуальной, социальной и культурной природы человеческого существа. Ребёнок одновременно выступает в роли как *объекта*, так и *субъекта* культуры. Динамика развития человеческой личности характеризуется переходом от одной возрастной ступени к другой, а также «кризисами возраста». Этапы развития личности ребёнка связаны между собой хронологически; при этом каждый из последующих этапов включает в себя предыдущий.

В процессе личностного развития *количественные* изменения (например, знания, умения, навыки) перерастают в изменения *качественные* (жизненный опыт), которые могут выявляться в периоды возрастных кризисов – постепенно или скачкообразно. Результатом этого процесса становится *возрастная зрелость* – сформированность определённых качеств личности (самостоятельности, волевых установок, чувства ответственности и др.), то есть достижение консенсуса между внутренними потенциями (проявлением задатков, способностей, выраженной системы потребностей и др.) и внешними условиями (социализацией, идентификацией, адаптацией, адекватным поведением в соответствии с социальными ролями и т. п.). В совокупности этот комплекс

приобретений и достижений способствует успешному усвоению ребёнком жизненного опыта, созданию объективной картины мира и системы ценностей, выработке позитивного отношения к миру и, в конечном итоге, – *присвоению культуры*.

Развитие личности обусловлено рядом реализующихся в ходе взросления программ (генетической, филогенетической, онтогенетической, социальной, духовно-нравственной, культурной), формирующихся в его жизненном пространстве в соответствии с личностно-ориентированными условиями (социальной, образовательной и культурной средой), а также биографическими факторами (комплексом созидательных сил, направленных на творческое освоение окружающей действительности и преобразование себя). Основными являются процессы последовательного присвоения ребёнком базовых знаний о мире, выработки умений и навыков, формирующих личный жизненный опыт (последний открывается в сознании как «Я» – глубочайшего сущностного ядра индивидуальности), созидания системы ценностных отношений с окружающим миром.

Ребёнок – субъект Мира детства – характеризуется рядом поведенческих особенностей, а именно: постоянной потребностью непосредственного участия в происходящих событиях, неисчерпаемым стремлением проникнуть в смыслополагающие структуры явлений, настойчивым желанием овладеть ситуациями и переориентировать их «на себя», фактическим или гипотетическим (мыслительным) присвоением внимания окружающих к своей персоне и т. п. Каждый ребёнок пытается создать собственную «Вселенную», в которой он сам является и творцом, и судьей: «...Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется...» [Рубинштейн, 2020].

«Мир ребёнка» – *это деятельностьное содержание бытия ребёнка, совокупность внутренних и внешних процессов проявленности, функциональное предназначение которого направлено на созидание собственного мира в рамках конкретной окружающей среды.*

Зарождение и последующее развитие *мира* ребёнка обусловлено взаимодействием двух «осевых центров», которыми являются «Я» (внутреннее) и «Мир» (внешнее). Первый центр,

обладая энергией самодвижения, раздвигает границы второго для того, чтобы «занять» в нём своё место; второй центр, в свою очередь, побуждает первый к преобразованию и качественному развитию, происходящему под воздействием внешних факторов. Функциональное предназначение интегративной связи между внутренними потенциями самореализации и их внешней диспозицией направлены на созидание *автономного мира*, в котором начинает реализовываться проект саморазвития личности (актуальный и потенциальный) в условиях конкретной социокультурной среды.

Мир ребёнка – явление универсального порядка, выражающее для каждого нового поколения действительную сущность бытия личности в совокупности его внутренней и внешней ипостасях. Открытое для изменений ментальное пространство представляет когнитивное «всенахождение», характеристикой которого становится целенаправленная устремлённость развивающегося сознания ребёнка к познанию и преобразованию ближайшего социального и предметного окружения, подчинению его собственным потребностям и ценностям. Для ребёнка характерно состояние одновременного сосредоточения и рассеянности в отношении к окружающим по причине концентрации внимания на интересующем его объекте.

Обретение ребёнком собственного мира – процесс длительный и незаметный для посторонних, он носит личностно-субъективный или личностно-объективный характер – в зависимости от условий, в которых осуществляется повседневная жизнедеятельность. Процесс созидания «собственного мира» и достигнутые результаты не могут быть спланированы и не имеют завершения, – более того, длительность его протекания также индивидуальна. Складывающаяся в сознании ребёнка картина мира выражает специфику бытия и становится важным условием его существования в мире культуры.

В качестве промежуточных результатов принятия и освоения ребёнком мира можно считать сформированность адаптационных способностей, социализация в рамках возрастных границ, самоидентификация и демонстрируемая им потребность в независимости, самостоятельности и самоопределении. Принятые в ближайшем окружении ребёнка этические нормы, традиции

культуры присваиваются им и обретают уровень первичных знаний и навыков. Двунправленный процесс вхождения в культуру («познавая мир – познаешь себя; познавая себя – узнаешь мир») в жизни ребёнка протекает неравномерно и зависит от различных по своей значимости событий.

Мир детей – это *первичный микросоциум, в котором происходят когнитивно-эмоциональные встречи с другими детьми; это пространство, в котором формируются коммуникативные связи и отношения, это среда, в которой осуществляется переход от индивидуализма к коллективизму.* Предназначение Мира детей – расширение и углубление значимых культурных и социальных «приобретений» ребёнка в течении первых лет жизни.

Мир детей – так же, как и Мир ребёнка – универсален по своему функциональному предназначению; он имеет информационно-предметную основу: связь между его носителями осуществляется посредством общения, распространения определённой знаковой атрибутики; объединение детей в сообщества основано на их заинтересованности в совместной деятельности. Перечисленные качественные характеристики ориентированы на формирование в Мире детей ценностно-смысловых отношений. Будучи включёнными в события окружающей жизни, дети создают своеобразную «нишу», в которой можно скрыться от негативного воздействия внешнего мира, в том числе от «посторонних взглядов».

Детская субкультура представляет *автономную жизнедеятельность детей, характеризующуюся определёнными признаками, ценностными ориентациями и установками, специфику бытия её носителей, проявляемых как в материальных, так и нематериальных объектах. Уникальность детской субкультуры заключается в её воспроизводимости в каждом новом поколении и функционировании – вне зависимости от социально-культурных реалий. В пространственно-временном изменении, детская субкультура выступает в роли феномена социального универсума.*

Детская субкультура является самобытной формой человеческой культуры, которая включает в своё содержание духовный аспект жизни как взрослых, так и детей, миром особых отношений, смыслов, идей. Она выполняет функцию не только «аккумулятора», но и «генератора» культуры взрослых, что позволяет рассматривать этот феномен как «планетарное» явление (термин

В.И. Вернадского). Детская субкультура – независимо от исторической эпохи, национальной принадлежности, географического месторасположения, политических, идеологических и религиозных установок и других «нормативных и духовных скреп» – постоянно воспроизводится в каждом новом поколении, отличаясь лишь своей внешней атрибутикой.

Основными *функциями* детской субкультуры являются установление социальных и культурных связей между различными группами детей, – с одной стороны, – и защита от господствующей идеологии – с другой, что выражается в культурном самосознании, демонстрации особого типа поведения, вовлечённости в определённый круг общения.

Традиционная детская субкультура подразумевает систему основных компонентов, которые сохраняют устойчивость в процессе функционирования и существуют независимо от пространственно-временных границ.

Современная детская субкультура содержит характерные признаки изменений, происходящих в Мире детства, системе ценностных установок, интересов и приоритетов, способах взаимодействия с окружающим миром, временных и территориальных константах, а также, – что немаловажно для современного мира, – в сферах деятельности.

Детская субкультура меняется в зависимости от социально-культурных, социально-экономических и социально-политических трансформаций общества, развивающегося в рамках конкретного исторического периода. Следует обратить внимание на то, что отдельные локальные проявления детской субкультуры (деревенская – городская; центральная – периферийная и т. п.) создают различные варианты принятых в данной среде норм и правил поведения.

Мир детской субкультуры – это *вневременное пространство детского сообщества*, неформально объединяющее каждое новое поколение детей; это пространство, *не имеющее территориальных границ и языковых барьеров*. Научные и художественные рефлексии связывают миры детства в единый контекст культуры, определяют ценностные ориентиры и критерии.

Особо значимыми в Мире детской субкультуры оказываются *отношения* (со сверстниками, старшими детьми, взрослыми),

которые воздействуют на восприятие и на процесс формирования *ментального* мира детского сообщества.

Мир детской субкультуры существует как исторически сложившаяся *разноуровневая система*, обладающая определённой символикой, традициями, идеалами, ценностными ориентациями. Как и любая другая возрастная субкультура, она имеет *наиндивидуальный* характер, поскольку формируется в процессе получения ребёнком личного опыта и подчиняется закону сопричастности (чувству «пра-мы»), выражающемуся в коллективно-духовной целостности мировосприятия. Как и любой другой культурный мир, Мир детской субкультуры заново создаётся каждым новым поколением и неизбежно утрачивается им – в соответствии с изменением возрастного статуса, неизменно возрождаясь в каждом последующем поколении.

Вторая группа концептов, соотнесённых с общим семантическим полем Мира детства, раскрывает внутренние и внешние факторы исследуемого феномена, выраженные в *контекстах*, что придает ему завершённый целостный смысл. Под контекстом мы понимаем содержательную характеристику смысловых объединённых тематикой единиц, демонстрирующих авторскую точку зрения на феномен Мира детства и на его проявленность в рамках культурных традиций и существующей реальности.

«Онтологический контекст детства» позволяет раскрыть *уникальный период пребывания ребёнка в его бытийствовании – единстве природной сущности и существования. Этот этап жизни человека выполняет функцию целостной организации (интеграции) всех аспектов его бытия.* В сложной, гармонично устроенной системе мира ребёнок занимает определённое место и является её составной частью, закономерным звеном развития. «Провоцируя» процессы самоопределения и самоутверждения индивида в мире, формирующееся сознание отражает целостность единовременного развития и ребёнка, и мира.

Бытие ребёнка коренится в познании механизмов и следствий различных идентификаций, последовательно формирующих основы самоопределения (в его целеполагающей актуальной деятельности). Жизненный сценарий формирования и становления личности ребёнка априорно обусловлен закономерностью

реализации природозаложенных и социокультурных программ развития, отражающих эволюцию человеческого рода.

Аксиологический контекст детства характеризует *базовое «целеполагание» в процессе овладения ребёнком системой ценностей и ценностных отношений, существующих в конкретном обществе; он позволяет подчеркнуть значимую роль детства как периода раскрытия природно-духовной сущности ребёнка, его способность к креативному самовыражению.*

В сознании детей формируется система ценностей, которая подлежит постоянной корректировке, что обусловлено изменением в их восприятии критериев оценки и ценностных ориентаций (в целом или в частности; постоянно или ситуативно). Аксиологический контекст детства характеризуется культуросозидающей направленностью развития личности, закладывающей основы внутренней культуры и предрасположенностью сознания к воспроизводству культурных паттернов.

Наличие *ценностных структур*, – таких, как *ориентация личности* (оценка себя и окружающей действительности), *жизненная диспозиция*, отражающая выбор поведения и способов взаимодействия с окружающими (соотношения индивидуального и социального в поведенческой и деятельностной сферах), созидательную направленность *личностных устремлений*.

Элементы ценностной структуры личности ребёнка находятся в тесном взаимодействии и представляют целостную иерархическую систему, взаимообусловленную возникающими отношениями индивида и среды. Для каждого человека эта система приобретает индивидуальную специфику, одновременно отражая ценностные смыслы – авторский контекст личности. Дети стремятся к источникам знания, ищут ответы на вопросы, на которые взрослые нередко не имеют ответов.

Представляя «многомерный мир человека» (термин А.Н. Леонтьева), ценностные структуры бытия включают в себя «*образ мира*» (дихотомию отношений «Я и Мир», выраженных в субъективной оценке), «*Я-концепцию*», «*образ жизни*» (жизнедеятельность индивида) и *действительность*, в которой осуществляется бытие. По мнению В.Е. Клочко, целостная система «выступает не в противопоставлении объективному миру, а в единстве с ним, в своей продлённости в ту часть этого мира, которая

им “освоена”, т. е. имеет для него значение, смысл, ценность» [Клочко, 1995: 7-15].

Нахождение человеком «смысловых полей» – процесс, берущий своё начало в детстве. Это не однократный момент «обнаружения истины», не «вспышка сознания», а онтологически сложный период *осознания и осмысления* окружающей действительности через восприятие, накопление личного знания и интериоризацию имеющегося социокультурного опыта в своё жизненное пространство, т. е., по существу, обретение индивидуального *культурного кода*.

Экзистенциальный контекст детства – это *проекция внутреннего, личностного отношения детей к окружающему миру, к самим себе, глубокое переживание и осмысление ими собственного места в мире. Функция детства как этапа жизни человека заключается в реализации смыслообразующего компонента личности.*

Экзистенция одновременно проявляет подлинную (внутреннюю) природу ребёнка и его выраженность миру – эмоциональную чувствительность. Ребёнок познаёт мир всечувствующим сознанием, которое выступает прообразом духовной целостности человеческой личности («все мы родом из детства»). «Ни один ребёнок не похож полностью на другого: ни внутренней жизнью, ни способом структурировать себя в зависимости от того, что он чувствует, воспринимает, и в зависимости от особенностей воспитывающих его взрослых» [Дольто, 1997: 118]. В детские годы создаётся *проект* будущей сущности внутреннего мира личности.

Процессы мироосознания и самосознания открывают для ребёнка *дуальность* (контрастность, противоречивость), *противопоставленность* мира – и в тоже время целостность, гармоничность, взаимосвязанность; вскрывают амбивалентность окружающей действительности и поступков человека, а также его мыслей, слов, намерений. Этот долгий, порой трагичный по своей безысходности процесс разворачивается в «закрытой» сфере жизни ребёнка – его миропонимании и миропереживании посредством мыслительных операций. Экзистенциальное мышление, согласно С. Кьеркегору, связано с внутренней духовной жизнью

личности, с её интимными переживаниями, которые имеют подлинный, конкретный человеческий смысл [Кьеркегор, 1998: 72–86].

Окружающая реальность проявляется для ребёнка в бесконечном многообразии культурных форм. Живя одновременно в двух мирах – внешнем (публичном) и внутреннем (интимном), – дети не устанавливают принципиальных границ между ними. Им присуща искренность эмоционального общения, поэтому незаметное и естественное для ребёнка «перетекание» из одной одного мира в другой сопровождается чувством единения (гармонии) с другими людьми или, наоборот, чувством собственной «инаковости» (дисгармонии). В обоих случаях дети насыщают «свою действительность» разнообразной гаммой трансцендентальных эманаций, – таких, как «истинность» (реальность, правдивость), «благость» (искренность, доброта), «случайность» (экспрессивность), «необходимость» (нравственность) и «закономерность» (ответственность) – и многими иными.

Социокультурный контекст детства *характеризует деятельностные сферы бытия ребёнка (игровую, познавательную, трудовую, творческую и др.) содержательным наполнением которых выступает культуротворческая направленность сознания, ориентированного на формирование личностных достоинств.*

Все виды жизнедеятельности свидетельствуют о «живости ума» ребёнка, стремящегося проникнуть сознанием в сущность мира и миропорядка ближайшего окружения. Активная эмпирическая позиция выражается в освоении ребёнком *способов коммуникации*, которые значительно расширяют и обогащают личный опыт. Страстная потребность детей в творческом преобразовании мира – как собственного, так и окружающего пространства – постоянно раздвигает границы познания их возможностей и способностей. Дети не «накапливают впрок» получаемые знания – они сразу преобразуют их в *действия*, постоянно преумножая и расширяя собственные представления о мире.

Характеризуя детство как временной этап, необходимо выделить особенность, отличающую его от других возрастных периодов развития человека, – направленность бытия в стремительно создаваемое будущее. В процессе своего развития ребёнок

творчески перерабатывает исторически сложившиеся или складывающиеся формы бытия, продолжая линию преемственности культуры, – поэтому каждое новое поколение обогащает человеческую культуру креативными способностями, что позволяет называть современное детство *развитым* – в отличие от многих существовавших ранее культурно-исторических систем, в которых оно рассматривалось как проявление «незрелости».

Социокультурный контекст детства есть, по сути, *человеко-творчество*, предполагающее созидание образа человека в постоянно изменяющейся социальной реальности с учётом деятельностной природы ребёнка – игровой, познавательной, коммуникативной, творческой и т. п. Если исходить из этого представления, то *культуросозидающая функция детства заключается в формировании каждым поколением исторически новых универсальных способностей (например, сегодня – клипового сознания и мышления) и деятельностного отношения к миру, а также принципиально иных образов культуры.*

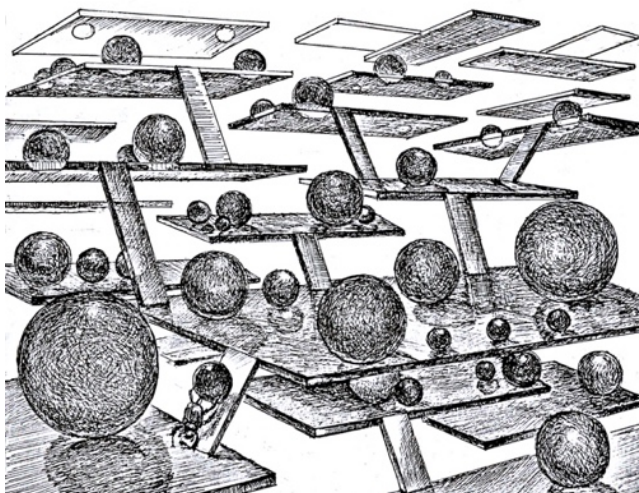
Современный ребёнок попадает в «подвижную», стремительно изменяющуюся среду, которая способна мгновенно трансформироваться в виртуальную реальность. В процессе взросления, избирательно присваивая и «впитывая» культурно-исторический опыт прошлого поколения, дети активно преобразуют познавательные, этические структуры культуры, переосмысливают и интерпретируют их с учётом требований информационно-медийного мира. В этом заключается инновационный смысл появления специфически новых универсальных способностей ребёнка. Цивилизация стремительно преобразует окружающую среду, социальные институты, бытовой уклад. В этой связи культура оценивается как фактор трансформации жизни человека.

Интерпретация детства как *субъекта культуры* органично включает *культуротворческую* функцию, что способствует повышению его социального статуса, который выражается через отношение Мира детства с Миром взрослых. Культура играет важнейшую роль в формировании картины Мира ребёнка: она является феноменом, зарождающим в его сознании импульс к познанию и к творческому созиданию собственного бытия. Одним из важных культурных достояний детства является *Мир детской субкультуры.*

Таким образом, введение в научный дискурс многообразных концептов позволяет объединить разрозненные области гуманитарных исследований детства в общее понятийное поле и объединить их в рамках культурологической категории «Мира детства». Значимость предложенных концептов в теоретическом плане заключается в уточнении и конкретизации структуры и содержания исследуемых явлений, что позволяет осуществлять научный дискурс с различных позиций, реализуя на практике принципы междисциплинарного подхода.

ГЛАВА II АРХИТЕКТОНИКА МИРА ДЕТСТВА

*Детство – этот огромный край,
откуда приходит каждый!
...Словно из какой-то страны...
А.-С. Экзюпери*



Мир детства раскрывает многообразные связи ребёнка с миром взрослых, «частью» которого он должен стать в ближайшем будущем. «Человек – существо, конструирующее свои миры, свою среду обитания» [Асмолов, 1996: 5–7]. Это высказывание непосредственно относится и к периоду детства, на протяжении которого создаются первые миры и реальности: игровые, субъективные и объективные, трансперсональные, вымышленные и др., имеющие как временное и изменчивое, так и постоянное и относительно устойчивое измерение. «Конструирование миров, как подчёркивает Е. Суворкина, – употребляется по отношению не только к материальным объектам, а к нематериальным – морфологии. <...> в том числе конструирование можно применять при исследовании миров» [Суворкина, 2017: 25]. Миры, в которые входит ребёнок, выполняют различные функции в процессе его

формирования и становления как личности в её стремлении к самореализации и свободе.

Во Второй главе представлена модель Мира детства – в виде Архитектоники, посредством которой анализируется многоуровневая система миров. Наличие в культуре различных моделей, характеризующих определённую функциональную представленностью, предполагает вариативность средств и форм, используемых для анализа их структурных единиц с целью наиболее полного описания объекта и предмета научного исследования. В произведениях искусства мы можем обнаружить отражение процессов становления индивидуального хронотопа, что позволяет осознать специфику феномена Мира детства в жизни человека и общества. Исходя из этого, концепты Мира детства мы будем раскрывать на материале художественной литературы, являющейся одним из важнейших феноменов духовной культуры человечества.

Моделирование образов Мира детства

Следует отметить, что в многочисленных трудах исследователей различных областей гуманитарных наук мы не находим прямых упоминаний о «мире» (или «мирах») детства, однако западноевропейские учёные обращаются к этому понятию в работах, посвящённых изучению игрового пространства детей: так, например, Й. Хейзинга говорит о «временных мирах», Р. Кайуа – о «защищённом мире», Ю.А. Шрейдер – о «свободной зоне».

Для описания модели Мира детства мы предлагаем использовать понятие «архитектоника», которое предполагает выявление отдельных компонентов (структуры) с целью установления закономерностей, характеризующих целое, что позволяет проанализировать многоаспектную природу рассматриваемого явления. Мы исходим из традиционного представления об архитектонике как о системе, раскрывающей целостное построение сложного объекта, имеющего взаимосвязанные части и элементы, объединённые определённым содержанием. Пригожин И.Р. предложил рассматривать человеческие системы «как креативный мир с неполной информацией и изменяющимися ценностями, мир, в

котором будущее может быть представлено во многих вариантах» [Пригожин, 1991].

Термин «архитектоника», получивший распространение в зодчестве, изобразительном искусстве, литературоведении, по своему значению близок к понятию «композиция». В монографии осуществляется попытка культурологической интерпретации этого понятия.

Под архитектурой Мира детства мы понимаем целостную систему взаимосвязанных структурных единиц бытия ребёнка. Архитектоника мира детства выражает объективную реальность, предстающую в качестве одного из сегментов социального универсума, в котором разворачивается первичный этап культурогенеза нового поколения.



Рис. 1 Архитектоника Мира детства

Согласно Т. Парсонсу, «любая система культурного содержания, особенно ценностная система, должна быть специфицирована, т. е. переведена с соответствующих наиболее общих

уровней на уровни, имеющие отношение к весьма частным функциям и потребностям многочисленных и разнообразных подсистем» [Парсонс, 2008: 62]. Следуя этому принципу, в предложенной модели мы выделяем четыре уровня: 1) «Мир ребёнка»; 2) «Мир детей»; 3) «Когнитивные миры», основополагающим для которых является «Мир детской субкультуры» (включая связанные с ним «Картины мира в представлении детей» и «Максимы детства»); 4) «Системообразующие миры детства» (включая «Миры объективированной реальности» и «Миры субъективированной инореальности»). Основанием для дифференциации в архитектонике перечисленных уровней является их соотнесённость с существующими в научной среде неоднородными представлениями о детстве. Предложенная модель характеризуется универсальностью и позволяет исследовать Мир детства в любом временном контексте в рамках определённой национальной культуры, выполняя при этом функцию межнационального эгрегора. Важно подчеркнуть, что иерархия уровней предполагает поэтапное расширение Мира детства приращением разнообразных миров; в связи с этим их перечень не является константным, так как зависит от многих ситуативно жизненных факторов и индивидуальной траектории развития каждого ребёнка.

Схематическое расположение «миров» позволяет представить их в качестве нераздельного целого и отражает соотнесённость друг с другом, демонстрируя «разрастание» пространства Мира детства, показывает ступени восхождения ребёнка в мир культуры. Каждый из них, в свою очередь, является системой самостоятельных образований, общее содержание которых будет раскрыто в процессе исследования.

Взаимосвязь элементов архитектоники обусловлена, в первую очередь, последовательностью вхождения и освоения детьми определённого «мира» (как очередной ступени восхождения на новый уровень развития), во-вторую, – степенью обогащения личного опыта ребёнка в процессах развития, адаптации, индивидуализации, социализации и инкультурации. Каждый «последующий» уровень выражает большую степень абстрактности рассматриваемых объектов. Переход от одного уровня к другому

сопровождается их усложнением и в общем плане соответствует логике развития личности ребёнка.



Рис. 2 Мир детства как система

Первые два уровня являются «первоначалом», «первоэлементом» архитектоники (без присутствия ребёнка нет Мира детей). Ребёнок изначально является частью Мира детей, внося свой вклад в его существование (исключением из этого явления можно считать только так называемых «детей-Маугли», которые оказались изолированы от социума, в результате чего лишились возможности присоединиться к Миру детства).

Последующие два уровня демонстрируют расширение когнитивного пространства Мира детства. Связующим элементом третьего уровня выступает «Мир детской субкультуры», а четвертого – «Системообразующие миры».

Рассмотрим эти уровни подробнее.

Первый уровень. В основе Мира детства находится **Мир ребёнка**, т. е. пространство, способствующее проявлению действительной, самосозидающей сущности его бытия, оказывающееся совокупностью его внутренней и внешней «программ» развития, функциональное предназначение которых направлено на создание собственного мира в рамках конкретной окружающей среды. Структурное содержание Мира ребёнка представлено тремя элементами самостроения личности (рассматриваемых нами в качестве потенциальных источников):

– *Мир познания* (элементами которого являются мироощущение, мировидение, миропонимание, мироистолкование, мироосознание, миропреображение);

– *Ребёнок в отношении с миром* (отношение к окружающим людям – идентификация самости; принятие социального статуса; «событие с другими» и «событие для меня»);

– *Ребёнок в самости* («бытие в себе»; «бытие для меня», «бытие для себя»); интеробъективизация среды (отношение к своему существованию: ценностное, социальное, гендерное, духовное самопостроение).

Ребёнок как активный субъект непрерывно раздвигает границы своей жизнедеятельности, одновременно выступая в роли «зодчего» личного мира, и интуитивно привлекает окружающих к соучастию в его бытии. Постепенно приобщаясь к другим мирам, ребёнок открывает органичный для себя Мир детей.

Второй уровень. Мир детей – в отличие от Мира ребёнка, соотнесённого с конкретной формирующейся личностью, – это *обобщённый* образ ментального и материального пространства, включающий феномены его проявления в историко-культурном контексте. Этот уровень концентрирует локальные пространства первого уровня и выполняет функцию объединения детей в возрастное (или поливозрастное) сообщество и их инициацию.

Третий уровень. Когнитивные миры. *Мир детской субкультуры* является «ядром» этого уровня, в котором сосредоточено наиболее яркое самовыражение и позиционирование Мира детей; с ним тесно связаны выделенные два других сущностных элемента Мира детства – «*Картины мира в представлении детей*» и «*Максимы детства*». Эти два элемента соотносятся друг с другом как интеллект и психика, замысел и воплощение, наблюдение и действие. «Границы» элементов, составляющих эти миры, открыты и могут ассимилироваться между собой.

Картины мира в представлении детей характеризуют видение, осознание и объяснение ребёнком окружающей действительности и её отдельных явлений (мир – «свой», «чужой», «наш», «ничей» ...). Эти процессы способствуют формированию мировоззренческой позиции.

«Максимы³ детства» определяют «экспрессию» Мира детства и раскрывают экзистенциально-аксиологическую проявленность ребёнка миру. Такими максимами являются «наличие ино-реальности»; «демонстрация, обнажение экзистенциальной сущности личности»; «искренность веры в реальность происходящего»; «прогнозируемость сценария действий»; «многоуровневость целеполагания»; «актуальность выявляемых проблем»; «реактивность инициативы»; «непринятие детьми стереотипных взглядов взрослых»; «повторяемость (серийность) событий»; «естественно-непринуждённое поведение».

Особым явлением Мира детства следует признать «словотворчество детей», осуществляющееся в процессе освоения ими родного языка, во время которого из глубин родовой памяти могут «всплывать» различные архаичные лексемы.

Способность детей к *проникновению в жизненные смыслы* и определению себя как личности в окружающей действительности является связующим звеном для структурных элементов этого уровня. Детская субкультура помогает проявляться этим процессам, а её существование создаёт почву для осмысления и формирования мировидения; «максимы» способствуют насыщению жизни детского сообщества эмоционально-чувственными переживаниями.

Структурные элементы третьего уровня Мира детства представляют более динамичные этапы взросления ребёнка, которые в дальнейшем предопределяют возникновение чувства противоречия и «бунта» по отношению к окружающему социуму.

Четвёртый уровень. В качестве объединяющего звена этого уровня мы определяем **Системообразующие миры** – пространственно-временные континуумы, при помощи которых дети выражают свою «самость», способность к постижению причинно-следственных связей, закономерностей и противоречий в существующем вокруг них мире («*Мир родного дома*», «*Мир интуитивного самопознания*», «*Мир вопрошаний*»...). В процессе

³ «Максимы» – сжатые, концентрированные формулировки, выражающие качественные чувственно-субъективированные характеристики. Возникновение этого термина связывается с традицией, идущей от Ф. де Ларошфуко.

освоения этого уровня в сознании детей выстраивается система, объясняющая закономерность возникновения норм и правил жизнедеятельности социума (семья – детский сад – школа – вуз; город / село – регион – страна – мир и т. д.). Функциональной особенностью этих миров становится формирование сознательной сопричастности детей к миру человека.

С «Системообразующими мирами» соотнесены «*Миры субъективированной реальности*» и «*Миры объективированной реальности*», начало формирования которых было положено в Мире детской субкультуры. Вопрошающее, сомневающееся, пытливое сознание детей нуждается в «размещении по полочкам» всей получаемой извне информации, в её «оправдании» или объяснении исходя из своего жизненного опыта.

Миры субъективированной реальности (в число которых включается «*Мир инореальных образов*», «*Мир архаичных тайн*», «*Мир персональных “сокровищ”*») характеризует поколенческую преемственность, проявляющуюся через сохранение родовых и трансцендентальных связей (априорных, независимых от опыта). Основная функция этих миров – «включение» ребёнка в семейный, культурный и национальный менталитет.

Миры объективированной реальности (в числе которых нами выделены «*Мир поиска знаний*», «*Мир интересов и увлечений*», «*Мир созидательной деятельности*», «*Мир спонтанных развлечений*», «*Мир произвольного экспериментирования*», «*Виртуальный медиамир*») характеризуют деятельностьную природу детей, которая обнаруживается в игровом пространстве, вовлекающем каждого ребёнка в полифункциональную (многовариативную) или монофункциональную (однаправленную) сферу практической деятельности в составе коллектива (детского сообщества) или персонально. Данные миры функционально ориентированы на самоактуализацию ребёнка в окружающем мире, нахождении своей индивидуальности, т. е. имеют *прогностическую* направленность (помогают представить себя в будущем – профессиональной, семейной, общественной и т. п. реализации).

«Миры» четвёртого уровня максимально расширяют границы пространства Мира детства до его предельного наполнения смысловыми аспектами, тем самым приближая детей к миру взрослых.

Создавая свои «миры» и погружаясь в них, дети интуитивно воспринимают каждый из миров как личное пространство: это постоянная игра между идентификацией и отчуждением, между централизацией и децентрализацией, между конструкцией и деконструкцией смыслов [Попкова, 2001].

Существование этих «миров» может быть схематично представлено в виде нескольких «вложенных» друг в друга «параллельных миров» и «пересекающихся миров», каждый из которых функционирует как в объективной, так и в субъективной реальности; либо в виде «линейных миров», которые сформировались задолго до рождения ребёнка (например, «Мир семьи»).

«Архитектоника Мира детства» представляет собой открытую модель и не претендует на окончательную завершенность. Систематизация «миров» в предложенной модели является результатом рассмотрения детства как изнутри, так и извне – при помощи «внешнего» взгляда на изучаемые феномены. В процессе дальнейшего исследования детства в эту модель возможно включение других «миров».

Осмысление Мира детства как явления культуротворческого порядка предполагает возможность его многовариантной демонстрации, в том числе использующей не только научные способы, применяемые гуманитарными дисциплинами, но и образные, характерные для искусства, что позволяет рассматривать мироустройство этого явления визуально. О некоторых таких образах мы будем говорить в дальнейшем.

Исследуя Мир детства как особое «поле» жизнедеятельности детского сообщества, в качестве основной его характеристики мы рассматриваем спонтанное «бытие для себя» его субъектов (детей). Если исходить из этого, то Мир детства может быть проанализирован и как объективная реальность (взгляд «со стороны», не зависящий от сознания воспринимающего), и как субъективно воспринимаемая действительность (взгляд «изнутри»), и как синергичная система, созданная на основе объединения реальности («данности» мира) и действительности, понимаемой в качестве результата творческого преобразования мира детьми.

Последний вариант предполагает создание вербальных образов, какими и являются предложенные в диссертации «способы

конструирования Мира детства» – «Архитектоника», «Инсталляция», «Перформанс» и «Парадиз». Их использование позволяет объединить научные, художественные и обыденные представления в виде интегрированной языковой картины мира. Обращение к образной форме подачи научного знания для характеристики Мира детства в культурологическом исследовании является оправданным, если учитывать экспрессивный характер его функционирования в социальном универсуме.

Предлагаемые нами *четыре* основных *способа конструирования* Мира детства являются формами его *презентации*. Эти способы конструирования вводятся в культурологическое поле исследования впервые.

Выбор указанных терминов в названиях вербальных способов конструирования обусловлен несколькими причинами. Прежде всего, они имеют достаточно широкую культурологическую семантику, и поэтому обращение к ним предоставляет большие возможности для раскрытия разных аспектов Мира детства. Данные термины воспринимаются как *смысловые константы*, не требующие особого разъяснения; каждый способ позволяет показать Мир детства как возобновляемую очередным поколением *картину культурогенеза*, что является основой нашего концептуального замысла.

«*Архитектоника*» – конструирование Мира детства в едином *концептуальном пространстве*, предполагающее его рассмотрение в качестве целостного и одновременно сложного объекта [Попкова, 2020].

«*Перформанс*» – конструирование Мира детства посредством *умозрительного контекста*, отражающего особенности восприятия детьми окружающей действительности [Попкова, 2014 (е)].

«*Инсталляция*» – конструирование *вербализации* Мира детства, – которое ориентировано на расширение семантических границ явления и объединяет разнородные научные, художественные и обыденные представления о детстве, детях, ребёнке и мире детства [Попкова, 2014 (д)].

«*Парадиз*» – конструирование, ориентированное на позиционирование *эвдемонистического аспекта* Мира детства в трёх сферах субъективного бытия ребёнка: идеальном мире природы,

ментальной направленности сознания на восприятие себя и мира, его личном пространстве – инореальности [Попкова, 2021].

Предложенные нами способы конструирования создают многоаспектное представление об *образе* Мира детства, особенности которого рассматриваются в диссертации как частный вариант «художественного мира» – понятия, которое нередко применяется в литературоведении [Попкова, Кондаков 2011]. Для создания художественных образов Мира детства в качестве *материала* используются произведения русской и зарубежной художественной литературы, посвящённые проблематике детства, которые создавались в период с середины XIX до начала XXI века.

Художественный мир произведения, созданный писателем, по-особому раскрывается в сознании читателя, который в процессе умозрения использует собственные ассоциации, связанные с личным жизненным опытом, эмоциональными переживаниями, индивидуальной системой ценностей.

Описывая художественный мир произведения, исследователь не должен исходить из каких-либо внешних «научных» установок: основное методологическое правило – следование выраженной в тексте логике образов и выявление основных составляющих образа, художественного мира. Такими «составляющими» художественного мира становятся *хронотоп* (время-пространство), *последовательность сюжетных ситуаций*, отражающих взаимодействие героев (персонажей), а также выраженные в нём *системы ценностей и этических представлений*.

В художественной литературе «мир детства» являлся объяснением «мира взрослого», а непосредственный «детский» взгляд на «взрослую» действительность способствовал раскрытию её несообразностей и противоречий.

Дадим разъяснение каждого способа конструирования образа Мира детства.

Инсталляция Мира детства



Английский глагол «to install» («устанавливать») обозначает технический процесс составления в пространстве какого-либо материального объекта из отдельных его частей или разрозненных, не связанных между собой предметов.

Впервые термин «инсталляция» (англ. «installation») использовал М. Фрид для анализа искусства американского минимализма на примере работ Доналда Джадда. Опирируя им, Фрид характеризовал замысел автора – смещение центра внимания зрителя с произведения на окружающее его пространство.

В современных словарях слово «инсталляция» определяется как «установка», «размещение», «монтаж» и относится преимущественно к сфере авангардного искусства, представляющего композицию в художественно-смысловом пространстве, выполненную за рамками «сюжетной картины» – станковую графику, камерную и монументальную скульптуру, трёхмерные раскрашенные объекты и т. п. Включение в материальный образ

разнообразных аудио-визуальных элементов (звука, света, декораций, технических эффектов) расширяет смысловую нагрузку и значимость арт-объекта, завуалированную автором в названии и неординарной форме.

Способность инсталляции приобретать символическое значение позволяет, трансформируя её, изменять смысловые комбинации и создавать новый контекст. Таким образом, «главная художественная цель инсталляции – создание в ограниченном объёме экспозиционного пространства особого художественно-смыслового содержания – энвайронмента, – в котором благодаря обращению к новым контекстам и нетривиальным синтаксическим и композиционным решениям возникает новое уникальное многомерное семантическое поле» [Трёхмерное искусство. Инсталляция, 2014].

В XXI в. инсталляция вышла за пределы изобразительного искусства (видеоинсталляция, инсталляция в архитектуре...) и стала приобретать характеристики особого *интеллектуального проекта*, использование которого позволяет войти в такие разнообразные сферы деятельности, как компьютерное программирование, лингвистика («Инсталляция иностранных фраз» Э. Фризоргера), литература («Жизнь на снегу» и «Рассказ писательницы» И. Макаревича и Е. Елагиной) и т. п. Применение инсталляции позволяет её создателю не ограничиваться определёнными жанровыми или стилевыми рамками (например, научной статьи или публицистического очерка), а реализовывать исследовательскую мысль в свободной ассоциативной форме, не ограниченной уставами, обусловленными интеллектуальными традициями.

Инсталляция нацелена не столько на изложение *концепции* автора, сколько на реализацию интеллектуального *потенциала* любого *воспринимающего* (например, читателя-зрителя), который, обращаясь к образно-понятийному ряду инсталляции и отталкиваясь от личных представлений (обыденных или научных), создаёт собственное представление об описываемом явлении. Рассматриваемый объект, пройдя через «стадию инсталляции», вбирает в себя новые смыслы и расширяется в границах, освобождаясь от собственной первоначальной смысловой «заданности».

Обращение к инсталляции как к особому инструменту культурологического осмысления Мира детства в монографии помогает

дистанцироваться от «принадлежности» к тому или иному научному направлению или оригинальной концепции разных мыслителей. Такой подход оказывается целесообразен применительно к исследованию феномена детства, которое, с одной стороны, дано каждому через его личный опыт и индивидуальные переживания, а, с другой стороны, позволяет непредвзято, освободившись от устоявшихся стереотипов, создать смысловой инвариантный образ Мира детства: «...Для постижения сути (детства. – Т.П.) нам лучше бы было смешать фрагменты строгой науки с нашим свободным воображением <...> с нашим чувствознанием о детстве» [Амонашвили, 2012: 9].

Этот факт послужил «отправной точкой» для разработки предлагаемой *мыслительной платформы*, сформированной из разнородных по своей природе представлений о детстве, о мире детства и о ребёнке. Основными областями, которые использовались для реализации отдельных аспектов созданной инсталляции, стали гуманитарные знания, обыденные представления о детстве, подлинные факты из жизни детей, их представления о самих себе и о мире, а также отдельные образы, заимствованные из художественной литературы.

Отвечая на возможный вопрос читателей о цели создания образа Мира детства – инсталляции – мы фокусируем внимание на создание «пространства трансформации» отношений между различными значениями понятий и контекстуальными условиями их восприятия. При этом мы используем принцип амбивалентного дистанцирования автора от мира читателя. Новое семантическое прочтение позволяет наделять Мир детства особым культурологическим контекстом, придавая ему различные смыслы – в зависимости от мировоззренческих представлений читателя.

В процессе разработки инсталляции реализуются не только традиционные контексты изложения мысли (понятия и их обоснования, размышления, констатации, выводы, ремарки и пр.), но и происходит обращение к эмоционально-чувственному опыту читателя. Раскрывая аксиологическую сущность детства, помогая сознанию воспринимающего свободно погружаться в мир посредством рефлексии, мы стремимся подчеркнуть гуманистический пафос значения Мира детства для судьбы человечества. Многослойные контексты, не ограниченные какими-либо

определёнными временными, пространственными и структурно-функциональными границами, иницируются с целью создания у читателя личной картины Мира детства, возникающей в его сознании при опоре на собственный опыт.

Соединяя в инсталляции разнородные контексты, мы открываем поле новых смыслов, опираясь на сформировавшиеся в XXI в. тенденции, которые выявляются в процессе познания сущностного значения Мира детства, что позволяет трансформировать существующие в настоящее время концепции детства на новый уровень интерпретации – осознание бытия ребёнка как целостного, экзистенциально и аксиологически насыщенного мира.

Содержание представленной инсталляции раскрывается во взаимосвязи трёх явлений – «Детство», «Ребёнок», «Мир детства», – что объединяет научные понятия, обыденные представления, мировоззренческие взгляды, частные мнения и т. п., постепенно подготавливая сознание к *синергийному* и *синкретическому* осмыслению рассматриваемого феномена.

Принцип подобного вербального конструирования Мира детства, предполагает эклектическое объединение разных речевых жанров, стилей, форм, семантических структур, что отражает существующую в представлении современного человека картину мира, соотносенную с детским периодом жизни человека, объединяя таким образом бессистемные знания, заимствованные из многочисленных информационных источников и ставшие частью личного опыта.

Мир детства при его рассмотрении сквозь призму «инсталляции» предстаёт перед нами как «особая Вселенная», в которой существуют свои миры и антимир, время и пространство, законы и закономерности, энергия и движение, дух и материя. Создавая «Инсталляцию мира детства», мы полагаем, что её внешние границы остаются «прозрачными» и открытыми, и это позволяет сконструировать неоднозначный, многомерный образ Мира детства, побуждающий разум исследователя погружаться в онтологические глубины, стремясь дойти до «первопричины» анализируемого явления.



ДЕТСТВО

*в поле научных дисциплин
(разработанные теории, концепции, идеи)*

философия	психология	генетика
антропология	лингвистика	дефектология
история	педагогика	пренатальная медицина
этнография	юриспруденция	эмбриология
искусствознание	биология	психофизиология
литературоведение	этология	психоанализ
социология	экология	психиатрия
демография	педиатрия	

Междисциплинарные исследования

Образ человека в различных образовательных системах

«человек ощущающий»

«человек нуждающийся»

«человек запрограммированный»

«человек-деятель»

Детство в сфере искусства (образы, типы, характеры)

изобразительное искусство	художественная литература	устное народное творчество
музыка	поэзия	хореография
киноискусство	театральное искусство	фотография
искусство игрушки	виртуальное пространство	мода
скульптура	постеры, открытки	мозаика
тканевый рисунок	периодическая печать	музейные экспонаты

Определения «детства»

– *термин*, обозначающий начальные этапы онтогенеза, период развития ребёнка от рождения до подросткового возраста;

– *этап* онтогенетического развития индивида, включающий период от рождения до *готовности* включения во взрослую жизнь. По мере интенсификации производства и повышения культурного уровня в социуме, происходит постепенное смещение верхних возрастных границ

детства. Традиционно выделяют период младенчества, раннего детства, дошкольный и младший школьный возраст;

– *период* усиленного развития, изменения и обучения; период парадоксов и противоречий (Эльконин Д.Б.);

– *социальный статус*, сопряжённый с кругом прав и обязанностей, с набором доступных для него видов и форм деятельности, присущих этому периоду жизни (Ариес Ф.);

– детский *возраст*, детские годы; «нежный» возраст;

– *прекрасная пора* для каждого человека. Это период, в который мы ограждены от всех взрослых забот;

– единственное «правильное» *состояние* человека (мнение участника интернет-форума).

Ассоциации, связанные с понятием «детство»

Весёлое, счастливое детство. Беззаботное, безмятежное, беспечальное, беспечное, благополучное, дивное, золотое, красное (устар.), ликующее, лучезарное (устар.), нежное, неомрачённое, прекрасное, радостное, радужное, райское, безгрешное, розовое, светлое, счастливое, цветущее, чудесное, чудное, щедрое.

Безрадостное, несчастливое детство. Бездомное, безотрадное, бедное, бледное, голодное, горемычное, горькое, изуродованное, невесёлое, нелёгкое, несчастливое, обездоленное, печальное, рваное, сиротливое, трудное, тяжёлое, унылое, хмурое, бесправное.

Оценка детства по времени, впечатлению, характеру событий. Босое, босоногое, веснушчатое, вечное, вихрастое, давнее, далёкое, забавное, короткое, милое, невозвратное, незабвенное, незабываемое, отдалённое, памятное, раннее, смешное, тихое, шаловливое, быстроногое, золотоголового, ласковое, холодное.

«Возраст детства – «золотой», «прелестный»; дети – «плод восторгов» (А.С. Пушкин).

Дни детства – «лазурные» (П.Ф. Якубович).

«Милые ранние звёздочки» (А.А. Блок).

«Звонкий ключ», «тихий тонкий лунный луч», «счастливый сон», «улыбок лёгкий рой» (У. Блейк).

Детство – это личный «потерянный рай» (Л.Н. Толстой).

«Детство» в устах ребёнка

«когда о тебе заботятся...»;

«когда можно поиграть во что-нибудь...»;

«когда утром никуда не надо идти...»;

«когда заставляют есть то, что тебе не нравится...»;

«когда страшно оставаться одному в тёмной комнате...»;
«когда все вокруг такие большие...»;
«когда тебя отправляют спать, а тебе так весело...»;
«когда мы играем, веселимся, не ходим в школу...»;
«когда меня все любят».

«Детство» в устах взрослого

«когда ты мечтал научиться летать...»;
«когда мир добрый, все люди – твои друзья...»;
«когда нет никаких обязанностей и дел...»;
«когда ещё не о чем вспоминать...»;
«синоним счастья...»;
«светлое состояние души...»;
«детство кончается тогда, когда делаешь не то что хочешь, а то, что надо...».

«Дети дерзки, привередливы, вспыльчивы, завистливы, любопытны, своекорыстны, ленивы, легкомысленны, трусливы, невоздержанны, лживы и скрытны; они легко раздражаются смехом или слезами, по пустякам предаются неумеренной радости или горькой печали, не выносят боли и любят её причинять, – они уже люди».

Ж. де Лабрюйер

Ретроспектива детства

«когда тебя ничего не беспокоит...»;
«когда ты искренне всем говоришь, кто ты есть на самом деле...»;
«когда ты просишь соседа научить плохому...»;
«когда тебя наказали, и ты стоишь в углу, а на улице все бегают...»;
«когда коленки разбиты круглый год...»;
«когда я был мал и глуп...»;
«когда ты веришь в сказки...»;
«когда ты рад мелочам...»;
«когда ты всего хочешь и почти ничего не можешь...»;
«когда смеёшься и не думаешь о том, что об этом думают другие»;
«это волшебная страна... и вырастая... мы так и не смогли с ней до конца распрощаться...»;
«когда засыпаешь на диване, а просыпаешься в кровати»;
«...в моём детстве было все самое-самое. Самое тёплое солнце, самые тёплые ливни, самые высокие деревья, самые сладкие арбузы, самые ласковые мамыны руки, самые сильные папины плечи... Я не верю, что оно ушло навсегда. Оно просто ушло в гости и обязательно ко мне вернётся...».

А раньше было лучше детство!
Без одноклассников, вконтакте,
Искали мы любое средство,
Чтоб погулять пойти нам в платье.
Мы раньше целыми часами,
Играли в улице, в песке,
А что сейчас? Сейчас ночами,
Сидим в сетях... уже не те.
Давайте мы хоть на минутку,
Те времена вернём себе,
И развеселимся не на шутку!
Ведь снова в детской мы душе!!!

М. Подлесная

«Каждый человек может в своей жизни пройти через три детства: своё, своих детей и внуков... С каждым разом все больше проникаясь его сокровенной простотой, и отдаляясь от него...».

В. Немов

Я забыл погоду детства,
Тёплый ветер, мягкий снег.
На земле, пожалуй, средства
Возвратить мне детство нет.
И осталось так немного
В бедной памяти моей –
Васильковые дороги
В красном солнце детских дней,
Запах ягоды-кислицы,
Можжевеловых кустов
И душистых, как больница,
Подсыхающих цветов.
Это всё ношу с собою
И в любой люблю стране.
Этим сердце успокою,
Если грустно будет мне.

В. Шаламов

РЕБЁНОК

«Каждый родившийся ребёнок – это весть о том, что Бог ещё не разочаровался в людях».

Р. Тагор

Определение понятия «ребёнок»

– это **человек** в период детства. Ребёнком называют человека от рождения до наступления половой зрелости;

– это не прихоть, не игрушка, а **маленький человек**, требующий любви, понимания, внимания и общения, он является своеобразным индикатором вашего благополучия и душевной состоятельности, зеркало, в котором отражаются все ваши качества – как положительные, так и (в большей степени) отрицательные;

– это **личность**;

– это **потенциальный взрослый**;

– это **постоянно развивающийся организм**;

– это **зрядущее** (В. Гюго)

– это **чудо**, лучик света;

– это **маленький ангелочек**;

– это **«образ Христов на Земле»** (Ф. Достоевский)

Ассоциации, связанные с понятием «ребёнок»

Энергия: шаловливый, игривый, баловливый, блажливый, дурашливый, егосистый, озорной, проказливый, резвый, шкодливый, шустрый, юркий, подвижный, непоседливый, неугомонный, неповоротливый...

Эмоции: плакса, капризуля, хохотунчик, ластёна, лизун, тихоня, пустосмех, лапушка, нытик, стонотик, злюка, мямля, чурбан, тихоня, хлюпик, милашка...

Поведение: послушный, умничка, помощник, молодец, старательный, воспитанный, «наша гордость», кривляка, хитрец, хитрюган, воображала, хвастун, болтун, говорун, молчун, пустомеля, хулиган, оборот, шпана, ябеда, «чума ходячая», «заноза», «чертёнок», задиристый, упрямец, настырный, докучливый, послушный, неперечливый, занудный, своенравный, ленивый, барчук, подлиза, воришка, пакостник, «анчутка», гадёныш, слюнтяй, идеальный, беспроблемный...

Ментальность: сообразительный, догадливый, смекалистый; выдумщик, фантазёр, мечтатель, чудик, врунишка, враль, обманщик, умничка, вундеркинд...

Внешний вид: крепыш, рослый, заморыш, хлипенький, худышка, сопливый, пухленький, сбитенький, пупсик, увалень, ангелочек, куколка, лапочка, крошка...

Мнение родителей

«Вечный двигатель, а еще дрыгатель, прыгатель, скакатель, кусатель, обниматель и крепко целователь».

С. Никитин

«...А ещё едакрошитель, игрушко и вещеразбрасыватель, вопитель, кричатель, не спатель, одноитожеповторятель, книгорватель, пристава-
тель, что-то в щелочкисуватель и так сладкозасыпатель!

По утру рановставатель, кашу в бабушку кидатель, на обоях рисо-
ватель, в сумку к маме залезатель и оттуда всё бросатель, на столы он за-
лезатель, кошкин хвост всегда таскатель, пылесоса жутко боятель, по
ночам писать вставатель, тапки с ног всегда скидатель, краски на пол
разливатель, и потом в углу стоятель, горьки слёзы проливатель, а когда
с угла сбегатель всё по-новой начинатель».

А. Белина

«моё наказание...»

«моё счастье...»;

«моё солнышко...»;

«моя надежда...».

Одарённый ребёнок (англ. *gifted child*) – ребёнок, обнаруживающий
ту или иную специальную или общую одарённость (обще интеллекту-
альная, к музыке, рисованию, математике). Одарённость ребёнка, как и
отдельные его способности, не бывает дана от природы в готовом виде.
Врождённые задатки способностей – только одно из условий очень
сложного процесса формирования индивидуально-психологических
особенностей, в огромной степени зависящих от окружающей среды, от
характера деятельности [Дети. Психологическая энциклопедия].

– ребёнок, значительно опережающий своих сверстников в умствен-
ном развитии, либо демонстрирующий выдающиеся специальные спо-
собности (музыкальные, художественные и др.). В научной литературе
и в обыденной речи таких детей нередко называют вундеркиндами (от
нем. Wunder – чудо и Jund – ребёнок), подчёркивая тем самым исклю-
чительный характер их способностей» [Детство. Национальная психо-
логическая энциклопедия].

Дети-Индиго – это не просто дети с необычным цветом ауры, это в
первую очередь неординарные дети, которые буквально всем отлича-
ются от обычного представления о детях. С малого возраста они рас-
суждают о судьбах мира, проявляют уникальные феномены и таланты,
отличаются от других необычной линией поведения, обладают уникаль-
ными лидерскими качествами, в результате чего отвергают все шаб-
лоны воспитания.

Концепции развития ребёнка

В основе многочисленных педагогических концепций лежат различ-
ные философские теории (прагматизм, неопозитивизм, экзистенциа-
лизм, неотоцизм и бихевиоризм).

Первая группа концепций: воспитание рассматривается как более или менее жёсткое руководство детьми, формирование заданных обществом свойств личности. Отношение – авторитарная, технологическая педагогика, неотомизм (основное внимание на духовно-нравственное воспитание, включая религиозное).

Вторая группа концепций: базирование на философии прагматизма, позитивизма, экзистенциализма (психологическая основа – бихевиоризм, психоанализ). Отношение – гуманный подход.

«Концепция рационального воспитания» – психологический интерес к воспитанию и обучению, с целью подготовки ребёнка к взрослой жизни. Отношение: строгая дисциплина (прагматизм, неопозитивизм).

«Концепция всестороннего развития личности ребёнка» – целенаправленное воспитание и обучение детей в соответствии с их специфическими возрастными особенностями. Приоритет «знаниевого» компонента в общем развитии ребёнка. Отношение: гуманный подход, субъективность, принцип ненасилия (позитивизм, гуманизм).

«Концепция развивающего обучения» – приоритет комплексного развития, физических, познавательных и нравственных способностей, с целью реализации потенциальных возможностей личности. Отношение: эффективное взаимодействие взрослого и ребёнка, партнерские отношения.

«Семейная концепция» – специфическое общение («нежение», «балование», «наряжение») маленького ребёнка. Ребёнок – маленький, хорошенький малыш, с которым можно развлекаться, с удовольствием играть, при этом воспитывая и обучая его. Отношение: «очаровательная игрушка».

Современные концепции и модели воспитания («Концепция социального воспитания», «Общественно-ориентированные концепции коллективного воспитания», «Личностно-ориентированные культурологические концепции», «Личностно-ориентированные концепции самоорганизующего воспитания», «Теория свободного воспитания» и др.).

«Мы совершенно напрасно считаем, что если мы детей родили, то мы про них что-то знаем – это большая ошибка. Неплохо бы с ним поговорить, и чем раньше, тем лучше. Если мы их любим – дайте им возможность развиваться так, как им годиться».

Т. Черниговская

Таблица 1

Исторический тип отношений общества (взрослого) к ребёнку

<i>Инфантицидный</i> (с древности до IV в. н. э.): ребёнок – детёныш, к которому относятся как к естественному природному окружению	<i>«Бросающий»</i> (с IV по XIII вв.): ребёнок – обуза: его отдают на воспитание к кормилице («няньке»), в монастырь, в чужую семью	<i>«Амбивалентный»</i> (с XIV по XVI вв.): ребёнок – объект педагогических манипуляций
<i>«Навязчивый»</i> (с XVIII по XIX вв.): ребёнок – бесправное существо, за которым осуществляется тотальный контроль (конфликт отцов и детей)	<i>Социализирующий</i> (с XIX до середины XX вв.): ребёнок – послушный, воспитанный ученик, на которого возлагаются надежды родителей	<i>Помогающий</i> (с 50-х до 90-х гг. XX в.): ребёнок – союзник, которого «вводят» в жизнь (индивидуальное и социальное развитие, предъявление высоких дисциплинарных требований)
<i>Эгоцентричный</i> (конец XX – начало XXI вв.): ребёнок – объект «педагогического экспериментирования», реализации родительских амбиций	<i>Рациональный</i> (XXI в.): ребёнок – идеал (предоставление ему различных траекторий исследования собственных способностей с последующей ориентацией на гуманитарную, техническую или иные востребованные в социуме профессиональные сферы)	<i>Духовно-прагматичный</i> (XXI в.): ребёнок – личность. Ориентация на целостное, гармоничное воспитание, сообразно его индивидуальной природо-жизненной предрасположенности

Система воздействия общества (взрослого) на ребёнка

«Есть дети с острым умом и любознательные, но дикие и упрямые. Таких обычно ненавидят в школах и почти всегда считают безнадежными, между тем, их них обыкновенно выходят великие люди, если только воспитать их надлежащим образом».

Я. Коменский

а) *Способ воздействия*⁴: побуждение / принуждение; диктат / опека, поощрение / наказание. *Подходы*: насилие, попустительство; формирование интереса, ориентация на самостоятельность.

⁴ Здесь и далее при перечислении тех или иных качеств личности мы выражаем безоценочную позицию, лишь констатируя имеющиеся варианты. – Т. П.

б) *Характер воздействия*: спонтанное, целенаправленное. *Целевые установки*: практически-прикладная, познавательно-теоретическая.

в) *Виды воздействия*: присмотр и уход, наставничество и обучение; воспитание и образование. *Типы воздействия*: природосообразный и опережающий.

г) *Ориентация воздействия*: идеологическая, религиозная, конформистская, ценностно-рациональная, целерациональная.

д) *Организация воздействия*: коллективное, групповое, индивидуальное, смешанное.

Типы отношений «взрослые и ребёнок»

а) *авторитарный*: послушание, подчинение, повиновение, исполнительность, кротость, предупредительность;

б) *гуманный*: понимание, принятие, доверие, любовь, свобода выбора, прощение;

в) *смешанный*.

Типы отношений «ребёнок и взрослые»

а) *соглашательский*: следование всем указаниям взрослых;

б) *протестный*: внешнее или внутреннее сопротивление; игнорирование указаний; исполнение по принципу «с точностью наоборот»;

в) *приспособительный*: избирательное выполнение указаний; чередование соглашательской или протестной позиции;

г) *разумный*: выполнение объективных указаний.

«Ребёнок может научить взрослого трём вещам: радоваться без всякой причины, всегда находить себе занятия и настаивать на своём»

П. Коэльо

МИР ДЕТСТВА

Миры Детства

Личностный мир	Мир семьи	Мир инореальных образов
Мир общения	Мир игры	Мир поиска знаний
Информационный мир	Мир культуры	Мир детской субкультуры
Мир мечты и фантазий	Мир спонтанных развлечений	Мир интересов и увлечений
Мир архаичных тайн	Мир произвольного экспериментирования	Мир созидательной деятельности
Мир персональных “сокровищ”		

«Картина мира» в представлении детей

<i>Я сам</i>	<i>Мир «свой»</i>	<i>Мир «чужой»</i>
Я – имярек	– семья	– незнакомые люди
Я – человек	– мама, папа	– люди, живущие в
Я – мальчик / девочка	– родственники	других домах, городах,
Я какой Я есть	– друзья, знакомые	странах
Я – каким меня хотят	– дом	– страшные (злые) люди
видеть	– мир предметов, вещей	и существа
Я – каким я хочу быть	– предметы обихода	– чужая квартира
	– игрушки	– чужие вещи
	– субкультурные локусы	– то, что не принадлежит
		ребёнку
		– мир других существ
		(например, инопланетян)
<i>«Ничей» мир</i>	<i>Мир «сокровищ»</i>	<i>Мир игры</i>
где никто не живёт	тайники	все играют
пустая территория	секреты	игры
природа	драгоценности	веселье
солнце	тайны	использование любой
луна	ценности	среды, предметов
небо	запароленные личные	создание сюжетов
	страницы в соцсетях	по ходу игры
		одушевление предметов
<i>Наш мир</i>	<i>Мир зла</i>	<i>Мир добра</i>
города	где все злятся на друг	где все веселятся
планета Земля	друга;	где не жадничают, не
люди	где все ругаются, не	хотят много золота, хотят
мир животных, птиц	хотят соглашаться,	иметь много друзей
	дружить, помогать друг	
	другу...	

У каждого ребёнка есть свой Мир

ФИЛОСОФСКОЕ ПОНИМАНИЕ МИРА ДЕТСТВА

Сущность детства

Детство – это смыслообразующее начало бытия человека.

Детство – это укоренённость человека в бытии.

Детство – это целостный этап в развитии и становлении личности ребёнка.

Детство – это постоянно расширяющееся пространство событийного опыта существования.

Детство – это «предстояние» миру.

А. Грякалов

Детство – это социально-культурный, психосоциокультурный феномен.

Детство – это объективно существующее социальное явление, находящееся в сложных функциональных связях с окружающим миром, имеющее свои конкретные характеристики и занимающее совершенно определённое место в обществе.

Д. Фельдштейн

Счастливая, невозвратимая пора детства! – Как не любить, не лелеять воспоминания о ней? Воспоминания эти освежают, возвышают мою душу и служат для меня источником лучших наслаждений.

Л. Толстой

Детство – тот первоначальный рисунок, по которому будет развиваться весь последующий узор жизни.

Л. Улицкая

Детство имманентно предназначено для поиска объяснения смысла жизни и личного существования. Каждый ребёнок стремится понять и объяснить для себя (сначала с помощью взрослых, затем извлекая ответы из других источников) первоисточник слова, предмета, живого существа, постепенно «добираясь» до озарения: «кто родил первого человека?» и «откуда я появился?».

Философские контексты бытия ребёнка

<i>Онтологический</i>	<i>Гносеологический</i>	<i>Аксиологический</i>
– единство природной сущности и существования – раскрытие смыслообразующего компонента личности	– психофизиологический и эволюционно-исторический факторы становления личности – когнитивная и социальная эволюция личности	– природно-духовная сущность ребёнка – раскрытие потенции к созидательному, креативному бытию
<i>Экзистенциальный</i>	<i>Культурологический</i>	<i>Праксеологический</i>
– переживания ребёнком мира – осмысление собственного места в мире	– ребёнок – субъект культуры – преемственность культурных феноменов	– деятельностная сфера бытия ребёнка – преобразование среды

Аксиологическая сущность Мира детства

<i>Внутренний мир</i>	<i>Внешний мир</i>
мировосприятие миропонимание мироосознание миропереживание миропреобразование	изучение, наблюдение повторение, экспериментирование, апробирование, объяснение, оправдание рефлексия конструирование собственного мира

Результат:

<i>Принятие</i>	<i>Отвержение</i>
– собственная система оценки – собственная система ценностей	– навязанные стереотипы оценки – подчинённое сознание

«У ребёнка своё особое умение видеть, думать и чувствовать; нет ничего глупее, чем пытаться подменить у них это умение нашим».

Ж.-Ж. Руссо

Ценностная шкала понятий

добро / зло, хорошо / плохо, дружба / вражда, правда / обман, верность / предательство, моё / чужое, брать / отдавать, находить / терять, прощать / обижаться, помнить / забывать, послушание / непослушание, честность / лживость, щедрость / жадность...

«Каждый ребёнок – художник. Трудность в том, чтобы остаться художником, выйдя из детского возраста».

П. Пикассо

Экзистенциальная сущность Мира детства

«У детей нет ни прошлого, ни будущего, зато в отличие от нас, взрослых, они умеют пользоваться настоящим».

Ж. Лабрюйер

«Детство всё воспринимает в полный рост, абсолютно всерьёз...»

Дм. Быков

Переживания

страх смерти	доверие к старшим
одиночество	вера в жизнь
несправедливость	радость встреч
покинутость	исполнение надежд, желаний
отверженность	вера в добро и справедливость
ненависть	ожидание «чуда»
бессилие	восторг
	предвосхищение

«Меня зовут Савельев Саша. Я учусь во втором классе и живу у бабушки с дедушкой. Мама променяла меня на карлика-кровопийцу и повесила на бабушкину шею тяжкой крестягой. Так я с четырёх лет и вишу» [Санаев, 2003:3].

«На дно коробки из плотного картона она положила вдвое свёрнутое полотенце, уложила в неё младенца, залепила коробку скотчем и обмотала верёвкой. На лицевой и боковой сторонах жирными буквами написала вымышленный адрес и имя. <...> Добравшись до вокзала, женщина направилась к камерам хранения, запихнула коробку с ребёнком в одну из них, а ключ завернула в бумажную салфетку и выбросила. <...> Крепко спавший в тёмной картонной коробке младенец стал покрываться потом. Капли пота появились сначала на лбу, груди и под

мышками, но вскоре заструились по всему телу, испаряясь и охлаждая его. Младенец зашевелил пальцами и заплакал. Виной всему была жара. В плотно закупоренной коробке, забитой свёрнутым полотенцем, было душно и влажно, младенец не мог больше спать. Жара погнала кровь по венам гораздо быстрее, чем прежде, и разбудила его. Он ещё раз родился в этой душной, тёмной и тесной коробке. Это случилось через семьдесят шесть часов после его появления на свет» [Мураками, 2009: 1].

Шкала переживаний

принятие / отвращение, радость / огорчение, удивление / равнодушные, интерес / страх, любовь / нелюбовь, сочувствие / безразличие, шутка / насмешка, обожание / ненависть, надежда / отчаяние, восхищение / презрение...

«Детская беда безгранична. Отчаяние у взрослого, пожалуй, несравнимо с отчаянием ребёнка».

А. Мердок

«Когда ребёнка пугают, порют и всячески огорчают, тогда он с самых малых лет начинает чувствовать себя одиноким».

Д. Писарев

«Все дети мира плачут на одном языке».

Л. Леонов

Слова бросаются наотмашь,
За ними вслед несется крик...
Так с нами часто происходит:
Сказал – отрезал!..
...Детский всхлип,
Немой укор, обида, ярость –
Несётся злоба очертясь...
Не пощадив не дух, не разум,
Не раз, не два..., а сколько раз?
...Нам не хватает время, денег –
Безумной алчности печать,
А дети с нами...
Это новость!?...
Нюхнул... залип... украл...
Вот так!?

Т. Попкова

Экзистенциально-аксиологические миры детства

мир мечты, фантазий	мир предвкушений	мир страхов
мир вопрошаний	мир разочарований	мир надежд
мир ожиданий	мир потерь	мир радости
мир сомнений	мир неудач	мир достижений

Мир детства как целостный универсум

Мир детства – это жизненное пространство личности в полноте её бытия.

Мир детства – это сообщество детей всей Земли.

Мир детства – это сфера жизнедеятельности детей.

Мир детства – это ментальное пространство детей.

Мир детства – это автономная социальная система.

Мир детства – это мир игры.

Мир детства – это субкультура детства.

Мир детства – это микровселенная.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТСТВА

Возросшая отчуждённость родителей и детей (дефицит душевности, ласки, эмоциональности, внимания к проблемам детей)

Дети предоставлены сами себе. Родители и дети не разговаривают. Читать практически вообще перестали. Дети смотрят «злые» мультфильмы. Общение с родителями заменяется общением с телевизором, компьютером. Душевный контакт заменен материальным (накормили, одели). Родители неласковы. Выросло равнодушие к проблемам ребёнка.

О. Здравомыслова

Нарушение коммуникативных связей в детских сообществах

Дети стали более жестоки по отношению друг к другу, в их общении наблюдается тенденция к насилию и превосходству одних над другими. Исчезают такие понятия, как взаимопомощь и взаимоподдержка. Дети перестали «одалживать» что-либо, они дают «под залог», «в аренду» или продают. Из игровой практики исчезли дворовые и командные игры, на смену им пришли игры компьютерные. Речь детей становится односложной, в ней преобладает сленг и жаргонизмы.

Опережающие темпы интеллектуального развития и задержка психического развития

Дети быстро овладевают способами работы с современной техникой, приборами, оборудованием, легко осваивают компьютерные программы и технологии. Они молниеносно осваивают терминологию Интернет-языка, свободно ориентируются в виртуальном пространстве. Им скучно на занятиях и уроках. При этом увеличилось количество детей, которые не умеют контролировать своё поведение (проявление гиперактивности, аутизм), у них слабо развита разговорная речь, существуют большие проблемы с фонематическим слухом, дислалия, дизартрия, дисграфия; страдает мелкая моторика, катастрофически ухудшается почерк, падает зрение.

Противоречие между существующей в обществе системой ценностей и ценностной ориентацией детей

Дети стали игнорировать мнение взрослых, считаться с их требованиями и ограничениями, они не терпят насилия, диктата над собой, они хотят поступать так, как им хочется, игнорируя потребности и желания окружающих, у них занижено чувство ответственности. Авторитет родителей, учителей, взрослых катастрофически уменьшается. Дети стали учить взрослых, как надо себя вести. Дети готовы отстаивать свои права, но при этом... забывают о своих обязанностях.

«...Сбой произошел не в нравственном воспитании детей, а в восприятии нашим обществом базовых ценностей привязанности и уязвимости...».

Г. Ньюфелд, Г. Матэ

Дети – это взгляды глазок боязливых,
Ножек шаловливых по паркету стук,
Дети – это солнце в пасмурных мотивах,
Целый мир гипотез радостных наук.
Вечный беспорядок в золоте колечек,
Ласковых словечек шёпот в полусне,
Мирные картинки птичек и овец,
Что в уютной детской дремлют на стене.
Дети – это вечер, вечер на диване,
Сквозь окно, в тумане, блески фонарей,
Мерный голос сказки о царе Салтане,
О русалках-сестрах сказочных морей.
Дети – это отдых, миг покоя краткий,

Богу у кровати трепетный обет,
Дети – это мира нежные загадки,
И в самих загадках кроется ответ!

М. Цветаева

Философы неоднократно указывали на многомерность человеческого существа, имея в виду взрослого человека. На основании нашего исследования, мы считаем правомерным говорить о многомерности Мира детства. Принцип последовательного расположения отдельных «блоков» созданной нами инсталляции основан на образно-вербальной эклектике, сочетающей определённое содержание различных структурных элементов Мира детства. Мы выбрали нестандартные формы подачи информации, используя разнообразные жанры, смысловые послы и эмоциональные оценки визуально необозримого мира.

По нашему мнению, такой подход отражает «живой», протекающий во времени и пространстве процесс *культурогенеза детства*. Различные по своему характеру рефлексии – от научных до обыденных – объединяются в едином тематическом «лабиринте», выход из которого предстоит самостоятельно найти каждому адресату.

«Инсталляция» обращает внимание исследователей на многомерность Мира детства, то есть раскрывает сложный и малоизученный аспект познания глубинных уровней детосферы.

Перформанс Мира детства



В концептуальном искусстве конца XX – начале XXI вв. стал использоваться термин «перформанс». Под «перформансом» обычно имеется в виду оригинальная форма сценического действия – театрального, танцевального, музыкального, изобразительного и т. п., – выражающая в спонтанной, неожиданной форме индивидуальный замысел его создателя.

Перформанс являет собой принципиально нацеленную на современность форму представления творческого видения, отличающуюся от любой классической формы нетривиальностью и даже – в некотором смысле – эпатажностью. Перформанс – это процесс создания новых возможностей выражения «иного» взгляда на изучаемое явление – как исследователя, так и читателя (зрителя, слушателя). Созданный перформансом нестандартный способ демонстрации и обусловленное им восприятие Мира детства способствуют возникновению всё новых и новых вариантов взаимоотношений автора и потенциального адресата.

Такая принципиальная «новизна», «инаковость» соединяет в многомерном пространстве композиции различные художественные стили, разнохарактерные по своему содержанию сюжеты, не

сочетаемые в привычном восприятии предметные детали и т. п., что помогает выявить необычное состояние обнаруживаемых значений, связей, смыслов и сюжетных линий. В творческом акте создания перформанса возникает атмосфера свободных интерпретаций, позволяющих искущённому сознанию человека информационного общества обнажить те или иные сущностные стороны бытия, раскрыть внутренние интенции собственной онтологической трансформации. Обречённое на конформизм обыденное сознание в одночасье оказывается перед диссонирующей мыслью, парадоксальным изменением привычных, устойчивых понятий, регламентирующих восприятие, в притягательные образы художественного мира, вызывающие определённые эстетические, экзистенциальные чувства.

Перформанс может быть использован в научных целях – в тех случаях, когда исследуемый объект принципиально сложен и не может быть описан в рамках какой-либо одной научной традиции, а стандартная форма научного знания оказывается слишком «одномерной». В такой ситуации исследователь должен не столько прийти к однозначным умозаключениям, сколько представить сложность неоднородного объекта, а также сформировать определённое проблемное поле. Важно отметить, что перформанс раскрывает когнитивные дискурсы: предлагаемый вербальный способ конструирования Мира детства настраивает сознание воспринимающего на множественные диалоги: с автором, со своими внутренними «Я», с воображаемым «другим» и т. п.

Использование в сконструированных нами «перформансе» художественных образов является оправданным, поскольку литературное произведение создаёт целостный мир, в котором в «концентрированном» виде представлены закономерности «мира реального». Описание художественного мира произведения близко предлагаемому нами научному перформансу: и в том, и в другом случае выбор структурных компонентов должен основываться не на внешних факторах, а на внутренней логике изучаемого объекта. Цель такого описания – создание свободного творческого поля, доступного для любых ассоциаций исследователя.

Для обозначения отдельных структурных компонентов «Перформанса Мира детства» мы предлагаем использовать термин «максимы», о необходимости обращения к которому говорилось

выше. Создавая этот образ, мы не ставим перед собой задачу фокусировать внимание на нравственных императивах и находить причинные связи, порождающие те или иные явления жизни детей, исключая тем самым рационализацию предлагаемой новой культурологической формы.

Нам оказывается близка идея метаморфозы, предполагающая перемещение и смешение пространств, временных границ, одновременное существование Мира детства во множестве разных художественных произведений. Построение такого культурологического объекта позволяет найти источник данного феномена, явленный как в каждом отдельно представленном художественном замысле, так и в собирательном образе, выстраиваемом на материале художественных произведений писателей, обращающихся в своём творчестве к теме детства.

При определении «максим» перформанса Мира детства использован герменевтический принцип, – в самом широком его понимании, – когда предлагаемый образ, порождаемый текстом, являет собой духовную суть раскрываемого объекта при помощи «языка чувств» – сопереживания, «вчувствования».

Лейтмотивом сюжетной концепции перформанса звучит тема Детства, интерпретированная в различных вариативных ракурсах предложенных «максим». Раскрывая своеобразие Мира детства, читатель последовательно погружается в глубины его внутреннего состояния.

Констатирующим этапом созданной нами композиции «максимов» выступает «Фиксация детства» – квинтэссенция экзистенциального контекста Мира детства.

Завершающим актом «Перформанса Мира детства» служит «Социальный театр», оказывающийся кульминационным центром, который максимально обнажает проблемы, отделяющие мир взрослых от Мира детей.

Выбранные фрагменты текстов художественных произведений, иллюстрирующие «максимы» Мира детства, воздействуя определённым образом на сознание, помогают визуализировать тот или иной аспект бытия ребёнка через призму собственного опыта.

Внутренние связи, возникающие между авторами произведений и их сюжетами, многообразны; столь же множественными

могут быть интерпретации избранных нами в качестве иллюстрации текстов. Каждый литературный фрагмент несёт в себе скрытый смысл, который отсылает к другому смыслу следующего фрагмента... В этом пролонгированном акте сознания рождается ускользающий от формальных границ идеи смысл «Перформанса Мира детства».



Наличие инореальности – самодостаточной для детей *субъективной действительности*, существующей только для них, – столкновения с реальностью в любой конкретный момент времени. Взрослые иногда ошибочно полагают, что для детей проживаемые ими события носят исключительно игровой характер – ситуативный, экспрессивный, эмоциональный, наивный по своему содержанию – и... совершенно лишённый смысловых контекстов... Так ли это происходит в действительности?

«...Мне с детства казалось, да и сейчас кажется, что я ненастоящий. Что я игрушка, в которую люди почему-то неправильно играют. Но это чувство пришло не сразу. Я с самого начала не доверял миру. Но, по правде говоря, он чаще привлекал меня, чем отталкивал» [Асватуров, 2009: 3].

«...Сторож в Таврическом саду колдун – это я давно знала! Только он добрый колдун! Стоит на самой вершине горки. Польшаёт на солнце его рыжая борода, а под ней горит у него слева на груди его колдуново солнце с какими-то знаками и отметинами» [Зайцева, 1947: 13].

Демонстрация, обнажение экзистенциальной сущности души ребёнка («страдание») – точка переживаний, испытаний, реакция на запредельные по остроте восприятия ситуации жизни. Диапазон, острота, глубина мировосприятия детей поражает своей безграничностью. Чувства, подчас чрезвычайно глубоко спрятанные ребёнком от окружающих, обнаруживаются столь неожиданно и экспрессивно, что иногда создаётся впечатление хорошо отрепетированного сценария, представленного вниманию случайных свидетелей.

«Я помнил свой давний кошмар. О том, как я родился на свет. Я помнил, как лежал в колыбельке, трёх дней от роду, и орал во всю глотку, возмущаясь, что меня вытолкнули в тот мир: давление, холод, натужные крики – в жизнь. Я помнил мамину грудь. Помнил доктора, на четвёртый день моей жизни. Помнил, как он наклонился надо мной со скальпелем, чтобы сделать мне обрезание. Я помнил, я помнил <...> но по-настоящему вспомнил её и схватил, когда мне было уже за два-дцать» [Брэдбери, 2014: 15–16].

«Цинтун был очень одинок. Птица одинока в небе, рыба – в реке, лошадь – на пастбище, а Цинтун был одинок во всём мире» [Цао Вэньсюань, 2016(а): 50].

«Слово "папа" было запретным. Я старалась избегать разговоров о нём. Тем более с мамой. Но если как-то невольно мы касались этой темы, вместо "папа" говорили "он" или "тот человек". У меня есть отец, точнее, был когда-то. Это – прошлое. Но само слово "папа" не могло стать прошлым, оно манило к себе, притягивало. Я часто мечтала: настанет день, и мы пойдём с папой в кино. Или на каток. Сыграем в шахматы, в шашки. И ещё я мечтала: мы троём идём по дороге, и все с завистью смотрят на нас: "Какая счастливая семья!" <...> она (мама) вообще меня не замечает, у неё нет времени для меня» [Дай Хоуин, 1988: 34].

Искренность веры в реальность происходящего – спонтанное провоцирование детьми ситуации, основанное на эмоционально-чувственной потребности когнитивно ориентированного сознания. Мечты и фантазии рождаются в детстве, они пересекаются, переплетаются, пронизывают реальность, создавая особое пространство – ноосферу Мира детства, одновременно сохраняющей, созидющей и исторгающей из себя протуберанцы новых образов.

«...Я с детства воображал, как буду богатым. Лежу, бывало, на бабкиной койке, перина на мне тяжёлая, будто медведь, а я представляю: вот будет у меня драгоценный камень. Вынул его из кармана, и сразу – будто Президент! Почему нельзя быть богатым просто для себя? Так нет: банки, проценты, акции, облигации, контрольные пакеты, службы безопасности, костюмы с галстуками и белыми рубашками... Будто тебя с твоими деньгами втягивает что-то и крутит... Не понимаю я этого и не люблю» [Славникова, 2008: 809-810].

«...Гасят свет, и комната погружается во мрак, только окна, которые до этого были тёмные, даже чёрные, моментально становятся светлыми. Я гляжу на окно, на лицо окна. Верхняя часть оконной рамы – это лоб. Под ним две форточки – глаза (бывают и одноглазые). Нижние открывающиеся створки – щеки, между которыми длинный, от бровей до самого подбородка, нос. Рядом – другое такое же окно-лицо. Оба окна выжидательно глядят на меня, словно думают: «Ну-ка, посмотрим, голубчик, что ты теперь будешь делать».

<...> Мрак постепенно рассеивается, и я снова вижу страшного старика. В темноте вид у него ещё более злоеций. Я накрываюсь с головой одеялом и пытаюсь поскорее заснуть. Моё воображение разыгрывается. Мне чудится, что старик уже сошёл со своего места и неслышно подкрадывается, чтобы схватить меня. Время идёт. Никто

меня не хватает. Наконец спасительный сон незаметно берёт меня на руки и уносит в своё волшебное царство» [Носов].

Прогнозируемость сценария действий – авторское «режиссирование» детьми событий с целью осмысления (рационализации) происходящего и его значимых последствий. На наш взгляд, дети в процессе «вхождения во взрослый мир» используют, как правило, два пути: самостоятельное исследование ситуаций и в качестве логического продолжения – выстраивание по принципу вариативности различных способов взаимоотношений между действующими участниками; использование «алгоритма» действий, которые к настоящему времени были неоднократно «апробированы» и получили в сознании статус положительного результата (источником этого алгоритма может выступать как собственный опыт, так и «установки», усвоенные детьми в процессе воспитания, т. е. примерами являются поступки и действия родителей, других авторитетных для ребёнка взрослых и др.).

«...Если ты не уймешься, твоё образование я продолжу сейчас! – и Алексид сделал вид, будто собирается дать брату хорошего пинка; впрочем, он не думал приводить свою угрозу в исполнение, так как ещё не обулся. Теон испустил вопль притворного ужаса и бросился бежать, перепрыгнув через свою кровать и через пустую кровать... у двери на пороге Теон остановился и, чувствуя себя в полной безопасности, вступил в переговоры» [Гриз Дж, 2011: 8].

Многоуровневость целеполагания – отражение в поведении детей внешней наивности, основанное на личностных экзистенциальных и аксиологических коллизиях (расширении границ чувственно-смыслового познания, стирании рубежей между реальностью и фантазиями, преодоление отчуждённости Мира детей от мира взрослых). В сознании детей нет однотипного «образа мира» – он представляет для них постоянно изменяющуюся реальность, для существования которой допустимы различные явления, бытующие независимо от их фактического присутствия или наличия в воображаемой действительности. Эта непрерывно трансформирующаяся среда имеет исходные позиции в ценностных аспектах мировидения и мироосознания детей.

«...Была у него такая странная мечта: он хотел превратиться в рыбу. И уплыть... мальчик долго думал о том, как он превратится в рыбу и поплывет по реке к нему, к белому пароходу... мечтал превратиться в рыбу так, чтобы всё у него было рыбе – тело, хвост, плавники, чешуя, – и только голова бы оставалась своя, на тонкой шее, большая, круглая, с оттопыренными ушами, с исцарапанным носом... До свидания, я уплываю в Иссык-Куль, к белому пароходу. Там у меня мой папа-матрос...» [Айтматов, 1983: 22].

Актуальность обнаруживаемых проблем – реакция ребёнка на изменения действительности, поиск объяснения смыслов и значений. Избирательность восприятия детьми событий обусловлена наличием у них когнитивно-ценностной составляющей, потенциально иницирующей «погружение» в свой внутренний мир. Напряжённая работа сознания отражается в рефлексивном осмыслении и поиске адекватного объяснения причин происходящего в пределах сформированных на данный момент представлений, имеющегося опыта и знаний об окружающем мире.

«...Я нахожусь сейчас в том возрасте, когда мне ещё трудно назвать себя взрослым, но я уже и не ребёнок. У меня есть всё. Меня ещё не затронули взрослые проблемы, хотя я уже начинаю немного задумываться, кем буду, как сложится моя жизнь. Я понимаю, что пока родители заботятся обо мне, я – свободен. Меня любят, но я знаю, что на земле не у каждого ребёнка есть мама и папа».

«...Я у мамы и папы одна. Ни братьев у меня, ни сестер. И это уже – пропащее дело! Даже если у нас ещё родится кто-нибудь – мальчик или девочка, всё равно, – мне-то от этого никакого проку! Мне сейчас уже девять лет, а им будет – нисколько. Как с ними играть? А когда они меня догонят, дорастут до девяти лет, мне-то уже будет целых восемнадцать... Опять неинтересно будет мне с ними!.. Вот если бы они теперь, сейчас были моими однолетками!» [Можно жить в мире..., 2013: 33].

Реактивность инициативы – постоянное изменение, трансформация, преображение себя и окружающей действительности сообразно собственным представлениям. Свойственная для детей черта – деятельная активность – представляет собой сущностную сторону их бытия. Они готовы всегда и везде проявить себя не просто в качестве участника, но и как креативного *сотворца* событий. Происходящий в детском сознании непрерывный внутренний диалог с собой и с окружающими, отражает напряжённую когнитивную работу их мышления, направленного на поиск позитивного (а иногда и негативного) исхода ситуации.

«...У заурядной, обычной девочки двенадцати лет этот разговор шёл беспрерывно, всё время надо было решать, что делать, буквально каждую минуту, как и что кому ответить, где встать, куда идти, как реагировать. Всё с одной очень важной целью, чтобы спастись, чтобы не били, не дразнили, не вытесняли» [Петрушевская].

«...Мама с бабушкой принялись распаковывать кухонную и столовую посуду, а Волька решил сбежать тем временем на реку. Правда, отец предупредил, чтобы Волька не смел без него ходить купаться,

потому что тут страшно глубоко, но Волька быстро нашёл для себя оправдание: "Мне необходимо выкупаться, чтобы была свежая голова. Как это я могу явиться на экзамены с несвежей головой!" [Лагин, 1992: 8].

Непринятие стереотипов взрослых на явления, события, факты жизни. Окружающие детей взрослые, как правило, полагают, что их мнение является для детей безупречным и авторитетным. В действительности, пылливое сознание ребёнка не может безапелляционно соглашаться с позицией, точкой зрения *другого*, если она противоречит сложившейся на данный момент системе его личных ценностных представлений. Двойственность отношений в мире взрослых, отражающаяся в несоответствии правил, норм, требований реальными поступкам, действиям и словам окружающих людей, вызывают у детей чувство справедливого негодования, при помощи которого они пытаются разрешить проблему доступными им способами.

«Вы видели когда-нибудь на киноафише надпись «Детям до шестнадцати лет просмотр не рекомендуется»? Конечно, видели – я в этом уверен. Так вот моё мнение: более дурацких предупреждений я за свои тринадцать лет не встречал. Меня бесит, когда взрослые считают нас недоумками и тупицами. Скажите, ну что мне могут показать такого в этом идиотском фильме, чего я не знаю и не видел? Нет, фильм, может быть, и неплохой, не спорю, но зачем же писать такую гадость? Аж зло берёт» [Юхансон].

Повторяемость (серийность) событий – заново-повторение действий, поступков, с целью их конституирования в собственном сознании. Осваивая окружающий мир, дети полностью погружаются в создаваемую ими реальность, в которой они являются полновластными творцами. Если какое-либо событие или действие доставляет ребёнку удовольствие, или при помощи его он пытается достичь определённой цели, то он способен повторять данную операцию бесчисленное количество раз, достигая при этом «эффекта усвоения» – создания конкретного алгоритма, используемого им в подходящих или типичных жизненных ситуациях.

«...Наш двор, как он выглядел тогда, столько-то лет назад. Я бы сказал, то была скорее свалка, чем двор. Росли чахлые деревья липы, стояли два или три гаража, а за гаражами – горы битого кирпича и вообще всякого мусора. Но главное – там валялись старые газовые плиты, сотни три или четыре, их свезли к нам во двор из всех соседних домов сразу после войны. Из-за этих газовых плит у нас во дворе всегда пахло кухней. Когда мы открывали им духовки, дверки духовок, они

ужасно скрипели. А зачем мы открывали дверки, зачем? Мне странно, что ты не понимаешь этого. Мы открывали дверки, чтобы тут же с размаху захлопывать их» [Соколов].

Естественно-непринужденная этапность – основная модель детского поведения, проявляющаяся через наивность, искренность и непосредственность поступков, действий, реакций, вербальных и невербальных проявлений. Отсутствие в опыте детей социальных стереотипов позволяет им чувствовать себя непринужденно практически во всех ситуациях. Это может восприниматься окружающими как особенность, присущая только детям, – как «невоспитанность», «баловство» и т. п., – однако это является естественным способом проявления ими своих чувств и мыслей.

«...У меня, кажется, завелись вошки, – задумчиво протянула Манюня. Мы сидели у неё в комнате, и я, перегнувшись через подлокотник кресла, доставала с полки шапки.

– Откуда ты это взяла? – На всякий случай я отодвинулась от Мани на безопасное расстояние.

– Я чувствую ШЕВЕЛЕНИЕ у себя в волосах, – Манюня многозначительно подняла вверх указательный палец, – какое-то ТАИНСТВЕННОЕ ШЕВЕЛЕНИЕ, понимаешь?

У меня тоже сразу таинственно зашевелилось в волосах. Я потянулась к голове и тут же отдернула руку.

– Что же нам делать? – Манюня была обескуражена. – Если кто узнает об этом, то мы опозоримся на весь город!

– А давай наберём полную ванну воды, нырнем туда с головой и будем сидеть на дне тихо, пока вошки не задохнутся! – предложила я.

– Сколько понадобится времени, чтобы они задохнулись? – спросила Маня.

– Ну, не знаю, где-то час, наверное. У Маньки заблестели глаза, видно было, что идея ей пришла по душе.

– Давай, – согласилась она, – только, чур, ни слова Ба, а то она запретит нам залезать в ванну» [Абгарян (а), 2021: 23].

Специфичность языка детей – рефлексировующий контекст по отношению к детской аудитории. Речь ребёнка значительно сложнее и осмысленнее, чем она может представляться на первый взгляд. Речь выступает в качестве посредника между ним и объектами его желаний; она становится как препятствием, так и средством, способствующим достижению целей. Мир детства характеризует особый эмоциональный язык, нетривиальные интерпретации понятий, авторский способ выражения собственных представлений об окружающем (в частности, созданием

неологизмов). Развитие способности ребёнка воспринимать мир в своей целостности, обусловлено возможностью познания смысла слова и речи.

«...Сети вспоминает, как и он сидел когда-то в комнате рядом и, с трудом запоминая отдельные иероглифы, учился их читать. Ох, как трудно было ему запомнить все эти знаки, каждый из которых казался ему сначала просто интересной картинкой, а никак не знаком для чтения! Ведь здесь были разные птицы, звери, рыбы. Были и люди растения, звезды, вода. Да чего только здесь не было! И вместо того, чтобы запоминать, как надо читать каждый из этих знаков (а их было свыше семисот!), маленький Сети придумывал про них разные интересные истории и рисовал поэтому знаки не в том порядке, в каком их следовало изобразить, чтобы получилось слово, а так, как придумывался рассказ» [Матъе].

«Фиксация детства» – материально подтверждаемое свидетельство существования Мира детства в различных сферах жизнедеятельности социума, которое простирается от описания бытовых реалий (атер-фактов – предметов, игрушек, одежды и др.), создания произведений искусства (живописи, литературы, театра, фотографии и пр.), до современных научных трактатов (в области истории, культурологии, педагогики, психологии, философии, этнографии и т. д.). Образно его можно представить в виде мирового виртуального музея с постоянно пополняющейся экспозицией, бережно сохраняющего в своих запасниках бесценные архивные документы.

«...Ту вторичную форму, в которую чаще всего выливаются мои воспоминания о детстве, они приняли у меня только во вторую половину моей жизни. Припоминаю, что у меня была маленькая сестра Луиза, моложе меня на один год, умершая, когда ей было два года. Я долго хранил смутное воспоминание о наших совместных играх в саду. Но много лет так же сохранилось у меня воспоминание о том, как я заблудился в городе, где я бродил, отыскивая дом наших знакомых. Дело дошло до того, что меня начали искать. Но самое живое и интересное в психологическом отношении воспоминание относится к случаю, который заставил меня первый раз в жизни испытать одиночество. Однажды все наши ушли, оставив меня на попечение няни. Пользуясь удобным случаем, она тоже ушла, запёрши меня на ключ в детской. Раз в неделю (и это случилось как раз в этот вечер) звонили в церкви Всех Святых. Я переживал всю пытку своего первого одиночества при весёлом перезвоне колоколов. С тех пор я начал так тесно связывать эти два факта, что в первую половину жизни и даже позже я не мог слушать звона этих колоколов, не испытывая в то же время тоски» [Спенсер, 2003: 207].

«...Наблюдения над детьми с очевидностью показывают, что нет других идей, кроме идей, получаемых из ощущения или рефлексии. Душа не может мыслить прежде, чем чувства снабдят её идеями для мышления» [Локк, 1985: 149].

«...Дети берут в руки неодушевленные предметы, забавляются и разговаривают с ними, как если бы то были живые личности. Первые люди языческих наций, как дети возникающего человеческого рода... творили вещи соответственно своим идеям – делали это под влиянием привязанного к телу воображения... с такой поражающей возвышенностью...» [Вико, 1994: 132].

Социальный театр современных детей

Взрослые редко обращают внимание на события из жизни окружающих их детей, – если только они не являются их собственными детьми. Детство каждого человека в какие-то моменты кажется идентичным, одинаковым для всех, но в чем-то всегда отличается. Сущностное познание Мира детства обнаруживается тогда, когда мы от него отдаляемся во времени, приобретаем другой возрастной и социальный статус, когда мы понимаем его личностную невозвратность и начинаем трепетно ожидать его новорождения в лице внуков.

«...Детство наше никуда от нас – взрослых – не уходит.

Оно не становится нашим прошлым, от которого остались только следы радости и печали. Детство не есть нечто вроде дневниковых записей, из которых можно иногда вспоминать некие картины наших тогдашних шалостей и походов. Наше собственное детство нам лучше понять через зеркало нашей взрослости. Если посмотреть на детство Ребёнка через «увеличительное стекло», мы бы увидели его взрослость; и, наоборот, если взглянули бы на его взрослость через то же самое стекло, мы бы увидели – детство» [Амонашвили, 2012:].

«...Взрослые часто не понимают детей, потому что видят мир не таким, каким его видят дети. В окружающих предметах взрослые видят их назначение, видят то, чем эти предметы полезны для них. Дети же видят лицо вещей. Они не знают, откуда эти вещи явились, кто их сделал и сделал ли кто. Дети знают, что вещи существуют, что вещи живут, и относятся к вещам, как к живым существам» [Носов].

От лица Мальчика и Девочки мы обращаемся к миру взрослых (которые старательно маскируют свою внутреннюю детскость), привлекая внимание к ценностно-эмоциональному контексту наших взаимоотношений и их влиянию на дальнейшую судьбу детей.

Мальчик

«...Когда же Седрик подрос и начал выходить, волоча за собой игрушечную тележку, на прогулку, то вызывал всеобщее восхищение, так он был мил и ладен собой в своей короткой белой шотландской юбочке и большой белой шляпе на золотистых кудрях. Более всего пленял он тем, что умел без труда подружиться с людьми. Происходило это, скорее всего, из-за его доверчивости и доброго сердца – он был расположен ко всем и хотел, чтобы всем было так же хорошо, как ему. Он легко угадывал чувства людей, возможно оттого, что жил с родителями, которые были любящими, заботливыми, нежными и хорошо воспитанными людьми. Маленький Седрик никогда не слышал недоброго или грубого слова; его всегда любили, о нём заботились, и детская его душа исполнилась доброты и открытой приязни» [Бернет].

«...Дурак, идиот, тупица». Как часто слышим мы эти слова от самых близких нам людей, родителей. Эти слова очень обидные. Это унижение и оскорбление достоинства ребёнка. К эмоциональному насилию относится и постоянная критика ребёнка. Иногда родители предъявляют ребёнку требования, которые не соответствуют его возрасту или возможностям. Эмоциональным насилием является также ложь и невыполнение взрослыми обещаний. Родители часто говорят, что они живут ради своих детей. Но детям не нужно, чтобы ради них жили, нужно, чтобы их просто любили» [Можно жить в мире..., 2013: 3].

«...Вот как родилась знаменитая сказка. Вот зачем она родилась: чтобы помочь маленькому мальчику, чтобы утешить его боль. Конечно, это особый случай. К счастью, далеко не у каждого поэта стихи рождаются при таких грустных обстоятельствах. Но каждый тоже хочет помочь своему читателю или слушателю. Помочь разобраться в окружающем нас сложном мире, понять, где добро, а где зло. Научить ненавидеть зло и радоваться Добру» [Заходер].

«...Мальчик, о котором пойдёт речь, на первый взгляд был самый обыкновенный. Именно что «на первый взгляд», ведь обыкновенных людей на свете, как известно, не бывает. Всякий человек кажется обыкновенным, только если к нему не присматриваться. А присмотришься как следует – обязательно скажешь: ничего себе «обыкновенный». В-первых, Ластик был в классе самым маленьким по росту. В-вторых, на зубах у него были металлические брэкеты. В-третьих, он плохо успевал по математике. Главное же, Ластик пришёл в класс самым последним, когда все уже успели подружиться...» [Акунин, Детская книга (а)].

«...Отец подарил Павлику маленький медный микроскоп с пятидесятикратным увеличением – все предметы, не способные быть

распластанными на предметном стекле, перестали интересоваться мальчика. В мире, не вмещающемся в поле зрения микроскопа, он замечал только то, что совпадало с изумительными картинками, наблюдаемыми в бинокляре. Например, орнамент на скатерти привлекал его глаз, поскольку напоминал строение поперечно-полосатой мускулатуры...

– Знаешь, Эва, – говорил Алексей Гаврилович жене, – боюсь, не станет Павлик врачом, голова у него больно хороша... Ему бы в науку...» [Улицкая].

Девочка

«...Жила-была девочка. Жила она, как и большинство девочек её возраста – а было ей пять лет, – дома: с папой, мамой и сестрой-старухой, как та сама себя называла, потому что была необычайно старой и могла иногда сгодиться девочке вместо бабушки. Каждый день девочка, словно на работу, шла играть в песочницу. Не скажу, чтобы ей там было невесело, напротив, очень даже: то мальчишки кота на чашти разорвут, то они всем двором дачу из песка строить затеют. Но вот приелось ей всё как-то. Хотелось чего-то эдакого, от чего бы в носу защипало или в сердце жутко сделалось. Она подумала с минуту, почесала, на чём сидела, и в чём была, ушмыгнула на улицу. А там мальчишков – пробуй не хочю. Девочка выбрала себе покрепче – Пашку из соседнего дома, и бочком к нему подошла. Девочка же серьёзна, но взгляда не отводит и тоже всё ближе и ближе подвигается. Пашка уже на седьмое небо перебрался и в трёх сантиметрах от девочкиных губ был, и тут она ка-ак вдру-у-уг ТЯПНЕТ его за нос!» [Юдин].

«...Сестра была сильно наказана. Час назад мама заперла её в детской и строго-настрого запретила выходить из комнаты. – Будешь сидеть там до скончания веков. Ясно? – А в туалет? – А в туалет под себя ходи! И не забывай при этом думать о своём безобразном поведении! – Мам, я уже подумала, я виноватая, как настоящий преступник! – вцепилась в дверную ручку Каринка. – Клянусь, я больше не буду. – Вот и сиди как преступник взаперти, – отрезала мама и закрыла дверь» [Абгарян, Манюня пишет...].

«...Алиса уже несколько часов подряд сидела с сестрой на скамейке и не знала, чем бы ей заняться. Тепло ласкового июльского солнышка и лёгкий шелест листвы нагоняли на неё скуку и сонливость. Алиса раза два заглянула через плечо сестры в её книжку, но там не было ни картинок, ни шуток. «Ну как можно читать несмешную книжку, да еще и без картинок?» – подумала Алиса.

Наконец, она придумала, чем бы заняться: нарвать себе ромашек и сплести из них венок. Однако Алиса почувствовала, что совершенно размлела на солнце, и ей лень даже пошевелиться. Так она продолжала сидеть на скамейке, пытаясь побороть сонливость...» [Кэрролл].

«...Ласковый свет осеннего солнца лился сквозь стекла. В классе, как всегда, стоял негромкий, но и несмолкаемый гул, время от времени Швабра (на самом деле Вера Павловна, географичка) визгливо требовала тишины, гул на минуту становился глуше, но тут же набирал прежнюю силу – дети переговаривались, попискивали мобильники, раздавалось короткое пиликанье электронных игр, хихиканье девчонок и дурацкий басовитый смех Снегирева, троечника и хулигана.

Геля сидела, уставившись в окно, и думала, что только в мае и сентябре бывают эти особенные дни, солнечные и ветреные, когда всем, даже таким вполне рассудительным людям, как она, совершенно невыносимо торчать в глупой школе и слушать вредную и скучную Швабру.

Хотелось встать, ни на кого не глядя, собрать портфель и убраться отсюда куда-нибудь на волю. Молча побродить по Александровскому саду, поглазеть на туристов, посидеть на ступеньках дома Пашикова, зажмурившись, подставив лицо солнцу и ветру. Может быть, подумать о чём-нибудь стоящем, а может, ни о чём не думать» [Акунин Детская книга для девочек].

«...Целых двадцать лет, с семи до двадцати семи, Сонечка читала без перерыва. Она впадала в чтение как в обморок, оканчивавшийся с последней страницей книги. Сонечка, кое-как выучив уроки, каждый день и ежеминутно увиливала от необходимости жить в патетических и крикливых тридцатых годах и насла свою душу на просторах великой русской литературы, то опускаясь в тревожные бездны подозрительного Достоевского, то выныривая в тенистые аллеи Тургенева и провинциальные усадьбы, согретые беспринципной и щедрой любовью почему-то второсортного Лескова» [Улицкая].

Занавес

«Мальчик стонал, плакал и сквозь слёзы, задыхаясь от рыданий, бормотал: – Нет, я лучше буду рыбой. Я уплыву отсюда. Я лучше буду рыбой» [Айтматов, 1983: 23].

«...Он хотел приласкать меня и посадил на колени, и, как часто это бывает, продолжая разговаривать со старшими, держал меня. Я рвался, но он только крепче придерживал меня. Это продолжалось минуты две. Но это чувство пленения, несвободы, насилия до такой

степени возмутило меня, что я вдруг начал рваться, плакать и биться» [Басинский, 2011: 84–85].

«...Я берегу эту фотографию. Не только потому, что она – единственное, оставшееся мне на память об отце и матери. И не потому, что я непременно, как только у меня окажутся достаточные деньги, чтобы оплатить дальний проезд, поеду в город Ашхабад и найду там кладбище, могилу... Нет, тут есть ещё одна причина.

У детдомовских, у таких, как я, круглых сирот, это пунктик. Сызмальства их больше всего на свете мучит вопрос о родителях: кто они были, отчего их нет, куда подевались? Никто никогда не поверит и не может поверить, что родители – мать или отец – просто так отказались от своего ребёнка. Оставили на вокзальной скамейке. Подбросили на чье-то крыльцо. Либо даже явились в детприемник честь честью и с рук на руки сдали свёрток: нате, мол, держите, а нам не надо, у нас другие планы... А между тем в большинстве случаев так и бывает. Но не приведи бог хотя бы намекнуть кому-нибудь из нас, что, дескать, ты – подкидыш. Кто поменьше, тот за палец укусит, а побольше – и в морду даст. Потому что такой вариант никого, конечно, не устраивает. Никому не охота с пелёнок презирать человечество.

По этой причине любой из детдомовских знает о своих предках даже больше, чем тот, кто самым благополучным образом вырос при родителях. Всё знают. Во всех подробностях. У кого погибли на войне. У кого в море утонули. А у кого сделали себе опасную прививку ради научного опыта, и опыт этот не удался. Из десяти подобных историй девять выдуманы. Сами выдумывают. Это чёрт знает до чего горазды наши изобретать и выдумывать такие вот истории» [Рекемчук].

«...На перемене Пашика выкатил Юрину коляску в коридор, и все, кому было любопытно, её обступили. Из других классов тоже, естественно, подходили посмотреть. Наши вели себя осторожно (помнили про милосердие), но почти сразу же произошёл конфуз. Забежал со своего этажа какой-то «малыш-ашка», класса так из второго, весь из себя, в тройке баксов за двести, вычищенный вылизанный, с лакированным портфельчиком, увидел Юрину коляску, обалдел, пошёл пал губёшками, а потом и говорит: «Тебе денежку дать, да? У меня сейчас нет, хочешь, яблоко возьми...» – то есть он, как и я вначале, про нищих подумал. Ну, малыши, у него что на уме, то и на языке. А эти, которые дети спонсоров, они вообще без комплексов. Всё продаётся, всё покупается. У нас в класс «А» конкурс – шесть человек на место. А им за деньги – на блюдечке. Думаете, они в свои шесть-семь лет ничего не понимают? Ерунда, – вот что я вам скажу, – всё они прекрасно

понимают! Девчонки на малыша зашикали, Пашка уже хотел его пристукнуть легонько, даже руку приподнял, но тут Юра улыбнулся и говорит:

– Давай, пожалуйста, яблоко» [Мурашова, 2007: 18].

«...Однажды девочка – она уже немного выросла (состарилась, как она сама говорила) и ходила в первый класс – нечаянно подслушала разговор сестры-старухи и её подружки. Из разговора она поняла только, что подружка допробовалась мальчиков, и теперь ей надо срочно выходить замуж. Не дослушав окончания, девочка тихонько выскользнула на улицу и помчалась разыскивать Пашку. Он, как обычно, играл в футбол, а об уроках даже и не думал. Девочка еле дождалась конца игры, так ей не терпелось сообщить Пашке новость. Пашка тяжело отдувался и обмахивался майкой. Они дошли до песочницы, и девочка, которая всё никак не могла придумать, с чего начать, встала перед ним, ласково заглянула в его глаза и сказала: «Пашенька, миленький, а хочешь, чего скажу?»

Тот подозрительно и вопросительно на неё поглядел: «Ну-ка?»

«У нас будет ребёнок. Как мы его назовём?»

Пашка офигел. Он перестал обмахиваться майкой, так как просто рухнул на край песочницы. Но поскольку был он человеком ответственным, то решил играть свадьбу. Эх и свадьба была, надо вам сказать! Девочка, конечно же, родила Пашке сына, когда время пришло – в четырнадцать лет, и он перестал сердиться на неё за ту старую шутку» [Юдин].

«...Пока поживешь тут, а там будет видно», – сказали ей, и с тех пор она просто мечтала как можно скорее уехать в «новый дом». У священника ей не нравилось абсолютно всё. И бедно обставленное бунгало, и дети, которые ходили в старой и некрасивой одежде, и, главное, тут не было слуг-индусов, которые готовы исполнить любой приказ. Другая девочка, попав в положение Мэри, наверняка оплакивала бы родителей и собственную судьбу. Ведь она осталась в этом мире совершенно одна. Но Мэри слишком мало была знакома с папой и мамой, чтобы горевать об утрате. Собственная участь её тоже не слишком заботила. Подобно всем избалованным детям, она просто не представляла себе иной жизни, чем в родительском доме, и ждала, когда наконец окажется там, где у неё будет столько же свободы и столько же слуг, как раньше» [Бернет].

«...Я беру с маминого столика маленькое – размером с книгу – трёхстворчатое зеркало. Открываю все три створки – из них смотрят на меня с одинаковым любопытством три совершенно одинаковые

растрёпанные девочки с бантом, сползающим на один глаз. Я воображаю, будто это мои сёстры.

– Здрасьте! – киваю я им.

И все три девочки очень приветливо кивают мне, трясая своими бантами. Неслышно, одними губами, они тоже говорят: «Здрасьте»...

Можно, конечно, ещё и высунуть язык, провести им по губам справа налево и обратно, можно даже попробовать дотянуться кончиком языка до носа – зеркальные девочки в точности повторяют все эти движения. Но ведь неинтересно! Вот если бы я закивала «Да, да!», а которая-нибудь из зеркальных девочек замотала бы головой «Нет-нет!» Или другая из них засмеялась бы, когда я не смеюсь, а третья вдруг вовсе взяла бы да ушла!

Гораздо интереснее та девочка, которая смотрит на меня с блестящего выпуклого бока самовара. Хотя у неё все тот же бант, сползающий на один глаз, но всё-таки она одновременно и похожа на меня и – не совсем. Придвинешься к ней лицом – у самоварной девочки лицо расплывается, становится круглым, как решето, щеки распухают – очень смешно, я так не умею. Откинешь голову назад – лицо у самоварной девочки вытягивается вверх, становится худенькое-худенькое, и вдруг из её головы начинает расти другая голова, точь-в-точь такая же, только опрокинута волосами вниз, подбородком вверх, – это ещё смешнее!

– Ты что? – говорю я самоварной девочке очень грозно. Но тут в комнату входит мама и, конечно, портит всю игру!» [Бруштейн].

«... – Что случилось, Лера? – спросил я взволнованным голосом.

– Ма... ма... ма-ма... О-о-бма-анула меня!

– А в чём она обманула тебя, Лера?

– Дядечка Борис! О-о-на обещала мне купить сегодня в мой день рождения попугайчика, а сама не купила, – всхлипывая, продолжала она.

– Ну, может у твоей мамы нет времени или возможности купить попугайчика, – утешал я её.

– Не надо было тогда мне обещать, и я бы не плакала!

– А где сейчас твоя мама?

– А мама-то ушла в гастроном, вместо попугая она купит мне торт. Я не буду его кушать! – А вон и мама идет! – вдруг оживилась она, глядя в окно.

– Красивая у меня мамочка, ведь это правда, дядя Борис? И вы тайно любите мою маму, ведь я уже взрослая и всё знаю. – На лице Леры засияла улыбка.

– Я никогда не ошибаюсь в своих суждениях! – победоносно произнесла она.

– Будьте моим вторым папой! – глядя мне в глаза сказала она. Слово «папой» она произнесла уже шёпотом» [Колегов].

«...Дети, которым запрещают любую правдивую информацию о мировом зле и разврате, растут в убогом и кастрированном мире, состоящем из сладких розовых соплей. Они не получают своевременно «культурную прививку» против соблазна безнравственности и, столкнувшись с ним, оказываются перед ним бессильными. Человечество, к сожалению, это уже много раз проходило. Надо не запрещать любую информацию о зле, а предлагать позитивную альтернативу, культурные средства для борьбы с ним. Но это во много-много раз сложнее и затратнее. А предложение врать детям, давая им одностороннюю картину мира, глубоко безнравственно. Потому что в такой ситуации детям гораздо труднее научиться отличать добро от зла и вырасти порядочными людьми» [Ловаков].

Способ конструирования образа Мира детства, получивший название «Перформанс», – в отличие от другого способа – «Инсталляции» – использует иной принцип подачи материала – его представление как сценария бытия детей. Осуществление замысла этого способа конструирования становится возможным при последовательном раскрытии эмоциональной динамики и экспрессивности, характерных для Мира детства, на что в научной среде практически не обращают внимания.

«Перформанс» иллюстрирует один из элементов третьего уровня «Архитектоники», названный нами «максимами» мира детства. Текст «перформанса» представляет систематизированные фрагменты художественных произведений (соотнесенные с выделенными нами «максимами»), которые демонстрируют различные переживания, чувства и размышления детей. Комментарии к этим фрагментам акцентируют сущностные стороны душевной организации детей и специфику их сознания, показывают полноту бытия.

Парадиз Мира детства



Четвертый способ конструирования Мира детства мы предлагаем называть «Парадиз», поскольку он раскрывает интуитивную направленность детского сознания на поиск и созидание собственной реальности, насыщенной априорными идеалами.

Поводом обращения к понятию «Парадиз Мира детства» послужило несколько причин: факт идеализации рефлексирующим сознанием человека памяти о собственном детстве; отсутствие описания эвдемонистических феноменов Мира детства в культурологическом контексте.

Художественное воспроизведение Мира детства стало одной из основных целей литературы XIX–XX вв., стремящейся раскрыть внутренний мир героя, обратившись к изображению детства как важнейшему способу объяснения последующей жизни человека. В качестве философско-культурологического обоснования Мира детства мы используем возникающий в миропредставлении детей феномен парадиза, описанный в художественной литературе.

Истоки слова «парадиз» связаны с иранской мифологией. Впервые слово *pairīdāzša* встречается в младовестийских и ахеменидских преданиях в качестве обозначения места упокоения и блаженства духа – лучшего из всех мыслимых для души человека состояний, указывающего на конечную цель человеческой жизни. Древние иранцы представляли парадиз в виде охотничьего парка и нередко устраивали в своих владениях роскошные «парадизы», которые ассоциировались ими с беззаботной загробной жизнью.

Включение этого слова в религиозный контекст способствовало тому, что оно стало использоваться для указания на «благовоздаяние» человеку за соблюдение определённых религиозных правил и сблизилось с образом рая (интерпретируемого как места, в котором пребывают ещё не родившиеся или получившие особые заслуги при жизни души), существовавшим у многих других народов, в результате чего авестийское слово проникло в европейское культурное пространство, где стало обозначать «заповедник», «парк», «сад» [Лелеков]. Подобная интерпретация парадиза как «страны блаженства» представлена в «Словаре по мифологии» [Ладыгин, 2003]; в таком значении это слово вошло и в современный русский язык, его смысл определяется словами «парк», «сад», «рай» [Толковый словарь русского языка, 2007: 562].

Несколько иное понимание слова «парадиз» (*paradis*) было приведено в Энциклопедии Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона, в которой это понятие соотносилось с обозначением, принятым в романском зодчестве, – как «сени при входе в церковь» между двумя башнями по бокам главного её фасада [Брокгауз, 1897: 285].

Семантика слова «парадиз» в русском языке соотнесена со следующими представлениями:

- обозначение некоего удалённого «прекрасного места», связанного с природой, – идеализированного сада, парка, предполагающего восхищение и любование им со стороны человека;

- место «благости», дающее ощущение блаженства, «успокоения духа»;

- вход в некий «иной» («параллельный») мир, сакральное место, доступ куда открыт одновременно в двух направлениях: в него можно войти и из него можно вернуться обратно в реальность.

Такие представления, связанные со словом «парадиз», положены в основу предложенного нами образа «Парадиза Мира детства»:

- как связь детей с идеальным миром природы, характеризующим направленность детского сознания вовне;
- как сферы внутренних ощущений ребёнка, следствие ментальной направленности сознания на самого себя, во внутрь;
- как способности детей находить или создавать своё особое личное пространство – входить в «иную реальность», навеянную ощущениями тайны и таинства.

В основе предложенной нами характеристики парадиза Мира детства находится аксиологическая и экзистенциальная сущность мировосприятия и миропереживания детей. Проявление «личного парадиза» в жизни ребёнка вызвано потребностью что-либо совершать (или принимать решение что-либо совершить) по своей воле, переживаемой как особое ощущение наслаждения, удовольствия, радости, блаженства. Основной особенностью мирочувствования детей является их способность воспринимать мир сердцем – как слияние с природой, как реализацию свободы и творчества. Мирочувствование является истоком человеческой ипостаси, предвосхищающей мироосознание – созидательную природу души ребёнка.

«Личный парадиз» ребёнка предполагает наличие его противоположности – «личной трагедии» – в тех случаях, когда детям необходимо что-либо выполнять по чужой воле, подчиняясь стороннему насилию, которое сопровождается разрушительными эмоциями и чувствами страдания, недовольствия, горем, гневом. Об этой стороне волеизъявления детей писал М. Монтень: «Наша душа совершает свои движения под чужим воздействием, следуя и подчиняясь примеру и наставлениям других. Нас до того приучили к помочам, что мы уже не в состоянии обходиться без них. Мы утратили нашу свободу и собственную силу» [Монтень, 1992: 61].

Обратим внимание, что мы не исследуем трагические стороны Мира детства, а сосредоточиваем внимание на эвдемонистических аспектах, рассматривая детей как действующих субъектов, стремящихся к получению счастья.

В литературных произведениях XIX – XX вв. был создан многообразный художественный Мир детства, в котором глубокие объективные реалистические картины жизни детей сочетались с описанием детского мироощущения, проявляющегося в их воображении и фантазиях. Особенностью создаваемого писателями художественного Мира детства является соотнесённость с личным (авторским) видением описываемых событий, с глубоким сопереживанием ребёнку, что создаёт для читателя атмосферу соучастия.

Автор и ребёнок часто представлены в литературном произведении одновременно и как неразделимое чувственное целое, и как особый дуэт «режиссёра» (писателя) и «исполнителя» (ребёнка), что ставит перед читателем задачу определения границ художественной реальности. В этом случае рефлексия взрослого, представленная в качестве интуитивно осознаваемой ретроспективы пережитых в детстве эмоций, переплетается с художественной репрезентацией чувственного Мира детей. Анализ такого взаимодействия позволяет определить наиболее значимые философско-культурологические аспекты самопрезентации Мира детства.

Опыт детства сохраняется в памяти, реализуясь в мире фантазий, воображения, в образах мифологизированного мира. Сфера персонализированной уникальности ребёнка, испытывающего особые переживания за пределами объективной реальности, определяется в ситуациях отождествления с другими личностями, растениями, животными, предметами, т. е. с тем, что принято характеризовать как архетипические и мифологические переживания ребёнка. Описание похожего опыта детских лет можно найти в художественных произведениях многих писателей («Детство» Л. Толстого, «Детство» М. Горького, «Жан Кристоф» Р. Роллана, «Автобиография» В. Бианки, «Дзен в искусстве написания книг» Р. Брэдли и др.).

В центре нашего внимания оказывается картина «счастливого детства», которую мы будем интерпретировать, исходя из персонального опыта различных авторов (как отечественных, так и зарубежных). В качестве репрезентативного материала использовались фрагменты произведений мировой художественной литературы, которые позволяют убедительно продемонстрировать уникальность Мира детства и его значимость в судьбе человека.

Парадиз Мира детства – «тайна», хранимая детьми, – является «раем души», «райскими кущами детства», в которых находит умиротворение взрослый человек...



Парадиз как сфера связи детей с идеальным миром природы. Сфера связи детей с внешним миром, интерпретируемым как идеальный мир природы, содержит основной консонанс – гармоничное сочетание душевных инсайтов (интуитивных озарений, способствующих последующим эмоциональным и поведенческим реакциям) – «открытиям» ребёнка: природы как дружественного союзника; собственного внутреннего мира – «Я» – самости; сакрального мира инореальности на уровне интуиции, – которые в совокупности позволяют почувствовать себя в состоянии счастья и благодати.

Природная среда предстает перед детьми в виде неизведанного мира, полного находок и открытий, вызывающих любование и восхищение, мира, населённого разнообразными живыми существами, которые привлекают ребёнка и завораживают его взор. «Я всегда был упоён цветами, запахами, звуками и, главное, формами и соотношениями их, так что не выходил из состояния экстаза» [Флоренский, 2004: 29].

Недалеко «ушедший» от природы, ребёнок нуждается в ней как в естественном и необъятном объекте и субъекте познания: «Я поймал его [жука. – Т. П.] прямо на дороге и положил его себе на ладонь, ножками кверху. А он вдруг как щёлкнет головой, подскочил и упал обратно мне на ладошку – прямо на ноги! – и быстро пополз. Я, конечно, сейчас же показал брату замечательного жука, но брат сказал: “Глупости! Только мучаешь жука”. Он всегда так: прибежишь к нему со своей радостью, а он тебе в ответ что-нибудь скучное-прескучное» [Бианки, 1976: 211]. В этом эпизоде изображаются два мальчика, имеющих разные мнения относительно природы: у младшего природа вызывает искреннее восхищение, а у старшего, уже отрешившегося от непосредственности детского восприятия, она не рождает удивления и очарования.

Восторгаясь явлениями природы, дети стремятся слиться с ней едино и нередко недоумевают, почему это не получается: «Прошёл небольшой дождик. Над степью повисла радуга. Она была совсем близко – по ту сторону холма. Я пытаюсь подбежать к этому чуду ближе и потрогать руками. Но оно всё отдаляется и отдаляется, как будто нарочно убегает от меня» [Сокпакабаев, 1989: 10].

Способность чувствовать и понимать природу – особое качество сознания детей, свободных от ограничений и фобий, недоверия и подозрительности (часто присущих взрослым): «Лотарий поднял глаза кверху,

где ослепительным блеском сиял над ним безоблачный голубой свод с своим вечным светилом. <...> Сердце у Лотария сильно забилося: обалчено сделалось уж как бы ему знакомым... ему показалось теперь, что видит в нём прекрасный женский образ: распущенные волосы, струящаяся одежда...» [Аксаков, 1986: 224-227]. Воображение ребёнка умеет «дорисовывать» образы, раскрывая чувственные струны души, извлекая из глубин подсознания неоформленные желания и мечты.

Дети выбирают природу в собеседники, полагаясь на её отзывчивость и понимание, видя в ней одухотворенную жизнь: «Полевые вьюнки... самые умные и весёлые цветы. Лучшие всех встречаются они утром солнце. Другие травы ничего не понимают – что утро, что вечер, им всё равно. А вьюнки, только пригреют лучи, открывают глаза, смеются. Сначала один глаз, потом второй, и потом один за другим распускаются на вьюнках все закрутки цветов» [Айтматов, 1983: 8]. Природа разговаривает с детьми своим языком, принимаемым ими не разумом, а чувствами.

Природа часто изображается как место уединения ребёнка в произведениях китайского детского писателя Цао Вэньсюаня, в которых описываются не рефлексивные переживания детей, а существование в их сознании полноценного парадиза в образе природы. Дети замечают в ней то, на что перестали обращать внимание взрослые, воспринимая окружающий мир как наполненный жизнью и движением: «Там, на воде, как будто дорожка из золота. Кажется, что плывет шёлковая лента... Это в воде или в воздухе?... Но ведь плывёт же, действительно, плывёт...» [Цао Вэньсюань (а), 2016: 64].

Ребёнок обладает спонтанным воображением, т. е. может создавать в рамках своей картины мира различные образы, которые можно охарактеризовать как объекты любования: «Слива была вся в цвету. <...> Колин прищурил глаза, и ему вдруг показалось, будто это совсем и не дерево, а балдахин какого-то сказочного короля. Лазурное небо, просвечивающее точками сквозь листву, представилось мальчику голубыми глазами существ, населяющих это волшебное королевство» [Бернет, 2000; 70]. В данном контексте уместно вспомнить размышления В. Бианки о различиях восприятия детей и взрослых: «В детстве мы многое переживаем гораздо ярче, чем потом. Особенно, если у нас богатая фантазия» [Бианки, 1976: 207].

Процессы, происходящие в душе ребёнка, сопровождаются телесным ощущением блаженства, созерцанием и «растворением» в окружающем пространстве. Описания похожих переживаний не только имеются в литературных произведениях, но и представлены непосредственно самими детьми. Приведём комментарий, который сделала к

своему рисунку «Мир радости» Алла А.: *«Радость – это счастье и красота. В мире рождается счастье, мир и согласие. В рисунке радость рождается от соединения двух деревьев. Когда весна приходит, то приходит и радость»*⁵.

Парадиз – это сфера внутренних ощущений ребёнка, ментальной направленности сознания на самого себя. Ментальность опосредована особенностями мировосприятия – образом мыслей, умонастроением, духовной деятельностью и системой ценностей. Чувства, эмоции, импульсы оказываются лишь начальной ступенью постижения ребёнком окружающего мира и себя в нём. В качестве формы коллективного сознания ментальность определяется принадлежностью индивида к конкретному социуму и времени, что выражается через обычаи, традиции и верования.

Детские ощущения «личного паради́за» как интуитивного открытия отразились в художественной литературе в качестве ментального пространства, ограждающего детей от мира других людей. Героиня рассказа Ф. Достоевского «Нечка Незванова» так описывает своё восприятие мира: *«Я уже не могла довольствоваться одними внешними впечатлениями. Я начала думать, рассуждать, наблюдать; но это наблюдение произошло так неестественно рано, что воображение моё не могло не переделывать всего по-своему, и я вдруг очутилась в каком-то особенном мире. Всё вокруг меня стало походить на ту волшебную сказку, которую часто рассказывал мне отец...»* [Достоевский, 2008: 24]. Находясь в реальном мире, ребёнок тяготеет к «другому» миру, который должен быть лучше, поскольку в нём царят справедливость и счастье, а если и случаются какие-либо неприятности, то в конечном итоге в его сознании добро всегда побеждает.

Для детей особым магнетизмом обладает речь, слова, которые несут для них особый смысл: *«В раннем детстве, когда мне ещё не было года, слова казались мне сладким чудесным напитком. Я его пила, и всё становилось на свои места: сумбурные мысли и ощущения получали имена. Родители разговаривали со мной обо всём – и ни о чём, по слогам и скороговоркой. Папа пел, мама шептала на ухо что-то ласковое»* [Дрейпер, 2012: 7]. Ретроспектива чувств автора возвращает память к моменту предсознания, наполненному звуками любви, что позволяет нам говорить о возникновении «личного паради́за» ребёнка уже с первых лет его жизни.

⁵ Надпись на рисунке, представленном на выставке детского творчества (Киев, 04.05.1999).

Парадиз как способность детей находить или создавать своё особое личное пространство – «иную реальность». Парадиз – это инореальность, навешанная ощущениями тайны и таинства является одним из маркеров их принадлежности к детской субкультуре. Существование в системе ценностей детей *наличие некоей «тайны»* – сладостного и одновременно тревожного чувства «обладания» тем, чего нет у других, – персонального «секрета», особого «скрытого» мира, тщательно скрываемого от окружающих. В качестве таких «таинственных мест» выступают замки и дворцы, часто изображаемые в художественной литературе: *«Я перескажу тебе твой любимый сон... сказочный замок, большой и мрачный, но совсем не страшный, а очень красивый. <...> Ты идёшь к замку, травы и цветы разбегаются волнами от ветра, как безбрежное прекрасное море. Замок не отбрасывает тени, но внутри – полумрак и прохлада. И полно приведений – тоже совсем не страшных. Они грустные... <...> Приведения рассказывают удивительные истории, сопровождая тебя в блужданиях по замку»* [Акунин «Детская книга для девочек»].

Подробный «путеводитель» по заброшенному дворцу изображается в рассказе индийского писателя С.П. Агарвала «Пятеро бесстрашных», в котором описываются приключения ребят, решивших создать особую «Страну Детей», где им будет хорошо и весело, и исследующих таинственные комнаты заброшенного дворца: *«Как здесь здорово! <...> Ни родителей, ни учителей. Красота!»* [Агарвал, 1984: 4]. Дети, воспринимающая мир чувственно, «видят» таинство жизни «сердцем»: открыв вход в «другую» реальность, они могут узнать скрытую за ней «тайну»: наверное, именно поэтому для них столь привлекательными оказываются закрытые двери, открывать которые им запрещают взрослые («Золотой ключик, или Приключения Буратино» А. Толстого, «Таинственный сад» Ф. Бернета, «Повелитель волшебных ключей» С. Прокофьевой).

В автобиографической мемуарной литературе имеется множество примеров существования в Мире детей тайн, которые чаще всего связаны с «иной» действительностью, передающих «взгляд извне», со стороны, показывающих, как выглядит мир, в котором «меня нет»: *«В детстве я необычайно остро переживал чувство тайны и был постоянно готов удивляться необычному»; «...я любил забираться в шкаф. Извне он был обычен... Я закрывал изнутри дверцы, оказываясь в тайном месте, как бы исключённым из мира. Комната, видимая лишь в целку, была пуста, но всё же оставалась моим пространством, покинутым мною на время, но терпеливо меня ожидающим, с готовностью ждать вечно. В шкафу являлось дивное чувство своего несуществования, отсутствия в мире, причём с возможностью поглядеть, каков мир без*

меня. Жизнь в платяном шкафу была желанна. Время становилось не временем движений, ощущений и событий, а чистейшим временем мысли и ни к чему не привязанного чувства. Я не тревожил мир, и он ничем меня не тревожил» [Давыдов, 2000: 95-116, 95, 109]. В восприятии детей время останавливается или вообще исчезает, позволяя им войти в «другой» мир и по собственному желанию выйти из него.

«Дверь в иной мир» – вход в тайные места («храм»), в которых ребёнок отрешается от окружающего мира, обретает личное пространство, где находит вдохновение; растворяясь в своём мире, он принимает себя таким, каким является в своей истинной природе – любящим себя и всех. Это место силы и поддержки, восприятия жизни – без всяких условностей и норм, «вход в грядущее благо» и утешение от невыносимых жизненных невзгод.

«Тайный притвор» – дверь – служит способом перемещения из одного мира в другой, и такой переход дети осуществляют легко. Эти сюжеты заимствованы из детских фантазий, которые пересказали писатели, чутко понимающие Мир детства. «Другой мир» представляет собой инореальность, в которой детей ждут приключения и где жизнь нередко оказывается значительно интереснее, чем в действительности.

Другое понимание «вхождения в иной мир» может основываться на представлении детей о бессмертии, о «неумираемости» человека, которое характерно для детей дошкольного возраста, т. е. до момента первого опыта встречи со смертью близкого человека. Вера в бесконечность жизни позволяет детям «увидеть» в своём сознании некое место, в котором всегда царят радость и счастье, а люди не стареют. В этой связи можно вспомнить «Сказку о потерянном времени» Е. Шварца, в которой описывается, как мальчик Петя находит в лесу небольшой домик и, зайдя в него, попадает в иное временное пространство, где стрелки часов двигаются в противоположном направлении, возвращая волшебникам-старикам молодость [Шварц, 1975].

В произведениях художественной литературы для детей (как и в фольклорных волшебных сказках) тема «двери в иной мир» встречается часто. Как правило, во всех произведениях подчеркивается, что пройти через эту дверь могут только дети, потому что взрослые, когда-то побывавшие там, уже потеряли возможность попасть туда. Самое известное произведение, описывающее ситуацию входа в «другой мир», соотносённый со счастьем и весельем, – сказка А. Толстого о Буратино. Непоседливый, шаловливый деревянный мальчишка открывает потайную дверь, имея «золотой ключик». С аналогичной ситуацией сталкивается героиня повести американского писателя Ф. Бернета «Таинственный сад» Мэри Леннокс: она находит в земле ключ от Таинственного сада:

«Она не сомневалась: сад, в который десять лет не входил ни один человек, таит какое-то чудо. А ещё, отыскав этот сад, Мэри завоюет собственный мир. <...> Значит, достаточно войти туда, затворить за собой дверь, и Мэри никто не найдет. А она, спрятавшись ото всех, будет играть как хочет и во что хочет» [Бернет, 2000: 21].

В литературных произведениях описываются и другие способы попадания детей в «другой мир», которые представлены вариантами изображения той же «двери» – «волшебных колец» или «поездки на поезде», которыми воспользовались герои «Хроник Нарнии» [Льюис, 1992: 15]; Гарри Поттер оказывается на авеню волшебного города, в который он проникает через кирпичную арку, а для того, чтобы попасть на платформу железнодорожного вокзала, откуда уходит поезд в школу магов, он проходит через столб на перроне [Роулинг, 2010: 22]; Л. Кэрролл отправляет Алису в норку Белого Кролика, превратившуюся в глубокий колодец [Кэрролл]; аналогичная ситуация происходит с девочками из сказки братьев Гримм «Метелица».

В рассказах писателей детям удаётся осуществить свои мечты о другом мире: *«А я рисую Остров Мечты. <...> Сначала я смотрю во-о-он на ту белую-пребелую дверь и думаю, что за ней спрятаны мечты. А потом я её разукрашиваю, и она из невидимой становится видимой. Дальше я её открываю, только медленно, чтобы все мечты разом не вываливались мне на голову. А потом выбираю самую красивую мечту и... попадаю на Остров Мечты» [Семина «Волшебные сказки...»].*

В литературе представлены разнообразные варианты способности детей «входить» или «погружаться» в другой мир. В своих «Вспоминаниях» Л. Толстой описывает один из значимых для него эпизодов детства, когда старший брат делится с младшими братьями тайной, связанной с миром, где *«все люди сделаются счастливыми, не будет ни болезней, никаких неприятностей, никто ни на кого не будет сердиться и все будут любить друг друга, все сделаются муравьиными братьями... эта тайна была... написана им на зелёной палочке, и палочка эта зарыта у дороги, на краю оврага...» [Толстой, 1964: 465-466].*

Одним из важнейших способов вхождения детей в другой мир является искусство – литература, музыка, танец. Вот как характеризует роль искусства в своей жизни Г. Сильницкий: *«Помню, с каким опасением я открыл первую страницу и был приятно удивлен тем, что моих скудных знаний английского языка оказалось достаточно, чтобы создавать в своём воображении визуальную картину (“как в кино”) прочитанного... <...> Меня поразила мысль, что здесь я имею при себе возможность безо всяких вспомогательных материальных средств “прокручивать” в своём мысленном восприятии бесконечное множество*

историй. <...> *Таков был первый шаг моего вступления в волшебный мир вымысла...*» [Сильницкий, 2016: 17].

Детям трудно удержаться от того, чтобы не поделиться своим счастьем с другим ребёнком, которому доверяют, приоткрывая тайну своего «личного парадиза» – даже если он только нарисован на стене заброшенного храма: *«Внезапно взволнованная Мэй Вэнь словно увидела мир Симиными глазами; шумный и живой, этот мир прошёл через фильтр детской души и наполнился детской радостью, приобрёл под детски наивные и очаровательные черты... Девушке показалось, что перед ней вдруг открылась дверь в неведомый мир, настолько завораживающим было зрелище...»* [Цао Вэньсюань (6), 2016: 54, 56].

Экзистенциальное стремление детей к другой реальности экспрессивно выражено в документальном романе Е. Макаровой «Фридл», в котором описываются занятия с детьми художницы Фридл Дикер-Брандевой в фашистском гетто: *«Эва Хэска – Эва Прекрасная, нарисовала райское дерево, все яблочки расположила по периметру кроны и подписала – “запретные фрукты”. <...> её рай – кудрявый львёнок... аисты, несущие в клювах детей, цирк... <...> ...детский рай...»* [Макарова, 2000: 54]. Измождённые страхом и голодом дети в своих рисунках создавали мир, в котором они заново переживали счастливые минуты прошлого и осуществляли личные мечты. Находясь в состоянии психологического коллапса, дети оказались способны творить иной мир, в котором они находили спасение от ужасов фашистских концлагерей.

Существование парадиза как особого феномена Мира детства и сферы его проявления («Природа», «Ментальность», «Дверь в иной мир») подтверждаются фактами повседневной жизни детей, а также примерами из литературно-художественных источников. Анализируя творчество писателей, посвятивших свои произведения теме детства, мы убеждаемся в том, что в автобиографических воспоминаниях талантливых художников, в художественных произведениях, созданных для детей и о детях, происходит обращение к детству, обусловленное как личным опытом, так и ощущением сопричастности героям, что создаёт реалистичный Мир детства.

«Парадиз Мира детства» расширяет возможности исследования глубинных аксиологических и экзистенциальных аспектов личности ребёнка; его содержание наполнено позитивными чувствами и эмоциями; он не имеет ни идеологической, ни религиозной составляющей и может быть соотнесен с мифологическим

контекстом детской субкультуры, что доказывает факт воспроизводимости этого явления в социокультурном континууме и культурогенезе.

Описание масштабного по своему содержанию Мира детства в опоре на совокупные данные разных наук, рассматривающих детство, позволяет предположить существование межнационального эгрегора, или межконтинентальной детосферы.

ГЛАВА III МИР РЕБЁНКА

*Всякий человек, нарождающийся на свет,
подобен новой вселенной, которой раньше не существовало.
Как это просто! И как верно!*

Б. Акунин



Мир ребёнка является первым уровнем архитектоники Мира детства и выполняет функцию смыслообразующего хронотопа. Особенности процесса формирования хронотопа оказываются прогностическими для последующей жизни человека. В мире ребёнка «комплекуются» и «синхронизируются» основополагающие черты личности, запускается программа её самотворения, выстраиваются алгоритмы взаимодействия с окружающим миром. Так осуществляется процесс всестороннего развития посредством интеграции природозаложенных и социокультурных компонентов. В филогенезе и культурогенезе зарождаются истоки феномена многочисленности миров детства.

В Третьей главе представлен анализ зарождения и раскрытия персонального Мира ребёнка как прообраза культуры личности в пространственно-временном континууме. В тексте раскрываются этапы преобразования сознания ребёнка, протекающие в его внутреннем и внешнем мирах, взаимодействующих между собой по принципу дополняемости: анализируются особенности когнитивных процессов, рассмотренных через призму культурогенеза; описываются способы формирования отношений ребёнка с

миром; представлена авторская концепция самотворения личности в Мире ребёнка, который предстаёт в ценностном контексте, что позволяет интерпретировать его как особое пространство, которое служит условием культуры личности.

Ребёнок в познании мира

Создание парадигмы исследования Мира детства имеет целью постижение многомерного бытия ребёнка в условиях социокультурной среды, которая обуславливает формирование его как личности.

Мир ребёнка, представляя собой прогностический источник жизненной траектории человека, образуется в процессе сочетания множественных социокультурных приобретений, включая, прежде всего, навыки преадаптивного и адаптивного взаимодействия с окружающими посредством разнообразных способов импринтинга. В результате этого начинает раскрываться природа «самости» – самоопределение себя в окружающем мире и выстраивание границ «допустимости» вторжения в личностный мир.

Понятие «жизненное пространство индивида» впервые было введено представителем школы гештальтпсихологии К. Левинем, который определял поведение человека в зависимости от «данного момента», для которого прошлый опыт может выступать только в качестве косвенного аспекта, поскольку он отсутствует в «поведенческом поле» [Левин, 2000]. Теория личности Левина развивалась Ж. Ньютеном, который утверждал, что поведение человека соотносится с осмысленной им ситуацией в осмысленном им мире, т. е. человек способен конструировать свой мир исходя из собственного концептуального образа, в котором ценности, понимаемые как конкретные смыслы, являются генеральным контекстом [См.: Леонтьев, 2007: 17]. В данной ситуации стоит вспомнить рассуждения китайских и арабских философов о важности выработки у человека нравственных ориентиров, которые формируются в процессе воспитания.

Большинство зарубежных и отечественных исследователей констатируют наличие в жизни индивида различных вариантов ценностных смыслов и выделяют разнообразные критерии

классификаций, среди которых, с нашей точки зрения, наиболее значимыми выступают осознаваемые внутренние и внешние, личностные, индивидуальные и социальные смыслы.

В различных философских и психологических школах и направлениях сформировалось большое количество обобщающих понятий, с разных сторон характеризующих «*смысл*», – таких, как: «смысл деятельности», «действия», «поведения», «смысл жизни», «смысл существования» и др., – центральным компонентом которых является ценностно-смысловой контекст личности. Рассматривая личность как системное качество, присутствующее человеку, исследователи отмечают сложность контекста жизнедеятельности, проявляющегося в феномене сознания: «...Человек наделён способностью принимать решения, делать выбор и быть креативным» [Райкрофт, 1995: 181].

Нахождение человеком «смысловых полей» – процесс, берущий своё начало в детстве. Это не момент «обнаружения истины», не «вспышка сознания», а сложный акт осознания и осмысления окружающей действительности через восприятие, накопление личного опыта и интериоризацию имеющегося социального опыта в своё жизненное пространство.

Многоуровневая структура Мира ребёнка представлена в форме таблицы. В первой колонке размещены ключевые ориентиры («ключи»), характеризующие Мир ребёнка. Во второй – элементы миропостроения, отражающие диспозиции ребёнка в процессе его развития и вхождения в социокультурную среду. В третьей колонке показаны «приобретения» ребёнка, которые являются результатами формируемых в процессе жизнедеятельности качественных характеристик его мира – функций, свойств, отношений, соотнесённых со структурой этого мира (то есть то, что от него ожидают взрослые).

Представленные в таблице уровни структуры Мира ребёнка схематически отражают содержание 3-й главы.

Мир ребёнка

«Ключи» мира ребёнка	Элементы миропостроения	Приобретения в мире ребёнка
Мир познания (ребёнок, познающий мир)	Мироощущение, мировосприятие, мировидение, миропонимание, мироистолкование, мироосознание, миропреобразование, миропостроение	Хронотоп мира ребёнка
	<i>Ступени познания:</i> психическая, социальная, аксиологическая, этическая, общеобразовательная, эстетическая	Картина мира
Ребёнок в отношении с миром	<i>Познавательная деятельность</i> <i>Поведенческие стратегии</i> <i>Переживания</i>	Деятельностное самоутверждение в мире, индивидуальный стиль поведения, отношение к окружающему
	<i>Социальный статус:</i> – межличностный, – межролевой, – межиндивидуальный	Формирование ценностных установок
	<i>Самоидентификация</i> – социальная идентификация – семейно-клановая идентификация – национально-территориальная идентификация – религиозно-идеологическая идентификация – эволюционно-видовая идентификация – половая идентификация – духовная самоидентификация	Определение своего места и значимости для окружающего мира

«Ключи» мира ребёнка	Элементы миропостроения	Приобретения в мире ребёнка
Ребёнок в отношении с миром	<i>Взаимоотношения с окружающими людьми:</i> – «Я – другой» – Я с другими – Я для других <i>Отношения ребёнка к самому себе:</i> самоосознание, самопонимание, самоактуализация, саморазвитие	Формирование чувства соучастия к другим людям Первичное осознание своего внутреннего мира
Ребёнок в самости	<i>Созидание внутренней культуры</i> – интересубъективизация среды – событийный план жизнедеятельности – житейский и жизненный опыт	Оценочное отношение к своему существованию: «среда – для меня», «мир и Я», «Я и мир»
	<i>Самосозидание:</i> – личностное самоопределение («бытие-в-себе», «бытие-для-меня», «бытие-для-себя») – ценностное самоопределение – социальное самоопределение («бытие-в-мире» «бытие-с-другими», «бытие-для-других»)	Осознание себя частью общности (внутренний императив культуры, нравственности), самоактуализация в окружающей среде
Мир ребёнка в ценностном измерении	<i>Культурогенез личности ребёнка:</i> – идеал как образец поведения – жизненные принципы – цель деятельности – отношения с окружающими	Вхождение ребёнка в ценностно-смысловое поле культуры
	<i>Аксиологическая матрица развития личности ребёнка</i>	Раскрытие духовного потенциала личности
	<i>«Встречи» с «иным»</i>	Жизненный выбор
	<i>Инкультурация</i>	Формирование базиса культурного поведения

«Ключи» мира ребёнка	Элементы миропостроения	Приобретения в мире ребёнка
Мир ребёнка в ценностном измерении	<i>Ценностные структуры мира ребёнка:</i> – ценностная ориентация личности – соотношение индивидуального, социального в поведенческой и деятельностной сферах – ценностная жизненная диспозиция – созидательная направленность личностных устремлений	Авторский контекст культуры личности

Ребёнок органично включён в процессы изменения социокультурной реальности, «впитывая» и присваивая принципиально новые способы и формы жизнедеятельности; он выступает «инициатором» изменений (в обществе, культуре, науке, образовании и т. д.). Каждое новое поколение на своём отрезке истории создаёт ценности и культурный контекст, исходя из тенденций изменения мира и происходящих событий.

Ребёнок изначально общественное существо. Его социальная природа отражена в стремлении *быть* со взрослыми людьми. Как бы он ни обособлялся в своей автономности, его жизнь практически постоянно протекает в рамках конкретной социально-культурной среды. Будучи активно действующим субъектом, осваивающим и познающим мир, ребёнок «конструирует» свою жизнь, собственный мир, создавая с помощью взрослого «территорию» своей жизни, адаптируясь к различным ситуациям и обстоятельствам. Познающий ребёнок выступает в качестве не только «приёмника», но и «источника» знаний и устремлений.

Развитие отношений «ребёнок – мир» можно определить как длительно протекающий процесс инициации в социальный мир, непосредственного и опосредованного расширения опыта взаимодействия индивида с субъектами и объектами окружающего мира. В этой дихотомии необходимо рассматривать два взаимосвязанных, но качественно различных компонента – отношение ребёнка к окружающим людям и его отношение к своему

существованию. Особенности социокультурного взаимодействия формируются согласно закономерностям общего развития, а именно: вначале ребёнок познаёт мир, а как следствие – самого себя в отношении с миром.

Формирование персонального Мира ребёнка осуществляется в процессе познавательной деятельности в следующей последовательности: мироощущение, мировосприятие, миропредставление, миропонимание, мироистолкование, мироосознание, мировидение, миропостроение. Конечным результатом служит принятие или отвержение (чаще всего, избирательное, частичное) окружающего мира, т. е. зарождение в сознании ребёнка собственной картины мира.

Рассмотрим особенности элементов миропостроения подробнее.

Мироощущение – способ познания мира посредством органов чувств, – знакомство с объективной реальностью путём синтеза анализаторов – сенсорной системы (зрительного, слухового, вкусового, осязательного, кожно-мышечного, обонятельного, вестибулярного). Первичные «поля» мироощущения непосредственно связаны с органами чувств и движениями (мир познаётся фрагментарно и дифференцированно); в области вторичных «полей» активизируются и синтезируются ощущения (выделяются различные группы ощущений и происходит их обобщение), на уровне третичных «полей» происходит согласование и координация соответствующей поведенческой реакции на внешний мир и программирование активности ребёнка (эмоционально выраженных потребностей). Ансамбль чувственных впечатлений, полученный в детстве, сопровождает человека всю жизнь.

Мировосприятие. Польский учёный Е. Бартминьский утверждал, что мировосприятие индивидуально и зависит от воспринимающего, а образ мира в сознании опирается на языковую картину мира [Бартминьский]. Ребёнок воспринимает те или иные события, ситуации или информацию, исходя из своего предыдущего опыта; именно поэтому у каждого индивида формируется субъективное восприятие мира, которое впоследствии становится признаком индивидуального мировоззрения.

На этом этапе в Мире ребёнка начинает формироваться *хроно-тон*⁶, который (в отличие от хронотопа мира взрослых) имеет несколько иные характерные черты. Подобный субфеномен определяется в качестве важнейшей *аксиологической характеристики жизненного мира ребёнка и его мировосприятия*. В раннем детстве ребёнок живёт *без ощущения времени*; основной принцип его деятельности – «здесь и сейчас» – свидетельствует о направленности сознания на *настоящее*, которое – несмотря на то, что его жизнь обусловлена константными ориентирами в течение дня (режим дня, повседневные бытовые занятия), – не воспринимается им как течение времени.

Хронотоп ребёнка определяется через понимание детства как временного этапа в жизни человека, в рамках которого зарождается, разворачивается и обретает свою конкретную характеристику личный сценарий жизни. В ряде гуманитарных наук (психологии, педагогике, антропологии) встречается утверждение о приоритетной значимости в период детства конкретных условий, событий, реализованных / нереализованных возможностей, формируемых отношений и т. п., оказывающих влияние на развитие личности, – прежде всего, её ценностных аспектов, которые будут проявляться в жизни взрослого человека. Время – хранитель воспоминаний образов и событий детства – неразрывно связано с определённой картиной произошедшего в пространственно-временном континууме.

Спецификой хронотопа Мира ребёнка является *отсутствие у детей концентрации на «текущести» времени*. Восприятие времени и взаимодействие с ним ребёнка имеет свои специфические проявления. Хорошо известно, что дети в течение нескольких лет усваивают систему исчисления времени, поскольку их время организуют взрослые. Это абстрактное понятие на протяжении первых лет жизни остаётся для ребёнка непонятным и поэтому не воспринимается им как нечто важное. Он проживает *своё* детство интуитивно следуя принципам «сиюминутности», «здесь и

⁶ Впервые этот термин ввёл в литературоведение М.М. Бахтин, обосновывая единство временных и пространственных параметров в характеристике культурного и художественного смысла произведения [Бахтин, 1975; 234-407]. Это понятие стало одним из фундаментальных категорий эпистемологии и эстетики.

сразу». В его речи мы обнаруживаем лишь косвенное упоминание о времени (типа: «когда я был маленьким»).

Достаточно «вольное» обращение с понятием времени наблюдается в ситуациях, когда ребёнок называет периоды дня, исходя из образных представлений («Утро – это когда звенит колокольчик», «День – когда можно поиграть», «Вечер – когда солнышко ложится спать»); в повседневной жизни прошлое и будущее не значимо для ребёнка, он не замечает хода времени, постоянно пребывает в неведении о его «движении». Несмотря на это, его жизнь каждый день насыщена многочисленными событиями: *«И вот идёшь по берегу, тебе всего восемь лет, впереди длинный летний день, и жизнь теоретически одно сплошное чудо...»* [Фрай, 2015: 154].

Особенностью проявления хронотопа в Мире ребёнка можно назвать наличие *особого ментального пространства*, в качестве основных признаков которого можно указать одновременное проявление открытости и закрытости личностного мира, мифологичности и реалистичности мышления; сочетание в повседневной жизни действительности и вымысла, зависимости и автономности, чувства собственности и щедрости, эгоизма и коллективизма и т. д. Всё это объединяется в пространственно-временных границах конкретных событий. Ценностные «приращения» могут формироваться как на протяжении длительного периода времени, так и спонтанно – приобретая взрывной характер – как следствие интенсивности эмоциональных переживаний ребёнка.

Мироощущение и мировосприятие, заложенные природой в ребёнка, создают основу для раскрытия и развития принципиально важных – духовных – качеств личности через приобщение к культуре, что реализуется в миропредставлении, миропонимании, мироосознании и т. п.

Миропредставление – создание определённых мыслительных образов, базирующихся на полученных ранее восприятиях-ощущениях. В этом процессе задействована долговременная память и способность ребёнка к воображению, которое основывается на творческой переработке получаемой информации и эмоциональных впечатлений. Для формирующегося сознания ребёнка характерны многовариантные представления о мире, образы которых непостоянны и изменчивы. Их значимость заключается в

том, что они способствуют актуализации мыслительных операций – рассуждению и обобщению (в частности, при попытках ребёнка объяснить своё мнение), что подготавливает сознание к следующему этапу интеллектуального развития – оперированию понятиями и выделению основных признаков предметного мира или описанию своих чувств.

Миропонимание. В умственных действиях ребёнка присутствует фрагментарность, обнаруживающаяся в двух вариантах: выделении части из целого в происходящем событии (фиксация на значимых ситуациях, определяющих причинно-следственные связи, – такие, как последствия поступков) и признании в качестве самостоятельных частей целого (например, по мнению ребёнка, рука может совершать движения независимо от неподвижного тела). Подобная мыслительная дифференциация отражает качественную направленность осознания ребёнком действительности, вырабатывая ценностные критерии поведения. Понимание того или иного события, факта или явления происходит только в том случае, когда сознание «согласилось» с построенным им же самим ассоциативным рядом, дополненным ощущениями, впечатлениями и причинно-обусловленными (каузальными) фактами.

Мироистолкование. Ребёнок объясняет мир, интуитивно опираясь на иррациональное начало (характерное для пра-мышления), его мышление преимущественно идеалистично и мифологично. Свободный от стереотипов и клише, ребёнок легко апеллирует к различным образам, создавая собственные смысловые и семантические поля: «У двухлетних и трёхлетних детей такое сильное чутьё языка, что многие создаваемые ими слова кажутся меткими, естественными. Ребёнок порой самостоятельно приходит к тем формам, которые создавались народами в течение веков» [Гринев-Гриневич, 2021: 51]. Если ребёнок не находит адекватных слов для объяснения своих поступков, то в своём лексиконе он нередко использует «универсальное» словосочетание «Потому что!», которое декларирует его субъективное понимание происходящего.

В *мироосознании* ребёнка преобладает когнитивный и пра-сиологический компоненты: мир для него – это поток впечатлений и открытий (увидеть – услышать – потрогать – попробовать на вкус..., что / кто, для чего, как, моё – чужое и т. д.),

характеризующих процесс накопления и обработки информации о предмете или субъекте познания. Аналитическое «сканирование» осуществляется постоянно: ребёнок не устаёт «удивляться миру», воспринимая его каждый раз «как впервые», вовлекая взрослых в процесс своих рассуждений. В подобных интеллектуальных поисках сокрыт импульс к *само*осознанию и осознанию окружающего мира, в результате чего рождаются персональные инсайты.

Мировидение – формирование в сознании ребёнка определённой картины мира посредством миропонимания, мироистолкования и мироосознания. Взрослым практически недоступно наблюдение этого акта внутреннего размышления. Только в доверительной беседе и при условии хорошо развитой у ребёнка речи может открыться частичное понимание того, каким он видит, понимает, осознаёт окружающий мир и оценивает отношения с ним. Постоянно общающийся с детьми человек может с уверенностью сказать, что они «видят» мир иначе, чем взрослые. Подобная специфика, как мы указывали выше, обусловлена отсутствием у ребёнка стереотипов и оценочных стандартов по отношению к окружающему.

Видение мира через призму собственных мыслей и чувств – безусловная прерогатива ребёнка, которая ёмко выражена идиомой «устаи младенца глаголет истина»: «...*Мне вспомнилось открытие, которое сделал Ванечка в пять лет: “Собаки и кошки – такие же человечки, только летом в шубках ходят. Правда?”* <...> *я согласилась сразу, поразившись мудрости этих слов. Вот уж воистину: устаи младенца глаголет истина!*» [Вестникова «Урок милосердия»].

Миропреобразование – особый этап в развитии ребёнка, связанный с переходом количественного накопления знаний о мире в качественно новое состояние, характеризующийся способностью преобразовывать ближайшую среду для своих потребностей (без или с участием других людей – детей или взрослых), т. е. формировать ожидаемое будущее в отношении к настоящему. Такое действие можно наблюдать у детей младшего возраста в процессе игровой и коммуникативной, а у детей старшего возраста – в духовно-практической деятельности (предосознании своего личного мира). На существование принципиальных

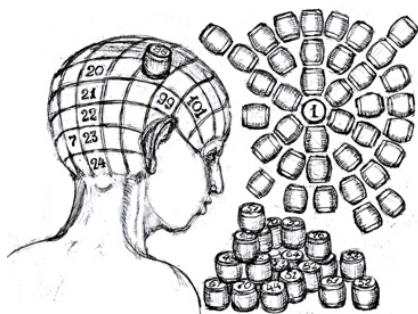
различий между «Я» и «Миром» указывал И. Кант, определяя ступени постижения человеком на уровне чувственности, на уровне предметов (трансцендентальная эстетика), на уровне событий (рассудок) и на уровне ценностей и смыслов (разум) [Кант, 1994]. Способность детей впитывать в себя всю поступающую извне информацию в детские годы неограниченна.

Помимо вышеперечисленных познавательных актов, в процессе формирования собственной картины мира ребёнку необходимо освоить несколько ступеней познания в практическом и теоретическом форматах, а именно: *психическую* (чувственно-эмоциональную), *социальную* (коммуникативную), *аксиологическую* (ценностно-смысловую), *этическую* (нормативно-правовую), *общеобразовательную*, (научно-предметную), *эстетическую* (творчески-преобразовательную). На основе комплекса полученных ребёнком в дошкольный период представлений, формируется *картина мира*, которая служит базисом следующего уровня познавательного развития – мировоззрения.

Формирование системы «ребёнок – мир» осуществляется на протяжении всего дошкольного детства по принципу спирали (в которой периоды накопления, прогресса, стагнации и регресса сменяют друг друга). На очередном витке спирали происходит приращение знаний, умений, навыков, которые зависят от индивидуального сценария развития личности ребёнка.

Принятие и присвоение культуры в период построения ребёнком собственного мира – длительный и неоднозначный процесс. На протяжении нескольких лет ребёнку предстоит пройти через многочисленные ситуации выбора, связанные со всеми сферами жизнедеятельности; при этом он должен ориентироваться прежде всего на культурные императивы среды. Поскольку жизнедеятельность ребёнка зависит от множества внутренних и внешних факторов, созревание его мира как базиса личной культуры осуществляется в индивидуальном темпе, сообразно фазам природного развития. Благодаря соединению этих компонентов в Мире детей появляется возможность реализации «программы» созидания уникальной личности.

Ребёнок в отношении с миром



Освоение ребёнком способов взаимодействия с действительностью закономерно происходит в поступательном движении от частного к общему (от «Я» к «Миру»), образуя при этом сложнейшие иерархические связи, определяющие аксиологический аспект его бытия, формируя культурный контекст личности. В Мире ребёнка современная культура выступает в качестве основополагающего вектора его развития: «введение ребёнка в образ человека» опосредуется системой воспитания и образования.

Проявление взаимоотношений личности ребёнка и мира следует рассматривать через призму трёх основных аспектов: *познавая, поведенческих стратегий и переживания* [См.: Ерахтин, 2009: 145].

В процессе активной *познавательной деятельности* происходит «индивидуальное и социальное освоение мира, которое влияет на процесс познания, ускоряет или тормозит его, привносит элемент субъективного в процессы и результаты познания» [Иошкин, 2009: 152–153]. Когнитивные потребности, энергичная деятельность, эмоции, чувства раскрываются в конкретной социокультурной среде. В основе этих потребностей ребёнка находятся практические действия, опосредованные отношением к окружающему пространству и людям, что содействует деятельностному самоутверждению в мире. Осмысливая получаемые извне знания, ребёнок оценивает их в соответствии с

внутренними интенциями, исходящими из имеющегося у него жизненного и культурного опыта.

Поведенческие стратегии характеризуются разнообразными способами освоения ребёнком норм и правил взаимоотношений, принятых в определённой среде, которая – формально или неформально – предопределяет условия получения жизненного опыта (позитивного или деструктивного), реализуемого в общении с другими. Многократно повторяя чужие или свои действия, ребёнок апробирует, а затем и закрепляет модели поведения, вырабатывая индивидуальный стиль взаимодействия с внешним миром.

Переживания – ответная реакция ребёнка на события внешнего мира, оказывающие яркое впечатление на его чуткую душевную организацию. Личный опыт оказывается более убедительным, чем опыт других детей или взрослых, так как позволяет ребёнку в типичных ситуациях выстраивать с разными людьми апробированные ранее линии поведения. Это помогает ему ориентироваться в сфере человеческих взаимоотношений и, в конечном итоге, позволяет «занять» своё социальное пространство. Ребёнок учится *переживать* – воспринимать, понимать, осознавать, принимать и «отпускать» ситуацию, информацию, поступающую к нему из разнообразных источников. Переживания отражают степень сформированности в сознании (в подсознании и на бессознательном уровне) основных социальных связей и коммуникативных навыков, способствующих образованию (в рамках конкретной социокультурной среды), собственной картины мира, а также выработке ценностного отношения к окружающему.

Наличие в культуре и обществе особого статуса ребёнка является характерным признаком детства.

Существует два взгляда на социально-историческую природу детства: традиционный и нетрадиционный [Кудрявцев, Алиева, 1997: 50]. Первый определяет зависимость и производность механизмов, темпов и закономерностей развития ребёнка от общественно-исторических условий его жизни (К. Маркс, Г.В. Плеханов). Второй рассматривает развитие ребёнка не только как историко-культурную закономерность, но и как феномен, реализующий принципы преемственности и поступательности в культуре. Последняя точка зрения характерна практически для всех мыслителей XX в., отстаивающих позиции и статус развитого детства.

В XXI в. в научной среде всё более уверенно утверждается представление о способности человеческой личности к *самотворению*⁷, сторонники которого убеждены, что помимо биологической и социальной программ в развитии ребёнка значимую роль играет сознательная деятельность, которую следует «открыть» именно в детстве, когда психика, интеллектуальные и физические процессы имеют высокий сензитивный потенциал.

Поскольку жизнь ребёнка осуществляется в процессе установления отношений с окружающими, социокультурная определённость будет являться существенной стороной его личности. «Личность есть идентичность, возникающая через отношение <...>; это «я», которое существует лишь постольку, поскольку оно находится в отношении к «ты», утверждающим его существование и его инаковость. <...> «я» просто не может существовать без иного» [Митрополит Иоанн Зизиулас «Общение и инаковость»]. Совокупность выстраиваемых отношений ребёнка с обществом, создаёт предпосылки развития его личности как субъекта культуры.

Взаимоотношения ребёнка и общества включают социально-аксиологический контекст, содержанием которого выступает иерархическая система связей – межличностных, межролевых (семейных, возрастных, гендерных, учебных и т. д.), межиндивидуальных (правил поведения, материальной и духовной культуры, системы ценностей), а также способности к интериоризации коммуникативных навыков в свой поведенческий комплекс. Являясь неотъемлемым субъектом культуры, ребёнок познаёт и эстетически «переживает» окружающий мир; «пропуская» его через себя, создаёт платформу собственных ценностных установок.

Взаимодействие с другими людьми открывает ребёнку путь к социальной интеграции по завершении процесса жизненного и ценностного самоопределения (самоидентификации) в рамках конкретного возрастного периода. Ребёнку важно научиться

⁷ Начало личностно-гуманной педагогики были положено европейскими педагогами Дж. Дьюи, М. Монтессори, Р. Штайнером; в России активными её сторонниками выступили В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, Г.И. Щукин, И.С. Якиманская, Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов Е.А; Ямбург, Вл.Т. Кудрявцев и др.

понимать и сохранять свое «я» во взаимодействии с другими людьми, воспринимая их как независимых от его потребностей.

Жизнь ребёнка коренится в познании им качественных сторон *социальной идентификации* – особенностях протекания процесса формирования и его результативности. Этот вид идентификации осуществляется в рамках культуры, в лоне которой разворачивается его жизнь. Сегодня социум выделяет особое пространство, главным субъектом которой выступает ребёнок.

Среди существующих в науке обоснований идентификации личности (телесной, ролевой, половой, социальной и др.) для нас наиболее интересным представляется интегрированная модель уровней самоидентификации, разработанная М.А. Щербаковым. Предлагая связать самоидентификацию с моралью (выделяя при этом позитивную и негативную идентификации), он определил следующие её уровни: социально-профессиональный, семейно-клановый, национально-территориальный, религиозно-идеологический, эволюционно-видовой, половой и духовный [Щербаков, 2019]. В контексте наших рассуждений о личностном становлении ребёнка и его бытии в пространстве создаваемого им личного мира, каждый уровень (исключая первый) включает в себя потенциал реализации самоидентификации, зависящий от персонализированных условий жизнедеятельности, различных комбинаций происходящих в жизни ребёнка событий, постоянно изменяющейся социокультурной среды.

Семейно-клановая идентификация способствует формированию в сознании ребёнка представления об иерархии членов семьи и родовых связях (дочь / сын, брат / сестра, мать / отец, тётя / дядя и т.п.), без ощущения которых он может теряться в безликом пространстве человеческой массы, не находя для себя духовной опоры в окружающем мире. Успешная идентификация способствует формированию устойчивых кровно-родовых взаимодействий как внутри одной семьи, так и в восприятии детьми связей, существующих в других семьях; более того, она оказывает существенное прогностическое воздействие на способы организации и установление гармоничных отношений в создании собственной семьи в будущем. На этом уровне идентификации происходит приобщение ребёнка к семейным традициям и

культуре, что оказывает существенное влияние на процесс формирования личностной культуры.

Национально-территориальная идентификация запечатлевает в сознании ребёнка картину принадлежности к месту рождения и национальному происхождению. В этой интегративной конструкции проступают – помимо корневых родовых – архаические связи, несущие в генетической памяти поколений более значимое для идентификации наследие, нежели признание индивидом своего тождества с одной из национальностей и территориальным пространством. В данном типе идентификации заложены культурные и морально-этические основы «имиджа» рода по линии отца и матери, определяемые в качестве духовного наследия (правил, норм, обычаев, традиций и т. п.). В случае успешной самоидентификации культурный базис реализуется в духовном (созидательном) аспекте личностных качеств индивида; в случае негативной самоидентификации прогнозируется обезличенность, что приводит к формированию таких качеств, как беспринципность, равнодушие, чёрствость, цинизм, что, в конечном итоге, разрушает образ человека.

Религиозно-идеологическая идентификация – это более позднее по времени возникновения ментальное образование, для формирования которого необходимо развитое, «укоренённое в истине» сознание. Позитивная самоидентификация создаётся при условии постоянного присутствия в жизнедеятельности ребёнка устойчивого и неизменного морально-этического фона религиозного и / или идеологического образа, который «проповедуется» его ближайшим окружением, что создаёт благодатную почву для добровольного присоединения к общим мировоззренческим установкам и ориентирам. Инверсная самоидентификация может проявляться в тех случаях, когда социум становится местом демонстрации непоследовательности, неискренности, обмана (открытого или завуалированного), что первоначально может вызывать у ребёнка чувство недоумения, возмущения и, как следствие, – осознание существующих в обществе непримиримых противоречий, «разночтения» норм и правил, побуждающих его к протесту и отчуждению от реалий действительности.

Эволюционно-видовая идентификация предполагает тождественность ребёнка с конкретным биологическим видом – homo

sapiens. В современном ряду «homo... erectus, ... ludens, ...habilis, ...faber, ...sociologicus» и др. мы встречаемся с характеристиками человека как многомерного существа. Ребёнок усваивает этические нормы и правила общежития, которые позволяют ему в одном случае адекватно и комфортно взаимодействовать с окружающими, в другом – выступать их антагонистом.

На протяжении детства (включая подростковый период) ребёнка могут «поджидать» провокационные ситуации, которые будут закладывать в его сознание разрушительные поведенческие комплексы, формируя тем самым инверсную самоидентификацию (в детском сообществе такими текстами-«провокаторами» выступают обзывалки, дразнилки, клички и т. п.; в среде подростков – обидные оскорбления, сравнения с животными, буллинг и пр.).

Можно предположить, что в ситуации накопления на предыдущих уровнях инверсной самоидентификации, следует ожидать неудовлетворительный результат. В процессе эволюционно-видовой идентификации человеческое сознание, не окрепнув, «застревает» на фазе биологического развития (т. е. образ жизни и облик не соответствует духовно-нравственным нормам развития). В свою очередь, при успешно сложившемся самоидентификационном комплексе у ребёнка будут выработаны защитные механизмы психологических границ, что проявится в волевых установках при встрече с жизненными испытаниями.

Половая идентификация формируется в бессознательных слоях психики. Для появления успешной самоидентификации недостаточно родиться мальчиком или девочкой – необходимо соотносить себя с «заданным» обликом, принимая во внимание андрогенный «проект» природы. Целенаправленное половое воспитание не всегда приводит к искомому позитивному результату (что известно из средств массовой информации или фактов окружающей действительности). Иногда гормональная природа человека, как будто «заблудившись», начинает преобладать в другой половой ипостаси, кардинально «подменяя» одно сознание на другое (в данном случае, тактичное и сдержанное воздействие окружающих людей на изменившееся поведение ребёнка способно оказать положительное влияние на «возвращение» природы на «круги своя»). В этом процессе большую роль играет

культура, в частности, её визуальная и ментальная демонстрация. В настоящее время ребёнку, находящемуся в безграничном информационном пространстве, трудно устоять перед «запретными соблазнами» и навязываемым «свободам», в результате чего его собственный мир подвергается серьёзным испытаниям на стрессоустойчивость и адекватную реакцию на предлагаемые вульгаризированные критерии оценок.

Духовная идентификация обнаруживается через систему ценностей, формирующаяся в процессе получения ребёнком духовного опыта. «Пробуждение» этого уровня личности, как правило, связывают с наивысшей точкой её созревания – обретением смысложизненных ориентиров – культурой целостного восприятия себя и мира. Немаловажную роль в формировании положительного результата духовной идентификации играет процесс культурной и нравственной преемственности поколений. В случае обнаружения негативного результата не следует считать это «окончательным приговором» для личностного становления по причине того, что, во-первых, этот процесс не является завершённым, а, во-вторых, он не может быть рассмотрен изолированно от других уровней идентификации.

Социальная идентификация в мире ребёнка проявляется в формате взаимоотношений «Я» и «другой», демонстрирующих этическую составляющую взаимодействия:

– «Я с другими» – в качестве первоначальной социализации и индивидуальной инкультурации (освоение своего места в ближайшем окружении – семье, группе сверстников, знакомых);

– «Я для других» – в качестве вторичной социализации (осознание своей социальной роли в общении с другими людьми, значимости поступков для выстраивания коммуникативных связей; усвоение и применение норм и правил; выбор различных способов и стиля поведения).

Отношения ребёнка с другими людьми отражают опыт овладения разнообразными способами взаимодействия в формате «друг для друга», что представляет специфический социокультурный феномен (называемый «диалектикой жизни»), который раскрывается в диалогических процессах сопереживания, содействия, сопричастия, сопонимания и др.

Помимо указанных выше социокультурных приобретений, ребёнку предстоит осваивать ещё два формата отношений: «Мир и Я» и «Я и Мир» (следует обратить внимание на смену акцента в приоритетной позиции). Этот процесс можно охарактеризовать как проекцию отношения ребёнка к самому себе. В первый год жизни отношения между ребёнком и миром носят преимущественно природосообразный характер (ребёнку необходимо выжить в окружающей среде). Далее в его жизненное пространство активно включаются социокультурные компоненты, которые раскрывают способы взаимодействия с предметным миром и людьми в границах ближайшей среды. В результате постепенно возникает «смысловая наполненность» собственного мира (*самоосознавание*), выстраивается биографическая линия бытия (начало *самотворения*), «запускается» программа *самоактуализации* и *саморазвития*. На протяжении всей последующей жизни «первичное осознание» своего мира и мира внешнего останется у человека ведущим.

Взаимодействуя с окружающими людьми, ребёнок создает внутреннюю культуру, в том числе посредством интересубъективизации среды, реализующуюся в событийном плане жизнедеятельности, накапливая при этом житейский и жизненный опыт. Доказательством справедливости данного умозаключения служат следующие аргументы:

– *интерсубъективизация* среды происходит в процессе знакомства ребёнка с миром посредством вживания в её ценностно-смысловой контекст. В результате у него появляется оценочное (чаще всего, положительное) восприятие действительности «среда – для меня», т. е. в сознании ребёнка мир представляет собой действительность, которая каждую минуту готова в той или иной мере удовлетворять его притязания. В противном случае формируется отрицательное оценочное отношение, акцентирующее сознание на противопоставлении себя среде.

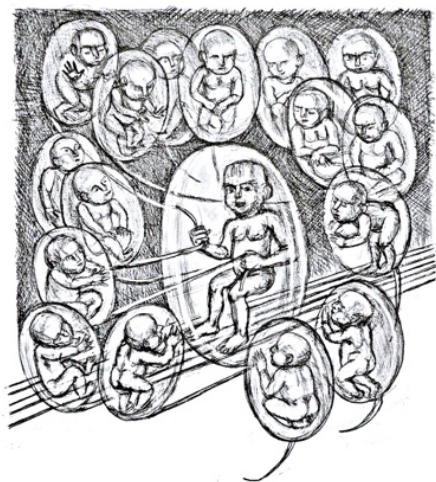
Создаваемая в сознании ребёнка картина мира приобретает характеристики, которые обусловлены культурно-этическими нормами окружающей среды; при этом её композиция может подвергаться неоднократной корректировке – в зависимости от событий и ситуаций, происходящих в жизни ребёнка, которые сопровождаются критической эмоциональной реакцией;

– *событийный план жизнедеятельности* ребёнка контекстуально выстраивается на базе существующих в социальной среде данностей культуры (образе жизни, обычаях, традициях, правилах, морали и пр.), которые ему необходимо принять в качестве опорных вех при построении собственных взаимоотношений с окружающим миром (хорошо / плохо, можно / нельзя и т. п.). В результате образуется коммуникативная схема взаимодействия «мир и Я», специфика которой определяется совокупностью сформированных позитивных или негативных уровней культурной идентификации;

– *жизненный и жизненный опыт*, получаемый в ходе познавательной деятельности и объяснения ребёнком существующей системы ценностей в обществе, побуждает его изменять среду с целью использования её вариативных возможностей в удовлетворении собственных потребностей. Результатом «диалога» (или противостояния) желаний и условий для их реализации является собственная позиция (допустимо / недопустимо, возможно / невозможно, подчинение / противостояние и т. п.), отражающая специфику оценочных отношений «Я и мир».

На основе непрерывно протекающих в сознании ребёнка ценностно-мотивационных процессов образуются паттерны внутреннего и внешнего проявления культуры личности – в поведении, в общении, в поступках, в делах – основополагающие качества, закрепление и стабилизация которых может состояться при условии действенной поддержки со стороны взрослых, осознающих значимость самотворящей природы (самости) ребёнка.

Ребёнок в самости



Прежде всего следует определиться с пониманием ребёнка не только как индивида, но и как личности. Личность – в проявлении «я» – реализует себя в творческих актах самосозидания, т. е. в раскрытии своей инаковости от других, стремлении достичь не просто различия, но и непохожести. Потребность отличаться от других выражается во внутренней свободе, которой ребёнок обладает в первые годы жизни, а также в интуитивном желании иметь собственный мир, в противопоставлении тому, который ему «дан» (наиболее ярко это выражается в подростковом возрасте, когда возрастает протестное отношение к ближайшему окружению).

Первые размышления об идентичности личности обнаруживаются в письменных источниках Древней Греции. Так, в трудах философа-неоплатоника Боэция (V в.), это понятие определяется в качестве основы индивидуальной природы человека, наделённого рациональностью и сознанием. Личность раскрывается в полной мере только при условии её «присутствия» в мире в ситуациях общения, т. е. в процессе возникновения отношений с другими людьми.

Одним из первых психологов, сконцентрировавших своё внимание на развитии личности ребёнка, был В. Штерн, позиция которого заключалась в признании процесса онтогенеза как «сжатого вида» повторения филогенеза [Штерн, 1998]. Это дало возможность обосновать закономерность протекания основных этапов эволюции человечества – как биологических, так и культурно-исторических. Исходя из этого, по аналогии можно утверждать, что *Мир ребёнка* формируется в зависимости не только от природной программы развития, а также культурной среды, но и от личностных факторов, свидетельствующих об особых способностях, в названии которых присутствует префикс «само...» (самопонимание, самосознание, саморазвитие и др.).

В философской антропологии разрабатывалась фундаментальная проблема формирования процесса самоопределения человека в обществе (М.М. Бахтин, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, А.А. Ухтомский и др.). Так, например, М.М. Бахтин подчеркивал, что «Только... во взаимодействии человека с человеком раскрывается “человек в человеке” как для других, так и для себя» [Бахтин, 1979: 294]. Л.И. Божович рассматривает *самоопределение* как потребность человека слиться в единую смысловую систему обобщённые представления о мире и о самом себе, тем самым определяя смысл своего собственного существования [Божович, 1968: 380 – 388].

На наш взгляд, наиболее точное определение данному понятию дали А.Л. Журавлёв и А.Б. Купрейченко: «Под самоопределением мы понимаем поиск субъектом своего способа жизнедеятельности в мире на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых (создаваемых) им во временной перспективе базовых отношений к миру, другим людям, человеческому сообществу в целом и самому себе, а также на основе собственной системы жизненных смыслов и принципов, ценностей и идеалов, возможностей и способностей, ожиданий и притязаний» [Журавлёв, Купрейченко, 2007: 7]. Наиболее важными, первично необходимыми для понимания ребёнка являются *личностное, ценностное и социальное* виды самоопределения.

Личностное самоопределение отражается в стремлении ребёнка познать себя, свои возможности в отношении с социумом и культурой, вырабатывая при этом собственное мировидение,

миропонимание и, как результат, осознание себя единицей общности. Ещё в V в. Боэций отождествил личность с индивидуальностью (личность есть «индивидуальная субстанция разумной природы») [Боэций, 1990: 172]. Потребность ребёнка в «нахождении» своего значимого места в ближайшем окружении обнаруживается в процессе установления отношений и способов его взаимодействия с другими людьми, предметным миром, вырабатывая при этом собственный стиль и образ жизни.

Если рассматривать Мир ребёнка как начало реализации человеческой личности, то в нём можно обнаружить переход от непроявленного к проявленному, от внутренней формы к внешней: ребёнок = / + культура (где «ребёнок = культура» – это ребёнок в «самости»; а «ребёнок + культура» – это ребёнок во взаимоотношении с миром). В данном контексте «непроявленным» выступает ребёнок как действующий субъект, а «проявленным» – результаты развития его вариативной «самости». Следует обратить внимание, что жизнь ребёнка не может «разворачиваться» вне человеческого общества, которое служит иницилирующей силой, побуждающей формирующееся сознание к активной самоактуализации.

Сущностное проявление ребёнка в «самости» определяется в трёх диспозициях:

1. *«Бытие-в-себе»* – созревание органических сил организма, раскрытие личностной программы саморазвития, дифференциация сознания – то есть внутренняя интимная структура сознания.

Эта диспозиция наиболее закрыта от внешнего взгляда и представляет собой сложную, мало поддающуюся анализу картину «вызревания» в мире ребёнка внутренней культуры личности. В психологии и педагогике существуют представления о закономерностях проявления природных потенций организма и психики, но до настоящего времени нет объяснения тем исключениям, когда при одинаковых генотипных заданностях, социальных и культурных условиях в семье вырастают противоположные по характеру и внутренней культуре люди.

В данном случае мы можем говорить о существовании *внутреннего императива культуры*, который может восприниматься как врождённое качество личности (таких детей называют «новыми детьми»: «индиго», поколение «Z», «Y» «A» и др.).

2. *«Бытие-для-меня»* – образование индивидуальных качеств личности – константных и спонтанных, – что свидетельствуют об ориентации личности на «подчинение» окружающей действительности своим интересам – то есть направленности *внешнего на внутреннее*.

Природа любого ребёнка эгоистична в силу того, что ему необходимо сначала выжить, а затем «занять своё место» в жизненном пространстве семьи, коллективе сверстников и т. п. Реализуя эту задачу, ребёнок на уровне подсознания ориентирован на привлечение к себе внимания различными способами. Он поступает так, чтобы получить удовлетворение в заботе, любви, внимании через прикосновения, слова-поощрения, оказываемую ему поддержку и помощь, вовлечение взрослых в свои игры, ожидание похвалы, подарков и т. п. Природа человека заключается в том, чтобы испытывать чувство счастья и радости; стремление детей к гедонизму инстинктивно, и если его удовлетворять должным образом, адекватно и сообразно ситуациям, то Мир ребёнка станет полноценным.

Однако мир взрослых не ориентирован на эвдемонизм: лишь в некоторых культурах (преимущественно, восточных) к ребёнку до пяти лет относятся как к «царю». Такое отношение не препятствует развитию культуры личности, – скорее, наоборот, так как в первые годы жизни происходит моделирование паттернов отношения ребёнка к миру, которые исходят из внутренней готовности принимать его как объективную данность, не угрожающую жизненным ценностям.

3. *«Бытие-для-себя»* – упорядочивание, синхронизация в субъективной интерпретации мировосприятия и мироосознания, мировидения и миропонимания и т. п., то есть ориентация личности на выделение и «присвоение» существующих в окружающей действительности жизненных ценностей – направленность *внутреннего на внешнее*.

В этой диспозиции личностного развития происходит формирование нравственных императивов, выражающихся в культурном контексте поведенческой модели ребёнка. Культурный фон среды, в которой растёт и развивается ребёнок, определяет ключевые позиции его жизненных стратегий.

Специфической особенностью мира ребёнка можно считать создание им для себя *воображаемых друзей*, в роли которых выступают игрушки, животные, герои фильмов, мифические существа и т. п. Создание таких воображаемых «компаньонов», как отмечают психологи (в частности, М. Осорина [Осорина «Воображаемые компаньоны...»]), является когнитивным продуктом, сформированным в результате сложнейшей интеллектуальной деятельности.

Мир ребёнка в силу его адаптивности пластичен, но при этом в основном зависит от мира взрослых, создающих для этого жизненные условия. Расширяя свой жизненный опыт взаимодействия с окружающим миром, ребёнок стремится создать собственное пространство – персональный мир, в котором он ощущает себя уверенно и безопасно – или, наоборот, «находит» для себя трудности, чтобы преодолеть страх и неуверенность.

«Подчиняя» или приспособливая под себя окружающий мир, он предпринимает попытку заявить о себе миру как о полноценном *субъекте* (а не объекте), на который имеет право воздействовать другой человек. Таким образом закладывается ценностное отношение ребёнка к своему личностному началу, формируется человеческое достоинство и самоуважение.

Ценностное самоопределение ребёнка возникает в процессе приобщения, переосмысления, а затем и присвоения системы ценностей культуры, в окружении которой он находится, формируя на её основе ценностное отношение к себе и к миру. Этот процесс осуществляется в рамках *со-бытия* – нахождения в пространстве (мирах) других личностей, выражающегося в деятельностном присутствии, выделении для себя значимого места в окружающей среде.

Социальное самоопределение выражается в потребности ребёнка с одной стороны, приобщиться к совместной жизнедеятельности (чувство *сопричастности*, *соединения*, *сотрудничества*), с другой – обособления и обретения независимости (автономности) в рамках конкретной общности с целью признания окружающими его самостоятельности (в выборе поведения, принятии решений, наличии собственного мнения и т. п.). По существу, этот процесс реализации личностного потенциала можно

определить как достижение ребёнком определённой возрастной зрелости.

Социальное самоопределение ребёнка зависит от его «бытия-в-мире», «бытия-с-другими», «бытия-для-других», что является закономерным этапом культурогенеза.

«*Бытие-в-мире*» – исходный опыт ребёнка в проявлении себя как самостоятельного субъекта. Этот возраст условно называется «Я – сам!», когда практически в любой ситуации, требующей помощи ребёнку со стороны взрослых, последние встречают категорический отказ. Демонстрация самостоятельности рождается из инициативы испытать свои возможности без посторонней помощи. Это первые попытки достижения *собственных* результатов, «заявка» миру о своём умении «быть».

«*Бытие-с-другими*» характеризуется сопричастностью ребёнка жизни окружающих его людей (как правило, ближайших родственников). Он стремится быть включённым во все события, разговоры, дела, не заботясь о том, как на это реагируют родные. Большинство взрослых воспринимает подобное «присоединение» детей младшего возраста к повседневной жизни семьи сдержанно, а меньшинство поощряет. В дальнейшем, чем старше становится ребёнок, тем больше его будут ограничивать и запрещать ему вмешиваться «во взрослые дела».

Двойственная позиция членов семьи порождает в сознании ребёнка поведенческий диссонанс, который в ситуации отказа удовлетворить его потребности или желания проявится в поведении через сопротивление и непослушание (внешне это обычно выглядит как каприз). Однако следует отметить, что такая «двойственная позиция» нередко становится источником формирования разнообразных моделей регрессивного поведения, – в частности, признаков *антикультуры*.

В детском возрасте отрицание общепринятых норм культуры происходит *неосознанно* – как реакция на различные запреты (которые в понимании ребёнка представляются неоправданными) или как результат отказа со стороны взрослых в удовлетворении его желаний. Так, некоторые дети дошкольного возраста не хотят носить одежду, предпочитая ходить целый день по дому без неё («потому что так удобно»); бросают или ломают на глазах у взрослого те или иные почему-то не нравящиеся им предметы;

отказываются выполнять просьбы окружающих (или делают с точностью наоборот) и т. п. С одной стороны, такое поведение можно воспринимать как естественное сопротивление диктату взрослых, а, с другой стороны, – как вызов, демарш против существующих культурных установок. Можно предположить, что подобные проявления детской *антикультуры* служат в некотором роде источником детской субкультуры.

Следует обратить внимание, что стремление ребёнка быть вместе с другими отражает, прежде всего, его природный инстинкт (импринтинг) как *вторичную потребность* – социальную направленность на реализацию личностного потенциала, и, в конечном итоге закладывает в его сознание ценностное отношение к старшим, укрепляя таким образом «чувство рода».

«*Бытие-для-других*». Освоив способ самостоятельной деятельности – продуктивные действия в важных для себя сферах жизни – ребёнок готов к участию или оказанию посильной помощи другим людям. У него появляется желание быть «полезным» и значимым: сначала в своём ближайшем окружении, затем и вне дома. Мотивом такого поведения является стремление к достижению желаемого различными способами. В качестве примера такого могут служить заявления: «хочу помочь маме / папе»; «хочу, чтобы меня похвалили»; «хочу участвовать в общей игре»; «хочу пойти вместе (в магазин, погулять, в гости)»; «хочу научиться ездить на велосипеде» и т. д. Ребёнок постигает виды и способы культуры взаимодействия, выбирая различные поведенческие стратегии: просьбы, договоры и уговоры, обещания, манипуляции, заигрывания, хвастовство, проявление неожиданной инициативы и т. п., которые образуют «мостик» между желаемым и достигаемым.

Культура как ценностно-смысловое поле «конструирует» будущее ребёнка. Ребёнок 3–10 лет, перенимая культурную традицию, мировоззрение, морально-этические установки родителей, может стать незаменимым помощником во многих домашних делах, – носителем «полезного поведения». Культура поведения, впитываемая им (прежде всего, в семье), способствует появлению в сознании паттернов, ориентированных на позитивную коммуникацию с окружающими его людьми. Такими паттернами можно считать традиции присмотра за младшими членами семьи,

ухода за престарелыми, уважением к старшим (например, в XX в. роль родителей интерпретировалась в качестве примера жизни «во благо страны»: «Раньше думай о Родине, а потом о себе!»). Девочек настраивали на осуществление в их будущей жизни семейного сценария «всеотдачи», жертвенности по отношению к детям («Всё лучшее – детям!»). В советском прошлом приоритетным ориентиром для многих было развитие чувства коллективизма, что ограничивало некоторые эгоистические проявления ребёнка. В дальнейшем подобный тип поведения мог перерасти в черту характеризующую личность.

Однако ребёнок может выступить в роли носителя «отрицательного поведения». Такое поведение считается «проблематичными», и тогда в семьях могут именовать ребёнка «маленьким разрушителем», «букой», «бандитом» и т. п. Анализ причин проявления такой поведенческой модели в большей степени относится к сфере психологии и педагогики, поэтому мы не будем рассматривать деструктивные демонстрации отношения ребёнка к окружающим.

В своей жизни ребёнок самостоятельно изобретает различные способы освоения окружающего мира и познания себя, нередко втайне от взрослых. Приобщаясь к миру других детей, он присоединяется к традициям детской субкультуры – специфического социально-культурного и психологического опыта предыдущих поколений детей. М. Осорина в одной из своих работ отмечает: «Формы самостоятельного освоения физического и социального мира, устойчиво схожие у разных детей, можно назвать протокультурными» [Осорина, 2008: 276].

Специфика человеческого способа существования выражена в соотношении самоопределения и определения его личности другими людьми. Характеристикой существования является отражённость, «представленность» индивида в «другом», т. е. под существованием понимается участие ребёнка в повседневной жизни с окружающими его людьми.

Мир ребёнка в ценностном измерении



Ценностная картина мира, её «смысловое поле» не является абстракцией: это уникальный и неповторимый образ для каждого индивида. Любая конкретная ситуация, воспринимаемая человеком субъективно, имеет единое «поле истины», – в которое включены индивиды, исторически объединённые временем и пространством, имеют сложившийся комплекс морально-этических норм и правил, которые имманентно присутствуют в культуре социума в качестве ценностных критериев. Подобный «коллективный образ» порождает для каждого нового поколения общность взглядов, позиций, ценностных ориентаций.

Реализация личностных смыслов происходит, согласно точке зрения И. Ялого, через деятельность (занятия, труд), переживание ценностей (получение опыта, созерцание красоты, переживания любви) и страдания (постижение мудрости) [Ялом, 1999: 498]. Следовательно, можно утверждать, что каждое поколение, жизнедеятельность которого протекает в исторически обусловленном социокультурном хронотопе, имеет свой собственный совокупный образ ценностной картины мира, что придает

изначальный импульс каждому его представителю и получает особый смысл, – характеристику поколенческой общности.

Обретая свои смысловые образы, человек подчиняет собственную жизнь тем задачам, которые ведут его к выполнению жизненных целей, а это, в свою очередь, побуждает его принимать ответственность за осуществление своего выбора и планов. Таким образом возникает цепь закономерностей, которые определяют содержание и направленность сознательной жизни поколений (сознание и самовыражение личности).

Приведём несколько аргументов в пользу высказанной нами идеи.

Одним из важнейших компонентов культуры личности, обуславливающих её духовно-нравственное содержание, является *аксиологическая характеристика*. В монографии мы придерживаемся как классического понимания аксиологического подхода к изучению поставленной проблемы, рассматривая имманентные (абсолютные) ценности, априорно присущие Миру ребёнка (в частности) и Миру детства (в целом), так и неоклассического понимания, в соответствии с которым ценности трактуются в качестве явления трансцендентного, представленного в виде результата взаимодействия ребёнка с окружающими, его отношения к социальной общности, миру, – явления, выраженного в форме оценки нормы (идеала).

Определимся с понятием «ценность», которое неоднозначно по своему содержанию. В нашем исследовании под «ценностью» имеется в виду представление о взаимозависимости и взаимодействии «внутреннего мира» и «внешнего мира», которое проявляется в образе жизнедеятельности, что отражает неразрывную связь онтологической сущности и личностного становления. Процесс культурогенеза включает несколько компонентов, среди которых два – рациональное и иррациональное мироосознавание – присутствуют постоянно. Начиная с Античности, в философских трудах обсуждалась дилемма: что является более значимым для процесса становления личности человека – природа (иррациональное начало) или воспитание (рациональное начало), соответственно: биологическое или социальное, внутренние интенции или внешние стимулы?

С точки зрения З. Фрейда личность формируется в раннем детстве и в зрелые годы жизни остаётся неизменной, а наблюдаемые в течение жизни изменения являются лишь корректировками, не затрагивающими глубинные структуры личности. Согласно Фрейду, уникальность судьбы индивида обуславливается внешними реалиями, воздействующими на субъективный мир чувств, эмоций, ощущений, оказывающих значительное влияние на формирование его ценностной ориентации [Фрейд, 1998]. Позволим с позиции сегодняшнего дня усомниться в абсолютности такого утверждения.

Ценности, объединяющие существующие смыслы и идеи, представляют систему социальных, культурных и идеологических отношений, существующих в обществе. Законы, правила, принципы и концептуальная цель этой системы направлены на реализацию аксиологического смысла жизнедеятельности человека. В течение жизни ценностные ориентиры и установки могут быть подвержены переосмыслению.

Возникновение в XXI в. интереса к изучению ценностно-онтологического контекста детства совпадает с периодом усиления духовно-нравственной разбалансированности общества и кардинальных изменений в системе культуры. Интерес к проблеме был вызван необходимостью выявления новых оснований и ориентаций существования человека. Используя в своём исследовании аксиологический подход, мы находимся на позиции системно-ценностного осмысления места ребёнка в мире как априорно высшей ценности общества [Попкова, 2008].

Детство являет собой будущность человечества, так как в каждом новом поколении заложена эволюционная потенция к саморазвитию и самосовершенствованию, которая способна актуализироваться лишь при условии сохранения и реализации в обществе принципов ценностного смыслополагания бытия. Бытие ребёнка – это совокупность определённого рода реальностей и ценностно-смысловых структур социальной, биографической, культурной, психической и ментальной жизнедеятельности, которые способствуют развёртыванию в индивиде процесса созидания личностного начала.

В настоящее время исследование культуры детства, в котором будет реализован аксиологический подход, представляет, на наш

взгляд, один из важных аспектов изучения культурогенеза в стремительно меняющемся мире. Базовое «целесолагание» детства заключается в овладении ребёнком системой ценностей и ценностных отношений в рамках духовного наследия. Характерной особенностью этого процесса являются качественные изменения, обусловленные корректировкой критериев оценки и ценностных ориентаций в сознании детей по мере приращения их жизненного опыта (в частном или в целом; ситуативно или постоянно).

В пространстве личности ребёнка существуют сложные иерархические связи ценностных уровней и ориентаций, проявляющихся в его повседневном поведении. Сферой поведенческих сценариев выступает интимная сфера ребёнка (основой которой служат восприятие, сознание, потребности), а также его ближайшее окружение – семья (включая все связанные с ней чувства, эмоции, претензии, действия), пространство других людей и сверстников.

Ориентируясь на аксиологическую концепцию Г.В. Выжлецова [Выжлецов, 1996: 65], можно выделить следующие уровни ценностного выражения личности ребёнка: *идеал* как совершенный образец поведения (деятельности), *принципы* (приоритетная идея, внутреннее убеждение, регламентирующие деятельность), *цель* (осознанный и желаемый результат, регулирующий стремления, поступки, а также оказывающий воздействие на выбор путей и средств её достижения, определяющий характер ребёнка и степень его активности), *отношения* с окружающими (временные, причинно-следственные, внутренние и внешние, взаимосвязи между социальными и культурными ценностями).

Процесс личностного самовыражения имеет ряд существенных отличий от сформированной потребности в самовыражении взрослых: для ребёнка важным является сам процесс, в то время как для взрослого – цель и результат его достижения.

В данном контексте «идеалом» общества детей становятся общепринятые способы поведения, определённая манера общения, особая сфера интересов, нравственные критерии (честность, справедливость, преданность, мужество – для мальчиков; доверие, внимательность, дружелюбие – для девочек). «Принципы», на которые ребёнок ориентируется в своей жизнедеятельности (например, «поступай так, а не иначе»), оказываются

потенциальными ориентирами, которые в дальнейшем трансформируются в личностные приобретения – убеждения, идеи, позиции, проявляемые уже у взрослого человека.

«Цели», которые ставит перед собой ребёнок, как правило, находятся в пределах «достигаемости», так как связаны с материальными объектами (обретение предмета мечтания, доступ к современной технике и т. п.). В отличие от взрослых ребёнок не всегда способен рационально ставить перед собой чётко ориентированные цели, направленные на удовлетворение своих потребностей и желаний, его цели гипотетичны и неустойчивы. Выстраивая отношения с окружающими людьми, он может использовать несколько вариантов диспозиции: агрессивный напор, наблюдение за объектом внимания, отчуждение, ложное безразличие, приобщение к деятельности, открытый интерес и др. Результатом подобных действий в каждой ситуации оказывается моделирование ребёнком конкретных (успешных, с точки зрения достижения результатов) отношений с окружающими людьми. В дальнейшем выработанные им паттерны взаимодействия принимают устойчивую форму и используются в типовых случаях.

Процесс вхождения ребёнка в ценностно-смысловое поле человеческой культуры и обретения в нём собственной диспозиции происходит на протяжении длительного периода времени (хронологически обозначаемого как «детство»), в глубинах которого осуществляется последовательное овладение ребёнком аксиологической матрицей бытия. Последняя представляет собой многослойное пространство гносеологических полей, возникающих на пересечении и взаимодействии историко-культурных связей. Духовная жизнь ребёнка являет собой всеохватывающую реальность, сквозной процесс, направленный на переживание постигаемого им события через призму духовно-нравственных категорий.

На основании анализа аксиологической сущности детского бытия, учитывая закономерности развития личности, предлагаем рассмотреть **аксиологическую матрицу** развития личности ребёнка [Попкова, 2011(а)]. Понятие «матрица» (в переводе с лат. «первопричина») нами будет позиционироваться как первичная структура процесса формирования ценностной ипостаси личности, что впоследствии позволит диагностировать конечный

результат – масштаб, объём и глубину культурного достояния, характеризующего развитие человека.

Аксиологическая матрица представлена в форме таблицы. В первом столбце указаны *уровни развития*, которые проходит ребёнок на пути личностного становления и формирования персонального мира. Во втором столбце раскрываются *смысловые диспозиции* развития личности, необходимые ребёнку для формирования собственной картины мира и определения своего места в мире. В третьем столбце названы потенциальные процессы, которые протекают в созревающем сознании ребёнка при формировании системы *ценностных ориентаций*.

Таблица 3

Аксиологическая матрица развития личности ребёнка

Уровни (формирование ценностно-смысловых компонентов личности)	Смысловые диспозиции	Основной процесс
Доличностный уровень	Интенциональность (направленность сознания на какой-либо объект)	Чувственное сознание (исследование предметного мира и познание другого человека)
Индивидуальный уровень	Самоидентичность	Самосозидание (раскрытие самотворящей природы личности, образа «Я-концепции»)
	Адаптивность	Освоение мира в процессе приобретения к существующим в социуме ценностным нормам; накопление знаний, определение способов удовлетворения когнитивных и коммуникативных потребностей
	Смысловое упорядочивание мира	Дифференциация чувственных представлений, создание алгоритма действий и его апробирование, рациональное объяснение миропорядка, в результате чего зарождается ценностная картина мира (на основе осмысления происходящих событий осуществляется субъективный выбор типов поведения и действий)

Окончание табл. 3

Уровни	Смысловые диспозиции	Основной процесс
	Временной континуум	Конструирование субъективной действительности (хронотопа); принятие категории времени как поля памяти, включающего многообразные события и действия их участников
Личностный уровень	Ценностные ориентации	Критическое восприятие действительности, формирование оценочного отношения к миру, выбор жизненной диспозиции
	Персонализация	Определение степени собственной значимости (ценностных аспектов во взаимодействии с другими людьми) Формирование культурных паттернов поведения (сопричастность / автономность)
Социальный уровень	Интериоризация	Формирование оценочных критериев и их апробирование в качестве устойчивых элементов будущей системы ценностей
	Идентификация	Определение личного и социального статуса
	Автономизация	Принятие / непринятие ценностных ориентиров других людей Формирование собственной системы корреляции и корректировки существующих взаимоотношений
Духовный уровень	Инкультурация	Освоение общекультурных ценностей, приобщение к духовной сфере национальной и мировой культуры

Представленная система уровней предполагает её функциональность и открытость (в силу различных жизненных обстоятельств: ребёнок может менять, корректировать личностные смыслы, ценностные ориентации и отношения с окружающими). В связи с этим следует подчеркнуть, что выбор ребёнком той или иной реакции, модели поведения, поступка, действия зависит от актуализации и оценочного осмысления им событий, возникших в контексте конкретной ситуации.

Сложность взаимоотношений ребёнка с окружающей действительностью обуславливает субъективные границы воспринимаемой им реальности, которые представляют собой иерархически существующие ценностно-смысловые индивидуальные образования, органично сочетающие в себе когнитивную и эмоциональную стороны жизнедеятельности.

Все эти закономерности неизменно проявляются в процессе **инкультурации**.

Долличный уровень формируется в первые два года жизни ребёнка, *индивидный* уровень – в последующие два-три года.

Личностный уровень можно определить как пролонгированный процесс инкультурации, для которого трудно определить временные границы. Интенсивность процессов, протекающих на этом уровне, будет зависеть от комплекса внешних факторов, оказывающих непосредственное влияние на жизнь ребёнка, а также от его природных «заданностей» – способностей, направленности интересов, личной заинтересованности в познании культурного наследия.

Для описания процесса реализации в жизни ребёнка аксиологической программы развития мы будем использовать понятие «встреча» (термин, введённый в научную педагогику М. Бубером), содержание которого в нашей работе будет отражать широкий спектр интеллектуальных, ментальных, психофизиологических, социальных и других действий, реакций, совокупно участвующих в когнитивных процессах.

Первое поле ценностно-смысловых встреч связано с *постфигуративным типом* усвоения детьми культуры посредством её присвоения (дети учатся у своих предшественников – нынешних взрослых), что и определяет становление его социальной сущности. Наличие в обществе определённых этических стандартов, социальных норм и моральных ценностей отражает культуру того социального слоя, национальных традиций и исторической действительности, которые необходимо освоить каждому индивиду. Опыт поколений фиксируется в содержании неизменных устоев культуры, в постулатах и обычаях, совокупно отражённых в этике, морали и нравственности. Перед ребёнком открывается относительная свобода выбора (признание и принятие или отторжение и непринятие) получаемой извне информации. В его

сознании зарождаются элементы («кластеры») будущей аксиологической матрицы личности, содержащие этический и эстетический контексты взаимодействия с миром.

Как правило, смысловое поле усвоения детьми культуры характеризуется простыми ценностными установками, выраженными при помощи речевых конструктов: «плохо – хорошо», «правильно – неправильно», «правда – ложь», «добро – зло», «допустимо – недопустимо» и т. п. Ценностные отношения, вырабатывающиеся на этом этапе, обнаруживаются в таких оппозициях, как: «нравится – не нравится», «красиво – некрасиво», «да – нет» и т. п.

Второе поле связано с *конфигуративным типом* усвоения существующей культуры (дети учатся у сверстников). Основываясь на подражании, ребёнок дифференцирует реальность на «аксиологические ниши», в которых одновременно способны существовать как «идентичные», так и «противоположные» ценностные нормы. Отличительной особенностью процесса разделения служит возрастной ценз в отношениях между ребёнком и окружающими его людьми (взрослыми / сверстниками). В этой реальности ребёнок учится действовать согласно принятым в данной среде нормам и собственным убеждениям. В общении со сверстниками он способен в большей или меньшей степени проявлять эмпатию, поскольку его сознание готово к принятию нового опыта. Это когнитивное поле эмоционально насыщено: в нём акцентируются мотивационные устремления, направленные на решение возникающих интеллектуальных проблем. Вступая во взаимодействие со взрослыми, ребёнок чаще занимает соглашательскую позицию (внешнее проявление подчинения), реже – старается отстоять её или свою точку зрения (проявление самостоятельности).

В процессе аксиологического развития происходит последовательное формирование индивидуально обособленных ценностных суждений (что характеризует переход сознания ребёнка на индивидуальный уровень).

При совмещении и пересечении постфигуративного и конфигуративного полей рождается третье поле, характеризующее другие встречи с миром – *личностно-смысловая сфера*, состоящая из варьирующихся в зависимости от ситуаций понятийно-

деятельностных компонентов культуры. Система ценностей, базирующаяся на переживаниях, отражающих социальные отношения ребёнка, корректируются в его сознании, что способствует созданию обобщённой субъективной картины мира. Восприятие, понимание, осознание, присвоение системы ценностей осуществляется каждым ребёнком с определённой долей субъективности, подвергаясь при этом той или иной степени «давления» со стороны окружающего социума. Связи, образующиеся между объективной действительностью и восприятием ребёнка, – переживания, образы, истолкование смыслов – наполняют его сознание в соответствии с общими культурными ценностями.

Используя идею Т. Литта [См.: Бураченко, 2007] о многогранности пересечений – «встреч» человека в процессе познания мира с «иным» – с другим человеком, который потенциально может стать для него другом или недругом; с творением человеческого духа, которое раскрывает новые пределы собственного духа; с низменными проявлениями человеческой природы, – следует подчеркнуть, что ребёнок, идущий по пути нравственного и духовного становления, имманентно наделён свободой выбора предстоящей «встречи» с «иным», принимая или отвергая людей, события, ситуации. В ребёнке заложены многомерные потенции: к добру и злу, к восхождению и падению, к совершенствованию и деградации. Встречаясь на своём жизненном пути с различными событиями и людьми, он не избегает опасностей и соблазнов, – скорее, наоборот, самостоятельно постигает меру их отчуждённости от духовно-нравственных ценностей. Личностное становление происходит не только в рамках фактических «встреч» с «иным», но и через опосредованный, вариативно-возможный их выбор (например, в игре, при восприятии произведений литературы, кинематографа, изобразительного искусства и т. п.). В процессе созидания многочисленных комбинаций отношений, связывающих внешние и внутренние контакты ребёнка с «иным», он духовно «созревает».

Существующий в сознании ребёнка (в период формирования личностного уровня) собственный мир синтезирует представления и субъективные образы о себе и о внешнем мире. В процессе инкультурации ребёнок приходит к пониманию значимости для себя окружающего мира, в который ему предстоит войти. В

результате такого «открытия» ребёнок начинает проецировать личную реальность («экран» духовных эманаций), выражающуюся в собственной картине мира, во внешний мир, что позволяет ему постепенно обретать социальный статус. Данные процессы свидетельствуют о переходе на третий – *личностный* уровень аксиологического развития, в пространстве которого структурируется духовный базис личности.

Процесс рождения «авторской концепции» ценностей протекает во внутреннем мире ребёнка. Алгоритм проявления сформированных приобретений отличается цикличностью: «встреча» с новым – его «апробация» в разных ситуациях общения (включая детское сообщество) – закрепление полученного опыта в повседневной практике в виде положительного (или отрицательного) результата. Этот цикл может повторяться многократно. События, протекающие в духовном мире ребёнка, реализуют социокультурный «замысел» личности.

Анализируя социокультурное пространство ребёнка с позиции аксиологического подхода, следует учитывать два взаимозависимых процесса, характеризующих становление в его сознании **ценностной картины мира**: процесс *инкультурации*, связанный с усвоением определённых культурных ценностей и норм, и процесс *выработки системы ценностных оценок*, непосредственно связанный с **формированием базиса культурного поведения**. Эти процессы отражают проблему соотношения между ценностями, которые существуют в конкретной историко-культурной среде, и собственной системой ценностей, обусловленной образом жизни.

Основными побуждающими причинами этих процессов могут выступать такие факторы, как *изменение в сознании ребёнка картины мира* (в соответствии с приращением когнитивного опыта), *корректировка представления о себе* (осознание себя как субъекта бытия), *укоренение социальных навыков*, влекущих за собой *пересмотр идеалов* (в зависимости от качества отношений с другими людьми), *расширение* (или кардинальное изменение) *сферы интересов*, а также, что немаловажно, *появление собственной системы оценок*, манифестирующих личную диспозицию. На протяжении различных возрастных периодов корректировка системы ценностей, ценностных ориентаций и оценок ребёнка

может происходить многократно – в зависимости от меняющегося социального окружения, социального статуса и появления новых требований со стороны взрослых к нему и к его поведению в процессе повседневной деятельности.

В понятие аксиологического аспекта жизни ребёнка входят все составляющие бытия человека. Система ценностей, являющаяся совокупностью реально существующих смыслов, идей и предметного мира, по своему содержанию является нравственным условием социально-экономических и идеологических отношений общества. Законы, правила, принципы и концептуальная цель этой системы направлены на реализацию аксиологического смысла жизнедеятельности человека, на выполнение плана человеческого бытия. Ценности связаны с субъективными предпочтениями и симпатиями. Идеальные ценности – априорные и трансцендентные формы бытия-сознания человека («Я-концепция», совесть, свобода, честь, достоинство, истина, добро, красота, стремление к совершенству и др.) – побуждают человека к формированию разнообразных суждений, понятий, оценок, свидетельствующих о его интеллектуальных способностях.

Рассмотрим эти процессы в контексте аксиологической матрицы развития личности.

Под *ценностными структурами мира* ребёнка мы имеем в виду сложную систему таких элементов, как *ценностная ориентация личности, соотношение индивидуального, социального в поведенческой и деятельностной сферах, ценностная жизненная диспозиция, созидательная направленность личностных устремлений*. Все элементы этой структуры находятся между собой во взаимодействии и представляют целостную иерархическую систему, взаимообусловленную возникающими связями и отношениями между личностью и средой. У каждого ребёнка эта система приобретает индивидуальный характер и специфику, отражая ценностные смыслы – авторский контекст культуры личности.

Формирование *ценностных ориентаций* в процессе личностного развития, как отмечает в своём диссертационном исследовании А.В. Кирьякова, проходит через три фазы [Кирьякова, 1996]. Первая фаза – *присвоение ценностей* (направленность в прошлое), вторая фаза – *преобразование личности* на основе приобретённых ценностей (направленность на настоящее), третья

фаза – *проектирование*, прогноз (направленность в будущее), формирование *жизненной перспективы* как критерия ориентации в поведенческой сфере, как результат усвоения ценностей. Прохождение всех трёх фаз свойственно в определённой мере и взрослым, однако в жизни детей это проявляется спонтанно, и поэтому ценностные ориентации не носят системного характера. Процесс формирования системы ценностей насыщен различными жизненными коллизиями, в которых ребёнку приходится ориентироваться или самостоятельно, или с помощью взрослого, или согласовывать свой выбор с критериями, которые существуют в детском сообществе в качестве эталона.

Для принятия того или иного решения ребёнку необходимо учитывать два важных условия оценки ситуации – возможность (как *можно* поступить) и действительность (как *надо* поступить), которые побуждают его сделать выбор в ту или иную сторону, координируют степень нравственной «допустимости» ответной реакции, служат мотивацией его поступков. Эту ситуацию можно расценивать как первую попытку овладения ребёнком свободой нравственного выбора в рамках социальных условностей. Переживание ребёнком личной свободы – это закрытый от посторонних акт «самости», вызванный потребностью к преобразовательной деятельности. Ребёнок исподволь демонстрирует окружающим своё стремление *пребывать в свободе*, и чем старше он становится, тем более ярко выражается его потребность в самостоятельности и независимости. Свобода реализуется в акте выбора, благодаря которому происходит аксиологическое наполнение личности ребёнка.

Система ценностных ориентаций, отражая витальную структуру индивида, имеет сложную природу и является базовой для формирования концепции личности и концепции смысла жизни, которые гармонично связаны между собой как целостная конкретность.

Исходным моментом созидания ребёнком *системы ценностных знаний* является его индивидуально-личностная потенция, направленная на их освоение и понимание. «Родившись, – пишет Л.Н. Толстой, – человек представляет собой первообраз гармонии правды, красоты и добра» [Толстой, 1964: 34], – вступая в жизнь, ребёнок погружается в мир ценностей, и окружающее

пространство становится для него прообразом бытия и собственной культуры.

Соотношение индивидуального и социального в поведенческой и деятельностной сферах. Используя разработанную И.А. Ветренко классификацию основных этапов становления личности ребёнка как полноправного субъекта бытия [Ветренко, 2008: 211], соотношение социального и индивидуального в бытии ребёнка функционально проявляется в трёх позициях:

– «личность в обществе»: включённость ребёнка в историко-эволюционный процесс (возможность выбора жизненного пути, в ходе которого осуществляется изменение окружающей природы, общества и самого себя);

– «личность в коллективе»: ребёнок выступает носителем особых человеческих качеств, приобретённых им в процессе совместной деятельности с окружающими его людьми, в межличностном ансамблевом общении;

– «личность в самости»: личность ребёнка формируется в процессе усвоения и присвоения культурных ценностей.

Мы предлагаем дополнить этот перечень ещё одной позицией, которая отражает как закономерные процессы становления личности в конкретных социокультурных условиях, так и проявление её способности к трансформации исторически обусловленных обстоятельств в эволюционном развитии:

– «личность в культуре»: способность сознания ребёнка воспринимать, принимать и осваивать получаемую в ходе взросления информацию, что позволяет преобразовывать знания в культурный базис личного мира.

Любая деятельность детей, включая поведенческую, определяется целым рядом условий, которые отражают соотношение индивидуального и социального в различных сферах её проявления. На протяжении детства баланс этих двух компонентов постоянно меняется в зависимости от *природных заданностей* (задатков, способностей, темперамента, характера), *факторов* (благоприятной / неблагоприятной среды, качества бытовой и развивающей среды, круга общения), *темпа развития* и *адаптивных качеств*.

Ребёнку в его деятельности свойственно ориентироваться на субъективные мотивы (выраженные в детском эгоцентризме), так

как на протяжении всего дошкольного детства он является для взрослых «притягивающим» центром: окружающие стремятся максимально удовлетворять возникающие желания и потребности малыша. Когда ребёнок попадает в среду сверстников (например, в детский сад), ему приходится осваивать коллективный вариант социального взаимодействия, однако приоритетной моделью поведения для него по-прежнему остаётся индивидуализм. Необходимость осваивать иную модель социального взаимодействия принимается им уже в школьном возрасте, когда в условиях жёсткой социальной иерархии происходит кардинальное изменение в соотношении между индивидуальными и социальными мотивами поведения. Только в среде близких друзей ребёнок, как правило, проявляет свои индивидуальные качества в полном объёме, не ограничивая их социальными рамками.

Ценностная жизненная диспозиция – комплекс предрасположенности ребёнка к определённой реакции (поведению, действию) на внешние события. Первичные модели диспозиции ребёнка являются следствием накопления жизненного опыта, получаемого в различных ситуациях, и, как правило, хорошо «считываются» взрослыми людьми, в результате чего возникает устойчивое мнение о предсказуемости поступков ребёнка. Однако, многие современные дети не отвечают этим ожиданиям. Причина этого кроется в том, что в самооценке ребёнка присутствует ярко выраженный ценностный компонент. Как правило, заметная ценностная диспозиция проявляется у детей как один из значимых результатов личностно-ориентированного воспитания, в основе которого лежит уважение личности и приоритет духовно-нравственного развития.

Находясь в центре социального взаимодействия (семьи, группы сверстников, друзей), ребёнок стремится занять собственную социальную нишу, используя определённые поведенческие модели, которые апробируются ими в соответствии с принципом «получилось – не получилось». Взрослые обычно не замечают, насколько изобретательным становится поведение ребёнка, когда он стремится «добиться своего»: любая ситуация рассматривается им как поле «проб» и «ошибок». Если взрослые не удовлетворяют просьбу ребёнка, то можно прогнозировать следующие варианты поведенческих сценариев, успешно

используемых им в той или иной ситуации: уговоры, требования, капризы, ультиматумы, агрессия, истерика / упрашивание, ласка, извинения, обещание послушания, мольбы, взывание к любви, разумное обоснование причины, обращение за помощью к другим членам семьи, компромисс и т. п.

В процессе апробации различных способов достижения положительных результатов ребёнок выстраивает личностную шкалу поведенческой диспозиции, позволяющей выбирать тот или иной способ поведения с целью удовлетворения возникающих потребностей – физиологических (питание, забота, безопасность), когнитивных (созерцание, исследование, разрушение, созидание), социальных (общение, понимание, выполнение желания, обретение относительной независимости, самостоятельности), духовных (любовь, добро, красота, мечта). Полученный социальный опыт ложится в основу характера и личностных качеств.

Из множества существующих аксиологических характеристик личности (любовь, дружба, доверие, уважение, забота...) рассмотрим одну, – на наш взгляд, наиболее важную – *проявление заботы*. Среди других социальных качеств личности эта ценность особенно значима для мира ребёнка, т. к. именно с ней сразу же встречается родившийся младенец, и для него это понятие выражается в реальном времени-пространстве, ориентированном на восприятие блага. Все последующие годы жизни ребёнка будут сопровождаться такими «извне-действиями», которые будут способствовать удовлетворению (правда, в разной степени) его потребностей, желаний, запросов.

Обратимся к философским концепциям, в которых понятие «забота» определяется в качестве ценностного основания взаимодействия людей.

В конфуцианской философии близкими к понятию «забота» оказываются, представления о человечности и человеколюбии («жень»), почитании младшими старших («сяо»), которые возводятся в ритуал, действующий и в наше время.

В европейской философии обращение к понятию «забота» как к одному из ценностных ориентиров человеческих взаимоотношений впервые встречается в работах Цицерона, размышляющего о готовности творить добро, о поддержании и укреплении

единства человеческого рода посредством сохранения достоинства и справедливости каждого его члена.

О необходимости для человека заботиться прежде всего не о богатствах и почестях, а о себе и своей душе говорили Сократ и Зенон. Всеобъемлюще толковал заботу о себе Сенека, предлагавший людям «сделать себя», «преобразовать себя», «вернуться к себе». Эпиктет настаивал на необходимости формировать, образовывать себя и заботиться о себе.

Среди образцов нравственного единения, согласно античным философам, выделяется особый вид заботы – дружеская любовь-привязанность, одним из проявлений которой выступает благодеяние, определяемое естественными, социальными и нравственными основаниями. По мнению Пифагора, дружеская любовь связывает «всех со всеми и ещё с неразумными существами на основе справедливости, природной близости и общности жизни» [Ямвлих, 1998]. Цицерон указывал на естественный характер источника дружбы – душевной склонности и чувства приязни. Идею о самоценности «другого» можно найти и в работах Аристотеля.

В христианской этике ценностное содержание заботы (о ближнем) понимается как милосердная любовь, которая – так же, как и в античной философии, – определяется естественным основанием – целесообразностью во всех сферах природы.

В английском сентиментализме, тесно связанном с представлениями европейского Нового времени, в понятие морального сознания человека включалась *благожелательность* как естественная эмоция, определяющая и направляющая деятельность на осуществление блага другим людям. В пост-новоевропейской философии понятие заботы заняло центральное место в ряду аксиологических концепций. Так, например, М. Хайдеггер понимал заботу в онтологическом контексте, определяя человеческое существование как «со-бытие с другими» [Хайдеггер, 1993: 117-126]. М. Фуко интерпретировал понятие заботы как «культуры себя» – культуры, в которой усиливаются и переоцениваются внутренние связи с самим собой и повышается значимость отношения к себе. Принципу «заботы о себе» – подчёркивал философ, – «подчинено искусство существования», который «обосновывает его

необходимость, направляет его развитие и определяет его практику» [Фуко, 2004: 51], а следование принципу «культура себя», явленному в универсальной форме воспитания человеческого духа, становится «императивом многих доктрин: образом действия, манерой поведения, стилем жизни, которые осмыслили, совершенствовались и преподавали» <...> Стало быть, забота о себе ... интенсифицирует социальные отношения» [Там же: 52, 61].

Особое место занимают феминистские идеи Л. Блюма, К. Гиллигана, Н. Ноддингса, С. Радека, Дж. Тронто и других мыслителей, которые в ряду разных ценностей анализировали потребность индивида к проявлению заботы «как инициативное, деятельно-заинтересованное отношение к другому, направленное на содействие его благу. Она противоположна враждебности, эгоизму, манипуляции в корыстных интересах, равнодушию, предполагает открытость и доверие» [См.: Артемьева, 2000: 199]. С. Радек определял заботу в качестве «формы практической рациональности» [Ruddick, 1995: 13], а Н. Ноддингс считал ключевым в представлении о заботе как высшем благе понимание ситуации «другого» [Noddings, 1984: 79, 98-99].

Рассматривая заботу в качестве важного проявления сущности ребёнка, мы должны разделить это понятие на составляющие компоненты: забота о себе, забота о других, забота об окружающей среде.

Забота о себе, являясь универсальной потребностью индивида, обнаруживается с момента рождения в качестве бессознательного импульса, направленного на удовлетворение элементарных биологических потребностей организма. «После физического рождения <...> развитие предполагает создание лона эмоциональной привязанности...» [Ньюфелд, Матэ, 2012: 165]. В поведении младенца можно наблюдать ярко выраженную потребность получения кинестетического и психосоциального удовлетворения от телесных прикосновений, внимания, общения, совместной игры со взрослыми и т. п., что не может быть отнесено к бессознательным установкам.

Ребёнок способен инициировать поведение взрослых по отношению к себе голосовым призывом, плачем, смехом, а также

мимикой лица, внимательным взглядом, активными телодвижениями. Таким образом, уже в первый год жизни задействуются силы спонтанного сознательного контроля (о наличии которых мы можем говорить только в гипотетическом плане по причине того, что нам неведомы побудительные мотивы, рождающиеся сознанием младенца), определяемые в качестве «зачина» заботы о себе. На протяжении детства эта потребность может претерпевать изменения, зависящая от общего развития индивида и от наличия условий, в которых она потенциально востребована. На процесс формирования этого качества личности непосредственное воздействие оказывают взрослые, побуждающие ребёнка овладевать новыми навыками самообслуживания, необходимыми ему для проявления самостоятельности. Предощущение ребёнком неизбежности заботы о себе можно определить как одно из прогностических условий бытия в Мире детства – культуры личности.

Особое внимание следует обратить на тот факт, что дети долгое время пребывают в состоянии неведения о том, что им необходимо учиться заботиться о самом себе, ибо с рождения они постоянно находятся в «ауре заботы», создаваемой для них близкими людьми, – с одной стороны, и особенностью восприятия ими окружающей среды как интенциональной и живой субстанции – с другой. Для детей раннего возраста подобное восприятие, тождественное чувству удовлетворённости, является очевидным потому, что его «среда» – это заботящаяся мама. Эмпирические наблюдения показывают, что от 2 до 5 лет ребёнок занимает гетерономную трансцендентальную позицию, ориентируясь на успех или неуспех своих действий: он пользуется средой как средством достижения своей цели.

Критерии «взрослости» на каждом возрастном этапе свидетельствуют о завершении процесса овладения теми или иными самостоятельными навыками, сформированным базисом необходимых знаний и умений, что демонстрирует готовность и способность ребёнка осуществлять заботу о себе. Исходя из понимания морального действия по отношению к себе, ребёнок развивает самосознание, конституирует свою личность как морального субъекта. С точки зрения М. Фуко, подобного рода «практика себя»,

организация определённого типа бытия создают основу для морального самоосуществления индивида, придающего этому процессу ценностный смысл.

Способность проявлять *заботу о других* может инициироваться двумя интенциями: посредством *интуиции* – внутреннего «душевного призыва» (например, оказание внимания другому существу, – будь то человек или животное, птица или насекомое в ситуациях болезни, травмы и т. п.) и посредством *рационализации*, основанной на житейском опыте и на нравственных установках, полученных ребёнком в процессе воспитания (оказание помощи слабым, уважительное отношение к старшим, вежливость по отношению к чужим людям и др.). Первое средство познания, проистекающее из опыта общения с детьми, не является всеобщим: не все они способны бескорыстно и незамедлительно проявлять заботу о других. Второе средство также неоднозначно, т. к. не все дети, получившие знания о правилах нравственности (посредством воспитательного наставления или чужого опыта), в дальнейшем используют их в своей жизни.

Из всего сказанного следует, что проявление качества «заботы о других» зависит от факторов, влияющих на формирование поведенческих установок ребёнка: сформированности ценностных ориентаций (гуманного отношения к другим), внешних условий среды (побуждающих его к действительному проявлению заботы), а также от примеров действий в подобных ситуациях родителей или других значимых для него взрослых. Осознание ребёнком потребности в заботе о других людях и принятие чувств тех людей, с которыми он даже не знаком, демонстрирует овладение им *эмпатией*, что может свидетельствовать о достижении уровня эмоциональной интеграции. Критерием сформированности у него потребности заботы о других можно считать проявление внимательности, предупредительности, оказание помощи, щедрости, бескорыстия по отношению к окружающим.

Способность *заботиться о среде* следует отнести к интуитивной потребности ребёнка. Бережное отношение к окружающей среде возникает в процессе приобщения к природе, которую дети воспринимают как живую субстанцию. В дальнейшем потребность оберегать и сохранять окружающий мир (растения, живых

существ) закрепляется (или нейтрализуется) в экологическом сознании и зависит от ценностных приоритетов взрослых и их отношения к окружающему миру. При реализации этого комплекса потребностей в жизни ребёнка можно наблюдать три сценария: один предполагает *инфантильное* (безучастное) отношение к среде и в тоже время максимальное использование её благ; второй предполагает *активное* отношение – подчинение среды для своего личного блага или для блага окружающих; третий – *сознательное* сохранение природного окружения как гармоничного условия жизнедеятельности человека.

Как правило, обучение ребёнка с целью нахождения смысла такого рода поведения проходит неоднозначно: взрослые побуждают его к действиям, предлагая вариант «делай как я», что создаёт ситуацию, обусловленную их собственными представлениями и нормами, – в то время как у ребёнка ещё нет сформированных целевых установок, направленных на реализацию причинно-следственных связей между изменяющимися условиями, – помимо единственного объяснения: «меня это устраивает / не устраивает». Любая деятельность, требующая от ребёнка применения больших усилий (физических, психических, интеллектуальных и иных), но не учитывающая его личный интерес и соответствующую возрасту мотивацию, вызывает с его стороны нежелание следовать указаниям «распорядителя»: в этом акте он улавливает ноты насилия, диктата взрослого и это, соответственно, вызывает у него чувство протеста.

Таким образом, аксиологическое пространство Мира ребёнка являет собой трансцендентную область организации его бытия во всём многообразии проявлений: от возрастающей энтелехии до представленности миру в качестве целостной личности. В расширении активов духовной сущности ребёнка аксиологический компонент бытия имеет прогностическую направленность: обогащая пространство, ребёнок насыщает окружающий мир новыми смыслами.

Созидательная направленность личностных устремлений детей характеризуется интуитивной потребностью сохранения и установления гармоничных взаимоотношений с окружающим миром, соблюдения порядка, отражающего идеальный образ мира.

Созидательными устремлениями ребёнка можно считать страсть к саморазвитию: расширение спектра собственных возможностей в познании, овладение различными видами деятельности, позволяющими обрести самостоятельность. В ситуации выбора необходимой и важной информации, поступающей из окружающей среды, он проявляет избирательность: овладевая полученными данными, и пытается подчинить их собственным интересам, нередко создавая при этом оригинальную систему представлений о мире.

Важным направлением личностных устремлений ребёнка является процесс созидания внутреннего мира. Это «таинство» души происходит вне контроля со стороны взрослых, это глубоко интимное устремление, которое нередко оказывается сложным и противоречивым в силу того, что внутренние побуждения могут расходиться с требованиями или ожиданиями внешнего мира. В результате такого противоречия в сознании ребёнка рождается собственная истина, занимающая особое место в его ценностной картине мира. Процесс формирования мира ребёнка осуществляется в пространственно-временном континууме в соответствии с индивидуальной «программой», реализуемой в условиях изменяющегося мира. Хронотоп мира ребёнка является предпосылкой его вхождения в мир культуры и её смыслов, побуждая сознание к диалогическим отношениям с миром. Природа когнитивных устремлений способствует зарождению в сознании ребёнка собственной картины мира, единственным творцом которой он сам и является. В этом проявляется сущность культуротворческой функции человеческой природы.

Изучение Мира ребёнка как первоначального этапа формирования человека культуры необходимо рассматривать во всём многообразии жизнедеятельности, в процессе которой обнаруживается определённая закономерность реализации индивидуальной программы личности. Мир ребёнка а priori предназначен к самопостроению, постоянному преобразованию, – как личностного мира, так и окружающего (ближайшего) пространства, изменяющегося в зависимости от общих тенденций развития культуры и социума. В отличие от предыдущих поколений, современный ребёнок проходит путь миропознания в более короткие

сроки, интуитивно отдавая предпочтение миропостроению, консолидируя таким образом свой внутренний мир с глобально расширяющейся виртуальной реальностью.

В XXI в. становление мира ребёнка (в отличие от предыдущего столетия) становится более закрытым процессом, который приобретает интравертный характер, что вызвано изменением повседневных условий жизни – неизбежного и постоянного нахождения в стремительно расширяющейся виртуальной среде. Взаимодействие ребёнка с миром в контексте восприятия и формирования культурного контекста личности строится как двусторонний диалог, в котором происходит смена центра внимания от персоны ребёнка к миру и обратно. Воспринимая себя в тесной связке с другими, ребёнок начинает осознавать своё место в определённом круге общения, одновременно «заявляя» о своей автономии, которая декларируется интерсубъективацией среды. В свою очередь, это определяет временные границы персонального развития ребёнка и его качественные приобретения, необходимые для формирования картины мира, в том числе созидания собственного мира, что впоследствии окажет существенное воздействие на мировоззренческие установки и жизненные ориентиры человека. В XXI в. ведущее значение для становления Мира ребёнка обретает природа «самости».

Человеческая личность уникальна в полной мере только в детстве, так как в дальнейшем ребёнок проходит через «социальный паноптикум»⁸, впечатляясь харизмой, характером, привычками, мировоззрением других людей т. п., оставляющих в его памяти и подсознании неизгладимый след. Ребёнку предстоит осваивать разнообразный по своему содержанию, статусов и ролей «социальный театр». В конечном итоге мало кто из выросших детей остаётся самим собой – уникальной и неповторимой личностью.

⁸ М. Фуко интерпретировал понятие «паноптикум» в философском контексте – как модель концентрированного контроля государственными структурами и обществом всех видов деятельности человека: «Тот, кто помещён в поле видимости и знает об этом, принимает на себя ответственность за принуждения власти; он допускает их спонтанную игру на самом себе; он впитывает отношение власти, в котором одновременно играет обе роли; он становится началом собственного подчинения» [Фуко, 1999: 295–296].

Исключение могут составлять лишь те, которые сохраняют в своей душе ребёнка, умеющего видеть себя и мир «чистым» взглядом и сознанием.

ГЛАВА IV МИР ДЕТЕЙ

*«Я вернулся в своё детство и обогатил его.
Обогатил его для себя, потому что увидел вещи,
которые не видел раньше.*

Это было эмоциональным потрясением...

*Для меня это возвращение стало
поистине актом исцеления,*

потому что я понял своё детство...

*В каком-то смысле я создал фильм,
наполовину порождённый фантазией,
но в то же время совершенно реальный».*

Александр Ходорковски



В Четвёртой главе представлена характеристика третьего уровня Архитектоники Мира детства – Мира детей, в рамках которого происходит созревание ребёнка как полноправного субъекта микросоциума и микрокультуры, его включение в детское сообщество. Контекстуальная представленность Мира детства отражает потребность детей в понимании и объяснении

мироустройства. Мир детей раскрывается в сравнении с миром взрослых.

По своему содержанию Мир ребёнка и Мир детей изоморфны, так как имеют общие параметры – *элементы* (субъекты: ребёнок / дети; демографические, возрастные группы; хронотоп), *функции* (культурогенез, познавательные интенции, инкультурация), *структуру* (мир как особая среда «Я» – «мир»), *свойства* (самоидентификация, создание внутренней культуры, самосозидание), *отношения* (взаимоотношения с окружающими людьми «Я – другой», отношение к самому себе, «встреча» с «иным»).

Мир ребёнка – это мир индивидуалиста; Мир детей – это мир *сопричастия детей к возрастным сообществам* (неформальным и формальным) и сопровождающей его ситуации *инициации вхождения ребёнка в детский коллектив*. Будучи взаимодополняемыми, эти два мира создают фундамент функционирования целостного Мира детства.

Функциональная направленность Мира детей обнаруживается в хронотопе личности, что представляет для исследователя несомненный интерес. На первых двух уровнях Мира детства происходит раскрытие культуросозидательной природы человеческой личности, потенциально направленной на эволюционное развитие. Выявление основных характеристик Мира детей, которые служат «маркерами» феномена культуры и отличиями этого мира от мира взрослых, – задача, которую предстоит реализовать в данной главе.

Для подтверждения факта существования Мира детей, помимо существующих теоретических методов исследования (реализованных в научных работах по теме детства), можно использовать и другие методы: *эмпирический* (предполагающий включённое наблюдение – нахождение в среде детей и глубокое погружение в их мир) и *культурно-контекстуальный* (целью которого является анализ исторических контекстов Детства). Лучшим материалом для анализа контекстов Мира детей, с нашей точки зрения, являются произведения мировой художественной

литературы. Все эти методы используются в нашей монографии комплексно.

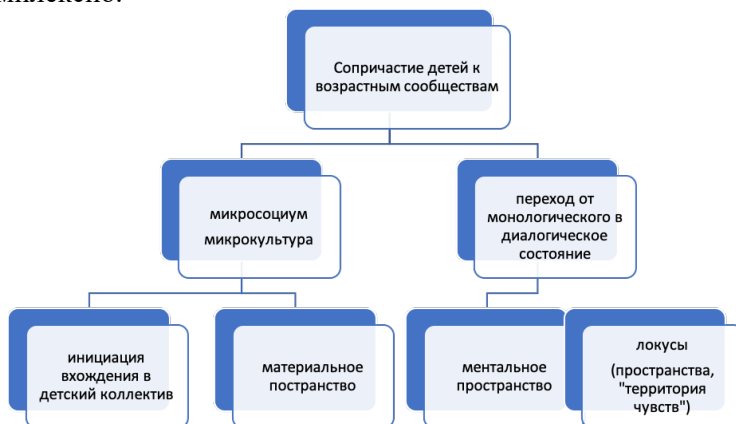


Рис. 3. Мир детей

Характеристики Мира детей

Для того, чтобы в полной мере «овладеть» всеми преимуществами детства, ребёнку необходимо «выстроить» собственный мир (Мир ребёнка), а на его базисе освоить *Мир детей* – такова последовательность вхождения в хронотоп Мира детства: «*Детское время – совершенно особое, оно не похоже на взрослое. Это совсем другое время. Оно вязкое, почти неподвижное, почти не время ещё, в нём нет главного свойства времени – необратимости. <...> В детстве безгранично не только время, но и пространство. Безгранично в том смысле, что нет границ между местом, где живу постоянно, и приморским городом, куда приезжаю. Как-то они легко переходят друг в друга, без лишних слов*» [Водолазкин, 2015: 422; 424].

Мы предлагаем рассматривать Мир детей в качестве особой *социокультурной среды*, в которой происходит созревание ребёнка как полноправного субъекта микросоциума и *микрокультуры* – предтечи Мира детства.

Расширяя границы своей жизнедеятельности, ребёнок при содействии взрослых знакомится с другими детьми. С момента его

встречи с другим ребёнком возникает *первоэлемент* Мира детей – переход от монологического в *диалогическое* состояние, то есть начинается взаимодействие с *другим*, которое первоначально протекает без слов – на эмоциональной основе. В такой ситуации можно понять, насколько чёткими являются границы собственного Мира ребёнка: если атмосфера общения с ним в семье была наполнена любовью, доброжелательностью и заботой, то ребёнок будет «открыт» для новых встреч; если он не получал ласки, внимания, участия, удовлетворения своих потребностей, то, скорее всего, будет настороженно относиться к другому, пытаясь при каждой встрече «прятаться» за спину родителей. Рано или поздно такой барьер будет преодолен ребёнком, и он, следуя собственным коммуникативным и когнитивным потребностям (выражающимся через любопытство и любознательность), присоединится к другим детям.

Для того, чтобы другие дети «приняли» ребёнка в свою компанию, ему необходимо пройти «испытание» на лояльность: дети интуитивно «считывают», стоит ли играть с тем или иным ребёнком. Успешность прохождения «инициации» может оцениваться по разным критериям: умению делиться игрушками, уступать и помогать друг другу, следовать правилам поведения в игровой деятельности, уметь хранить секреты, не капризничать, не обижать других детей и т. п.

Персонифицированный «Мир ребёнка» постепенно проникает в «Мир детей», который имеет две постоянно пересекающиеся характеристики – *гомогенность* и *гетерогенность*.

Природа *гомогенности* Мира детей выражена в *сопричастности* каждого ребёнка детскому коллективу, где дети спонтанно взаимодействуют в едином хронотопе и где существуют свои негласные «законы», «нормы» поведения и деятельности. Подобная гомогенность присутствует у каждого нового поколения детей – различия проявляются лишь во внешней атрибутике, соответствующей уровню развития культуры конкретного общества.

Гетерогенность выражена в разнородности, разнотипности, разнохарактерности субъектов Мира детей, которые, сохраняя свою индивидуальность, обогащают детскую среду многообразием характеров, интересов, способов общения и пр. Такое

разнообразие способствует поступательной эволюции Мира детей и инициирует соответствующие изменения в мире взрослых.

Мир детей существует в *материальном* и *ментальном* пространствах.

Материальное пространство (предметную среду) создают для детей взрослые, а дети осваивают и расширяют территорию своего жизненного пространства – в соответствии с возрастающими когнитивными потребностями. Дети учатся распознавать предметы, одновременно усваивая их название и назначение. Однако в Мире детей многие предметы нередко обретают иное предназначение, выполняя роль «заместителей» – в зависимости от игровых целей, задач и действий: кухонная посуда «превращается» в шумовые инструменты, стул – в машину, ведро – в головной убор, метла – в коня, мячик – в яблоко, коробка – в лодку и т. п. Некоторые предметы-заместители приобретают волшебные свойства: штора (скатерть / простыня) становится «накидкой-невидимкой», гардеробный шкаф – таинственной пещерой, карандаш – волшебной палочкой... Такие преобразования рождаются в игровом действии детей благодаря живому воображению и фантазии, помогая им создавать *свой* мир внутри организованного мира взрослых.

Мир детей – это суверенный демографический сегмент современного социума, он непосредственно связан с миром взрослых, которые создают для детей особую жизненную среду. С этой целью создана всемирная индустрия детства, определяющая векторы развития данного мира. Несмотря на то, что создаваемая взрослыми технократическая среда стремится подчинить и организовать Мир детей; он не поддается управлению извне – и остаётся прерогативой его субъектов, то есть самих детей.

Ментальное пространство Мира детей – «мир мечты и фантазии» – создаётся посредством мышления и характеризуется переходом из реальности в «иной» мир и обратно – в настоящий момент. Такое преобразование по времени пребывания в пространственно-временной среде может оказаться мгновенным или длительным. Ментальное пространство имеет свои характеристики: оно обладает гибкостью и изменяется в соответствии с когнитивными потребностями детей; возникающие образы ничем и никем не ограничены; в «другом» мире желаемое становится

достигаемым. Воображаемое пространство – это территория свободомыслия, в нём отсутствует морализация, оценочные суждения, критика, потому что его создатели пребывают в состоянии всемогущих творцов: «Человеческий ум по самой своей природе склонен извне смотреть на себя в теле при помощи чувств и с большим трудом понимает самого себя посредством рефлексии» [Вико, 1994].

Несмотря на кажущуюся «инаковость» ментального мира, он непосредственно связан с реальностью. Пребывая в нём, дети видят мир сквозь призму своих мыслей, опираясь на житейский опыт. В этот момент они способны к преобразению: чувствуют себя сильными, уверенными, храбрыми, способными выполнить то, что им не под силу осуществить в реальности. Значимость ментального мира для развития сознания детей не следует недооценивать: эта мыслительная способность позволяет искать различные варианты решения проблем, неоднократно повторяя ситуации с целью получения желаемых результатов, которые впоследствии переносятся на конкретные жизненные эпизоды.

Мир детей и сами дети находятся в мире взрослых, однако в мире детей существуют *локальные пространства*, в которых они чувствуют себя непринуждённо и свободно (без контроля и внимания со стороны, прежде всего, родителей). Такими локасами можно считать места игр, общения и уединения, и другие места (например, каждое поколение детей играет в «домик» или имеет свой «штаб»). Место определяется правилами игровой «локации»: в доме оно расположено под столом или кроватью, на улице – среди веток раскидистых деревьев, на чердаке, в заброшенном доме, на пустыре или даче. Нахождение и обустройство локальной территории происходит втайне от взрослых. Дети приносят туда все необходимые для жизни предметы, включая те, которыми родители запрещают пользоваться (ножи, спички, палки, камни, детали различных устройств и др.); здесь вызревают «грандиозные» планы, решаются важные вопросы. Допущенные на эту территорию друзья должны хранить «вечную» тайну её расположения и не присваивать себе ничего из того, что здесь хранится.

Важной характеристикой Мира детей является создаваемая в нём *«территория чувств»*, для которой характерна особая

коллективная эмоциональная атмосфера, обладающая магнетизмом, – как для отдельного ребёнка, так и для группы детей. Как и любая другая общность, Мир детей имеет широкий спектр эмоциональных проявлений различной степени интенсивности; при этом дети – в большей мере, чем взрослые – экспрессивны в демонстрации своих переживаний, им сложно сдерживать чувства. Поэтому окружающие снисходительны к детям, «сорадуются» вместе с ними и выражают участие в случаях возникновения негативных ситуаций. Искренность эмоциональной реакции помогает детям понимать друг друга, выбирать способ общения и тип реакции на чужой поступок.

Мир детей *эмоционально насыщен*, что свидетельствует о высокой степени его открытости и искренности, чувственности, наблюдательности и любознательности. Среди детей не принято сдерживать или скрывать своё отношение к происходящему, так как управление эмоциями и чувствами – это навык, который вырабатывается позднее, в процессе овладения ими культурой поведения, ориентированной на общепринятые этические нормы (в том числе – на правила общения, уважение к другому человеку). Существующее в обществе требование скрывать истинные чувства и эмоции является спорным: одни считают сдержанность показателем культуры поведения человека, другие – проявлением неискренности, третьи – «визитной карточкой» некоторых национальных черт характера (например, восточного). Открытое проявление своих чувств – природозаложенное качество невербального общения, которое быстро считывается другим человеком, поэтому для детей такой способ взаимодействия наиболее ограничен.

В ментальном пространстве Мира детей существует своеобразная защита – направленность чувств, энергии, творчества, любой деятельности на достижение (вопреки запретам взрослых) собственных целей, что мы будем называть «эмоциональной сублимацией». Такое поведение наблюдается в тот момент, когда дети, противясь указаниям старших, начинают демонстративно заниматься своим делом, что приносит им успокоение. Находясь в своём мире, дети демонстрируют высокую степень конгруэнтности (т. е. понимания различий между осознанием и опытом),

поскольку свои чувства они выражают спонтанно и открыто, не скрывая их от окружающих.

Современный Мир детей отражает тенденцию *трансмиссии культуры*: развитие происходит «горизонтально» (то есть новое поколение ориентируется на пример сверстников, формируя *свой* образ жизни и не копируя опыт родителей), а не «по вертикали» (то есть опираясь на опыт предыдущего поколения). Подобная тенденция обусловлена эволюционными процессами человечества и, в частности, стремительной трансформацией культуры, отражающей изменение характера и способов жизнедеятельности как всего общества, так и отдельного человека.

Дети как возрастное сообщество, благодаря своей ярко выраженной когнитивной и созидательной потребности, всегда опережают в развитии предыдущие поколения: сначала они выполняют функцию имитаторов, а затем – инициаторов прогресса. Об этой особенности детей впервые заговорили в конце XX в., когда в речевое употребление вошли характеристики новых поколений детей – таких, как «беби-бумеры» (1943–1963), «поколение X» (1963–1983), «поколение Y» – «миллениалы», «поколение next», «сетевое поколение» (1983–2003), «поколение Z» (начиная с 2003 г.), «поколение A» (начиная с 2010 г.) и др. «Ключевыми приметами того или иного поколения являются система ценностей, формы поведения, различия в которых определяют трудности взаимопонимания между представителями разных поколений» [Церковникова, Третьякова, 2021: 55].

Феномен существования Мира детей в социокультурном пространстве каждого поколения обусловлен естественными процессами развития человечества. Сообщество детей представляет специфическую группу «рождённых в определённые периоды времени, в зависимости от доминирующих социальных и исторических процессов и соответствующих им архетипов, задающих нормы и социальные идеалы» [Солдатова, 2016: 45].

Дети – это «авторы» своей жизни и личной истории. О. Конт в «Курсе положительной философии» вывел формулу, согласно которой не «человечество следует определять исходя из человека, а, напротив, человека – исходя из человечества» [Конт, 2012]. Жизнь детей протекает в историческом, культурном, социальном, психологическом и личностно-биографическом времени,

поэтому немаловажное значение имеет метафизическое моделирование его будущей жизни и поступательного творческого развития. «Акт конструирования человеком самого себя в качестве личности – это одновременно акт, посредством которого бытие идёт навстречу человеку» [Бескова, 2003: 64].

На начальном этапе формирования личности в сознании детей закладывается понимание сложных социальных взаимоотношений и соответствующих им феноменов. Утратив ощущение своей «онтологической центральности», дети – для того, чтобы остаться в «центре мира», – на бессознательном уровне «перераспределяют» свои позиции и изменяют способы осмысления мира. Стремясь к расширению социальных границ, каждое поколение детей сущностно детерминирует окружающую действительность, инициируя появление новых возможностей для укоренения себя в качестве значимой единицы человеческого универсума.

С позиции биологии дети мало чем отличаются от своих предшественников, однако процессы антропогенеза и культурогенеза отражают новоприобретения, полученные каждым поколением, – они присваивают себе как данность *нарративы культуры*, зависящие от требований, которые предъявляет детям общество. «Поколение – динамический компромисс между массой и индивидом, представляет собой самое важное историческое понятие и является, так сказать, той траекторией, по которой движется история» [Ортега-и Гассет, 1991: 5].

В последние два столетия жизнедеятельность общества подвергается постоянным изменениям. Эта тенденция заметно усилилась в XXI в., на протяжении жизни одного поколения, когда кардинальные трансформации произошли в политической, экономической и, как следствие, в культурной сферах. Мир детей как наиболее гибкая среда жизнедеятельности быстро откликается на стремительные изменения. У современных детей заметно улучшаются адаптивные функции: они легко приобретают знания и навыки, которые были недоступны их сверстникам предыдущих поколений. Взамен «отживающих» традиций (таких, как дворовые игры, коллекционирование предметов), возникают новые, которые трансформируют социальные качества, отвечающие требованиям сегодняшнего времени (например, умение управлять гаджетами: практически все современные дети

владеют информационно-коммуникационными технологиями к 3–4 годам). В Мире детей наблюдается смена интересов, потребностей, способов общения, деятельности, что отражается в детской субкультуре.

Мир детей и мир взрослых



Мир детей органично включён в процессы изменения социальной реальности, «впитывая» культурные инновации, а иногда и выступая потенциальным «инициатором» происходящих трансформаций (особенно в таких областях, как образование, психология, пренатальная медицина, культура). Субъекты мира взрослых стремятся проникнуть в суть жизнедеятельности детей, изучить психофизиологические особенности, понять закономерности развития эмоционального интеллекта и др. В качестве социокультурного феномена Мир детей *a priori* нацелен на преобразования как внутреннего мира, так и деятельностной сферы изменяющегося во времени-пространстве человека.

Структурное и функциональное сходство Мира детей и мира взрослых проявляется в *изоморфности, гомогенности,*

принципах формообразования, законах функционирования и структурирования бытия.

Изомофность. Сходство миров объясняется тем, что Мир детей строится фактически «по образу и подобию» мира взрослых, которому он подражает, учитывая собственные реалии: «Дети в высшей степени способны к подражанию, ибо мы наблюдаем, как они по большей части в своих забавах подражают тому, что они способны понять» [Вико, 1994: 70]. Деятельность как ребёнка, так и взрослого, и исполняемые им роли неразрывно связаны с его положением в социальной группе, к которой он относится. Для взрослых это будут профессиональная или бытовая деятельность, а для детей – игровая.

Гомогенность. Сходство Мира детей и мира взрослых проявляется в единстве *культуроге́неза* обоих миров – прохождении их через аналогичные этапы развития культуры (периоды, стадии, фазы развития культуры в сообществах). Гомогенность выражается в сосуществовании индивидуального и совокупного общественного сознания как среды, способствующей созреванию личности с помощью посредников (носителей культуры) и – соответственно – вхождению индивида в культуру, то есть формированию интериоризированных социальных отношений. Таким образом, не только культура формирует личность, но и личность может способствовать изменениям в культуре.

Принципы формообразования. Сходство между Миром детей и миром взрослых выражается в *принципах формообразования*, характеризующихся целесообразностью существования миров как упорядоченной среды. В данном контексте это ещё раз подтверждает факт наличия организованной материальной среды, в которой протекает жизнедеятельность её субъектов (то есть детей), которые своими действиями вновь и вновь пересоздают эту среду. Разнообразие предметов материального мира, их свойства и предназначение обусловлены социальными функциями (в том числе бытовыми, культурными и т. п.) и призваны обеспечивать удовлетворение различных потребностей детей.

Закон функционирования миров. Сходство «детского» и «взрослого» миров проявляется в *закономерностях*, определяющих особенности их *функционирования*, – в частности, в *сфере культуры*: в обоюдной преемственности (дети – преемники

культуры взрослых, а взрослые, в свою очередь – культуры детей); в единстве используемых разнообразных культурных феноменов (повседневности, архетипов, мифов, культурных ценностей, фантазий, представлений, душевных переживаний и т. д.); в особенностях их трансформации (изменениях, проистекающих в соответствии с социокультурными процессами), сочетающейся с одновременной ориентацией на стабильность и на постоянство (то есть сохранение константных структурных или иных элементов); в открытости к взаимодействию с иными культурами.

Структурирование бытия в обоих мирах соответствует онтологической социокультурной структуре мира как Универсуму, что включает физически-материальное (телесное), душевное (психофизиологическое) и духовное существование, которые в своём взаимодействии обеспечивают *теленомию* (органическую жизнь человека и социума как единицы Универсума). Так, тождественность *морфофизиологической системы* биологических организмов оказывается предпосылкой для проявления «родового» в человеке, в то время как проявлению качеств *личности индивида* способствует конкретная система взаимодействующих между собой индивидов.

Однако между Миром детей и миром взрослых существуют принципиальные *отличия*. Первоначально мы представим их в краткой (тезисной) форме, а в дальнейшем раскроем подробно.

– Мир детей характеризуется *высокой степенью открытости* и искренности, чувственности и эмоциональности, наблюдательности и любознательности; мир взрослых эмоционально закрыт и наполнен «суетой», в нём присутствуют погоня за материальными благами, постоянные стрессы и подавленность от неудач, необходимость непрерывно выполнять «свой круг обязанностей» и постоянно брать на себя ответственность за других людей.

– Мир детей в значительной степени *мифологизирован* (при этом мифология детей и мифология взрослых противоположны по своей социальной направленности): мифологический способ мышления детей и связанные с ним образы – это природосообразный этап усвоения культуры; мир взрослых также связан с мифологизированным контекстом, который выражается в социальных мифах, основанных на идеологических установках.

– Для мира детей характерна *образная выразительность*, то есть фиксация детьми (первоначально в сознании, а затем вербально) отдельных сторон воспринимаемого предмета или явления действительности, сохранение открытого эмоционального отношения к окружающему; в мире взрослых подобные проявления характерны преимущественно для людей творческого склада.

– Мир детей является *прообразом* и *проектом* взаимодействия между партнёрами, поскольку он функционально и структурно идентичен миру взрослых (дети своим поведением и поступками нередко подражают старшим); мир взрослых отражает закономерные результаты упорядоченного социального взаимодействия, которое позволяет осуществлять коммуникацию в рамках установленных правил.

– Мир детей – это источник возникновения *системы ценностей*, ценностной картины мира и ценностного отношения к миру, к «другим» и к самому себе; главными характеристиками этого мира являются неустойчивость и избирательность, что может быть объяснено несформированностью у детей критического мышления; в мире взрослых существует *устойчивые мировоззренческие установки* и системы ценностей, которые обусловлены личностными материальными или духовными приоритетами.

– Мир детей отражает особую сферу ментальности, выраженную через феномены *детской субкультуры*; мир взрослых функционирует в рамках сформированной «*общепринятой*» культуры (или какой-либо субкультуры).

– Мир детей связан с непрекращающейся *игровой* деятельностью (игра для детей – это и есть их жизнь), а также событийностью, в рамках которой деятельность интерпретируется как дискретное «сейчас»; игра для взрослых – это возможность «отрешиться от реалий жизни», способ расслабления или вариант тренинга.

Наиболее глубокие различия между Миром детей и миром взрослых обнаруживаются в системах восприятия и интерпретации действительности, принципах понимания и объяснения жизненных явлений, в способах организации мифологического сознания, а также в характерных различиях способов бытияствования. Подобное различие можно обнаружить и в восприятии

детьми произведений искусства (литературы, музыки, живописи): «дети не так воспринимают художественный образ, как его воспринимают взрослые, их представление о мире не тождественно с представлением взрослых» [Виноградов, 1924: 8].

Отметим, что различия между Миром детей и миром взрослых проистекают из особенностей процесса *мироосознания* как источника будущего мировоззрения. Восприятие мира формируется в сознании детей на основе мировидения, которое включает в себя многие компоненты (об этом мы подробно писали в 3-ей главе). Наличие в раннем онтогенезе зачатков будущего мировоззрения отмечал ещё Л.С. Выготский, который, объясняя *единство ребёнка и мира*, утверждал, что возникновению «способа выражения» отношения детей к миру предшествует так называемое «миродействие», источник которого отражает двойную природу «внутреннего» и «внешнего» миров детей [Выготский, 1982: 161–165].

«*Миродействие*» осуществляется детьми в процессе духовно-практической деятельности, опосредованной когнитивными и праксиологическими интенциями: «Что / кто это?», «Зачем это нужно?», «Чьё это?», «А почему...?» и т. п. Детям постоянно требуется не только объяснение назначения тех или иных предметов материального мира, но и их «проверка» органами чувств – для того, чтобы составить о них собственное представление. Формируемое в период детства мировоззрение оказывает решающее воздействие на то, как человек в дальнейшем будет реагировать на жизненные ситуации.

Мироосознание взрослых основано на сложившейся в течение их жизни субъективной картине мира, т. е. на сформировавшемся мировоззрении, которое становится основным способом понимания окружающей действительности. В их образе мира преобладает *критический* компонент, который выражает ценностные отношения с другими людьми, представления о морали и праве, о способах саморазвития (профессионального или личностного) и т. п.

Различия между Миром детей и миром взрослых раскрываются в *системе представлений о мире*.

Мир детей воплощает *мечты* и *ожидания*, что открывается в их способности к ярко выраженным проявлениям воображения и

фантазий; это мир бесконечных возможностей, эмоциональной свободы и поиска ответов на возникающие вопросы: «почему?», «зачем?», «как?». Предвкушая исполнение желаний, сознание детей «рисует» образы предмета своего гипотетического обладания: «У детей чрезвычайно сильна память, а потому живо до крайности воображение, так как воображение – не что иное, как память, распространённая или сжатая» [Вико, 1994: 70].

Дети представляют мир как «среду ожидаемых возможностей», что поддерживается и самими взрослыми: «Если ты будешь / сделаешь (...) так ..., то получишь подарок / сюрприз; мы пойдём / поедим...». Мир взрослых обладает большими возможностями и наличием немалого количества обнадёживающих вариантов для исполнения мечты детей; последние, как правило, это быстро понимают и стараются выполнять требования взрослых для того, чтобы их мечты осуществились. Однако дети далеко не всегда получают удовлетворение своих ожиданий, – и в этом случае воображение помогает скрасить их разочарование.

Мир взрослых воплощает *прагматическую реальность*, в которой конструируются различные планы и проекты, устанавливаются цели и задачи, определяются жизненные стратегии – это мир, в котором ведётся непрерывная борьба за место в нём и за средства выживания, а главным ориентиром для создания системы жизненных ценностей оказывается материальное благополучие.

Различия Мира детей и мира взрослых проявляются и в способах *мирообъяснения*: дети объясняют мир, исходя из собственных *иррациональных* представлений о нём, при этом они нередко «додумывают» и приукрашивают реальность; их сознание идеалистично и в значительной степени мифологизировано.

Можно выделить несколько вариантов объяснения детьми происходящего. Так, например, затрудняясь в истолковании каких-либо фактов, они готовы предоставить доводы, которые исходят из причинно-следственных связей, сформировавшихся на базе личного опыта, – в том числе в процессе взаимодействия со взрослыми: «*Когда мать начинала говорить таким тоном, холодным и презрительным, становилась как Снежная королева. В таких случаях лучше было промолчать и выждать смены настроения...*» [Шуйский, 2019: 93].

Существуют три разных варианта *мирообъяснения*: 1) «от авторитета взрослого», 2) по аналогии со сказочным / литературным сюжетом; 3) в зависимости от эмоционального настроения ребёнка (завершение реально происходящего события прогнозируется ребёнком или в свою пользу, или в пользу другого).

Взрослые обычно объясняют жизнь с рациональной или прагматической позиции, исходя из выработанного ими мировоззрения. В своей повседневной жизни они прибегают к объяснению фактов, ситуаций и событий с точки зрения «обыденного» восприятия действительности, опирающегося на жизненный опыт или на знания о мире, полученные в процессе обучения в школе или вузе.

Различия Мира детей и мира взрослых обнаруживаются в их представлениях о *мироустройстве*: для детей основным принципом объяснения событий является *спонтанность*. Спонтанность предполагает активное участие в познавательной и игровой деятельности, самоорганизацию, происходящую по принципу «здесь и сразу», наличие насыщенно-эмоционального проживания, яркую событийность и т. п.

Организуя свою деятельность, дети исходят из сиюминутного интереса: они не склонны (да и не умеют) заранее планировать распорядок своего дня и собственные действия. Переключение внимания с одного занятия на другое не всегда удаётся осуществить достаточно быстро, – например, в ситуации всеобщей увлечённости и «погружённости» в какое-либо дело отвлечь от него детей достаточно сложно, поскольку они продолжают с азартом выполнять то, на что *сейчас* направленно их внимание; если же какое-либо дело оказывается для детей не интересным, то они перестают проявлять в нему внимание и, в конечном итоге, не завершают его, найдя взамен другое, более привлекательное для себя занятие.

В Мире детей господствует свой миропорядок, который может не всегда устраивать взрослых: они нередко намеренно вторгаются в Мир детей для того, чтобы установить в нём собственные правила. Как следствие, в этой ситуации дети активно сопротивляются, отстаивая право на автономность.

Основной качественной характеристикой мироустройства для взрослых является *упорядоченность*, которая подчиняет их

жизненный уклад нормам социума (исполнению гражданских, профессиональных и семейных обязанностей, выработавшимся привычкам, установившемуся ритму жизни и т. п.).

Отношение детей и взрослых к миру также имеют существенные различия: Мир детей ориентирован на *безоценочные* позиции во взаимодействии с окружающими (до тех пор, пока «старшие» не «навяжут» детям оценочные суждения). В Мире детей преобладает свобода самовыражения, самостоятельность, инициативность, эмпатия. Чувства детей искренни и просты, лишены нарочитости и предвзятости, что помогает им в общении с незнакомыми людьми, с которыми они быстро устанавливают дружеские отношения; они не стесняются задавать вопросы окружающим и т. п. Однако, находясь под непосредственным диктатом взрослых, дети начинают копировать их поведение, оценочные суждения, объясняя свои поступки примерно так: «...А моя мама сказала...», «Наша учительница говорит, что...», «Мой папа больше тебя знает!» и т. п. В Мире детей постепенно внедряется «чужая» позиция по отношению к окружающим, которая может быть принята или отвергнута детьми – в зависимости от того, какие мысли и чувства в действительности испытываются ими (или кому они пытаются или не пытаются подражать в настоящее время).

Мир взрослых в оценочном плане разделён на две части, интерпретируемые как «добро» и «зло», которые соответственно порождают несколько пар оппозиций «хорошо» – «плохо», «допустимо – недопустимо», формируя при этом позитивное или негативное отношение человека к миру (оптимизм – пессимизм).

Мир детей отличается от мира взрослых тем, что в нём использованы *разные виды мышления*: у детей преобладающим в познании мира является чувственное, наглядно-образное, наглядно-действенное, иррациональное (инстинктивное и интуитивное), в то время как у взрослых – логическое, рациональное и мистическое.

Способы мышления (социальный, интимный, эмоциональный, мифологический и др.) признаются общими как для Мира детей, так и для мира взрослых. Тем не менее, и в этом мыслительных процессах обнаруживаются различия.

Интимное мышление детей направлено на сферу *самопознания*, сущность которого выражается в системе отношений: «Я – Я», «Я – Мир», «Мир – Я», что характеризует собственно

внутреннее размышление, результатом которого служат слова, поступки, действия.

Интимное мышление взрослых сосредоточено на самоуглублённом анализе отношений с самим собой: «Я – другой Я», «Я – не Я»; «кто Я?», «Я – моя жизнь», «Я – моя судьба». В процессе рефлексии раскрываются сущностные проблемы самосознания и самобытия. Важным для взрослых оказывается самоактуализация и её оценка (успешность / неуспешность, состоятельность / несостоятельность, удовлетворённость / разочарование и т. п.).

Социальное мышление детей отражает действительность, что содействует определению каждым ребёнком своего места в системе отношений: «Я – другой», «другой – Я», «Я – для мира», «Мир – для меня». Подобный дискурс способствует формированию в сознании детей *преадаптивной* и *адаптивной* функций, необходимых для расширения коммуникативного поля, подготавливая их к жизни в социуме. Дети интуитивно ищут в окружающем мире свою «территорию», осваивая её по принципу «для меня», воспринимая себя – до определённого момента – в качестве «центра мироздания». В мышлении детей внешний мир существует как действительность, разделённая по признаку принадлежности: «моё – не моё» (мой / не мой дом, мои / не мои родители, мои / не мои игрушки и т. п.).

Социальное мышление взрослых ориентировано на принятие или отрицание жизненных норм и правил общежития; оно связано с социально-регулятивной функцией сознания (согласие / несогласие, подчинение / неподчинение, вместе / порознь, значимо / незначимо).

Эмоциональное мышление проявляется в способности детей к распознаванию эмоций, намерений, мотивации и желаний других людей, что помогает им принимать решения, а также успешно общаться и адекватно реагировать на негативные ситуации.

В Мире детей эмоциональное мышление проявляется на интуитивном уровне. Выше мы говорили о том, что эмоциональная атмосфера, создаваемая детьми в процессе их совместной деятельности, создаёт особое пространство сопричастности, чему способствует искренность в проявлении чувств. Помимо этого, дети чутко реагируют на причины события, повлёкшие за собой негативные эмоции или действия. Это позволяет предположить,

что дети (как ни парадоксально это звучит!) имеют врождённый эмоциональный интеллект, который в процессе взросления постепенно «вуалируется» по причине формирования «общепринятой» установки на овладение навыком «скрывать» свои переживания от окружающих людей.

Эмоциональное мышление взрослых – результат сознательной работы интеллекта: взрослые, стремящиеся достигнуть «успешности» в профессиональной деятельности или желающие эффективно организовать свою жизнь, сосредоточено работают над самооценкой (которая в идеале должна стать независимой от внешних оценок и мнений), мотивацией поступков, стремлением к самореализации и развитием своих адаптивных качеств (эмпатии и стрессоустойчивости). В мире взрослых любые эмоции регламентированы в определённой системе оппозиций (таких, как уместность / неуместность, искренность / лживость, тактичность / хамство, сдержанность / несдержанность, позволительность / непозволительность, воспитанность / невоспитанность и т. п.).

Мифологическое мышление у взрослых и у детей также имеют отличия. Мир детей, как и мир взрослых, в определённой степени мифологизирован, но наличие в нём мифологических контекстов существенно различается. Признаки мифологического сознания у взрослых оказываются только одним из многих компонентов мышления, которые – в той или иной степени – проявляются у каждого человека. Сознание детей нередко оказывается тотально мифологизированным (это в полной мере мифологическое *сознание* и мифологическое *мировосприятие*).

Способность детей к мифологизации того или иного явления жизни заложена в готовности их сознания интерпретировать событие в рамках собственного понятийного уровня. Различия между мышлением детей и взрослых проявляются в характерном для детей *мифотворчестве*, выражающемся в особой «перекрёстной интерпретации» миров (в ситуации когда дети выражают своё отношение к тем или иным происходящим в их жизни событиям) и идеализации мира взрослых («Когда я вырасту / стану взрослым...»; «Когда я пойду в школу...»); в Мире детей всё доступно не существует никаких ограничений.

Мифологическое мышление взрослых представляет собой символическое знаковое описание картины мира

(мироустройства), для которого характерно частичное (фрагментарное) очеловечивание природы, отождествление макро- и микрокосмоса [Мелетинский, 1998]. Мифотворчество взрослых – это культурный феномен, обнаруживаемый в стереотипных идеологических моделях (например, в революционном сознании, «вождизме» и т. п.), ритуалах, традициях, обрядах, в которых – в определённом ракурсе – отражаются социальное устройство общества и бытующие в нём взгляды, представления о жизненных событиях и т. п.

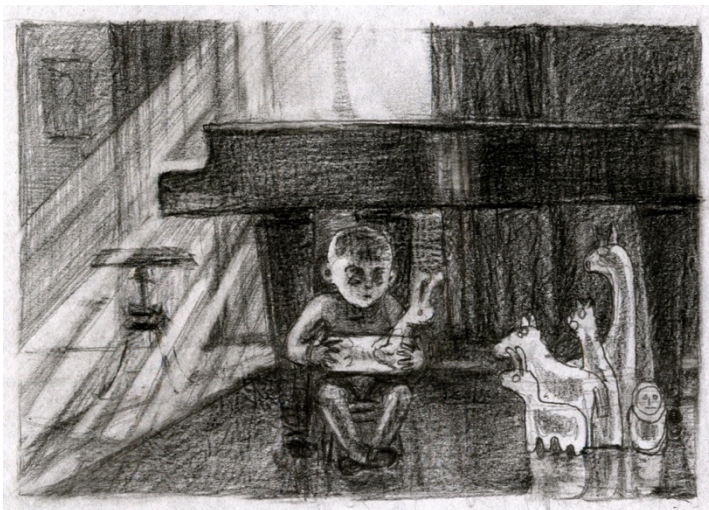
В свою очередь, взрослые также *идеализируют* Мир детей, создавая мифы о «счастливом», «золотом», «советском», «безоблачном» и т. п. детстве.

Следует констатировать, что мифотворчество взрослых и мифотворчество детей отличаются и своей *направленностью*: для Мира детей – это интеллектуально-творческая деятельность, на которую оказывает воздействие культура взрослых; для мира взрослых – это один из способов объяснения мира.

Принципиальное отличие миров детей и взрослых заключается в используемых *временных контекстах*: взрослые как бы *предвосхищают* Мир детей (выполняют роль наставников, последовательно развивающих различные способности ребёнка), а дети *выстраивают* для себя будущий мир взрослых (усваивая способы культурного мышления предшественников – родителей, взрослых, детей предыдущего поколения, – и на этой базе создают личный потенциальный «мир взрослости»).

Таким образом, основные различия Мира детей от мира взрослых обнаруживаются непосредственно и в хронотопе, и в социокультурных факторах: Мир детей – это кратковременный период адаптации к условиям среды, целью которого становится усвоение разноплановых социальных правил, а также стремительное познание жизнеустройства; мир взрослых – это пролонгированный процесс самоактуализации и самореализации личности в условиях изменяющейся действительности и возрастающей ответственности за свою жизнь и жизнь других людей (в соответствии с возрастными и социальными статусами).

Мир детей: мифологический контекст самобытия



Изучение Мира детей как феномена культуры обязательно должно учитывать *мифологический контекст* этого явления.

Комплексные представления человека о мире часто облачаются в форму мифотворчества (мифологии). Сущностью мифотворчества является создание мифа как особой формы коллективной мыслительной деятельности.

Из всего многообразия имеющихся на настоящий момент значений слова «миф» (способ концептирования окружающей действительности и человеческой сущности; первичная идеологическая модель; синкретическая модель различных видов искусств и др.) нам представляется наиболее уместным использовать в работе определение мифа как «коммуникативной системы» [Барт, 1994: 72–130], которая может быть выражена посредством слова или зрительных представлений и предполагает наличие своего носителя. Миф всегда имеет определённый смысл и обладает значимостью для конкретной группы людей. В какой-то мере смысл и значение, выраженное в знаке или символе (в качестве ассоциативного продукта воображения или фантазии), представляют исходный материал для построения мифа.

Рассматривая мифологическое мышление ребёнка в качестве особого явления *онтологического процесса*, мы признаём тот факт, что мышление детей представляет форму коллективного сознания, поскольку «мифология – весьма архаичная и вместе с тем очень живучая форма творческой фантазии» [Мелетинский, 2000: 11].

Миф является способом восприятия действительности – совокупностью представлений о мире и одновременно его объяснением. Своим содержанием мифология кодирует мир; при этом предполагается, что носители мифологического сознания и «потребители» мифологических текстов принимают заданную мифом картину мира. «Причина, которая побуждает порождать мифическое сообщение, полностью эксплицитна, но она тотчас застывает как нечто “естественное” и воспринимается тогда не как внутреннее побуждение, а как объективное основание» [Барт, 1994: 24].

Рассматривая мифологию Мира детей как особую форму коллективного мышления – как мировоззрение, основанное на эмоционально-иррациональном восприятии действительности, – исследователь может раскрыть закономерности процесса мифологизации, существующие в жизни детей.

Связь с мифологическим мышлением, базирующимся на генетической памяти поколений, является специфическим проявлением сознания ребёнка. Мысль о сходстве сознания ребёнка с архаичными формами мифологического сознания неоднократно высказывалась исследователями.

К. Юнг отмечал, что в мозгу заложены преформированные инстинкты, первобытные образы и основания, согласно которым издавна образовывались мысли и чувства всего человечества [Юнг, 1997: 25]. Мифологическое мышление детей отражает *онтогенетическую* природу сознания; оно представляет структуру *первоума*, опирающегося на коллективное бессознательное – «наследие, которое переходит от поколения к поколению» [Леви-Брюль, 1994: 89], т. е. на накопленный в бессознательном опыте символический опыт жизnepредставлений, поддерживаемый разным мышлением.

Близкие идеи высказывал Ф. Шеллинг, для которого мифология была тесно связана с «детством человеческого рода»:

мифология «есть мир и, так сказать, почва, на которой только и могут расцветать и произрастать произведения искусства» [Шеллинг, 1966: 105].

Роберт Кайл в своих исследованиях отмечал, что генетическое воздействие наиболее сильно выражено в области интеллекта и личностного развития ребёнка, которое осуществляется косвенным путём и во многом зависит от среды, в которой он развивается [Кайл, 2002: 49, 54].

Основной компонент мифологического контекста Мира детства – *мифологическое мышление детей – природосообразный этап развития.*

Сознание – наиболее трансцендентное свойство эмоционального интеллекта. Процесс познания, направленный на открытие окружающего мира, протекает у детей через мыслеобразы. Движущим источником формирования мыслеобразов становится психологический, эмоциональный фон, сопровождающий каждую ситуацию. В процессе мыслительной деятельности внутренняя мысль почти сразу же превращается в потребность практического акта, что поэтапно организует и закрепляет устойчивые связи между мыслью и действием: «...*Воображение моё не могло не переделывать всего по-своему, и я вдруг очутилась в каком-то особенном мире. Всё вокруг меня стало походило на ту волшебную сказку, которую часто рассказывал мне отец и которую я не могла не принять <...> не знаю, как это случилось, – что живу я в странном семействе и что родители мои как-то вовсе не похожи на тех людей, которых мне случалось встречать в это время. <...> Не то, чтоб так действовала на меня сказка, – нет, но я всё брала за истину, тут же давала волю своей богатой фантазии и тотчас смешивала с вымыслом действительность» [Достоевский, 2008: 55–57].*

Склонность детей к мифологизации того или иного события жизни заложена в особой готовности их сознания интерпретировать события, исходя из уже имеющегося представления (подчерпнутого из мифов, сказок, легенд и т. п.) и жизненного опыта. В этом мыслительном процессе возникают причудливые эмоционально насыщенные образы, конструируемые из реальных жизненных компонентов. Мифологическое мышление детей в значительной мере поддерживается самими взрослыми: основная часть

текстов, с которыми знакомятся дети в дошкольном возрасте, – прямо или косвенно – связана с мифологией (мифологические предания, волшебные сказки или иные тексты, в которых представлен мир «добрых» и «злых» персонажей).

Представления о мифологических существах и сопряжённых с ними ситуациях – пугающих или, наоборот, дающих веру и надежду (постоянное ожидание «чуда», представление о возможности «оборотничества», превращение одних предметов в другие; «оживление» игрушек и т. п.), уверенность в возможности появления неожиданной помощи – проникают в сознание детей с ранних лет их жизни. «Детство мифологично в самой своей основе: всё в нём обладает именами собственными, любой приговор, палисадник, шкаф или чердак <...> в детстве всё сказочно и баснословно, кругом есть повод для тайн, секретов, всплеск беспричинного страха <...> Сколь бы ни был убог окружающий мир, для детей он всё равно предстанет чарующим чертогом, ибо святость детства всеильна» [Иличевский, 2015: 254].

Мир детей метафизичен по своей природе: ребёнок полностью погружён в мир чувств и ощущений, ему свойственно объяснение мира через призму собственных понятий – не только по причине недостаточного словарного запаса, но и вследствие того, что его сознание ещё не обременено словесным штампами, заимствованными из речи взрослых, что позволяет ему выражать свою мысль свободно, в нетривиальной форме.

Характеризуя мировосприятие ребёнка в раннем возрасте как мифологическое, В.В. Зеньковский отмечал, что в нём одновременно соединяются *реальное* и *вымышленное*: «...Детскую душу влечёт к себе мир не каков он есть “сам по себе”, а каким он ему кажется» [Зеньковский, 1996: 74]. Можно с уверенностью утверждать, что в сознании детей происходит восхождение мысли от *возможности* к *действительности*. В процессе мышления детьми создаются образы, которые влияют на их представления о мире и о себе, – а это, в свою очередь, обуславливает чувства, действия и поступки: *«А вот он дома, сидит на полу на коврике, подобрал под себя ноги. Он только что выдумал новую игру: коврик – это лодка, а пол – река. Если сойти с коврика – утонешь. Кристофа очень удивляет и даже сердит, что другие этого не*

видят и ходят как ни в чём не бывало по всей комнате. Он хватается мать за юбку:

– Мама! Там же вода! Надо идти по мосту! (Мост – это бороздки меж красных плиток.)

Мать даже не слушает и проходит мимо» [Роллан, 1955: 25].

В сознании детей интуитивно проявляется ощущение *тождества* со всем миром (эта особенность подробно раскрыта нами в «Парадизе Мира детства»). Восприятие *сходства* между собой и другими людьми, а также иными окружающими их живыми существами и предметами предшествует осознанию имеющихся между ними *различий*. Доказательством этого служит высокая степень сопереживания детьми чувств «за компанию» с другими детьми (плач, смех, жалость и т. п.). Такое отождествление себя с «другими» можно наблюдать в момент игры с каким-либо предметом, игрушкой: дети общаются с интересующим их предметом увлечённо, оживляя его в своём сознании, превращая из объекта в *субъект* деятельности. Это явление можно называть в некотором роде *детским экстазом* (согласно Плотину, «экстаз» – полная сопричастность, «взаимоприобщённость» субъекта и объекта). «С самого начала она находила истинное удовольствие именно в процессе рисования или в любой другой игре, которая поглощала её целиком. Ведь всё, что она рисовала, было для неё частью живой реальности. <...> Она не отделяла воображаемый мир от реального, сказку – от действительности, нарисованное на бумаге – от подлинных предметов. Как и любой здоровый ребёнок, она, взлетая на крыльях фантазии, парила в заоблачных высях чудес» [Домокош, 1983: 99].

По мере взросления в сознании ребёнка формируется особый механизм внутреннего мышления, который можно определить как *пра-мышление* или как эмпирическое мышление, побуждающее разрешать возникшую перед ним задачу или проблему. Познание мира базируется у детей в значительной мере в виде передачи бессознательного опыта. В процессе порождения двойственной реальности (объединяющей в себе «существующее» и «несуществующее», «действительное» и «недействительное» и т. п.) в сознании детей реализуется *творческий акт мышления* – внутренний диалог с самим собой как один из способов самопознания и познания окружающей действительности.

Размышления детей об окружающем мире как о непонятной (до некоторых пор) среде постепенно приводят к его пониманию и формализуются сознанием в виде умозаключений типа: «А, понятно почему так...».

Потребность детей в нахождении правдоподобного объяснения того или иного факта, события, явления, можно охарактеризовать как проявление «пра-логического» (термин Л. Леви-Брюля) мышления, способного к мифологизации действительности.

«Трансёрфинг»⁹ мифологического компонента мышления современных детей поражает своей экспрессией и сюрреалистичностью создаваемых мыслеобразов, моделируемых собственной фантазией или благодаря экранной культуре: «*Под кроватью, ближе к стене – всем известно – лежит Змей <...> Днём Змея нет, а к ночи он сгущается из сумеречного вещества и тихо-тихо ждёт: кто посмеет свесить ногу? И сразу – хватъ крюком!*» [Толстая, 2015: 25].

Примером, подтверждающим природосообразность мифологического мышления детей, может служить существование в мире детей «игры-мифа», в содержании которой аккумулируется специфическая функция мифа, а именно *моделирование*, которое призвано создавать новую реальность. «Игра-миф» не имеет статичной «матрицы» (модели), в результате чего в каждом конкретном случае создаётся особая версия собственного развёртывания сюжета. К таким играм могут быть отнесены детские фантазийные миры, которые описываются во многих автобиографических и художественных текстах (например, в произведениях «Детство и юность» Г. Спенсера, «Слова: Автобиографическая повесть» Ж.-П. Сартра, «Республика Шкид» Г. Белых и Л. Пантелева [Еремеева], «Кондуит и Швамбрания» Л. Кассиля, «Белый пароход» Ч. Айтматова и др.). Мифологическое сознание детей способно оперировать сугубо реальными объектами и явлениями, и в то же время в значительной мере основывается на личностных и ирреальных представлениях, сформировавшихся в сознании.

⁹ Под «трансёрфингом» в данном случае мы понимаем способность мышления детей «оживлять» порождённые их воображением образы в рассказах, рисунках, телодвижениях, музицировании и т. п.

Мифологическое мышление – это характеристика естественного и закономерного развития фило- и онтогенеза – детского сознания в качестве способа восприятия действительности (реальной и ирреальной). Воздействие мифологического мышления на повседневную жизнедеятельность детского сообщества было неоднократно описано этнографами и успешно используется социумом в различных сферах культуры – от полиграфических изданий до мультимедийной продукции.

Мир детей пронизан мифологическим содержанием, которое составляет контекст самобытия детей. Это позволяет сделать вывод о том, что мифологический контекст Мира детей является природосообразным этапом культурогенеза каждого нового поколения детей.

ГЛАВА V МИР ДЕТСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ

На первый план выходит не только зона ближайшего развития, <...> но и зона вариативного развития, когда наравне с вертикальными линиями развития и воспитания (семья, школа) особую роль начинают играть горизонтальные коммуникации – общение в субкультуре продвинутых сверстников, информационных и социальных сетях и т. д.

А. Асмолов



Мир ребёнка и Мир детей – это два базовых уровня «Архитектоники Мира детства», на которых надстраиваются следующие два уровня – «Когнитивные миры» (базисом которого выступает «Мир детской субкультуры») и «Системообразующие миры детства». В Пятой главе проанализированы наиболее «выразительные» особенности многочисленных миров детства третьего и четвертого уровней, с помощью которых можно интерпретировать исследуемый культурологический феномен. Период существования детской субкультуры будет условно рассматриваться от рождения ребёнка до 12–13 лет.

В этой главе обосновывается факт существования в жизни детей различных миров и исследование их функций в культуре, а также раскрываются основные характеристики *Мира* детской субкультуры и её мифологические компоненты, демонстрирующие глубинные основания системообразующих миров детства.

Детская субкультура как этап культурогенеза

Детская субкультура привлекала внимание учёных, специализирующихся в разных областях гуманитарного знания ещё в XIX в. Детская субкультура имеет определённые признаки, – в частности, её характеризует наличие ценностных ориентаций и установок, особых видов и способов взаимодействия её субъектов – детей. Входя в пространство субкультуры, дети включаются в её специфическую атмосферу, дополняя и расширяя собственную реальность.

Для того, чтобы определить место субкультуры в Мире детства, необходимо рассмотреть культуру как одно из условий жизни детей.

М. Мид утверждала, что развитие ребёнка определяется формой той культуры, в которой он был взращен и воспитан. Широкий спектр культурного наследия человечества помогает ему освоить «язык общения с миром» посредством речи, чувств, действий. Уникальная способность детей подражать другому помогает ребёнку осваивать систему культуры.

Культура, рассмотренная как особый творческий аспект жизни человека, специфическим образом влияет на становление личности. Значимость соприкосновения с миром культуры, формирующей первоначальное представление о мире человека и направляющей развитие внутреннего мира ребёнка, отмечали Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец, Э.В. Ильенков, В.М. Розин и другие исследователи.

Освоение человеком содержания культуры неразрывно связано с существующими в обществе межличностными отношениями и реализуется в процессе воспитания и обучения. Психические функции, данные ребёнку природой («натуральные»), преобразуются в функции высшего уровня развития («культурные»).

Исследователи отмечают, что культура как феномен возникла благодаря активной деятельности человека; она приобрела сакральность и стала одной из форм поиска смыслов бытия. Развитие телесности, интеллекта, креативности, духовности, проявление индивидуальных и личностных качеств, актуализация творческой деятельности – всё это в совокупности является продуктом взаимодействия человека и культуры. Э. Эриксон в работе «Детство и общество» привёл убедительные доводы в пользу того, что ребёнок учится жить в конкретном пространстве и времени своей культуры [Эриксон, 1996]. Исследователи констатируют, что именно духовные черты и социокультурные признаки конкретного общества оказывают влияние на социально-историческую динамику развития общества. Человек и среда, детство и культура – это неразделимый Универсум, а культурный опыт ребёнка – это фон его жизнедеятельности.

Культура представляет собой целостный образ мира, выступая при этом «формой социальной наследственности, как некоторый порядок вещей и событий, который “течёт” сквозь время из одной эпохи в другую, позволяя преобразовывать мир на основе ценностей» [Куликовская, 2002: 4]. Исходя из этого, можно выделить отдельный сегмент культуры – Мир детской субкультуры – который имеет как общие черты с субкультурами других возрастных групп, так и отличительные.

Выявление в культуре сегмента детской субкультуры как особой среды (коллективной или индивидуальной) позволяет выделить её базовые качества: автономность, самоорганизацию, наличие «коллективного разума» детского сообщества, атмосферу, насыщенную чувственным восприятием и переживанием детьми своей жизнедеятельности, ценностно-смысловой и мифологический контексты ментального пространства.

Предназначение Мира детской субкультуры заключается в культуротворческом преобразении детьми своей повседневной жизни. Интерпретация Детства как субъекта культуры и общества, выполняющего обозначенную нами функцию, меняет его социальный статус и актуализирует необходимость исследования процессов взаимодействия «мира детей» и «мира взрослых». Мир детской субкультуры, будучи симбиотичным с миром культуры

взрослых, имеет свою особую систему отношений, смыслов, идей и ценностей.

В 1940-е гг. большое количество учёных пришло к выводу о том, что влияние среды на развитие личности способствует формированию индивидуального культурного опыта, поскольку социальная природа обуславливается конкретной культурой, существующей на том или ином историческом этапе.

Американский антрополог А. Кребер определил культуру как набор феноменов, которые неизменно возникают там и тогда, где и когда человек появляется в природе, и призвал к её изучению без предвзятости, в сравнении её разновидностей. Позднее он предпринял попытку выделить несколько значений слова «культура» и предложил рассматривать как отдельные феномены «культуру» и «индивидуальное поведение». Исследователь пришёл к выводу, что культура всегда в той или иной мере *отражает человеческую активность* (курсив наш. – Т.Д.) [Kroeber, 1948].

Культура играет важнейшую роль в формировании картины мира ребёнка – как феномен, зарождающий в его сознании импульс познания и творческого созидания собственного бытия. В период детства развитие человека протекает максимально интенсивно: ему приходится принимать и осваивать большое количество информации, необходимой для жизни. Упорядочивая и структурируя информацию о мире, о человеке, о себе, дети формируют коллективное *субпространство* – особую ментальную структуру реальности (согласно теории строения социального пространства П. Бурдьё) [Бурдьё, 2007: 15]. Путь развития личности постепенно раскрывается через хронотоп, что отражает «закономерный процесс когнитивной эволюции»: «Чем больше развит человек, тем больше его мир», а личностное развитие поднимается «на все более высокие социальные уровни» [Михалевский, 2017: 4, 6].

Вплоть до конца XIX в. детская субкультура сохраняла в научной среде статус *terra incognita*. Одним из первых на существование особого детского типа поведения обратил внимание американский психолог, основатель педологии С. Холл, исследовавший коллективную игровую деятельность мальчиков [Холл, Эллис, 1925: 125–141]. В середине XX в. были опубликованы новаторские работы английских и американских фольклористов

Айоны и Питера Опи, Мэри и Герберта Кнаппов. В конце 1970-х гг. финская фольклористка Л. Виртанен пришла к выводу о том, что детское сообщество представляет собой «миникультуру», живущую по своеобразным, непонятым для взрослых законам [Virtanen, 1978].

В России исследование детской субкультуры (детского фольклора, бытовой и игровой деятельности детей) началось во второй половине XIX в. (работы П. Бессонова, Е. Покровского, А. Ветухова). В качестве самостоятельной области исследования детскую субкультуру впервые выделил П. Шейн, который предпринял попытку классифицировать собранный фольклорно-этнографический материал [Шейн, 1898]. В 1920–1930-е гг. Г.С. Виноградов упорядочил накопившиеся к этому времени знания о детской субкультуре и собственный исследовательский опыт [Виноградов, 2009].

В конце XX в. интерес к детской субкультуре стали проявлять психологи и педагоги (И. Кон, В. Кудрявцев, Т. Алиева, М. Осорина, Н. Михальченко, Н. Короткова). Результатом возрастания интереса к данной проблематике явилось включение в психологический словарь понятия «детская субкультура» [Попова, 2010(б)].

Базовую методологию исследования детской субкультуры заложил американский антрополог Ф. Боас, предложивший культурологам и антропологам использовать (наряду с эволюционными) метод *индукции*, предполагающий сравнительное изучение детства у разных народов в различных культурных условиях. Основными методами исследования детской субкультуры XXI в. стали наблюдение (включённое и невключённое), эксперимент, опрос, беседа (в том числе с использованием видеозаписи), изучение дневниковых записей, сопоставительный анализ современной детской субкультуры с архаической и традиционной культурой, анализ продуктов деятельности детей (сбор фактов и артефактов), а также установление специфики существования и закономерностей её функционирования. Приоритетные направления исследований охватывают области фольклора, психологии, частично педагогики.

В настоящее время детскую субкультуру изучают В. Абраменкова, Е. Бардинова, Н. Иванова, М. Калина, С. Лойтер,

С. Майорова-Щеглова, И. Носко, М. Осорина, Е.А. Петраш, Е. Суворкина, М. Чередникова, Е. Чеснокова, Р. Чумичева и др.

Следует отметить документирующие атерфакты детской субкультуры, сохраняемым взрослыми: создание музеев детства (в России и зарубежом), в которых созданы богатые коллекции исторических и современных образцов детской культуры [См.: Собкин В.С. и др. Российский музей детства...]. Фактически, такие музеи консервируют в историческом пространстве Мир детской субкультуры, представленный материальными объектами.

Поскольку детская субкультура не имеет видимых границ – ментальных, территориальных и временных, – её изучение возможно при условии «допуска» взрослых в пространственные локусы (центры): придомовые и игровые площадки, клубы и др., приобщения к предметному миру детей, их вербальному и ментальному пространству [Попкова, 2011(в)]. В реальном времени локусы не только способствуют инкультурации и социализации ребёнка, но и оказывают воздействие на формирование экзистенциальной, аксиологической и трансцендентальной сущности ребёнка.

Мир детской субкультуры – это неформальное объединение возрастных групп детей, существующее независимо от правил и установок взрослых, которое строится по принципу антропоцентризма, – т. е. главным лицом в нём выступает личность ребёнка.

Содержание Мира детской субкультуры отражает полноту жизнедеятельности как ребёнка, так и детского сообщества. *Характерной особенностью* этого мира является первичность экзистенциальных и аксиологических составляющих (мира переживаний, его ценностного осмысления, отражённого во внутреннем и во внешнем мирах детей).

Основные функции Мира детской субкультуры – формирование чувства идентичности с другими детьми и определение социально-значимого места ребёнка в возрастном сообществе, приобщение к коллективному мыслетворчеству, объединение в ментальном пространстве по принципу «духовной сопричастности» – позволяют говорить о планетарном масштабе этого явления (независимо от национальной принадлежности, географического и территориального положения).

Мир детской субкультуры охватывает практически все сферы жизнедеятельности детей: он является и «стержнем» их повседневной жизни, и частью самосознания. Система отношений, выстраиваемых в мире субкультуры со сверстниками, старшими детьми и взрослыми, оказывает существенное воздействие на формирование в сознании детей мировидения, миропонимания и мирообъяснения.

Элементы детской субкультуры можно обнаружить уже с самых ранних лет жизни ребёнка. Её возникновение в жизни каждого нового поколения обусловлено многими условиями.

Повторяющееся «заново-возрождение» вызвано действием следующих закономерностей:

– наличием в однородной возрастной группе неосознанных побудительных сил на определённые действия, т. е. иррациональных начал, в основе которых лежат архетипы мышления, любознательность, творческая интуиция и другие виды активности, оказывающие воздействие на развитие самосознания ребёнка, которые свойственны процессам антропогенеза и культурогенеза;

– присутствием особого типа восприятия жизни как выражения совместного переживания, экзистенциональным и аксиологическим «продуктом» которого выступает ментальность детского сообщества («духовная коллективность»);

– неосознанным стремлением к автономизации и сакрализации собственного мира (т. е. отделению «своего» мира от мира взрослых); одновременно дети осваивают окружающую действительность, «транслируя» чужой или приобретённый опыт в своё жизненное пространство;

– потребностью в преобразовании или замещении той или иной деятельности взрослых (посредством подражания, повторения, копирования), что приводит к освоению детьми социальных ролей и статусов, моделей поведения;

– стремлением детей к взрослению: дети хотят быть более взрослыми, чем они есть сейчас.

Особенности существования Мира детской субкультуры изменяются в зависимости от социально-культурных, социально-экономических и социально-политических трансформаций общества в рамках конкретного исторического периода.

Рассмотрим *этапы культуругенеза* Мира детской субкультуры.

Приобретение культурного опыта развивает мировоззрение ребёнка и определяет его личностное поведение. Наиболее важную роль в этом процессе играет окружающая среда, границы которой расширяются для детей на каждой возрастной ступени. Культура как «личностное приобретение» базируется на понимании её как системы, включающей разнообразные взаимосвязи между субъектом и объектами окружающего мира. Она выступает в качестве поискового «поля», способа установления диалога между культурой и личностью.

Взаимодействие детей с культурой происходит тремя способами: это *освоение, преобразование* и *созидание*. Благодаря своей активной вовлечённости в окружающую среду, дети способны имманентно воспринимать чужой духовный и эмоциональный опыт, а на этой базе формировать свой собственный.

Ещё до рождения ребёнок испытывает на себе влияние культуры и появляется на свет с определённым уровнем готовности к её воспроизведению. Культура человечества – это своеобразное информационное поле, в котором заложены события, происходившие с людьми на протяжении истории земной цивилизации. Общечеловеческие ценности – Истина, Добро, Красота – выражают духовный опыт человечества. «Приходя» на Землю, новорождённый постепенно вбирает его в себя, приобретая извне, или «извлекая» из сохранённой культурой коллективной (родовой) памяти. Эта способность позволяет говорить о наличии у человека *родового сознания*. Подобная онтогенетическая готовность является фундаментом, на котором базируется дальнейшее вхождение детей в мир культуры.

На основании предложенной А.Я. Флиером классификации функциональных осуществлений человеческой жизнедеятельности в социуме и культуре [Флиер, 2002: 135–137] рассмотрим этапы *инкультурации* детей, происходящей в рамках их личного хронотопа.

В *младенческий период* у ребёнка преобладает примитивно-культурный, и органически-личный характер действий. Новорождённый не осознаёт себя, не фиксирует закономерности изменяющейся для него ситуации, не имеет выраженного отношения

к другим людям, кроме самых близких ему – членов семьи. Окружающие служат для него средством познания и общения с окружающим миром. *Культура для детей этого возраста выступает в качестве организованной среды, выполняющей регулятивную функцию повседневной жизнедеятельности.*

Как только ребёнок овладевает умением самостоятельно заниматься себя каким-либо делом, наступает очередь следующего этапа – непосредственного приобщения к Миру детской субкультуры: «включается» механизм организации себя и своего пространства.

Развитие в раннем возрасте связано с изменением физических возможностей ребёнка: он осваивает способ вертикального передвижения в пространстве, овладевает речью, начинает отделять себя от других. В этот период у детей проявляется собственное мнение, характерное поведение, личностное отношение к людям, обнаруживаются предпочтения в играх, предметном окружении, возникает избирательность во внешнем виде. Ребёнок высказывает свои пожелания при выборе игрушек и книг для чтения, просмотре мультфильмов; ему начинает нравиться публичность. Он выбирает наиболее интересные для себя игрушки, подолгу играя с ними и изучая их свойства, качества и функции, манипулирует ими, имитирует разнообразные действия, повторяя их за взрослыми (старшими детьми). Так начинает формироваться личностная культура и собственный «мир».

Шаг за шагом ребёнок создаёт игровое пространство: у него появляется место, где «живут» его игрушки, книжки, краски... К этому пространству он относится щепетильно: избирательно «допускает» в него взрослых или других детей (брата, сестру, знакомых). Ребёнок проявляет заботу об этом «мире»: наводит порядок (перебирает и сортирует предметы), прячет или, наоборот, выставляет на первый план определённые игрушки. В этих актах проявляется воздействие правил взрослой жизни на детское мироустройство (интуитивно подражая окружающим, дети устанавливают территориальные границы и открыто декларируют право собственности). *На этом этапе культура становится для детей средой познания, первичной рефлексией мира и человека, а также условием установления межличностных отношений.*

Дошкольный этап развития личностной культуры ребёнка основывается на приобщении к миру игры. В период от трёх до шести (семи) лет дети полностью усваивают способы игровой деятельности: они овладевают двигательными навыками, свободно ориентируются в играх, знают наизусть песни, стихи, считалки и т. п. В этом возрасте дети уже способны отличать реальную жизнь от вымышленных образов, могут легко переходить от одного вида деятельности к другому (игра – занятие, игра – прогулка, игра – чтение книг и т. п.). У детей проявляются природные творческие задатки: артистизм (активно участвуют в театральной деятельности), художественные способности (много рисуют, не придавая значение тому, где и на чём это делать), музыкально-ритмический слух (услышав музыку, начинают ритмично двигаться), речетворчество (создают собственные слова и понятия), а также изобретательство, конструирование и т. п. Уровень развития интеллекта определяется способностью детей к достижению результата – продукта мышления. В этом возрасте дети наслаждаются непосредственным общением с любым понравившемся им человеком. *Культура для детей дошкольного возраста оказывается пространством коммуникации, накопления, хранения и трансляции получаемой информации.*

Картина окружающего мира представляет для детей «пробораз» культуры, который будет ими интерпретироваться в течение всей жизни. Культура как система символических форм выражается в различных сферах – природе, рукотворном мире, общении, искусстве, науке. На протяжении детства ребёнку предстоит в большей или меньшей степени освоить эту культуросферу, «собирая» собственную мозаику личностных культурных предпочтений.

К семи годам у детей формируется опыт взаимодействия в коллективе: они осваивают разнообразные формы сотрудничества с окружающими людьми, отработывают коммуникативные навыки и индивидуальные способы поведения. В процессе интериоризации ребёнком ценностей культуры складывается первичная (личностная) картина мира – образ собственной культуры: «То, что мы всегда знаем о мире, и то, чем мы непосредственно располагаем, – это содержание сознания. <...> Мы непосредственно живём исключительно в мире образов» [Юнг «Дух и

жизнь»]. На завершающем этапе детства *культура приобретает функции физической и психологической трансляции* (дети начинают повторять и воспроизводить её, используя свои творческие способности), *частичной реабилитации* (дети «оправдывают» для себя те или иные культурные ценности) и *рекреации* (дети формируют автономную субкультуру).

Современному ребёнку предстоит в сжатые сроки освоить высокотехнологичный способ жизни, получить из различных областей наук необходимый объём теоретических знаний, овладеть системой общественных связей и взаимоотношений, принять ответственность за природоизменяющую деятельность человечества, сохранив при этом себя в качестве духовного существа.

Исходя из вышесказанного, мы приходим к следующим умозаключениям:

– *смыслополагающая функция* Мира детской субкультуры заключается в ответе на вопрос о том, на что следует ориентироваться детям в противоречивом мире;

– *культуросозидающая функция* Мира детской субкультуры заключается в формировании у детей *исторически новых универсальных способностей* (например, мобильности, «клипового» сознания и мышления, информированности, владение компьютерными программами и различными гаджетами), качественно иного *восприятия мира и деятельностного отношения к нему* (проектного мышления), *новых образов культуры* (микширования традиционных и современных форм и видов культуры). В этом заключается инновационный смысл появления специфические новых универсальных способностей ребёнка.

В процессе коллективной жизнедеятельности дети творчески перерабатывают исторически складывающиеся формы культуры. Поэтому каждое поколение детей обогащает человечество новыми креативными способностями.

Когнитивная деятельность ребёнка активно формирует *личностную культуру*, открывающую перед ним мир в двух направлениях: приобщении к общечеловеческой культуре и приобщении к детской субкультуре. Трансформации в этой сфере жизнедеятельности обуславливаются цифровизацией, оказывающей на протяжении последних двух десятилетий непосредственное воздействие на Мир детской субкультуры.

Современные исследователи Детства отмечают опасные тенденции мировой цивилизации, обнаруживающиеся в некоторых особенностях развития когнитивной, психологической, этической и духовной сфер жизни детей [См.: Абраменкова, 2020: 92]. Мы являемся свидетелями смены приоритетов когнитивных процессов освоения детьми мира: от алгоритма получения *жизненных представлений* («информация – знания – апробация / практика – опыт»), к алгоритму овладения *знаковыми информационными системами* («доступ к компьютерной сети – поиск готовой информации – анализ и оценка контента – использование / неиспользование их в своей деятельности»). Очевидно, что эти алгоритмы значительно отличаются друг от друга: способы приобретения и применения детьми получаемой информации претерпевают кардинальные изменения, которые трансформируют и Мир детской субкультуры.

Приведём несколько аргументов, подтверждающих эту тенденцию.

Повседневное погружение детей в виртуальный мир стало замещать живое общение со сверстниками. Увеличивается количество когнитивных индивидуалистов и эгоцентристов, в сознании которых не формируется чувство сопричастности к другим людям. Разнообразные гаджеты становятся интерактивными механическими субъектами общения и отчуждают детей от реального мира, изменяя тем самым направленность личностных интересов и потребностей, подменяют и делают эклектичными (бессистемными) представления о мире, зомбируют сознание, искажают этические нормы, деформируют коммуникацию. В большинстве электронных игр, которые предлагаются детям в качестве интеллектуально развивающих, нарушены эталоны гуманного поведения персонажей, отсутствуют или искажены морально-нравственные смыслы, размыты общечеловеческие ценности.

Комплексной проблемой Мира современной детской субкультуры является примитивизация речевой компетенции детей и редуция их эмоционального отклика. Язык гаджетов предельно лаконичен и не требует от пользователя развитых речевых (письменных и устных) умений, так как компьютерные программы выступают в роли субъекта – корректора, предлагающего

автозамену слов, исправляющего грамматические и синтаксические ошибки.

Дети, научившиеся к концу дошкольного возраста чтению и использованию гаджетов, легко усваивают усечённые письменные речевые конструкции: «спс» = спасибо; «пжл» = пожалуйста, «нзч» = не за что, «ща» = сейчас, «лан» = ладно, «прив» = привет, «мол» = молодец, «норм» = нормально и т. д. Широкую популярность приобрели в виртуальной коммуникации «смайлики», «гифки» и прочие символы, которые стали использоваться для демонстрации самочувствия, настроения: они заместили нормы живого общения – реальные имена, эмоции, действия, желания и т. д. Подобные маркеры коммуникации требуют специального культурологического исследования.

Дети оказываются в цифровой среде уже с пренатального периода: на протяжении всего срока беременности будущая мама (а также окружающие её близкие люди) «не расстаются» с мобильными телефонами, много времени проводят за компьютером. После рождения ребёнка ситуация не изменяется: его кормят, не отрывая взгляда от просмотра чатов, видеозаписей на телефоне, планшете, компьютере. С первого года жизни дети общаются к компьютерным развивающим видеоиграм, а чтобы «не мешать», родители включают им мультфильмы. Даже поездки на природу не обходятся без гаджетов: они необходимы для непрерывной связи с друзьями, родными, а также для развлечения (на случай, если «будет скучно») и т. п.

Мы являемся очевидцами замещения традиционных элементов детской субкультуры на принципиально новые, которые, тем не менее, не уменьшают значимость Мира детей для развития как отдельно взятого ребёнка, так и всего детского сообщества. Несмотря на отдельные негативные тенденции, характерные для современного социума, закономерности культурогенеза Мира детской субкультуры позволяют сохранять её пространство, гибко и оперативно откликаясь на «вызовы» времени.

В период детства ребёнок постепенно превращается из участника в полноправного автора собственного бытия, что позволяет определять природу его самости как самоорганизующуюся созидательную потенцию, направленную на самореализацию. Полученный детьми в процессе усвоения культуры личный опыт, как

правило, передаётся следующему поколению и воспроизводится им с учётом социокультурных изменений.

Основные понятия детской субкультуры

Обычно под *субкультурой* понимается культура различных (возрастных, социальных, профессиональных, этнических, конфессиональных, региональных) групп, объединённых общими интересами в одной из областей жизнедеятельности. Основными её функциями являются установление социальных и культурных связей между людьми – с одной стороны, – и защита от господствующей идеологии – с другой, – что выражается в проявлениях культурного самосознания, демонстрации особого типа поведения, вовлеченности в определённый круг общения. Субкультура объединяет коллективный опыт поколений, который представляет собой феномен «неконсервирующей реальности» группового самосознания, направленного на созидание в настоящем и воспроизведение в будущем ценностных установок и особого поведения той или иной возрастной группы.

В работах, посвящённых исследованию детской субкультуры, используются несколько систем понятий, имеющих разные значения. Нам представляется необходимым восполнить этот пробел и предложить для гуманитарных наук целостную систему. В Первой главе мы уже дали определения двум основным понятиям: «детская субкультура» и «мир детской субкультуры». В данной главе мы расширяем этот тезаурус.

Содержание детской субкультуры. Главным элементом детской субкультуры является *игра*, которая занимает значительное место в жизни детей. Для игрового действия необходимо наличие определённых условий: игрушек или их «заместителей», предметов, используемых детьми в качестве «декораций»; игрового пространства; присутствие других участников.

Игра отражает *интересы* и *увлечения* детей, их способность к *фантазированию* (созданию образов, которые «живут» только в представлениях и не могут быть реализованы) и *воображению* (сотворению образов, идей и их «воплощению» в игровой реальности). Будучи эмоционально наполненной, игра способствует

формированию в сознании детей нравственных качеств и системы ценностей, развивает познавательную активность, личностные и социальные качества – наблюдательность, любознательность, общительность и др.

Содержательными компонентами детской субкультуры выступают:

– в вербальной среде: *детский фольклор* (дразнилки, считалки, загадки, заклички, сказки, страшилки и др.), *детское словотворчество* (тайные – устные и письменные – языки, языковые перевертыши, переделки текстов стихов, неологизмы, сленг), детский юмор (анекдоты, розыгрыши, поддёвки, пугалки);

– в ценностно-смысловой среде: *детский правовой кодекс* (правила поведения в детском сообществе, различные «кодексы чести»), обмен предметами *коллекционирования*, сохранение *секретов и детских «тайн»*, статуса *территориальных границ* и детской «собственности», соблюдение *возрастной иерархии*, честность, соблюдение «данного слова» и т. п.);

– в ментальной среде: *детская магия и мифотворчество* («колдовство», «ворожба», гадание на предметах, «вызывания», «секретики» и тайники, загадывание желаний, рассказы-небылицы о событиях и «страшных местах», а также иные обряды и суеверия); *детское философствование* (размышления о первоначале жизни, о смерти, о законах существования мира, о причинах тех или иных явлений и т. п.);

– в предметной среде: *эстетические компоненты жизнедеятельности* (плетение венков, составление букетов, надевание «нарядной» одежды, выбор модели «красивой» прически, украшение детских уголков фотографиями, вырезками из журналов, постерами, плакатами, создание своими руками различных поделок).

Пространство детской субкультуры. Детская субкультура представляет независимую от взрослого мира «территорию» жизнедеятельности. Каждое поколение детей имеет «уголки уединения», о существовании которых умалчивается по причине того, что в этом пространстве не предусмотрено нахождение кого-либо постороннего (как физическое присутствие «непрощенных гостей»). Эти места тщательно «маскируются» от внешнего вмешательства. Дети организуют свой мир, исходя из собственных представлений об окружающей жизни, своих экзистенциальных

переживаний и системы ценностей. Как правило, у каждого ребёнка существует место, в котором он остаётся наедине с собой; в его личном «игровом уголке» поддерживается заведённый им порядок, а в «тайниках» скрываются «ценные» предметы. Сегодня такими «автономными» местами становятся виртуальные миры.

В *ментальном пространстве* детской субкультуры особо значимыми оказываются отношения (со сверстниками, старшими детьми, взрослыми), которые оказывают огромное влияние на восприятие детьми окружающей среды, а также на процесс формирования их картины мира. Главные требования для «вхождения в сообщество» – соблюдение определённых правил (например, «новички» должны следовать негласно установленной манере поведения, иметь соответствующий внешний вид, подчёркивая тем самым собственный материальный статус), демонстрация умения играть с другими детьми, сохраняя при этом психологическую устойчивость (способность «постоять за себя»), проявлять либо лидерские, либо исполнительские качества, быть приобщённым к виртуальному миру и т. д.

В XXI в. в пространство детской субкультуры вошёл глобальный виртуальный мир, основу которого составили электронные мультимедийные источники и детские Интернет-сайты. С одной стороны, это значительно расширило горизонты детской субкультуры, обогатив и углубив возможности познания детьми мировой культуры, с другой – унифицировало и размывало традиции и специфику национальных культур. Сегодня невозможно прогнозировать последствия подобных трансформаций в Мире детской субкультуры, но их не следует игнорировать, так как новые реалии создают прецеденты.

В Мире детской субкультуры есть несколько «центров притяжения». В качестве таких центров могут выступать *пространственные локусы* (традиционные – двор, клуб, игровая площадка; «штаб»), класс, студия, кружок, театр, парк; современные – интернет-чаты, интернет-клубы, социальные сети), отдельные *вещи*, обладающие для детей особой ценностью (традиционные – игрушки, предметы собирательства и коллекционирования; современные – гаджеты и комплекующие их дополнения), *произведения искусства* (традиционные – детские литературные и

музыкальные произведения, кинофильмы и мультфильмы; современные – коллекции видеоигр, подборки фильмов, музыкальных треков и т. п.).

Каждый из локусов по-своему интересен детям. Вокруг них образуется групповая кооперация, выстраиваются взаимоотношения, происходит обмен мнениями, предметами коллекционирования, с ними связаны субкультурные предпочтения, ценностные мировоззренческие установки и т. п. Подобные локусы способствуют разрешению возникающих в детской среде противоречий, неформально организуя общее для всех детей «унифицированное пространство». Ритуалы, сопровождающие функционирование каждого такого «центра», выступают в качестве «баланса» для возникающих социальных, этических и эстетических проблем. В локусах происходит приобщение очередного поколения детей к существующей субкультуре, «инициация» вхождения в Мир детства. Функционирование Мира детской субкультуры предполагает постоянное возвращение ребёнка в один из этих «центров», что спасает его от отчуждения и одиночества, что не только способствует его социализации, но и воздействует на формирование духовной сущности – экзистенциальной, аксиологической и трансцендентальной.

Локусы детской субкультуры

Дворовые / придомовые площадки (территориальное пространство детского сообщества):

- место игр;
- место обмена предметами коллекционирования;
- место знакомства и общения.

Предметный мир (выступающий как показатель статусного положения семьи ребёнка):

- игрушки и их заместители;
- вещи (предметы), подлежащие обмену, коллекционированию;
- «собственность» (например, «своя комната», «свой велосипед» и т. п.).

Вербальное пространство (определяющее особенности детской речи, в том числе устойчивые тексты):

- детские обычаи и поверья;
- страшные истории;
- дразнилки;
- «обзывалки»;
- «зазывалки»;
- считалки;
- тайный язык и др. тексты.

Ментальное пространство (выражающее сферу ценностных представлений и ориентаций в сообществе детей):

- законы детского сообщества (например, «кодекс мальчишеской чести»);
- дружба (в том числе ритуалы её закрепления);
- страхи;
- любовь / жестокость (проявляемые, например, по отношению к животным);
- тайные сообщества;
- психологическое воздействие на сверстников (давление, презрение, поклонение);
- фантазии;
- воображение.

Эстетическое пространство детской субкультуры (предполагающее музыкальные и литературные и другие предпочтения):

- переделки (песенные или стихотворные);
- «стишки» (различные произведения детского фольклора в стихотворной форме);
- модели и фасоны одежды;
- аксессуары детской одежды;
- причёски;
- музыкальные интересы («модные» группы, исполнители и др.);
- популярные мультфильмы, художественные фильмы;
- интернет-сайты, блоги, форумы;
- культурно-массовые развлечения.

Симбиотичность Мира детской субкультуры (взаимопроникновение, взаимодействие и взаимозависимость детской

субкультуры и культуры взрослых). Детская субкультура часто не воспринимается взрослыми как самостоятельное явление, – несмотря на то, что её существование симбиотично по своему характеру: миры взрослых и детей взаимозависимы и способны влиять друг на друга.

Мир детской субкультуры закономерно включает черты, обусловленные как традициями, так и современностью, поэтому в данном контексте речь идёт об «удельном весе» обоих феноменов и о способах их интеграции в детскую среду. В связи с этим ценным для нас представляется замечание Ю.М. Лотмана о наличии бинарности в любой структуре: «...На всех уровнях мыслящего механизма – от двуполушарной структуры человеческого мозга до культуры на любом из её уровней организации – мы можем обнаружить биполярность как минимальную структуру семиотической организации» [Лотман, 1992: 34-45].

Бинарность Мира детской субкультуры и культуры мира взрослых проявляется в индустрии игрушек и игрового оборудования, когда диктуемый взрослыми спрос формирует определённый интерес детей, в свою очередь, воздействующих своими просьбами на взрослых и наоборот. И если на первом этапе вхождения в детскую субкультуру лидирующую позицию занимают взрослые (родители, родственники, создающих и обеспечивающих условия для её функционирования посредством привлечения определённых материальных ресурсов), то на всех последующих этапах инициатива принадлежит уже самим детям и детскому обществу.

Первоисточником современной детской субкультуры становятся взрослые, так как именно они – ещё до рождения ребёнка и в первый период после его появления на свет – создают специальную предметную среду, в которую входит детская мебель, одежда, игрушки, посуда и т. п. Каждая семья проходит «подготовительный этап», преобразуя домашнюю среду для будущего малыша. В общении с новорождённым родители исполняют функцию трансляторов определённого типа культуры, используя при этом фольклор (колыбельные песни, пестушки, присказки, припевки, прибаутки, потешки, сказки...); они же организуют развивающее игровое пространство ребёнка (в соответствии со

ступенями его развития). Позднее оно разнообразится развивающимися игровыми атрибутами.

Всё это в совокупности составляет значительный культурный пласт, который сохраняется каждым поколением для того, чтобы транслировать его последующему. Первые два-три года ребёнок выступает в роли преемника архаической культуры, элементы которой сохранились в его семье. В течение первых лет своей жизни он на эмоциональном уровне усваивает смысл ситуаций, начинает осознавать и воспринимать отношения «Я – другой». В дальнейшем он компилирует элементы культуры, создавая при этом собственное представление об её эталонах для своей жизни.

Детское сообщество. Каждому человеку присуще чувство общности с другими индивидами. Личность является не только продуктом среды, но и совокупностью общественных отношений [Лосев, 1991: 125], – это и является характеристикой её индивидуальности.

Мир детской субкультуры представляет собой уникальную *самоорганизующуюся систему*, которая не предполагает наличия управленческой функции. Это создаёт особые условия для неформального существования ценностных ориентиров и критериев, позволяющих ребёнку быть принятыми в детское сообщество.

В рамках автономной общности детская субкультура является *способом самобытияствования детей*. Она существует как стихия действий, переживаний и не служит средством достижения какой-либо цели. Будучи включённой в повседневную жизнь, она может восприниматься как *созидание* детьми особого мира без «консервации» среды (в силу открытости всему новому).

Расширяя социальное пространство (как правило, с помощью взрослых), дети в первые годы жизни осваивают различные приёмы коммуникации: мимику, жесты, речевые конструкции, манеру поведения, действия окружающих людей. Это необходимо им для освоения способов контактирования с другими. Вступая в диалог с миром, ребёнок учится выражать свою «социальность», что может проявляться в альтруизме / эгоизме, эмпатии / антипатии, доверчивости / подозрительности, синтонии / дисгармонии, сопереживании / безразличии, потребности в общении / отчужденности, открытости / замкнутости и т. п.

В детских коллективах закладывается система взаимоотношений, позволяющая выделять потенциальных друзей, союзников (которые становятся для них товарищами по играм и прогулкам) и «врагов», «соперников», «конкурентов» (с которыми дети не любят общаться, играть и даже сидеть рядом).

Важной побуждающей причиной вхождения ребёнка в детское сообщество становится его потребность в самоидентификации и самоопределении. Социальная природа человека потенцирует стремление к включению в диалог с другими людьми, – с одной стороны, и к индивидуальному выделению себя из общей массы, – с другой.

Чувство принадлежности к определённой общности выполняет важные социокультурные и психологические функции, которые способствуют выработке критериев оценки и самооценки формируемой личности (например, *конформности* – групповой защиты). Самоидентификация каждого ребёнка осуществляется в рамках ближайшего субкультурного пространства, постепенно реализуясь в его социальных качествах. Детское сообщество способно оказывать непосредственное воздействие и на формирование личностных качеств ребёнка. Механизмы социализации и инкультурации в данном случае являются способами его адаптации к групповой жизнедеятельности вне семьи.

Вступая в коллективные взаимоотношения, дети стремятся выделить себя из группы сверстников с помощью определённого типа речи (например, используя сленг и жаргонные слова), независимого и вызывающего поведения; модной одежды, причёски; игрушек (таких, каких «нет у других»), предметов коллекционирования (наклеек, фантиков, карточек, фигурок) и т. п. Особое значение в детском сообществе приобретает коллективная принадлежность (чувство приобщения). Дети стремятся «делать как все», а это значит – подражать, соответствовать некоему эталону – поддерживать общую точку зрения, принятые в среде морально-этические правила поведения, занимать определённые ролевые позиции и т. п. В Мире детской субкультуры начинает зарождаться протестное отношение к культуре взрослых, предвосхищающее подростковый нигилизм, – так дети выражают контрпозицию, пытаются удовлетворять собственные интересы и желания.

Дети способны воспринимать и осознавать нравственные представления о честности, правдивости, дружбе, взаимовыручке, солидарности, сочувствии, понимании, прощении. Наряду с этим они проявляют склонность к хвастовству, ябедничеству, лжи, наговорам, мелкому воровству и т. д., что является проявлением типичного «защитного» или «завоевательного» поведения: потребности выделиться, показать своё превосходство, желания «быть всегда хорошим» (иногда это вызвано опасением наказания со стороны взрослых), способности «постоять за себя», агрессивности и грубости по отношению к слабым, использование силы и т. п.

Значительное воздействие на развитие нравственной стороны личности оказывает мнение сверстников, которое пробуждает у ребёнка чувства и потребности, стимулирующие формирование психических, интеллектуальных, этических и эстетических качеств. Детское сообщество может оказывать большое влияние на создание собственной оценки личности, определять социальную ценность тех или иных поступков. Результатом взаимодействия ребёнка со сверстниками является возникновение особых межличностных отношений, от качества которых зависит социальный статус в детском коллективе, определяющий уровень эмоциональной комфортности.

Экзистенциальная сфера Мира детской субкультуры (мир переживаний) – внутренний аспект восприятия детьми окружающего мира и себя в нём.

Рассматривая Мир субкультуры детства, следует учитывать эмоциональные отношения, пронизывающие его как в личном, так и в коллективном пространстве, преемственность экзистенциального опыта поколений.

В жизни детей происходят такие же реальные психологические коллизии, как и в жизни взрослых (порой не уступающие по своему драматизму последним). Только – в отличие от взрослых людей – у детей отсутствует навык контроля собственных эмоций, спасающий от разрушающих эмоциональных последствий; у них ещё не выработан механизм «самозащиты», в связи с чем чувства проявляются реактивно, насыщенно, ярко; они искренни в выражении эмоций, и только со временем у них вырабатывается

способность «прятать» свои чувства (под давлением взрослых, диктующих нормы поведения).

Дети глубоко переживают трагические события и ситуации, с которыми им приходится сталкиваться в жизни, временную или фатальную потерю близких (не только людей, но и домашних питомцев), игрушек, предательство друзей, искренне не приемлют грубость и жестокость, проявляемые по отношению к ним взрослыми. Следует отметить, что детям присуща уникальная особенность психики – эвдемонизм, «спасающий» неокрепшую детскую психику от перегрузки. Как никто из взрослых, дети способны быстро переходить из одного эмоционального состояния в другое; они от всей души радуются, веселятся и получают удовольствие даже от незначительных мелочей – звуков, мимики, движений, слов в процессе общения друг с другом; в момент просмотра мультфильма; на зрелищных мероприятиях и в публичных местах.

Девочки и мальчики по-разному реагируют на происходящие с ними события. Если девочки внутренне настроены на ожидаемую ответную реакцию со стороны взрослых (поддержку, принятие / порицание, осуждение), а их эмоции носят ярко выраженный характер, то мальчики преимущественно скрывают свои эмоции (при этом «внутренний» резонанс, как правило, может быть интенсивным). Такая разница в эмоциональных реакциях бывает весьма значительной уже в среднем дошкольном возрасте.

Экзистенциальным компонентом мировосприятия детей можно признать их наблюдательность и способность к *созерцанию*. Многие дети дошкольного и младшего школьного возраста подолгу изучают предмет, привлечший их пристальное внимание (насекомое, животное; работу механизма; движение теней; солнечного зайчика и т. п.), пытаясь найти смысл происходящего и причины его появления. Характерной чертой сознания детей является продолжительное переосмысление услышанной или увиденной информации (полученной из рассказов, сказок, сообщений, фильмов, поступков людей и пр.) и многократное «снова-проговаривание» со взрослыми или сверстниками содержания сюжетов и смыслов увиденного.

Многие дети обладают уникальной способностью фиксировать незначительные (с точки зрения взрослых) факты и события, которые ярко запечатлеваются в их сознании. Время от времени

возвращаясь к их обсуждению, вспоминая их детали, воспроизводя отдельные слова или действия, дети акцентируют внимание окружающих на значимости этих жизненных моментов (подобные ретроспективы начинаются со слов: «А помнишь...»).

На фоне внутренних побуждений и внешних коллизий в Мире детей рождаются экзистенциальные переживания, возникающие в качестве реакции на дисгармонию между индивидуальными представлениями и реальностью. Дети задают вопросы: «Почему люди бывают добрыми и злыми?», «Зачем люди обманывают друг друга?», «Что такое смерть?», «Почему взрослые не умеют веселиться?» и т. п., за которыми следует утопический сценарий будущих потенциальных преобразований: «Когда я вырасту, то сделаю так, чтобы не было войны..., чтобы дети никогда не плакали..., чтобы мамы и папы никогда не умирали..., чтобы никто ни с кем не дрался...» и т. д.

Автономия Мира детской субкультуры. В качестве субъектов собственной жизни дети нуждаются в наличии «собственного пространства» в окружающей среде. Благодаря наличию у каждого ребёнка подобного субпространства происходит «открытие» себя в качестве независимой личности, свободной от условностей мира взрослых.

Как правило, Мир детской субкультуры является закрытым для окружающих взрослых. Дети постоянно стремятся к независимости и самостоятельности, поэтому, создавая свой мир, они окружают его незримыми границами. У детей есть свои правила поведения для каждой ситуации, порой расходящиеся с установленными этическими нормами взрослого мира. Многие дети демонстрируют неприятие, когда со стороны окружающих старших проявляется по отношению к ним назойливое внимание (ребёнок может обидеться или рассердиться, если его обнимают и целуют без предварительного согласия; он замыкается и перестаёт отвечать на вопросы, если взрослый пытается навязчиво что-то спрашивать или просить о чём-либо и т. п.).

Автономность проявляется в чувстве собственности не только по отношению к близким, но и – в большей степени – к «чужим». Дети не позволяют другому ребёнку «хозяйничать» в своём игровом уголке, отбирают игрушки, устраивают скандалы по поводу несанкционированного вмешательства в их личное пространство.

Живя одновременно в двух мирах – внешнем *публичном* и внутреннем *интимном*, – дети не устанавливают принципиальных границ между ними. Это органическое «перетекание» из одного мира в другой сопровождается чувством *единения* (сопричастности) с другими детьми или, наоборот, ощущением своей *инаковости* (отверженности), не позволяющей присоединиться к детскому сообществу.

Детство характеризуется особой информационной чистотой и не обремененностью стереотипами. Именно это качество позволяет ребёнку создавать собственное неповторимое пространство. «Дети как особый, своеобразный субэтнос являются носителями, хранителями и создателями своей субкультуры, которая, как и любая субкультура, определяется своей «картиной мира» и воспринимается ребёнком не так, как взрослым» [Проблемы детской литературы..., 2001: 34].

Устойчивое существование у всех народов Земли Мира детской субкультуры обусловлено программой преемственности, заложенной культурогенезом. На каждом возрастном этапе детства (дошкольном – от 3 до 6 лет; младшем школьном – от 7 до 10 лет; среднем школьном – от 11 до 13 лет) происходит приращение или исчезновение каких-либо компонентов субкультуры, что соответствует закономерностям возрастного развития – изменению статуса, интересов, приоритетов, ценностных ориентиров и др.

Мифологические составляющие Мира детской субкультуры



Наиболее выразительным примером проявления способности сознания детей «считывать» культурный опыт поколений, а также трансформировать реальность в ирреальность может служить существование в Мире детской субкультуры мифологического контекста¹⁰ Аналогия между мышлением ребёнка и системой архаических представлений о мире обнаруживается в неразделимости живого и неживого, объекта и субъекта, реального и вымышленного, видимого и невидимого и т. п.

Существование в Мире детской субкультуры мифологических компонентов довольно устойчиво: сама её природа связывает прошлое (выраженное в мифах) и настоящее (выраженное в

¹⁰ В IV главе мы раскрыли мифологический контекст Мира детей, который предваряет следующий этап культуругенеза (третий уровень «Архитектоники мира детства»), характеризующийся формированием в сознании детей картины *ирреального* мира. Мифологический компонент мира в повседневной жизни детского сообщества детской субкультуры становится особенно значимым.

иррационализации событий жизни). Проникая через образы, верования, ритуалы, мифологические компоненты Мира детской субкультуры либо корректируются в соответствии с новыми реалиями, либо способствуют созданию на традиционной основе новых мифов – в этом заключается закономерный процесс культурогенеза. Каждое поколение проходит через безусловное восприятие многочисленных тайн мира, его «фатальные» закономерности, верит в чудеса, волшебство и т. п.: «В детстве всем нравится иметь настоящие тайны. А потом просто привыкаешь всегда от всех кое-что скрывать» [Фрай, 2017: 367-368].

Рассмотрим основные проявления мифологических элементов в различных сферах жизнедеятельности детского сообщества, используя для этого в качестве иллюстраций фрагменты художественной литературы, в которых, на наш взгляд, выразительно представлены описания мифологического контекста Мира детской субкультуры.

Характерной особенностью мировосприятия детей является их склонность к мифологизации событий, отражающей мифологическую направленность мышления. Эта особенность заложена в особой «готовности» сознания ребёнка интерпретировать события в рамках системы собственных понятий, обусловленных спецификой детского миропонимания: *«Настает Вечер, двери заперты на замок, Кристоф дома. Дом... Надёжное убежище от всего, что внушает страх, – от темноты, от ночи, от всех неизвестных и потому страшных вещей...»*. <...> *«Его пугало то неведомое, что таится в темноте, злые силы, подстерегающие всё живое, чудовища и уроды, чей фантастический образ ребёнок с трепетом носит в своём мозгу и невольно примешивает ко всему, что видит. Быть может, то всплывали в нём последние остатки древней, вымершей фауны»* [Роллан, 1995: 33, 60-61].

Одним из значимых процессов мыслительной деятельности детей в интеллектуальном развитии считается *воображение* – способность детей дополнять, додумывать, дорисовывать то, что скрыто от взгляда или недосказано: *«В детстве для нас <...> вещи исполнены волшебства. <...> Рассказ – о мальчишке, мечтавшем о новых теннисных туфлях, в которых ему будет по силам перепрыгивать через реки, дома и улицы, и даже через кусты, тротуары, собак. Для него эти туфли – стремительный бег*

антилоп и газелей по африканском вельду. Энергия бурливых рек и бушующих гроз сокрыта в этих туфлях: они ему необходимы, они нужны ему больше всего на свете» [Брэдбери, 2014: 9].

Вспоминая своё детство, Л. Толстой признавался, что он «в 7–8 лет... имел страшное желание полетать в воздухе <...>. Это вполне возможно, если сесть на корточки и обнять колени, причём, чем сильнее сжимать колени, тем выше можно полететь» [См.: Басинский, 2011: 87-88].

Тесно связана с мифологическим сознанием и *игра*. Как и мифы, детские игры имеют сюжет и правила, которые обязательно должны соблюдаться всеми участниками; многие детские игры сохраняют значительное количество элементов, восходящих к календарному или семейному обрядовым циклам, имеющих непосредственную связь с архаичными мифологическими представлениями (это было описано исследователями-фольклористами ещё в конце XIX – начале XX вв.).

Игры детей сопровождаются определёнными ритуальными действиями, протекающими в рамках строгих требований к исполнению правил: получение разрешения (согласия) на участие в игре; начало игры и её развитие; использование определённых игровых атрибутов и т. п. Детскую игру сближает с мифом особое эмоциональное сопереживание, использование стандартных «магических» фраз, символизирующих начало игры, её продолжение или завершение (например: «Жили-были...», «Как-то раз...», «Однажды...», «Неожиданно раздался стук в дверь...», «Вот и всё», «Потом доиграем...» и др.). Назначение ритуализированной игры заключается в социализации и инкультурации ребёнка, его приобщении к коллективной деятельности.

Детская субкультура имеет свой язык, в котором отражаются непосредственные представления детей об окружающем мире. Наиболее исследованной областью являются устные речевые «произведения» – *детский фольклор*. Эта форма коллективного творчества закреплена и реализована в системе устойчивых текстов, ритуалов, которые передаются от поколения к поколению, и имеет большое значение для регулирования игровой и коммуникативной деятельности.

Детский фольклор – как и другие формы детского прикладного творчества – содержит в себе модель «взрослого» мира.

Особенностью детского фольклора является то, что в нём отсутствуют «сказитель» (под которым подразумевается профессиональный исполнитель фольклорных произведений, одарённый большой памятью и знанием традиций) и *слушатель*: восприятие традиции осуществляется как «подхватывание» в процессе игровой активности ребёнка.

В *дошкольном детстве* детский фольклор представлен сказками, страшилками, считалками, дразнилками; в *школьный период* – страшными историями, жестокими стишками, изменёнными вариантами текстов песен («песни-переделки»), стихов в шуточный или откровенно «издевательской» манере; в *подростковом и юношеском* возрасте – мистическими (эзотерическими) историями, эротическими, романтическими и фантастическими рассказами, sms-текстами, рекламными слоганами и т. п.

«Страшилки», «страшные рассказы», как и подобные по тематике архаичные мифы, выполняют психологическую функцию – преодоления препятствий или противоречий окружающего мира. Широко известны рассказы о «Чёрной руке», «Красном пятне», «Чёрной комнате» [Успенский, 2002]. Современную интерпретацию такого повествования мы обнаружили в рассказе М. Воробьёвой «Чёрная рука»: «...*Сон, который мне снился в детстве и повторялся довольно часто. <...> Это был сон без изображения. Только абсолютная темнота и голос... <...> Голос говорил всегда одно и то же: “Чёрная рука никогда не приблизится к твоей улице, никогда не войдёт в твой подъезд, не поднимется по твоей лестнице и не зайдёт в твою квартиру. Чёрная рука не пройдёт к твоей кровати, не схватит тебя никогда. <...> Потому что дома у тебя нет, да и тебя нет!”*» [См. Фрай, 2017: 105].

Как отмечают исследователи (О.Н. Гречина, М.В. Осорина, М.П. Чередникова, К.А. Рублев и некоторые др.), постоянное воспроизводство в детском фольклоре «страшных историй» отражает динамику становления детского мышления и представлений об окружающем мире (зависящих от возрастных периодов). По мнению А.Я. Гуревича, страхи детей, выраженные в рассказах, – это явление не только психологическое, но и культурное, восходящее к основному семантическому «инвентарю культуры» [Гуревич, 1984].

Основными персонажами «страшных рассказов» выступают фантастические существа («оборотни», «вампиры», мертвецы, ведьмы), предметы (перчатка, занавеска, простыня, ящичек, портрет, кукла), части тела животного или человека (глаз, рука, голова), которые причиняют зло или вред человеку (они, например, могут «украсть» ребёнка) и его жилищу. В детском сообществе бытует много рассказов, в которых повествуется о нарушении запретов и последующей расплате за это (например, не следует надевать чёрные перчатки или платье, поскольку это может привести к смерти). В подобных рассказах соединяются два мира – реальный и ирреальный (фантастический), воспроизводя аффекты коллективного бессознательного, выраженные в образах архаичной культуры. Здесь же обнаруживаются и «границы» дуальных миров: пространство дома / территория вне его; земля / небо, наземный мир / подземный мир, что свидетельствует о связи детского мифотворчества с архаической космологией.

Фантастические образы навеяны народными сказками и быличками, фантастическими рассказами, фильмами, в которых предметы одушевляются: они могут говорить, передвигаться, вести «человеческий» образ жизни. Так, первоначальные культурные образы (чаще всего, визуальные), вызывая у ребёнка определённые переживания, формируют его представления о предметном мире, а также расширяют знания: «Важная особенность детского сознания заключается в том, что «вера в «одухотворённость» вещей <...> легко уживается с «естественно-научным» подходом к миру» [Субботский, 2005]. В раннем возрасте дети воспринимают окружающие предметы как субъектов своих игр, наделяя их качествами, аналогичными своим: они разговаривают с предметами, выполняют за них необходимые действия, транслируют эмоции, чувства, реакции и поведение, легко переходя в формат диалога.

Значительную часть детского фольклора представляет *смеховая культура*. Дети с ранних лет демонстрируют чувство юмора. О таких диалогах-«заманках» писали многие отечественные исследователи детского фольклора: В.П. Аникин, В.А. Василенко, Г.С. Виноградов, А.Н. Веселовский, И.С. Кон, А.Н. Мартынова, В.В. Митрофанова, М.В. Осорина, Д.Н. Садовников, М.П. Чередникова и др.

Прекрасные примеры словесных юмористических шуток детей представлены в книге К. Чуковского «От двух до пяти».

Дети любят подшучивать друг над другом, разыгрывая весёлые диалоги, например:

- Скажи: тише!..
- Тише...
- У тебя под кроватью мыши...

Взрослые (чаще всего, бабушки и дедушки) тоже могут выступать в роли «шутников», что в дальнейшем располагает детей, переадресующих эти шутки другим ребятам, к новым подражаниям и повторам:

- Хочешь, сказку про бычка?
- Да, хочу!
- Вот и сказочка вся!

Особое место занимают в детской субкультуре детские анекдоты, которые поражают стороннего слушателя своим «абсурдным» содержанием, например: *«Летели два крокодила, один зелёный, другой в Африку»*; *«Навстречу друг другу едут два поезда по одноклейке, но так и не встречаются... Почему? – Не судьба!»*

Изучению детского устного творчества посвящено большое количество работ как зарубежных, так и отечественных исследователей, однако на сегодняшний день в наименьшей степени остаётся изученной детская магия [Чередникова, 2002].

Интерес к этой теме впервые возникает у детей в возрасте 5–9 лет. Они начинают верить в магические слова, заклинания и колдовство. «Вера» в существование магии как особого элемента реального мира рождается под впечатлением сказок и фантастических фильмов, в которых волшебство способно изменить ход времени, превратить героев в другие существа или предметы, перенести их на большие расстояния или в другие миры. Неизменно любимый детьми магический атрибут – волшебная палочка. Манипулируя ей, ребёнок произносит «заклинание», которое «оживляет» предметы, «расколдовывает» или «заколдовывает» кого-либо, наделяет вещи волшебными свойствами и т. п. В таких игровых «заклинаниях» кроется потребность ребёнка стать творцом воображаемого им мира, испытывать от этого неподдельные радость и восторг, недоступные в «обыденных» ситуациях.

Девочки предпубертативного возраста (10–12 лет) часто увлекаются «гаданием» или «вызыванием духов». Сутью магических «вызываний» является обращение к иному – невидимому миру, который в детском сознании представляется населённым сверхъестественными существами, способными «проникать» в реальный мир посредством слова, что таким образом стирает грань между реальным и вымышленным мирами. Действующие в подобных ситуациях мифологические персонажи, перемежающиеся с литературными героями и картинами жизни, созданными детским воображением, могут быть как добрыми, так и злыми.

Главное предназначение девичьих «гаданий» заключается в желании узнать своё будущее или получить информацию о своём «суженном». Магическими предметами-проводниками в «иной» мир могут служить книги, зеркала, расчёски, монетки, колечки, – такие способы гадания были традиционными для девушек и в прошлые века.

Доказательством существования невидимых «духов» для детей служит совместно пережитый страх, вызванный результатами магических действий: неожиданные звуки (скрип половиц или дверей, стук), «мигание» электрического света, шевеление штор и пр. Сила коллективной детской магии заключается в групповых поступках: одному ребёнку выполнить магические действия никогда не удаётся, кроме того, проводить такие манипуляции в одиночку не позволяет инстинктивный страх (это может оказаться угрозой для психики), – поэтому присутствие нескольких детей в таких ритуальных ситуациях обязательно.

Детей влечёт таинственный мир, – даже если он находится в их воображении. В данном случае для них важным оказывается «проявление знаков сверхъестественного в качестве подтверждения правильности знаний о мироустройстве» [Чередникова, 2002: 70].

Существование в детской субкультуре «магии» может быть вызвано наблюдением за магической практикой взрослых или под влиянием массовой культуры. Так, в некоторых семьях существовала традиция «спиритических сеансов», которые устраивали старшие члены семьи и их друзья; на экранах телевизоров и сегодня транслируются программы «заклинателей» и «чудотворцев» (например, «Битва экстрасенсов»); газеты, журналы и Интернет-сайты пестрят объявлениями о «магах» и «колдунах».

Таким образом, в Мире детской субкультуры (одновременно с культурой мира взрослых) традиционно сохраняется «вера» в магию.

Детей интересуют «вечные» вопросы о сакральных проблемах жизни и смерти, о причинах тех или иных необъяснимых природных явлений и иные факты. Дети не всегда удовлетворяются ответами взрослых на свои вопросы о метафизических причинах бытия, поэтому им приходится по-своему «додумывать» и объяснять своё видение событий. Мысль о смерти может ассоциироваться с представлением об уходе или отъезде человека, «переселении» на небо, в рай: *«Родители говорили, что бабушка умерла, но мне было трудно представить себе, что имеется в виду. Я решил, что “умерла” и значит, что она уехала гораздо дальше, чем обычно, и возвращаться не собирается...»* [Хеймец, 2017: 248].

Понимание смерти как изменения привычного мироустройства происходит к 8–9 годам и связывается не только с исчезновением из жизни человека, но и осознанием *своей* смертности. В памяти каждого ребёнка остаются «картины», когда он, обиженный родителями или старшими братьями (сестрами) представляет свои похороны и то, как в этот момент его обидчики сожалеют о содеянном. Нередко этот сценарий заканчивается хорошим исходом: ребёнок «прощает обидчиков», и в семью возвращается радость и спокойствие. Таким образом детьми переживается заново-рождение, «смерть» психологически замещается на «жизнь», и, в конечном итоге, возникает убеждение о вечности жизни.

В результате подобных воображаемых ситуаций формируется программа поведения, основанная на иерархии отношений: дети / родители, старшие / младшие, чужие / свои, – которая постепенно распространяется из мира внешнего в мир внутренний, определяя культуру поведения детей в малых и больших группах.

В детской субкультуре миры, по аналогии с архаическими представлениями, также разделяются на *домашний* (свой) и *внешний* (чужой). В этом можно увидеть параллель между миром «живых» и миром «мёртвых», граница между которыми определяется нахождением рядом близких людей. Так, например, выраженная потребность присутствия в жизни ребёнка взрослого проявляется в младшем возрасте: он спокоен, когда члены семьи находятся

обозримых границах, а если ребёнок остаётся в комнате один, то он начинает беспокоиться и искать маму или папу. Потеря визуального контакта с близкими людьми оказывается драматичным опытом. Именно поэтому домашняя (привычная для детей) обстановка выступает в качестве «обережной границы». Исходя из этого, *локус дома* также можно отнести к сфере культуры, гармонизирующей внутренний и внешний Мир детей.

Глубоко архаичным действием оказывается создание детьми (как мальчиками, так и девочками) так называемых «секретиков»: для девочек – это захоронение «ценных» предметов (бусинок, цветочков, лоскутков, реже – маленькой игрушки); для мальчиков – создание «тайников», в которых хранятся игрушечные орудия, маленькие детали от электроприборов, проволочки, гвоздики и многое другое, что может пригодиться в различных ситуациях. Гендерные предпочтения в Мире деткой субкультуры, выражающиеся в выборе предметов, способов их собирательства и местах хранения, могут значительно отличаться.

Так, например, помещение под цветными стёклышками «темных» предметов (бусинок, мелких игрушек, камушков, колечек, гербария или свежесорванных цветов и др.) обязательно происходит на улице – под густыми зарослями кустов или в незаметных для посторонних глаз укромных уголках двора, или за игровыми постройками. Эти места символизируют границы личной территории девочек, границы «тайны». Тщательно скрывая местонахождение «секретиков», девочки, тем не менее, часто «проверяют» их сохранность; раскапывая, любуются их содержимым, которое может неоднократно перекладываться: что-то убирается, а что-то иногда дополняется новыми деталями. Оформление «секретиков» – это особый *эстетический* акт: девочки тщательно подбирают композицию (форму, цвет, размер, количество предметов), красиво раскладывают и любовно прикрывают стёклышком своё «сокровище».

Выскажем предположение о невидимой связи этой тайной деятельности девочек (мистических действий) с архаической родовой памятью, с традициями погребальных обрядов – созданием фамильных склепов, оформленных различными украшениями (искусственными цветами, скульптурами, красивыми надгробиями), которые можно посещать время от времени. По своей

функции такие пространства фактически являются «точками» соприкосновения двух миров – посюстороннего и потустороннего.

Мальчики, как правило, устраивают тайники вне дома (в заброшенных помещениях, на чердаках, в пространствах между гаражами). Собирая «полезные» и значимые для себя лично предметы, они – так же, как и девочки – оберегают места их нахождения. Сохраняемые предметы необходимы мальчикам для игр, потому их не приносят домой, чтобы родители не приняли это за мусор; некоторые предметы дарят мальчикам старшие мужчины (братья, папы, дяди), другие попадают в тайники в результате обмена. Исходя из потребности в соперничестве, мальчики могут похвастаться своими запасами перед сверстниками, но никогда не раскрывают место нахождения своего тайника.

Увлечение «секретиками» и «тайниками» у детей проходит к началу школьного возраста, постепенно замещаясь собирательством. Ценные для детей предметы (как правило, мелкие) хранятся уже дома – в коробочках у девочек и в карманах у мальчиков (так как они предпочитают всегда иметь их при себе).

Устойчивым и неизменным компонентом детской субкультуры выступает *коллекционирование*. В детской среде постоянно присутствует «дух обладания», который можно объяснить не только потребностью ребёнка «выделиться», но и стремлением своеобразным способом «войти в доверие», получить признание, достигнуть цели. Аналогичная система взаимодействия может просматриваться в отношениях человека и природы, человека и мифического существа: в любой сказке мы найдём примеры подобного «соглашения» (для того, чтобы получить желаемое, надо чем-либо поступиться, пожертвовать, что-то обменять).

«Секретиками» и «тайниками», коллекционирование и собирательство демонстрируют потребность детей в материализации своих тайных мест, желание иметь в окружающем пространстве личную территорию, помимо этого, чувство обладания чем-либо значимым повышает их авторитет в детском сообществе.

Присутствие в Мире детской субкультуры мифологического контекста обуславливается процессами как филогенеза, так и культурогенеза, что отражает постепенное формирование у детей мировоззренческих представлений. Этот процесс соответствует смене возрастных этапов развития: он начинается с

формирования мифологического мышления, базирующегося на «коллективном бессознательном», и завершается возникновением рационального научного мышления.

Однако было бы неверным сводить современную детскую субкультуру только к архаичным формам и тем самым игнорировать тенденции, которые стали заметными в процессе её бытования на протяжении последних 10–20 лет. Многие мифологизированные формы и виды деятельности детей трансформировались в современные, аналогичные по своей значимости архаичным.

За короткий промежуток времени произошли разительные перемены в детской субкультуре: ускорилось изменение её традиционных компонентов (например, коллекционирование и органичный для него обмен стали превращаться в «куплю-продажу»); в связи с ускоренной урбанизацией изменился характер «дворовой культуры» (повсеместно исчезают групповые, коллективные и командные игры, которые взращивали коллективный дух детского сообщества); претерпела существенные изменения тематика игр (например, игра девочек «в Золушку» заменилась игрой «в Барби», мальчишеская игра «Войнушка» переместилась в пространство компьютерных игр), народные игры, связывавшие воедино несколько поколений, заменились командными онлайн-играми (включающими игроков из других стран мира), коллекционирование фотографий артистов и их размещение на стенах комнаты переместилось в социальные сети на личные странички детей.

Эти и другие современные реалии оказывают существенное воздействие на способы организации, характер и содержание Мира детской субкультуры. Тем не менее, мифологическое сознание как неотъемлемая «часть» интеллектуального и культурного развития детей способствует сохранению у её субъектов-носителей чувство стабильности и защищённости, доверия и уверенности в стабильности мира детского сообщества.

Дети познают окружающий мир через *воспитание* ощущений¹¹ – общение с внешним миром и с другими людьми, через приобретаемый экзистенциальный опыт. Чтобы понять мир и

¹¹ Под термином «воспитание» в данном случае мы понимаем процесс «напитывания» сознания и души общечеловеческими представлениями.

осознать его физическую реальность, ребёнку необходимо «впустить» этот мир в себя, почувствовать его «инаковость», и только тогда он сможет занять в нём своё «место». Накопление жизненного опыта способствует возникновению и развитию собственного уникального *Мира ребёнка*.

Процесс постоянного воспроизводства Мира детской субкультуры носит диалектический характер. Причиной его саморазвития является существование противоречий между разными мирами – внутренним и внешним, реальным, виртуальным и ирреальным, а также возможностью и действительностью, объективностью и субъективностью и т. д.

Мир детской субкультуры существует как универсальная среда активного взаимодействия детей – коллективное субпространство, имеющее особую ментальность, – проявляющуюся в высокой адаптивности его носителей к стремительным социокультурным трансформациям, выражающимся как во внешних формах и видах, так и в способах функционирования, которые приобретают межнациональный характер.

ГЛАВА VI МИР ДЕТСТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

*Очень важно сохранить в себе детское восприятие мира,
и какими бы взрослыми, какими бы богатыми мы не стали,
мы должны жить честно, в гармонии со своим
внутренним и неизменно искренним ребёнком.*

Т. Китано



Выразительность языка художественного произведения предоставляет возможность рассмотреть исследуемый объект как с позиции внутренней ретроспективы, так и с позиции его внешней представленности: «Язык – это зеркало, показывающее не мир вообще, а мир в восприятии человека. Мир в данном случае – это окружающая человека реальность. Одновременно в зеркале языка отражается и сам человек, его образ жизни, его поведение, взаимоотношения с другими людьми, система ценностей, культура... <...> Язык как зеркало отражает оба мира: вне человека, то есть тот, который его окружает, и внутри человека, то есть тот, который создан им самим» [Тер-Минасова «Язык и межкультурная коммуникация»].

С целью углублённого понимания Мира детства как феномена культуры в Шестой главе используются произведения мировой и отечественной художественной литературы.

Концепты Мира детства в художественной литературе

Образное воспроизведение Мира детства стало одной из основных целей литературы XIX–XX вв., стремящейся раскрыть внутренний мир героя, поэтому изображение Детства является важнейшим способом объяснения всей последующей жизни персонажа и особенностей его внутреннего мира. В художественных произведениях выражается личность самого автора, его мировоззрение, отношение к детям и другие особенности, которые в совокупности создают субъективный, но в то же время достоверный образ Мира детей.

Детство, понимаемое как первоначало бытия и как источник формирования личности, является смыслоопределяющим периодом жизни человека. На протяжении большей части истории человечества ребёнок не имел социального статуса и не воспринимался в качестве полноценного человека, а его «внутренний» мир понимался как «несовершенный», «неразвитый», для которого несвойственны глубинные переживания (мир ребёнка интерпретировался как «чистый лист»). До конца XVIII в. практически отсутствовал интерес к «детской» тематике со стороны писателей; в живописи можно увидеть образы детей с пропорциями тела взрослого человека, а не ребёнка. Более того, само общество практически полностью игнорировало детство как значимый прогностический период бытия человека.

Кардинальные изменения общественной и научной парадигм произошли на протяжении последних трёх десятилетий, когда начался процесс формирования рефлексивного подхода к осмыслению способов взаимодействия с детьми (партнерских, равнозначных и др.). С этого момента можно признать факт актуализации проблем детства и осознание факта существования Мира детства в качестве перспективных и потенциально значимых областей познания.

В первую очередь, эта особенность выразилась в художественной литературе: на наш взгляд, современные писатели постепенно формируют направление, в котором главенствующим ориентиром является экзистенциальный и аксиологический

контексты Мира детства. Авторы, выступая от имени ребёнка, выразительно воссоздают многогранное пространство его бытия – эмоционально-чувственное, насыщенное событиями и психологическими коллизиями.

В монографии мы опираемся на признаки «художественного мира» и «мира детства» [Попкова, Кондаков, 2011], используя разнообразные произведения художественной литературы – русской и зарубежной, посвящённые проблематике Детства, создававшиеся в период с середины XIX до начала XXI в.

Литературное произведение создаёт целостный художественный мир, в котором в «концентрированном» виде представлены закономерности «мира реального». Основными признаками художественного мира являются целостность и автономность от мира реального (художественный мир живёт по законам, им самим установленным), принципиальная незавершенность и открытость в другие художественные миры, а также в сознание автора и потенциального читателя.

Структура художественного мира в ряде моментов аналогична структуре настоящего мира; художественный мир создаётся при помощи принятого в данной культуре художественного языка; он «похож» на мир реальный (но не тождествен ему и не является его «отражением»). Художественный мир использует в качестве «строительного материала» элементы других «миров», но при этом сохраняет собственные смысл и форму. Как явление духовной реальности художественный мир неповторим и индивидуален; его неповторимость связана с личностью творца – автора произведения. По своей сущности «художественный мир» – это всегда запечатлённый в образной форме «переход» от «внешней» формы к форме «внутренней», превращение «действительного» мира автора и читателя в образную форму произведения.

Под *концептом «Мир детей»* в пространстве художественной литературы мы подразумеваем созданную писателем художественную реальность, увиденную с точки зрения (позиции) ребёнка.

Понятие концепта в этой части монографии представляет смыслополагающую форму научного художественного понимания исследуемого феномена – «Мира детства». Разработанные концепты «Мира детства», их содержание отражают состояние

исследуемого объекта «в себе», что позволяет выделить четыре его неизменных компонента: *время* и *пространство* (события в Мире детей происходят в исторически определённом хронотопе), *мышление* (постижение детьми мира посредством воображения, логического мышления, абстрагирования), *творчество* (создание целостной личностной картины мира).

С точки зрения писателей (в первую очередь, русских) Детство было интересно тем, что его художественное исследование позволяло раскрывать процессы психического и духовного становления ребёнка, непрерывно расширяющего собственные потенциальные возможности в освоении окружающего мира и самого себя как полноправного субъекта действительности.

Анализируя это явление, мы не ставим перед собой задачу сфокусировать внимание на нравственных императивах и нахождении причинно-следственных связей, порождающих те или иные явления жизни детей, исключая тем самым рационализацию предлагаемой философско-литературной рефлексии.

В мировой художественной литературе представлено множество произведений, в которых ярко выражены разнообразные переживания ребёнка. Интуитивно выбирая тактику интимизации посредством слова, писатели получают возможность апеллировать к сознанию читателя.

Использование при выборе литературного материала идеи *метаморфозы* позволяет разместить изучаемый объект (в данном случае – *Мир детства*), представленный фрагментами из разных художественных произведений, в одном временном пространстве, что делает возможным создание синкретичного, но одновременно *целостного* образа.

Используя некоторые методологические принципы литературоведения – наряду с другими подходами, – предпримем попытку культурологического анализа внутреннего Мира ребёнка, отражающего аксиологический и экзистенциальные аспекты Мира детства как обобщённого (собирательного) художественного образа. Мы попытаемся показать некоторые особенности художественного Мира детства, – созданную разными писателями *художественную реальность*, увиденную с точки зрения (позиции) ребёнка или раскрывающую мир, в котором «живут» дети.

Как мы уже отмечали, сам факт появления в литературе «художественного мира детства», а также «образа ребёнка» в качестве персонажа произведения, стал возможным только на относительно зрелом этапе развития культуры, т. е. на рубеже XVIII – XIX вв., когда были осуществлены первые попытки представить ребёнка в качестве одного из персонажей литературного произведения.

Для создания Мира детей было необходимо накопление определённого опыта художественного изображения психологических переживаний, который проявился в литературе романтизма, а также умение воспроизводить несколько разных ценностно-смысловых позиций (автора, героев-персонажей, потенциального читателя), связанных с реалистическим восприятием действительности. Обращаясь к исследованию Мира детства в художественной литературе, мы попытаемся раскрыть на этом материале особенности двух значимых для него контекстов – экзистенциального и аксиологического.

Важнейшим событием художественного Мира детства является создание автором внутреннего мира ребёнка. Замысел писателя подготавливает восприятие читателя к осознанию должностования идеально существующей картины мира, в которой явно или косвенно проступает созидательная направленность личностных устремлений ребёнка, выраженных через интуитивную потребность в установлении и сохранении гармоничных взаимоотношений с окружающим миром.

Изображая собственное или чужое детство, писатель воспроизводит некую совокупность событий, «оживающую» в прошлом того или иного человека. Детство в художественном мире произведения – это горизонт личного прошлого, увиденный с позиции современности.

Художественный мир детства – это воображаемое путешествие назад во времени: это фрагменты прошлого, раскрываемые во времени «сейчас» и осмысленные через призму сегодняшнего опыта. Происходящее при этом «перемещение» горизонта прошлого к горизонту настоящего и их соединение в точке осознания становится возможным благодаря способности трансформирующейся памяти – как автора, так и читателя – использовать личный опыт в качестве незримого моста, соединяющего временные периоды.

В данном подходе в основу осмысления Мира детства положен герменевтический принцип, – в широком его понимании, – когда предлагаемый образ, порождаемый текстом, являет собой духовную сущность раскрываемого объекта при помощи «языка чувств» – сопереживания, «вчувствования» – и автора, и читателя, воспринимающего текст.

Детство чаще всего интерпретировалось писателями как относительно замкнутый и в то же время открытый в современность и в будущее самоорганизующийся мир – как период накопления социального опыта и нравственно-этических знаний, становления и развития системы духовных ценностей. Так, в глазах писателей (С. Аксакова, Л. Толстого, М. Салтыкова-Щедрина, М. Горького, Ч. Айтматова и др.) детство всегда было интересно тем, что его художественное изучение позволяло раскрыть процессы психического и духовного становления и самого себя как полноправного субъекта действительности. В процессе катарсиса автор, «снимая покровы» с собственного детства, раскрывает «тайники» своей личности, демонстрируя читателям чистоту помыслов, мечтаний, желаний.

Для многих писателей обращение к изображению жизни и мировосприятию ребёнка оказывалось важнейшим этапом на пути развития их художественных концепций.

Фактором, побуждающим писателей к созданию художественного мира детства, является потребность в поиске смыслов (или причин) событий, совершающихся в жизни человека (в том числе и самого автора произведения), и обусловлено стремлением выйти за границы общепринятых ценностных ориентиров, сформировавшихся благодаря жизненному опыту.

Вот, например, как характеризуется переплетение «своего» и «чужого», необходимое для переоценки ценностей и достижения первоначальной «точки отсчёта», в воспоминаниях главного героя романа О. Славниковой «2017»: *«Ранние воспоминания человека имеют происхождение смутное и смешанное... Эпизоды, доступные памяти взрослого Крылова, отчасти состояли из рассказов родителей, отчасти из реставраций воображения: крупницы подлинного, безусловно своего не представлялись возможным... Только один эпизод был, будто нашатырём, пропитан реальностью... Собственно, с этого эпизода Крылов и*

помнил себя – осознавал себя как единую человеческую непрерывность... Методом сложных опосредований, каким владеет человеческая память, Крылов через прозрачность осознал, что никакое детство не бывает социалистическим, а бывает только особым волшебным домиком внутри стеклянного шара...» [Славникова, 2006: 142, 143, 144, 145].

Мир детства, представленный в художественных текстах, включает в себя несколько взаимодействующих элементов: собственно *детство* (возрастной период, характеризующийся определённым типом мировосприятия, миропонимания, мироосознания и миропредставления, который мы и называем «детством»); *обобщённый* (собирательный) *образ ребёнка* – главного действующего субъекта, – раскрывающий специфику проявления детской ментальности; *систему отношений ребёнка с окружающим миром* – создаваемой писателем среды взаимодействия Мира детей и мира взрослых. Эта система в общем плане характеризуется спонтанностью, ситуативностью реакций, мыслей действий, наличием ярких фантазий – т. е. всем тем, что может быть названо внутренней свободой, не ограниченной нормами, правилами и моральными стереотипами, устанавливаемыми для детей взрослыми. Литература, посвящённая изображению детства, по своей сути является художественным воплощением процесса самопознания.

Мир детства может сопровождать человека на протяжении всей его жизни, при этом факт его существования изменяет статус *объективной* реальности на статус *субъективной* ирреальности, сохраняя при этом идеальный образ первого миропонимания. Автор произведения способен сужать или раздвигать границы собственного Мира детства в пределах амплитуды «колебаний» его сознания в зависимости от социальных, этико-нравственных допущений, а также возраста и личностной системы ценностей.

В. Лекторский отмечал, что «тот мир, в котором живёт человек, оказывается не монолитным, а многослойным. Можно даже сказать, что это несколько миров: обычный „жизненный мир“, мир субъективных переживаний и мир, полагаемый специализированным размышлением: сначала самой философией, а затем наряду с ней научным знанием» [Лекторский, 2012: 7–8].

Мир детства представляется нам целостным пространством нескольких одновременно существующих в сознании автора и читателя картин мира в их взаимосвязи и неразделённости – реальной и инореальной, рациональной и иррациональной. «*Отправьтесь со мной в фантастическое, головокружительное путешествие в мир моего детства и испытайте внутри себя чувство узнавания. Я уверена, что нам всем доступно это измерение с самого начала <...> знания о мире беспредельности, мире без времени и места <...> вы почувствуете тот глубокий внутренний мир, который вы давно покинули*», – предлагает читателю И. Юханссон [Юханссон «Особое детство»].

Обращаясь к изображению Мира детства, писатели невольно вторгаются в сферу гуманитарных наук, которые занимаются исследованием Ребёнка и Детства. Художественная литература, не претендуя на вынесение какого-либо окончательного вердикта, утверждающего те или иные нормы или указывающего на их нарушения в поведенческой, интеллектуальной или нравственной сферах деятельности ребёнка, способна, используя средства художественной выразительности, создавать максимально объективные образы детей, которые – в отличие от многих теоретических коннотаций – не содержат однозначных оценок и разрушает многие распространённые «заблуждения» о природе Детства и существующие стереотипы, возникшие под влиянием различных наук.

Экзистенциальный контекст Мира детства

Наиболее сложной для интерпретации и противоречивой характеристикой Мира детства можно считать *экзистенциальные компоненты* миропонимания и мироосознания. Переживание ребёнком окружающей действительности и осмысление им собственного места в мире может быть объяснено не только при помощи психологических или культурологических понятий, но и посредством яркого художественного образа. Следует признать, что Детство, являясь началом бытия человека, выполняет функцию «зачина» интимной сущности внутреннего мира: ребёнок познает мир своим всепринимаящим, всечувствующим

сознанием, которое становится *прообразом экзистенциальной сущности* духовной ипостаси человеческой личности.

В художественном плане изменения, происходящие в процессе взросления в сознании детей, позволяют писателям раскрывать глубинное духовное содержание, связанное со становлением человеческой личности, сопоставлять различные ценностные системы, моделировать – в соответствии с художественным замыслом – духовно-душевный образ ребёнка.

Экзистенциальные переживания ребёнка – в отличие от переживаний взрослого человека – могут быть глубоко скрыты от внешнего наблюдателя вследствие того, что над детьми довлеет «вселенная» непознанных жизненных смыслов, которые содержит окружающий мир, что требует от них осмысления причинно-следственных связей между событиями; одновременно дети эмоционально открыты – в связи с тем, что у них отсутствует навык контроля над собственными чувствами, спасающий «трепетное сознание» от разрушающих эмоциональных последствий; у детей не выработан механизм психологической «самозащиты», поэтому их чувства проявляются реактивно, насыщенно, ярко. Детскому сознанию присущ эвдемонизм, и это делает «мир счастливого» совершенно иным, «чем мир несчастливого» [Витгенштейн, 2008: 43].

Истоки экзистенциальных контекстов художественной литературы заложены *философией экзистенциализма*.

Экзистенциализм как философское и литературное течение начал формироваться в западноевропейской культуре в конце XVIII в. и окончательно утвердился в XX в. Философия и литература до середины XIX в. существовали параллельно, без особых взаимных пересечений, поскольку по-разному подходили к отображению действительности. Если философия осмысливала фундаментальные проблемы бытия человека в мире на основе рационализма, то литература приобщалась к «чужому опыту» на основе воображения, «вчувствования», эмпатии. Философские тексты были по преимуществу отстранены от реальных жизненных коллизий, в то время как литература погружала читателя в создаваемую по воле автора событийную атмосферу; философские размышления оказывались абстрактны и сложны, насыщены критической рефлексией и требовали глубинного обоснования –

и поэтому они напрямую не затрагивали душевные глубины человека, в то время как создаваемые литературой художественные миры побуждали читателей к сопереживанию, соразмышлению, увлекая их не только сюжетом, но и образностью, выразительностью языка, психологической насыщенностью характеров.

Многие литературоведы справедливо утверждают, что предшественником философского экзистенциализма является Ф.М. Достоевский, произведения которого оказали серьёзное воздействие на многих представителей западной философской мысли – Ж.-П. Сартра, А. Камю, М. Хайдеггера, К. Ясперса, М. Бубера. На философские воззрения крупнейших представителей западного экзистенциализма оказывали влияние идеи русских философов Серебряного века – Н.А. Бердяева, Л.И. Шестова и др., в работах которых можно увидеть обращение к антропологическому контексту экзистенциализма.

Стремление разобраться в природе человеческого сознания, обращаясь к приёму интроспекции («взгляду вовнутрь»), обнажающему внутренний мир человека как особую реальность, создающуюся в процессе самопознания, ярко выражено у многих представителей классической европейской философии, например, Р. Декарта или И. Канта, противопоставлявших *самопознание* познанию *мира* (т. е. внутреннее – внешнему). И. Фихте объединил экзистенцию в единый целостный круг рефлексии.

Изменения, которые мы наблюдаем в сфере «человекознания» (под этим словом мы имеем в виде разные формы гуманитарного знания, занимающиеся изучением жизни и деятельности человека, в том числе философию, культурологию и литературу), основанные на трансформациях, происходящих в социальной картине мира последних трёх столетий, свидетельствуют о том, что наметилась некоторая тенденция к сближению науки и художественного творчества.

Результатом такового сближения стало возникновение особой разновидности литературы, в которой образная форма становилась формой выражения философских идей. К таким «философско-художественным» произведениям могут быть отнесены некоторые работы европейских и русских философов М. Монтеня, Ж.-Ж. Руссо, А. Камю, Б. Паскаля, Ж.-П. Сартра, Ф. Ницше; Н. Бердяева, В. Розанова, Вл. Соловьева; зарубежных и русских

писателей Р. Баха, Ф. Бернета, Г. Гессена, Ю. Гордера, Р. Мураками, А. Сент-Экзюпери, Цао Вэньсюаня; Ф. Достоевского, Л. Толстого К. Аксакова, О. Айванхова, Ч. Айтматова, Викт. Ерофеева О. Мандельштама, Д. Рубиной и др. Во многих из этих произведений, вобравших в себя особенности художественных и научных исследований, были сформулированы некоторые важнейшие принципы экзистенциального подхода к воспроизведению процесса развития человека, в том числе – его детского периода, даны характеристики «Мира детства».

Сопоставляя и анализируя идеи экзистенциальной философии с творчеством русских философствующих писателей XIX – XX вв., можно – вслед за А.В. Лесевицким – прийти к выводу о том, что мыслителям, связанным с этим направлением, принадлежит заслуга теоретического обоснования *проблемы отчуждения* человека и общества, а многие писатели предлагали практические рецепты реализации человеком своего права на свободу [Лесевицкий «Проблема отчуждения человека...»].

Обращаясь к проблемам развития человека, философствующие писатели стремились раскрывать мир личности, который органично входил в общую картину мира, под которой понималось ценностное осознание субъектом существующей действительности: человеческое бытие невозможно вне его причастности к определённом ценностному миру. На основании сложившейся в сознании человека картины мира формируется индивидуальное мировоззрение: «образ, картина мира оказываются производной от ценностно-мотивационной сферы (единичного или коллективного) субъекта познания» [Петренко, 2011: 75–82, 77].

Основой экзистенциального мироосознания и мировосприятия является локализованное пространство внешнего и внутреннего мира человека – его внутреннее (интимное) «Я» и отношение этого «Я» к «Другому Я» (внешнему, публичному). Взаимодействуя, эти миры в своём центростремительном движении создают экзистенциальное ядро, представляющее самоценное, самодостаточное и самоутверждающееся начало личного самоосознания.

Мы сознательно акцентируем внимание на произведениях, в которых писатели художественно реконструировали детство, и намеренно не рассматриваем так называемую «детскую

литературу» – т. е. произведения, специально созданные для детей, в которых воспроизводились «детское» мировосприятие и «детская» картина мира, так как считаем, что в этом литературном жанре Мир детей был нередко представлен как излишне идеализированный или идеологизированный.

Художественный мир произведений, в которых писатели обращаются к изображению детей, имеет имманентно экзистенциальную природу. Переходя из мира «детского» в мир «взрослый», и обратно, писатель нередко «выстраивает» художественный текст таким образом, чтобы он в максимальной степени выражал экзистенциальную наполненность бытия ребёнка.

Процесс создания художественной картины Детства может осуществляться с использованием различных художественных установок: описанием собственного или чужого детства (нередко с обращением к документальным формам), анализом сознания ребёнка, «объяснением» поступков взрослого человека определёнными детскими впечатлениями («Детские годы Багрова внука» С.Т. Аксакова, «Детство» и «Отрочество» Л.Н. Толстого, «Детство Тёмы» Н.Г. Гарина-Михайловского, «Сон Обломова» И.А. Гончарова, на протяжении 10 лет существовавший в качестве самостоятельного произведения и др.). Особое место в такой литературе занимают повести и рассказы, в которых собственное детство описывалось не «взрослым» человеком, а самим ребёнком (в качестве примера такого рода произведения можно привести повесть Миши Самарского «Радуга для друга»).

В качестве литературного материала для теоретических размышлений авторов нами используются художественные произведения о детстве, написанные в конце 1990 – 2000-х годах, передающие мировосприятие рубежной эпохи, которые получили определённое признание у критиков и литературоведов: «Похороните меня за плинтусом» П. Санаева (1996), «Класс коррекции» Е. Мурашовой (2004), «Гладь озера в пасмурной мгле. На солнечной стороне улицы» Д. Рубиной (2006) и «Люди в голом» А. Аствацатурова (2009), «2017» О. Славниковой, «Золотой поросёнок Дуремара» К. Чудаковой и некоторые другие.

Особый интерес к экзистенциальной стороне Мира детства обнаруживается и у других российских писателей, творчество которых можно отнести к самым разным литературным

направлениям – Н. Абгарян, М. Веллера, Т. Москвиной, Т. Толстой, В. Пелевина, Л. Петрушевской, З. Прилепина и др.

Анализируя тексты художественных произведений, мы акцентировали внимание на фрагментах, в которых описывались особенности мировосприятия, мировидения и картины Мира детей.

Взгляды авторов и их отношение к детям, как можно убедиться, неоднозначны: *«Дети странный народ, они сняться, мерещатся <...> Но я романист, и, кажется, одну «историю» сам сочинил. Почему я пишу «кажется», ведь я сам знаю, что это где-то и когда-то случилось...»*, – читаем мы в рассказе Ф. Достоевского «Мальчик у Христа на ёлке» [Достоевский, 1982: 5].

Одна из важнейших особенностей детского сознания, воспроизводящаяся художественной литературой, – его *конкретность, склонность к передаче подробностей и деталей*, при помощи которых и передаётся детская оценка мира. Процесс нравственного созревания – «взросления» – ребёнка, как отмечают в своих рассуждениях Г. Ньюфелд и Г. Матэ, предполагает дифференциацию и интеграцию «элементов сознания: мыслей, чувств, импульсов, ценностей, мнений, предпочтений, интересов, намерений, амбиций», – создавая тем самым почву для самоидентификации и осознания своей уникальности [Ньюфелд, Матэ, 2012: 160–161].

Художественный мир детства нередко имеет ярко выраженный *натуралистический* характер. Мир детства, воссоздаваемый в тексте, представлен в хроникально-документальной форме, как увиденный автором в качестве участника-наблюдателя: *«Более всего в детстве Верка боялась потеряться. Мать несколько раз забывала её – на рынке, в магазине. Она никогда не брала девочку за руку. Поэтому, если шли куда-то, четырёхлетняя Верка цеплялась в материнскую юбку мёртвой хваткой и бежала за ней повсюду, как собачонка... Этот панический ужас перед толпой чужих людей, которым дела нет до её маленькой жизни, сохранялся в ней долго, да так и осел в душе, – неприязнь к большому скоплению народа...»* [Рубина, 2008: 103-104].

Натурализм «детской» картины мира соотнесен с выраженной в нём «наивной» точкой зрения. Наивность детей органична и естественна; она связана с тем, что дети воспринимают мир впервые, находясь в позиции первооткрывателя. В отличие от детской

наивности, наивность взрослых является либо следствием интеллектуальной инфантильности, либо результатом сохранения детского взгляда на окружающий мир.

Наивно-реалистически рассматривает своё тело персонаж Р. Роллана: *«Ему довольно самого себя. Сколько тут интересного! Кристоф часами разглядывает свои ногти и громко хохочет. У каждого ноготка свое лицо, и некоторые даже очень на кого-то похожи, на кого-то знакомого. Кристоф заставляет их разговаривать друг с другом, танцевать, драться. А остальное тело... Кристоф обследует все эти принадлежащие ему чудеса. Сколько тут удивительных вещей! Есть прямо-таки очень странные. Кристоф разглядывает их с величайшим любопытством»* [Роллан, 1995: 25-26].

Как уже отмечалось ранее, в художественном мире детства писатель создаёт для читателя многочисленные возможности виртуального «взаимоперемещения миров», которые, пересекаясь в точке события, образуют особо чувственное пространство, тем самым позволяя читателю погрузиться в иную реальность. Репрезентирующий своё детство взрослый превращает субъективную действительность в действительность субъективно инореальную, исходя при этом из фрагментов, которые сохранила его память – наиболее ярких, эмоционально окрашенных событий как позитивного, так и негативного ряда.

В таких воспоминаниях события нередко приобретают новое содержание и получают оценку, которая предполагает принципиальное переосмысление сути происшедших событий, что смещает смысловые акценты и степень их значимости: *«В детстве я чувствовал себя очень одиноко, родителям не было до меня дела, иногда они даже забывали меня покормить, а я боялся сказать, что в холодильнике ничего не осталось и шёл спать голодным. Мои родители не были алкоголиками или даже богемными нищими они не были, просто они много работали и делали карьеру, а я был досадной ошибкой, я появился потому, что моя бабушка, которая давно умерла и я её не помнил, сказала маме, что в семье должны быть дети. Мама была послушной дочерью, а думать о последствиях ей было некогда»* [Фрай, 2015: 111].

Дети фиксируют происходящие с ними события вербально в пространстве-времени *настоящего*, которое обретает причинный

характер и делается *вневременным*, оставаясь при этом в памяти взрослого человека благодаря ретроспективной способности сознания к заново-воспроизведению и заново-переживанию.

Вот как передаётся эта особенность в романе Д. Рубиной «Белая голубка Кордовы»: *«Самое страшное в жизни, считала она [Жука], именно детали. Вот что с удовольствием она выкинула бы из своей детской памяти: тот день, когда впервые Ленуся поплелась одна на толкучку <...> Когда Жука стала всерьёз волноваться за мать, та, наконец, возникла на углу улицы Пестеля, с полулитровой банкой, почти до половины заполненной... и Жука чуть не задохнулась от счастья: наверно, это постное масло! богатство! бесценное достояние!... И тут на Ленусю наткнулся мальчик с санками. <...> Полёт банки к асфальту и фонтан маслянистых брызг – ярче и мучительней взрыва фугасного снаряда, – с тех пор всегда возникал в памяти Жуки в моменты невыносимого напряжения. Снег под ногами Ленуси вспыхнул янтарным горячим светом, а в ледяном углублении от полозьев скопилось лужица. Она как подрубленная рухнула на колени, и принялась лакать из этой лужицы масло – жадно и быстро, как собака Полкан на их довоенной даче... И впоследствии ничего не перешибло в Жуке эту ужасную сцену»* [Рубина, 2018: 32-33].

Представленное в Мире детства «настоящее» не соотносится напрямую ни с категорией «прошлого», ни с категорией «будущего», что позволяет писателям интерпретировать этот мир как неизменное *вневременное* состояние, сохраняющее свою ценность или значимость – независимо от коллизий, переживаемых взрослым в дальнейшем на своём жизненном пути.

Дети обладают способностью фиксировать незначительные (с точки зрения взрослых) факты и события, которые ярко запечатлеваются в их сознании. Время от времени возвращаясь к их осмыслению, они как будто заново проигрывают замеченное, казалось бы, «незначай», – только для того, чтобы заново акцентировать внимание окружающих на существенности определённых жизненных моментов. Особенно выразительно это проявляется в воспоминаниях: *«В детстве мама была доброй и ласковой. Ещё с порога она окликала меня: “Хуаньхуань, солнышко! Крошка моя! Девочка моя дорогая! Красавица моя! Цветочек мой!” Расставшись с папой, мама стала называть меня не Хуаньхуань,*

а Ханьхань – огорчение. Она по-прежнему заботилась обо мне, старалась повкуснее накормить, получить одеть, но уже не была такой ласковой. Я больше не была её “сокровищем”, “душистым цветочком”, я стала её Огорчением» [Дай Хоуин, 1988: 44].

Мир детства, рождающийся в литературно-философской форме, создаётся как единое экзистенциальное пространство. Отмечая эту особенность Мира детства, мы акцентируем внимание на присутствии в нём инореальности, демонстрации обнажения экзистенциальной сущности души; непринятии детьми стереотипных взглядов взрослых на окружающий мир. Одна из существенных особенностей проявления мышления детей заключается в способности к актуализации жизненных проблем, а также искренней вере в реальность мечты, фантазий о воображаемых событиях, в потребности повторяемости (серийности) впечатлений.

Особого внимания исследователей заслуживают фрагменты, описывающие душевные коллизии, естественно-непринужденную этажность поведения, специфичность языка детей.

«У любого человеческого существа, начиная с самого раннего возраста, есть такие области мысли и / или опыта, которые он или она хотят держать при себе» [Макбрайт, 2003] – именно это и позволяет писателям приоткрыть «завесу» интимной мыслительной деятельности детей.

Представим эти экзистенциальные артефакты Мира детства на материале нескольких фрагментов из художественной прозы.

Вымышленный мир, создаваемый ребёнком, существует одновременно с реальным; эти миры не противоречат и не соперничают друг с другом, – наоборот, дополняют и расширяют действительность: *«Кристоф вообще великий волшебник. Вот он шагает по полю, глядя в небо и размахивая руками. Он – повелитель туч. Он приказывает им идти направо. А они всё равно идут налево. Тогда он бранит их и повторяет приказание. С бьющимся сердцем он исподтишка следит за ними, – может быть, хоть одна, хоть самая маленькая, всё-таки его послушается. Но они по-прежнему идут и идут себе налево. Тогда он топает ногой, он взмахивает своим волшебным жезлом и гневно приказывает – идите налево! И, смотри-ка, на этот раз они беспрекословно повинуются. Кристоф очень доволен; он горд своим могуществом» [Роллан, 1955: 26].*

Экзистенциальная природа мировосприятия детей проявляется в их способности к созерцанию и наблюдательности, в сопричастности к событиям окружающего мира. Многие дети могут подолгу изучать предмет, привлёкший их пристальное внимание (насекомое, животное; работу механизма; движение теней; солнечного зайчика и др.), пытаясь найти смысл происходящего и причины его появления: *«Иногда вдруг тебя обступает тишина, слов больше нет, сознание летит в пустоте, и ты только созерцаешь мир, любишь его, рассматриваешь в мельчайших подробностях, без мыслей, без чувств. Отсутствует даже чувство удивления и радости при виде красоты. Ты только созерцаешь. Со стороны кажется, что ты в глубокой задумчивости, – этот взгляд, обращённый в пространство или погружённый вглубь, что он видит?»* [Иванова «Познание мира...»].

Сложным для понимания фактом остаётся желание детей по несколько раз слушать / смотреть одни и те же любимившиеся им рассказы и сказки, фильмы и мультфильмы, а также выяснять смысл их сюжетов, который они обсуждают как со взрослыми, так и со сверстниками: *«Вечером, когда с делами покончено, дед рассказывает мне сказки. <...> он долго рассказывает. <...> Есть у деда и другие сказки, грустные, страшные, печальные. Но самая любимая сказка про Розатую мать-олениху...»* [Айтматов, 1983: 33].

Ощущение максимальной субъективности художественной реальности, как правило, неизменно присутствует в произведениях, персонажи которых размышляют о своём детстве. Демонстрация обнажения экзистенциальной сущности души («страдания») – точка переживаний, испытаний, реакция детей на запретельные по остроте восприятия ситуации жизни. Диапазон, глубина мировосприятия детей поражает своей безмерностью. Чувства, глубоко спрятанные ребёнком от окружающих, обнаруживаются столь неожиданно и живописно, что – с точки зрения случайных свидетелей – может возникнуть впечатление хорошо отрепетированного сценария:

«...Когда я переступил через порог нашего бедного домика, мне показалось, что я оставил в нём частицу самого себя. Я быстро огляделся вокруг, но мои глаза, затуманенные слезами, не увидели никого, к кому бы я мог обратиться за помощью: ни на дороге, ни в поле не было ни одного человека. Я начал звать:

– Мама! Матушка!

Мне никто не ответил, и я горько разрыдался» [Мало «Без семьи»].

Дети глубоко переживают трагические события и ситуации, с которыми им приходится сталкиваться в своей жизни: предательство друзей, грубость и жестокость по отношению к ним сверстников или взрослых, временную или фатальную потерю близких. *«Я помнил свой давний кошмар. О том, как я родился на свет. Я помнил, как лежал в колыбельке, трёх дней от роду, и орал во всю глотку, возмущаясь, что меня вытолкнули в тот мир: давление, холод, натужные крики – в жизнь. Я помнил мамину грудь. Помнил доктора, на четвёртый день моей жизни. Помнил, как он наклонился надо мной со скальпелем, чтобы сделать мне обрезание. Я помнил, я помнил...»* [Брэбери, 2014: 15-16].

В реальных ситуациях дети, выстраивая свои отношения с окружающими людьми, могут демонстрировать различные варианты поведения: агрессивный напор или сверхпокладистость, отчуждённость или открытый интерес, ложное безразличие или заинтересованность, мнимую приобщённость к деятельности или встречную инициативу и т. п. Результатом подобных действий в каждой конкретной ситуации оказывается моделирование детьми отношений с окружающими людьми. Выработанные ими модели взаимодействия принимают устойчивую форму и начинают использоваться в различных типовых ситуациях.

Для многих детей характерно непринятие шаблонных представлений взрослых об определённых явлениях, событиях, жизненных фактах. Окружающие детей взрослые, как правило, полагают, что их мнение является для ребёнка безупречным и авторитетным. В действительности, его пытливое сознание не может во всём соглашаться с позицией *другого*, если она противоречит сложившейся на данный момент системе его ценностных представлений. Двойственность отношений в мире взрослых, отражающаяся в несоответствии правил, норм, требований реальным поступкам, действиям и словам, вызывают у детей чувство непонимания, удивления и, в некоторых случаях, – справедливого негодования:

«...Почему люди так живут? Почему одни злые, другие добрые? Почему есть счастливые и несчастливые? Почему есть такие, которых все боятся, и такие, которых никто не боится? Почему у одних есть дети, у других нет?» [Айтматов, 1983: 14].

Процесс формирования в сознании ребёнка устойчивых форм поведения отражается в художественном мире детства. В качестве примера нарочито демонстративного поведения ребёнка, направленного на противодействие поступкам взрослых, обратимся к роману О. Славниковой «2017»: «...Сколько ни добивались от него родители, почему он сделал ту ужасную вещь, – юный Крылов предпочитал отмалчиваться. Он-то ведь не спрашивал, почему они запрятали единственную тётушкину фотографию как можно дальше <...> хотя подозревал нечестную игру – желание больше не видеть человека, которого почему-то бросили одного. <...> Чувствуя, как давят на нос подступившие слёзы, Крылов разорвал фотографию на клейкие клочки, часть из которых оказалась на полу. Затем он с трудом откупорил сырую форточку и выпустил тётушку из кулака, как маленькую птицу <...>. Собственно, юного Крылова потрясло тогда не поведение родителей, а открывшаяся в нём самом способность совершать ужасные поступки. Впоследствии он развивал эту способность в школе и во дворе...» [Славникова, 2006: 160–164].

Актуализация обнаруживаемых детьми проблем проявляется в их реагировании на изменения действительности, поиске смыслов и значений. Избирательность восприятия детьми событий обусловлена наличием у них когнитивно-ценностной составляющей, потенциально иницирующей «погружение» в свой внутренний мир. Напряжённая работа сознания отражается в рефлексивном осмыслении и поиске адекватного объяснения причин происходящего в пределах сформированных представлений, имеющегося опыта и знаний об окружающем мире:

«...Наташа рано догадалась, что она виновата. Виновата, что на дом приходит учительница музыки и учительница английского. Что бабушка на такси возит в ТЮЗ, а после спектакля старенький режиссёр поит их чаем в своём кабинете. Что гости родителей не похожи на людей в очереди. Что няня водит в школу, а домработница стирает и готовит обед. Превратиться бы в другую девочку и жить, как живут остальные, в узких комнатах, где из книг только школьные учебники, где бабушки много пекут, и всегда чисто. И на кровати, на покрывале сидит кукла, протягивая руки и ноги навстречу входящему» [Толстая «Не называя фамилий...»].

Искренность веры в реальность воображаемых событий основана на спонтанном провоцировании детьми ситуаций, рождённых эмоционально-чувственной потребностью сознания объяснить самим себе мир, полный противоречий и недосказанностей. Мечты и фантазии, облекаясь в причудливые образы, пересекаются, переплетаются, пронизывают реальность, создавая особое пространство – ноосферу Мира детства, одновременно сохраняющей, созидающей и исторгающей из себя протугуберанцы новых образов, фотографически запечатлеваясь в памяти:

«...Когда папа заболел, пришёл доктор и сказал:

– Ничего особенного, маленькая простуда. Но я вам советую бросить курить, у вас в сердце лёгкий шумок. <...> И когда он ушёл, мама сказала:

– Как это всё-таки глупо – доводить себя до болезней этими проклятыми папиросами. <...> Вот так раз! Я посмотрел на папу. Он был большой, спору нет, но всё-таки поменьше лошади. Он был побольше меня или мамы, но, как ни верти, он был поменьше лошади и даже самой захудалой коровы. Корова бы никогда не поместилась на нашем диване, а папа помещался свободно. Я очень испугался. Я никак не хотел, чтобы его убивала такая капля яда. <...> От этих мыслей я долго не мог заснуть...» [Драгунский, 2000: 255].

Осваивая окружающий мир, дети полностью погружаются в создаваемую ими реальность, в которой они становятся полновластными творцами. Если какое-либо событие или действие доставляет ребёнку удовольствие, или при помощи его он пытается достичь определённой цели, то он способен повторять данную операцию бесчисленное количество раз, достигая при этом «эффекта усвоения» – создания конкретного алгоритма, используемого им в подходящих или типичных жизненных ситуациях.

«...Игра устроена вот как: Агата зажмуривает глаза, приседает и быстро прижимается лбом к батарее. Батарея горячая, Агата терпит, сколько может, но не слишком долго, а то иначе получается не игра, а испытание. Потом Агата быстро выпрямляется, встаёт на цыпочки и нагретым лбом изо всех сил прижимается к ледяному зимнему окну. От неожиданного ощущения у Агаты звенит в ушах, она не понимает, нравится ей эта

игра или не нравится, но повторяет её снова и снова...» [Горалик «Агата возвращается домой»].

Наивность, нарочитость в поведении детей нередко расценивается взрослыми как отсутствие должного воспитания. Стоит подчеркнуть, что именно необременённость детского сознания социальными клише позволяет детям чувствовать себя непосредственно в спонтанно возникаемых ситуациях.

«...Во двор торжественно въезжал свадебный кортеж. Машин было пять, и в самой роскошной – новенькой белой «шестёрке», привезли невесту. <...> Все машины были украшены разноцветными лентами и воздушными шарами, а на капоте шестёрки красовалась большая кукла в белом платье и развевающейся фате!!! – Ух тыыыы! – выдохнули мы. – Если бы мы спустились вниз, то я бы точно до этой куклы добралась, – расстроилась Каринка. – Зачем она тебе? Ты же не играешь в куклы! – Да мне просто интересно, каким образом они её к капоту прикрепили. <...> Когда пробежали мимо «шестёрки» с куклой, не удержались и подёргали за ножки, чтобы узнать, как её прикрепили к капоту. Кажется, её действительно приклеили, потому что держалась она намертво.

– На обратном пути оторву, – бросила на бегу Каринка» [Абгарян «Манюня пишет...»].

Речь ребёнка характеризуется неординарностью и своеобразием выстраиваемых смысловых аналогий. Высказывая вслух свои мысли, дети как будто фиксируют уже состоявшийся факт, хотя на самом деле озвучивается только желаемый результат. Траектория замысла – от желаемого до реализуемого, – как правило, минимальная, если его исполнение оказывается доступным «здесь и сразу». В процессе развития речи потребность детей к познанию мира обуславливается поиском смысла слов и их «расшифровки»: *«...У тебя в животе кто живёт? – не вытерпев, после очередного громкого глотка спросила у Ба Гаянэ. – Никто. – Ну ведь кто-то должен говорить «кулдумп», когда ты глотаешь? – Гаянэ смотрела на Ба большими влюблёнными глазами. – Я вниматейно слушаю. Когда ты глотаешь, кто-то внутри говорит «кулдумп»! Ба, ты мне скажи, кто там живёт, я никому не скажу, а если скажу, пусть мне будет нисс... нисдобрывать» [Там же].*

Мир детства безграничен, это часть жизни детей, на которую в повседневной жизни окружающие взрослые мало обращают внимание. Тем не менее, материальное существование Мира детства обнаруживается в различных сферах жизнедеятельности социума, которые простираются от описания бытовых реалий (атерфактов – предметов, игрушек, одежды и др.), создания произведений искусства (живописи, литературы, театра, фотографии и пр.), до современных научных трактатов (в области истории, культурологии, педагогики, психологии, философии, этнографии и т. д.). Образно этот мир можно представить в виде всемирного виртуального музея с постоянно пополняющейся экспозицией, бережно сохраняющего в своих запасниках бесценные архивные документы.

Аксиологический контекст Мира детства

Художественный мир литературного произведения представляет не что иное, как многоуровневую систему ценностей. Обращаясь к изображению детей, писатели стремятся раскрыть аксиологическое содержание Мира детства: «Если вы собираетесь убедить читателя в том, что он и вправду попал в созданный вами мир, вам нужно воздействовать на все его органы чувств поочередно: цветом, звуком, вкусом, фактурой. <...> Самые невероятные истории можно сделать правдоподобными, если читатель – всеми своими чувствами – ощущает себя в гуще событий» [Брэдбери, 2014: 21].

Понятие «ценность» как философский, культурологический или литературоведческий термин передаёт систему представлений, связанных, прежде всего с человеком, его бытием и внутренним миром. Система ценностей, выражающая чьё-либо мнение о совокупности имеющихся идей и вещей, по своему содержанию является системой отношений, возникающих в конкретном типе общества. Существование этой системы направлено на реализацию аксиологического смысла жизнедеятельности человека, на выполнение плана человеческого бытия.

Ценности всегда связаны с субъективными предпочтениями и симпатиями. основополагающей ценностью для людей является собственно бытие, наделённое человеческим смыслом. Личность

человека максимально пластична в рамках самоопределения и самоактуализации. В процессе освоения культуры человек создаёт собственный материальный или виртуальный мир, который приобретает для него ценностную значимость. «Ценность – это не “чисто” природное (естественное) бытие, “жизненно”, экзистенциально прочувствованное бытие... Ценность – это, скорее, лично окрашенное отношение к миру, возникающее не только на основе знания и информации, но и собственного жизненного опыта человека» [Арсеньев, 2001: 29]. Ценностные отношения, возникающие между людьми, превращаются в социокультурный феномен – диалогическую модель общественной жизни, которая, в свою очередь, приводит к созданию художественного феномена, реализованного в «мире» произведений искусства.

В отличие от бытия «взрослого» человека любого возраста, бытие ребёнка имеет уникальную особенность – априорную потенцию к созданию смыслов. Его существование представляет совокупность реальностей и ценностно-смысловых структур культурной, социальной, психической и ментальной жизнедеятельности, которые способствуют развёртыванию в индивидууме процесса созидания личностного начала.

Детский «неискушенный» взгляд на нормы и ценности, свободный от общепринятых во взрослом мире стандартов, подчас непреднамеренно раскрывает условность существующих ценностных систем. В этой связи нам близка точка зрения Г. Риккерта, полагающего, что о ценностях следует говорить с позиции их *значимости*, а не существования [Риккерт, 1998: 269-442].

Постижение, приобретение и формирование в сознании ребёнка ценностной системы – это личная тайна созидания человеческого в человеке. Ребёнку необходимо найти свою максимально безопасную среду для самореализации.

Первый шаг в процессе освоения детьми существующих в окружающем мире смыслов и отношений, представлений и идей – их «критическое переосмысление». По мнению К. Юнга, в процессе выделения и дифференцирования *особенного* из общего (*a priori* заложенного в способности разума) ребёнок реально прокладывает путь к будущему преобразению личности [Юнг, 2003: 230]. Поскольку внутренние побуждения личности нередко вступают в диссонанс с требованиями внешнего мира, процесс

формирования системы ценностей оказывается сложным и противоречивым, в результате чего рождается истина, приобретающая в картине мира личную значимость: *«Кристоф погружался в раздумье: вот, значит, что такое – быть взрослым; взрослые – сильные, они всё знают и уже ничему не удивляются. И Кристоф старался тоже быть как взрослые: скрывать своё любопытство и казаться ко всему равнодушным»* [Роллан, 1955: 328; 33].

Второй шаг – создание *собственной оценки* окружающего мира – интеграция (объединение) отдельных знаний, полученных в процессе приращения жизненного опыта. Дети способны не только к восприятию, но и ценностно-смысловой оценке событий и ситуаций. Осознание ребёнком значимости событий, фактов и явлений окружающей среды может иметь ярко выраженную субъективную оценку, отражающую его личностное отношение к внешним аспектам взаимодействия. Оставаясь наедине со своими представлениями о мире и о существующих в нём взаимоотношениях, он склонен в большей степени апеллировать к своим эмоциям, к интуиции, нежели к разуму или рассудку: *«При всём своём малодушии Кристоф имел достаточно мужества, чтобы скрывать страх; его побуждали к тому разные чувства: гордость – он не желал ни у кого просить помощи; стыд – он не хотел признать себя трусом; любовь – ему жаль было беспокоить маму»* [Там же: 69].

В художественном мире произведения мы также можем наблюдать «превращение» *общезначимых* (идеологических, эстетических, моральных, религиозных и т. п.) ценностей в ценности *индивидуально-личностные* и наоборот, в результате чего возникают определённые историко-культурные нормы. Данный процесс может иметь несколько разных векторов, связанных с представленными во внутреннем мире художественного произведения *ценностными структурами бытия индивидов*, – в первую очередь, сознаниями *автора, героя и читателя*.

Во внутреннем мире художественного произведения все элементы ценностной структуры находятся в тесном взаимодействии и представляют целостную иерархическую систему, обусловленную связями и отношениями, возникающими между личностью и средой. В художественных образах эта система

обретает индивидуальную специфику, выражая ценностные смыслы – *авторский контекст личности*.

Система ценностных ориентаций, передающая витальную структуру героя, имеет сложную природу и является основой для создания писателем концепции личности и концепции смысла жизни персонажа, которые гармонично связаны между собой как целостная конкретность: *«Мальчишка я был шустрый, имел неплохо подвязанный язык, учился хорошо, но вёл себя легкомысленно и часто попадал в скандальные истории. Я быстро мог подружиться с кем угодно и так же быстро поссориться. Кроме того, по характеру человек я был всё-таки мстительный. Если от кого получал колотушки, то день и ночь думал о том, как бы отомстить обидчику»* [Сокпакбаев, 1989: 31].

В произведении искусства создаётся особая «аксиологическая реальность» – идеальный образ картины мира, – который либо соответствует общепринятой системе ценностей (и тогда читатель «узнаёт» привычные ценностные ориентиры героев-персонажей), либо, наоборот, противопоставляется ей (и тогда читатель воспринимает созданный внутренний мир произведения в качестве антитезы действительности и в этом контексте рассматривает ценностные системы героев).

Аксиологический аспект процесса развития сознания ребёнка раскрывается, например, в романе Д. Рубиной «Синдром Петрушки». Писатель показывает, как развивается система оценочных суждений одного из персонажей романа, что позволяет оказаться одновременно и в прошлом, и в настоящем: *«...Интересно, что я помню день нашей с Петькиной первой встречи абсолютно отчётливо... с детства он был замкнут и скрытен – во всём, что не касалось главного: его зачарованности куклами, какой-то обезумелой погруженности, безжалостной – и я сказал бы, тиранической – влюблённости в ирреальное пространство кукольного мира.*

Сейчас думаю: не была ли его тяга к выражению себя через куклу преодолением частичного аутизма, способом как-то обратиться к миру? Недаром он и сейчас совершенно преображается, когда берёт куклу в руки...» [Рубина, 2010: 24].

В художественном мире разнообразные аспекты действительности (пространство, время, предметный мир и т. п.), а также

духовные объекты (освоенные, «инкультурированные» индивидом ценности и нормы, идеи и смыслы) связываются в единую ценностную систему. Единство человека и мира проявляется в созидательной природе духовности, отражающей всеединство мира в качестве особого личностного начала: «... Душа не может быть воспринята помимо занятой ею ценностно-смысловой позиции, вне спецификации её как характера, типа, положения и проч.», – отмечал М. Бахтин [Бахтин, 2020: 5].

Поэтому любое исследование художественного мира литературного произведения (если иметь в виду реализуемые в процессе анализа методологические подходы) затрагивает отношения между декларированными (представленными) в нём ценностями и системой ценностей, которыми писатель наделяет персонажей, и, следовательно, в той или иной мере является *аксиологическим*, т. е. ценностно-смысловым. При этом стоит отметить, что «тайна» внутреннего мира персонажа раскрывается «публично», перед читателями, – в то время как в реальной жизни она не выходит за пределы своего носителя, в данном случае – ребёнка. Именно в этом обнаруживается отличие Мира детства (Мира ребёнка, Мира детей) и *художественного мира детства*: *«Какая огромная сила, какая радость и гордость заключена в этом маленьком существе! Какой избыток энергии! И тело его и ум вечно в движении; его словно несет, словно кружит и кружит в неудержимом хороводе. <...> Им владеет восторг, который не угасает, для которого все служит пищей. Самозабвенная мечта, веселье, как бьющий фонтан, неиссякаемая надежда, смех, песня, непрестанное опьянение. Действительность ещё не наложила на него руку, он ежеминутно ускользает от неё и реет в бесконечности. Как он счастлив! Как всё в нём приспособлено для счастья! Он верит в счастье каждой крупинкой своего существа, он страстно тянется к нему всеми своими детскими силами!..*

Жизнь позаботится о том, чтобы его отрезвить» [Роллан, 1955: 37].

Аксиологическая составляющая художественного мира детства является одной из наиболее существенных сторон изображения мировидения ребёнка, поскольку его «чистый» взгляд на действительность находится по отношению к внешнему миру в

позиции всенаходимости, позволяющей писателю особым образом структурировать событийный мир произведения, проверяя актуальность и востребованность сформировавшихся в обществе нравственных ценностей через исследование ценностно-мотивированного отношения к ним ребёнка, определяющего степень их истинности.

Сознание ребёнка имеет сверхиндивидуальный характер: формируясь в процессе получения личного опыта и подчиняясь закону сопричастности (чувства «пра-мы»), выражающемуся в коллективно-духовном способе мировосприятия, оно созвучно с единым ментальным пространством Мира детства: *«Дети не могут определить, кто говорит правду, а кто нет <...> Взрослые либо специально не отвечают, чтобы дети не волновались, либо не обращают на них никакого внимания, оставаясь равнодушными к их расспросам <...>. Дети в душе понимают, что нельзя ждать серьёзного отношения к себе»* [Цао Вэньсюань (б), 2016: 14].

«Естественное», «открытое» мировосприятие и ценностно-смысловая позиция ребёнка, отражаемая в литературных произведениях, обычно противопоставляется стереотипным, искажённым, ложным и корыстным представлениям «взрослых». В качестве подтверждения этой мысли приведём рассуждения Л. Толстого: *«Мы так уверены в себе, так мечтательно преданы ложному ощущению взрослого совершенства, так нетерпеливы мы к близким нам неправильностям и так твёрдо уверены в своей силе исправить их, так мало умеем понимать и ценить первобытную красоту ребёнка, что мы скорей, как можно скорей, раздуваем, залепляем кидающиеся нам в глаза неправильности, исправляем, воспитываем ребёнка». <...> Как бы ни неправильно было развитие ребёнка, всегда еще остаются в нём первобытные черты гармонии»* [Толстой, 1964: 34].

Мир детей и мир взрослых неизменно связаны между собой и одновременно противопоставлены друг другу. При этом они обнаруживают принципиальные различия, что неизменно отражается в способах восприятия мира, его понимания и осознания, в конечном итоге, – в его объяснении – о чём мы уже писали выше.

В отличие от взрослых дети видят мир без «второго дна» – недоговоренностей, двусмысленностей, без скрытого или завуалированного подтекста и т. п. Сфера жизнебытия ребёнка, его

внутренний интимный мир – это особая «внутренняя Вселенная», раскрытие которой представляет читателю возможность выявить душевные трансценденции и ценностно-смысловое отношение детей к окружающей действительности.

В основе любого художественного мира находятся определённые ценностные связи. В тех случаях, когда в литературном произведении создается художественный мир детства, ценностно-оценочные отношения оказываются наиболее выявленными. В данном случае сам художественный объект – «Мир детства» – по своей сущности аксиологичен.

Базовое «целесолагание» Детства как начала бытия человека заключается в овладении ребёнком существующей в социуме системы ценностей и ценностных отношений: *«По-вашему, дети ссорятся только из-за лакомств и игрушек? <...> Вы нас просто недооцениваете. Мы, как и вы, думаем о многом»* – искренне возмущается недоверием со стороны родителей Ханьхань, героиня романа Дай Хоуин [Дай Хоуин, 1988: 242].

Исходным моментом формирования ценностных установок служит индивидуально-личностная готовность детей к их освоению и пониманию (смысл ценностей всегда отражает личностный характер и личностную ориентацию). По мнению З. Фрейда уникальность судьбы индивида обуславливается воздействующими на субъективный мир чувств, эмоций, ощущений внешними реалиями, которые оказывают значительное влияние на формирование его ценностной ориентации [Фрейд, 1989: 334–349].

Развитие аксиологического компонента личности ребёнка проявляется в способности сознания дифференцировать поступающую из окружающей среды информацию по степени её значимости, а все последующие «приращения» дополняют или корректируют сформировавшуюся в детстве систему ценностей, упорядоченность и полнота которой зависят от первоначально сформировавшихся оценочных установок. *«Я решил сочинять собственные сказки, потому что те, что были в книжках, меня решительно не устраивали. В них всё казалось скучным, нечестным и вызывало протест. Заранее было ясно, что положительные герои, эти наглые, смекалистые зайчики, белочки, коньки-горбунки, всякие там Иванушки-дурачки, Иваны-царевичи, скучные златовласки, белоснежки и василисы победят, в конце концов,*

злых лис и волков, страшных великанов, разбойников, людоедов, победят Горыныча, и даже Кащея. <...> Я слушал воспитательницу и всегда оставался недоволен. Победители вызывали у меня почему-то раздражение, а вот побеждённые, наоборот, – сочувствие и жалость. <...> И вот я захотел восстановить справедливость и помочь злодеям. В моих сказках всё было наоборот. Отрицательные персонажи давали решительный отпор положительным. <...> отец <...> советовал выбросить из головы всякие глупости и «заняться делом». <...> Но с тех пор со сказками было покончено раз и навсегда. У меня появилось стойкое отвращение к сочинительству, особенно если нужен сюжет» [Асвацатуров, 2009: 49-50].

В аксиологическом пространстве личности ребёнка мы обнаруживаем сложные иерархические связи ценностных уровней и ценностных ориентаций, проявляющихся в повседневном поведении. Жизнедеятельность ребёнка осуществляется в разных пространственных границах: в *интимном пространстве* (духовном, внутреннем мире), которое непосредственно связано с его развитием, обуславливая формирование его личностной картины мира; *во внешнем мире*, – пространстве, которое состоит из двух элементов: *сопространстве* (семья, родственники, знакомые, другие люди, дети) и *субпространстве* (детское сообщество). «Взаимодействие человека с внешним миром, – о чём убедительно писал Д.В. Михалевский, – это процесс, в котором присутствует способность воспринимать и понимать данность, реальность, а с другой – творить собственную реальность, отражая в ней свой внутренний мир» [Михайлевский, 2017].

Процесс формирования системы ценностных ориентаций нередко сопровождается жизненными коллизиями, в которых детям приходится ориентироваться – или самостоятельно, или с помощью взрослого, или в соответствии с ценностными критериями, которые приняты в качестве эталона в конкретном детском сообществе. В связи с этим самовыражение детей существенно отличается от аналогичной потребности взрослых: для ребёнка важен *процесс*, в то время как для взрослого – *цель* и *результат* её достижения.

Освоение детьми системы ценностных отношений происходит одновременно с развитием нравственного сознания. Формирование в сознании ценностного восприятия действительности

проходит несколько этапов: пассивное восприятие ситуации (безоценочное наблюдение), приобщение к системе ценностных отношений посредством следования примеру взрослых («научение»), воспроизведение способов поведения и общения в конкретных ситуациях (практическое применение усвоенных этических знаний), создание собственных ценностных ориентиров и следование им в типичных ситуациях (интериоризация). Выбор детьми тех или иных образцов поведения зависит от внешних условий (среды) и внутренних факторов (гендерной принадлежности, темперамента, характера, индивидуальности), оказывающих непосредственное воздействие на качественную составляющую формирующейся системы ценностей.

Создавая собственную картину мира, дети актуализируют личностный потенциал, демонстрируют «самость» – своё независимое «Я». Ребёнок должен научиться «переживать» себя, других, мир – воспринимать, понимать, осознавать, принимать и «отпускать» событийную ситуацию, осуществлять анализ и синтез поступающей в его сознание разнообразной информации. Переживания детей отражают степень сформированности – на сознательном и бессознательном уровнях – основных психосоциальных связей и коммуникативных навыков, оказывающих комплексное воздействие на собственную картину мира и на отношение к нему. В данном контексте уместно провести аналогию с размышлениями И. Канта, который выделял несколько ступеней, разделяющих «Я» и «мир»: постижение на уровне чувственности, постижение на уровне предметов, постижение на уровне событий (рассудок) и постижение на уровне ценностей и смыслов (разум) [Кант, 1994: 13].

В сознании детей критерии оценки и ценностные ориентации периодически подлежат переосмыслению и пересмотру. Дети в соответствии с осознанием себя как субъекта бытия, в процессе расширения и углубления своего жизненного опыта, постоянно корректируют собственную картину мира, что приводит к кардинальному изменению идеалов (зависящих, в том числе и от качества отношений с другими людьми) и сферы личных интересов, а также к пересмотру самооценки, манифестирующей их личность: *«Бинтование не только изменило форму моих ступней, но и мой характер, и мне кажется, что этот процесс каким-то*

странным образом продолжается всю мою жизнь. Он превратил меня из послушной девочки в решительную девушку <...> та жестокость, с которой бинты сжимали мои «золотые лилии», проникла в моё сердце, и оно цеплялось за обиды и несправедливость так крепко, что я не могла больше прощать тех, кого любила и кто любил меня» [Си Лиса «Снежный цветок...»].

На протяжении разных возрастных периодов смена ценностных ориентаций, систем ценностей и оценок может осуществляться многократно – в зависимости от изменения среды, социального статуса и условий повседневной реальности. Это делает процесс освоения и воспроизведения детьми различных систем ценностей нестабильным и неустойчивым.

Для взрослого, реконструирующего собственное детство, особенностью «воспроизведения» является то, что события детских лет подлежат *сознательному «дублированию»*, в процессе которого он переосмысливает, «перепрочитывает» с позиции сформировавшегося мировоззрения как само «сообщение» из прошлого, так и его контекст. Взрослый, описывающий своё детство, иногда «приукрашивает», «сгущает» далёкую реальность для того, чтобы найти в ней объяснение событий или оправдание своих поступков. *«...Тем первым летом Петька увлѣк всю дворовую ребятню – нас было человек восемь... Всѣ лето, – а в тот год лето выпало Львову: ясное, синеглазое, с воздушными облачками над Высоким Замком, – наш дворовой театр с утра до вечера с энтузиазмом репетировал и представлял комедии и сказки собственного сочинения. И как подумаю сегодня: нелюдимый, явно «проблемный» восьмилетний мальчик стал одновременно основателем, режиссѣром, художником и артистом пусть небольшого, но творческого коллектива с поистине моцартовским даром сочиняя тексты и мизансцены, терпеливо натаскивая тех, кому поручал куклу, заставляя безалаберных артистов снова и снова повторять движения и слова роли или делать оркестр...» [Рубина, 2010: 29].*

В создании художественного мира детства в произведении обычно участвуют четыре разных, но связанных между собой типа (разновидности) персонажей: *автор, герой-ребѣнок* (часто лично близко автору), *читатель* и *читатель-ребѣнок* (читатель в своём детстве), которые вступают между собой в

несколько перекрестных диалогов – диалог автора и читателя, диалог детей-сверстников (героя-ребёнка и читателя-ребёнка), а также диалог представителей разных поколений (детей и взрослых).

На акцентируемую в художественном мире произведения точку зрения ребёнка, находящуюся в более или менее отдалённом «прошлом», наслаиваются позиции «сегодняшнего автора» и «сегодняшнего читателя», в связи с чем, можно подчеркнуть, что особенности мировосприятия и мироощущения ребёнка и взрослого существенно различаются.

Так, реальные события в тексте произведения могут перемежаться с фантазийными и фантастическими сценами: *«...Неизъяснимые попытки проникнуть в заросли детских своих видений... Долгое время Вера считала это сном. Впрочем это и было сном, довольно часто повторяющимся: высокая, как заросли, – выше человека – трава, рядами растущая на покатом склоне холма, и голый, с одной только жёлтой повязкой на голове, всадник выезжает в высокие эти заросли, и волнами, зелёными волнами пробирается внутри до кромки поля... А там разворачивает коня <...> И с каждым новым заездом все быстрее и быстрее скачет конь, и всё громче покрикивает, всё веселее хохочет всадник <...> Тёмно-зелёный всадник... – мчится прямо на них на огромном чёрном, с прозеленью, коне, и вот уже вплотную надвигается громада человека-коня, он наклоняется, выхватывает Верку из материнских рук и крепко целует девочку <...>»*

«...– Давно в детстве... Как сон... Голый всадник на потном коне... въезжал с одного края поля и выезжал на другом, разворачивал коня и снова въезжал, как в море... Волны над головой... Жёлтый платок на зелёных волнах... – Она поморщилась, силясь вытянуть реальность за кончик хоть какой-то приметы. – Или мне снилось?» [Рубина, 2008: 54-55].

Взрослые, «извлекающие» из прошлого времени в настоящее время различные события, факты, воссоздают картины детства, неизменно сопровождая их *рефлексивным анализом*, выявляя при этом причинно-следственные связи и определяя их значимость (или, наоборот, не значимость) для последующих этапов своей жизни, тем самым придают воспоминаниям ценностно-смысловой характер: *«Как всегда в таких случаях, из детского закутка памяти выплыл... Стоп! Чьё это воспоминание: его или мамино?»*

Она так подробно и так талантливо показывала ему всевозможных людей её детства, что сейчас, спустя так много лет, он порою не может расплести их обнявшиеся воспоминания... Да мы просто одариваем друг друга воспоминаниями наших умерших матерей, подумал он. <...> Так что впоследствии он не способен был отделить в памяти персонажи и события своего и маминского детства» [Рубина, 2018: 67, 68, 80-81].

Вспоминая своё детство, взрослые могут заново переживать произошедшие события, но делают это не так, как, это происходило в их реальной действительности; при этом их сознание нацелено не на сам факт, а на его рефлексивное (отстранённое во времени) воспроизведение: «...Его беспощадная память хранила всё в незыблемом порядке, как краски и инструменты в его мастерской, и при случае снимала с неожиданных, к слову или к мысли подвернувшихся полочек то одну, то другую картину того страшного дня...» [Там же, 117].

Взгляд «со стороны» позволяет описывать восстановленные картины с *разных ракурсов*: «какие чувства испытывал я в то время» и «какими эти переживания мне видятся теперь»; «что явилось причиной появления этого события в моей жизни» и «какие события предшествовали этому фрагменту жизни», «значение этого события для моей последующей жизни» и «обнаружение “следов” этого события в моей настоящей жизни» и т. п. Поэтому не случайно детские воспоминания нередко предстают перед читателем в форме «сна» героя (классический пример – «Сон Обломова»), в котором реальные события переплетаются с фантазией или предстают как откровение героя. Переживания взрослого человека и связанные с ними проблемы в полной мере соотносятся с событиями, происходящими в мире детства, в котором ребёнок предстаёт перед читателем как *вопрошающий и познающий, сомневающийся и ищущий*. Всё, что характеризует мир личности человека, несомненно, свойственно детям, ибо для них мир насыщен всеми оттенками смыслов и переживаний.

Кроме личностных факторов, социальная среда и культура, опосредованная системой ценностей, в определённой мере влияют на формирование личностной культуры ребёнка как представителя конкретного исторического времени и определённого поколения.

Подведём итог: принципиальные различия в изображении Мира детей в художественных произведениях, созданных на рубежах XIX – XX и XX – XXI вв., заключаются в отражении писателями тенденций, которые обнаруживаются в изменяющемся сознании современников, живущих на протяжении двух рассматриваемых периодов. В произведениях русских классиков Мир детей раскрывался перед читателем как сфера жизненных коллизий и переживаний, вызванных нарушением морально-нравственных норм по отношению к ним и окружающей действительности. При этом детское сознание не показывалось как способное что-либо изменить в мире. На рубеже XX–XXI вв. мир детей изображался максимально подробно, в том числе на уровне их *подсознания*: в его описаниях раскрывались сложные жизненные перипетии, в которых оказывались дети; были детально представлены их переживания и размышления, выражалось открытое осуждение детьми существующего миропорядка, что нередко вынуждало их бросать вызов другим людям, протестовать против окружающего мира и т. д.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мир детства как объект культурологического анализа является относительно новой областью исследований. Этот процесс обусловлен смещением акцента научных изысканий от узкопредметных областей к междисциплинарному пространству, открывающему перед учёными новые горизонты познания ребёнка и его места в мире.

Проведённый нами анализ развития темы Детства в гуманитарных науках показал, что представления о детях обусловлены проблематикой конкретных дисциплин, не учитывающих факты и сведения из других предметных областей. Принимая во внимание многомерную природу человека (на которую указывали Сократ, Платон, Ф. Аквинский, М. Шеллер, А.Г. Асмолов, Н.А. Бердяев, М. Бубер, Х. Ортега-и-Гассет, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Лосский, П.С. Гуревич, И.А. Бирич, С.А. Лебедев, Ф.В. Лазарев и мн. др.), мы полагаем, что начало его жизненного пути и среду, в которой он формируется как личность, необходимо рассматривать, учитывая многовариатность сценариев реализации природозаложенных программ и социокультурных траекторий. Такой путь исследования, на наш взгляд, является не только своевременным, но и закономерным: усложняющийся мир требует расстановки ценностно-смысловых приоритетов бытия человека XXI века.

В связи этим научная разработка темы «Мир детства» в настоящее время должна занять одно из ведущих мест в гуманитарном знании, поскольку это будет способствовать сохранению человека как субъекта культуры. Начало разработки этой темы было положено в работах отечественных философов, психологов, литературоведов, антропологов, социологов и культурологов (Д.И. Мамычевой, В.П. Козырькова, Т.О. Лефман, С.Н. Майоровой-Щегловой и др.).

Мир детства может рассматриваться исследователем в двух ракурсах: как достояние индивида, данное в его личном опыте (раскрытие внутреннего Мира ребёнка, зарождение побудительных импульсов, инициирующих реализацию индивидуальной программы личности в её аксиологическом и экзистенциальном контекстах), и как процесс обретения ребёнком культурного

наследия, созданного предшествующими поколениями детей. Личностное развитие ребёнка – сложный многовекторный процесс, в ходе которого выстраивается его жизненная траектория и формируется его потенциал как носителя культуры.

Мир детства представляет миниуниверсум, через который осуществляется трансмиссия культуры во всём её многообразии. Локальная среда, основными действующими лицами которой выступают дети, является прообразом взрослого сообщества – *культурного универсума*. Взаимозависимость мира взрослых и Мира детей очевидна: первый создаёт условия для вовлечения детей в мир культуры, второй на начальном этапе предполагает подражание, а в последующем трансформацию полученного опыта и знаний, отражающую коллективные представления детей о культуре.

В монографии Мир детства рассматривался через его многочисленные миры, при этом особое внимание акцентировалось на процессах *инкультурации* детей, осуществляющихся в детском сообществе. В этой среде происходит формирование личностного знания, возникает ощущение самости и понимание другого человека и окружающего мира через феномены культуры. «Всем нам приходилось встречать малышей, которые полные внутреннего горения, горячо устремлялись к новому человеку, чтобы ещё что-то узнать» [Рерих, «Письмо 12 июля 1935 г.»]. Такой подход оказывается целесообразным при исследовании Мира детства как феномена культуры, что позволяет непредвзято, освободившись от устоявшихся стереотипов, создавать его инвариантный смысловой образ.

Включение в текст монографии эмпирических фактов, событий и явлений из жизни детей, использование фрагментов произведений мировой и отечественной литературы (воспоминаний философов, писателей, воспроизводящих мир ребёнка и мир детей), – с одной стороны, существенно дополняет теоретическую основу работы и придаёт исследованию эмоциональную окраску, с другой – может вызвать противоречивые мнения относительно степени субъективности представленной выборки. Однако это гипотетическое суждение не должно снижать качества полученных результатов, – более того, оно может способствовать расширению и углублению исследовательского интереса в области

историко-литературного анализа процесса эволюции образа Мира детства в художественных произведениях.

Мир детства – явление, которое не может быть полностью раскрыто только общенаучными методами (при помощи анализа или синтеза) или при помощи использования логических конструкций – это во многом «объект в себе», для постижения которого необходимы нестандартные методы, реализующие принципы интуитивного, образного познания.

Как показало исследование, Мир детства одновременно и сохраняет, и воспроизводит себя в новом качестве. Стабильность существования в культуре этого мира проявляется, с одной стороны, в его воспроизводимости (этот мир плавно переходит от одного поколения «во владение» к другому), с другой, – в его пластичности и динамичности (в этом случае дети оказываются «предтечей» эволюционных изменений социума).

В XXI в. под воздействием изменений условий существования человека (прежде всего, стремительно расширяющейся виртуальной среды) Мир ребёнка становится более закрытым, чем в прежние времена. Особенность детей XXI в. – высокая степень адаптивности, выражающаяся в их способности к восприятию новых форм коммуникации, культуры и способов её функционирования.

Заметной тенденцией в жизнедеятельности детей стало ускорение процессов миропознания и мироощущения: ребёнок интуитивно делает акцент на миропостроении, консолидируя тем самым свой внутренний мир с глобально расширяющейся виртуальной реальностью. Ребёнок имеет природную предрасположенность к использованию различных способов освоения окружающего мира, воспринимая его *персонифицировано* (подражая, адаптируя и подчиняя его себе или преобразуя в зависимости от собственных актуальных потребностей). При этом в мире ребёнка ведущую роль играет проявление «самости» (независимости), сущность которой раскрывается в жизненных диспозициях: иерархической системе отношений внутри детского сообщества и в отношениях с другими людьми, в социальном статусе и личностном позиционировании.



Рис. 4 Ребёнок как субъект культуры

Мир ребёнка «наполняет» духовную жизнь индивида ценностным содержанием, базовыми мотивами поведения, формирующимися под воздействием конкретных условий ближайшей окружающей среды. Обретение социокультурного опыта и стремительного взросления нередко приводит ребёнка к потере имеющейся у него от природы уникальности и неповторимости (влияние среды может оказаться как позитивным, так и негативным).

Мир детства как особый феномен культуры является закономерным явлением культуригенеза каждого очередного поколения, как предтечи мира взрослых. Взаимодействие детей с окружающим миром строится как непрерывный диалог, в котором фокус внимания постоянно перемещается от персоны ребёнка к миру и обратно. Функционирование Мира детства – ментального пространства, – насыщено поиском, открытием, воссозданием и созданием новых смыслов и ценностно-смысловых структур, реализующихся в повседневной жизнедеятельности детского сообщества.

Принимая во внимание выявленные закономерности существования особого Мира детей, мы с полной уверенностью можем говорить о Мирове детства как о феномене культуры, так как именно Мир детства принимает на себя миссию первой ступени культуригенеза.

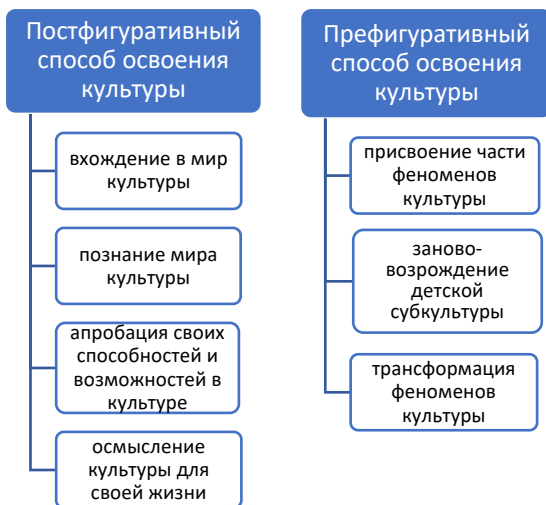


Рис. 5. Мир детства как этап культурогенеза

Мир ребёнка и Мир детей, несмотря на их кажущуюся обыденность, и простоту восприятия – как может показаться стороннему взрослому наблюдателю – являются по преимуществу закрытыми, поэтому постижение этих миров не может быть однолинейным. Мир детства насыщен многочисленными тайнами, которые ещё предстоит раскрывать многим поколениям учёных. Глубокие коллизии, противоречия и нетривиальные реалии этих миров могут стать обширной областью изучения Детства. Выяснение предназначенности, целей и смысла бытия ребёнка как потенциальной будущей личности в Мире детства выявляет его сущностный контекст – быть «единицей множества», то есть субъектом, «равнозначным другим» в детском сообществе.

Универсум человечества подвержен постоянным изменениям, что приводит к неизбежным изменениям Мира детства, а это раскрывает перед наукой перспективы дальнейших исследований. Мир детства предстаёт перед нами как часть *социокультурного Универсума*, является многоуровневой иерархически упорядоченной системой разноплановых «миров», которые по своей природе динамичны и подвержены постоянным трансформациям, что является источником процесса «созидания личности».

Список цитируемой литературы

Абгарян, 2021 – (а) Абгарян Н.Ю. Манюня / Все о Манюне. М.: Издательство АСТ., 2021. С. 7-310.

Абеляр, 1995 – Абеляр П. Теологические трактаты / пер. с лат., вступ. ст., сост. С.С. Неретиной. М.: Прогресс, Гнозис, 1995. 413 с.

Абраменкова, 2020 – Абраменкова В.В. Современная детская информационная среда – территория опасности // Социальная психология детства. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА-М, 2020. 511 с.

Августин, 2006 – Августин А. Исповедь / пер. с лат. М.Е. Сергеенко. М.: Изд-во Сретен. Монастыря, 2006 316 с.

Агарвал, 1984 – Агарвал С.П. Пятеро бесстрашных. Робинзоны из Бомбея: повести и рассказы писателей Индии / сост. и предисл. В.А. Чернышева; рис. А. Власовой. М.: Детская литература, 1984. 240 с.

Айтматов, 1983 – Айтматов Ч. Белый пароход. Собрание сочинений: в 3-х т. Т. 2: Повести. Роман. М.: Молодая гвардия, 1983. 494 с.

Аксаков, 1986 – Аксаков К.С. Облако: фантаст. повесть // Русская фантастическая проза XIX – начала XX века / сост., послесл. и примеч. Ю.М. Медведева. М.: Правда, 1986. 476 с.

Амонашвили, 2012 – Амонашвили Ш.А. Куда уходит детство... // Вестник Московского городского педагогического университета. – Серия: Педагогика и психология. 2012. № 3 (21). С. 8–14.

Ананьев, 1968 – Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Издательство Ленинградского ун-та, 1968. 339 с.

Ариес, 1999 – Ариес Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке / пер. Я.Ю. Старцева, В.А. Бабинцева. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 415 с.

Артемьева, 2000 – Артемьева О.В. Этика заботы: феминистская альтернатива классической философии // Этическая мысль. Вып. 1 / Российская АНБ Институт философии. М., 2000. С. 195–212.

Арсеньев, 2001 – Арсенев А.С. Философские основания понимания личности: Цикл популярных лекций-очерков с приложениями: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 592 с.

Архетип детства: дети и сказка в культуре, литературе, кинематографии и педагогике (памяти А.А. Роу): научно-художественный альманах / сост. В.П. Океанский, А.В. Тарасов. [Вып. 1]. Иваново: Ивкиносервис, 2003. 414 с.; [Вып. 2]. Иваново: Ивкиносервис, 2004. 258 с.

Аствацатуров, 2010 – Аствацатуров А.А. Люди в голом. М.: AD MARGINEM, 2010. 304 с.

Аскольдов, 1997 – Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / под ред. проф. В.П. Нерознака. М.: Academia, 1997. 317 с.

Асмолов, 1996 – Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / Акад. пед. и соц. наук, Моск. Психол.-соц. Ин-т. М.: Издательство Институт практической психологии; Воронеж: НРО МОДЭК, 1996. 768 с.

Барт, 1994 – *Барт Р.* Миф сегодня // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М.: Издательская группа «Прогресс»; «Универс», 1994. С. 72–130.

Басинский, 2011 – Басинский П.В. Лев Толстой. Бегство из рая М.: АСТ; Астрель, 2011. 636 с.

Бахтин, 2020 – Бахтин М.М. Избранное в 2-х т. Т. 1 Автор и герой в эстетической деятельности / М.М. Бахтин. М.: Центр гуманитарных инициатив. (Серия: Российские Пропилеи), 2020. (Смысловое целое героя). 544 с.

Бахтин, 1986 – Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: ежегодник: 1984–1985. М.: ФГУП «Наука», 1986. С. 80-160.

Бахтин, 1979 – Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. 4-е изд. М.: Советская Россия, 1979. 318 с.

Бахтин, 1975 – Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики. СПб.; М.: Художественная литература, 1975. С. 234-407.

Бернет, 2000 – Бернет Ф. Таинственный сад. М.: Планета детства; Астрель; АСТ, 2000. 235 с.

Бескова, 2003 – Бескова И.А. Эволюция и сознание: новый взгляд. М.: Индрик, 2003. 256 с.

Бианки, 1976 – Бианки В. Отрывки из Автобиографии // Собрание сочинений: в 4-х т. Л.: Детская литература, 1976. Т. 4. Очерки, рассказы, статьи, дневники, письма. 406 с.

Божович, 1968 – Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 349 с.

Боровикова, 2011 – Боровикова Л.В. Мир взрослых и Мир детства: тенденции развития взаимоотношений // Человек и образование: Академический вестник института образования взрослых РАО. 2011. № 1 (26). С. 69-73.

Бочаров, 1985 – Бочаров С.Г. О художественных мирах. М.: Сов. Россия, 1985. 296 с.

Бозций, 1990 – Бозций А.М.Т.С. [Против Евтихия и Нестория] / рус.пер.: Т.Ю. Бородай. Утешение философией «и другие трактаты». М.: Наука, 1990. 414 с.

Брокгауз, 1897 – Брокгауз Ф.А. Энциклопедический словарь / под ред. проф. И.Е. Андреевского. СПб.: Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон, 1897. Т. 22а. 501 с.

Брэдбери, 2014 – Брэдбери Р. Дзен в искусстве написания книг / пер. на русский язык Т. Покидаева; Издание на русском языке ООО. М.: Изд-во «ЭКСМО», 2014. 78 с.

Бунин, 2021 – Бунин И.А. Жизнь Арсеньева: сборник. М.: АСТ, 2021. 448 с.

Бураченко, 2007 – Бураченко Т.Я. Педагогические взгляды Теодора Литта на развитие теории и практики образования в ФРГ: дисс. ... канд. пед. н. / Т.Я. Бурченко. – Ростов-на-Дону, 2007. – 145 с.

Бурдые, 2007 – Бурдые П. Социальное пространство и генезис классов / Социология социального пространства / пер. с франц. Н.А. Шматко. СПб.: Алетейя; Институт экспериментальной социологии, 2007. 288 с.

Ветренко, 2008 – Ветренко И.А. Анализ многомерности игры // Философия образования. 2008. № 1 (22). С. 280-285.

Вико, 1994 – Вико Д. Основания новой науки об общей природе наций / пер. с итал. А.А. Губера. М.: «REFL-book»; Киев: «ИСА», 1994. 469 с.

Виноградов, 1998 – Виноградов Г.С. Детский народный календарь // Сибирская живая старина. Вып. II. Иркутск, 1924 (Переизд.: Виноградов, 1998). 34 с.

Виноградов, 2009 – Виноградов Г.С. Этнография детства и русская народная культура в Сибири. М.: Восточная литература, 2009. 912 с.

Витгенштейн, 2008 – Витгенштейн Л. Голубая и коричневая книги: Предварительные материалы к философским исследованиям. Новосибирск: Сибирское университетское изд-во, 2008. 255 с.

Водолазкин, 2015 – Водолазкин Е. Совсем другое время. Детский мир: рассказы / сост. Д. Быков, А. Портнов. М.: АСТ, 2015. 432 с.

Выготский, 1982 – Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрения ребёнка. Гл.16 «Истории культурного развития нормального и ненормального ребёнка (рукопись) / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырей. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1982. С. 161–165.

Выжлецов, 1996 – Выжлецов Г.В. Аксиология культуры / Г.П. Вжлецов. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. 152 с.

Гегель, 1974 – Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т.1. М.: Мысль, 1974. 452 с.

- Гринев-Гриневиц*, 2021 – Гринев-Гриневиц С.В. и др. Теория языка: антропологистика: учебное пособие / С.В. Гринев-Гриневиц, Э.А. Сорокина, С.Г. Викулова. М.: Издательский дом ВКН, 2021. 256 с.
- Грякалов*, 2003 – Грякалов А.А. Философия и транспедагогика детства // Инновации и образование: сб. матер. конф. – Серия «Simposium». Вып. 29. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С. 53–62.
- Гуревич*, 1984 – Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательский дом «Искусство». 1984. 350 с.
- Гуревич*, 1995 – Гуревич П.С. Философия культуры: Пособие для студ. гуман. вузов. 2-е изд. М.: Аспект Пресс, 1995. 424 с.
- Давыдов*, 2000 – Давыдов А. Ключик: учебник географии по моему детству // Дружба народов. 2000. № 3. С. 95–116.
- Дай Хоуин*, 1988, – Дай Хоуин. О человек, человек! Роман / пер. с кит. Е. Рожественско-Молчановой; послесл. В. Сорокина. М.: Радуга, 1988. 264 с.
- Дольто*, 1997 – Дольто Ф. На стороне ребёнка. СПб.: «Петербург – XXI век»; М.: АГРАФ, 1997. 526 с.
- Домокош*, 1983 – Домокош В. Радости родительских забот / пер. с венг. Т. Воронкиной. М. Издательство «Прогресс», 1983. 199 с.
- Достоевский*, 1982 – Достоевский Ф.М. Мальчик у Христа на ёлке // Собрание сочинений: в 12 т. Т. XII. М.: Правда, 1982. С. 457-462.
- Достоевский*, 2008 – Достоевский Ф.М. Неточка Незванова. История одной женщины. München: Im Werden Verlag, 2008. 159 с.
- Драгунский*, 2000 – Драгунский В. Денискины рассказы. Избранное. Повести и рассказы. М.: Планета детства; Изд-во Астрель, 2000. 255 с.
- Дрейпер*, 2012 – Дрейпер Ш. Привет, давай поговорим / пер. с англ. О. Москаленко. М.: Розовый жираф, 2012. 288 с.
- Ерахтин*, 2009 – Ерахтин А.В. Предмет и научный статус философии // Философия и общество. 2009. № 1 (53). С. 33–43.
- Зайцева*, 1947 – Зайцева С.А. Детскими глазами на мир. Повесть из жизни Петербургской девочки. Шанхай, 1947. 140 с.
- Зарецкий*, 2019 – Зарецкий Ю.П. Детство в европейских автобиографиях: от Античности до Нового времени. Антология / Ю.П. Зарецкий, В.Г. Безрогов, О.Е. Кошелева. СПб.: Алетейя, 2019. 622 с.
- Зеньковский*, 1993 – Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Изд-во Свято-Владимир. братства, 1993. 22 с.
- Зеньковский*, 1996 – Зеньковский В.В. Психология детства / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1996. 336 с.

Журавлев, Купрейченко, 2007 – Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Социально-психологическое пространство самоопределяющегося субъекта: понимание, характеристика, виды // Вестник практической психологии образования. 2007. № 2 (11). С. 7–13.

Иличевский, 2015 – Иличевский А. Шаровая молния. Детский мир: рассказы / сост. Д. Быков, А. Портнов. М.: АСТ, 2015. 432 с.

Иошкин, 2009 – Иошкин В.К. Вера как гносеологический феномен // Философия и общество. 2009. № 1 (53). С. 150–166.

Кайл, 2002 – Кайл Р. Детская психология. Тайны психики ребёнка. СПб.: Проитм-ЕВРОЗНАК, 2002. 416 с. (Серия «Психологическая энциклопедия»).

Кант, 1994 – Кант И. Критика способности суждения: в 5 т. пер. с нем. Н. Соколова. М.: Чоро, 1994. Т. 5. 414 с.

Кант, 1994 – Кант И. О педагогике / пер. С. Любомудрова; под общ. ред. А.В. Гулыги // Собрание сочинений: в 8 т. М.: Чоро, 1994. Т. 8. С. 266–462.

Карасик, 2001 – Карасик В.И. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр. / В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин; под ред. И.А. Стернина. Воронеж, 2001. С. 75–80.

Карасик, 2004 – Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 386 с.

Кей, 1905 – Кей Э. Век ребёнка. М.: Издание Д.П. Ефимова, 1905. 296 с.

Кирьякова, 1996 – Кирьякова А.В. Теория ориентаций в мире ценностей: монография. Оренбург, 1996. 188 с.

Клочко, 1995 – Клочко В.Е. Предмет современной психологии: человекообразование и психологическое обеспечение смысловой педагогики // Образование и социальное развитие региона. Барнаул, 1995. № 3–4. С. 104–113.

Коллегов – Коллегов М.Д. Флиртуша: Рукопись.

Комарова, 2014 – Комарова Г.А. Этнография детства: междисциплинарные исследования. 2-е, изд., доп. М.: ИЭА РАН, 2014. 160 с.

Конт, 2012 – Конт О. Дух позитивной философии: в 2-х т. М.: Книга по требованию, 2012. Т. 2. 302 с.

Кудрявцев, Алиева, 1997 – Кудрявцев В., Алиева Т. В. Ещё раз о природе детской субкультуры // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. С. 64–68.

Куликовская, 2002 – Куликовская И.Э. Педагогические условия становления целостной картины мира у дошкольников. М.: 2002. 224 с.

Куруленко, 2012 – Куруленко Э.А. О культуре детства // Вестник СамГУ. 2012. № 5 (96). С. 126-130.

Кьеркегор, 1998 – Кьеркегор С. Наслаждение и долг / пер. с дат., предисл. П. Ганзена. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 414 с.

Лагин, 1992 – Лагин Л. Старик Хоттабыч. Повесть-сказка. Харьков: Паритет ЛТД, 1992. 192 с.

Ладыгин, 2003 – Ладыгин М.Б. Краткий мифологический словарь / М.Б. Ладыгин, О.М. Ладыгина. М.: Полярная звезда, 2003. 223 с.

Леви-Брюль, 1994 – Леви-Брюль Л. Сверхестественное в первобытном. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 608 с. (Серия: «Психология. Классические труды»).

Левин, 2000 – Левин К. Теория поля в социальных науках.: пер. с англ. – СПб.: «Сенсор», 2000. – 368 с.

Лекторский, 2012 – Лекторский В.А. Философия, познание, культура. М.: Изд-во КАНОН-ПЛЮС, 2012. 383 с.

Леонтьев, 2007 – Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности: монография. М.: Изд-во «Смысл», 2007. 150 с.

Лесевицкий, 2014 – Лесевицкий А.В. Проблема отчуждения человека от природы в экзистенциальном дискурсе Ф.М. Достоевского // Политика, государство и право. 2014. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <https://politika.snauka.ru/2014/10/1835> (дата обращения: 24.02.2022).

Лихачёв, 1997 – Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология / под ред. проф. В.П. Нерознака. М.: Academia, 1997. С. 112–118.

Ловаков – Ловаков Андрей. О Концепции информационной безопасности детей [Электронный ресурс] / Lovakov Andrey & URL: <http://psyresearchdigest.blogspot.com/2014/01/o-kontseptsii-informatsionnoj-bezopasnosti-detej.html> (дата обращения: 19.01. 2021).

Локк, 1985 – Локк Дж. Сочинения: в 3 т. Т. 1 / ред. и примеч.: И.С. Нарский, А.Л. Субботин; пер. с англ. А.Н. Савина]. М.: Мысль, 1985. 621 с.

Лосев, 1957 – Лосев А.Ф. Античная мифология в ее историческом развитии. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1957. 620 с.

Лосев, 1991 – Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. М.: Политиздат, 1991. 525 с.

Лотман, 2010 – Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: Искусство СПб, 2010. 704 с.

Лотман, 1992 – Лотман Ю.М. Избранные статьи в 3-х т. Т. 1. Статьи по семиотике и топологии культуры. Таллин: «Александра», 1992. 495 с.

Лотман, 2016 – Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: Искусство СПб, 2010. 704 с.

Льюис, 1992 – Льюис К.С. Последняя битва. М.: Вариант, 1992. 508 с.

Макарова, 2009 – Макарова Е. Фридл: документальный роман // Дружба народов. 2000. № 9. С. 6–70.

Макбрайт, 2003 – Макбрайт У. Глобализация и межкультурный диалог // Вопросы философии. 2003. № 1. С. 80–87.

Мамычева, 2010 – Мамычева Д.И. Трансформация категорий «детство» и «взрослость» в современной культуре // Общество. Среда. Развитие. 2010. № 3. С. 75–80.

Мелетинский, 1998 – Мелетинский Е.М. Избранные статьи и воспоминания Е.М. Мелетинский. М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т. Ин-т высш. гуманитар. исслед., 1998. 571 с.

Мелетинский, 2000 – Мелетинский Е.М. Поэтика мифа / Е.М. Мелетинский. 3-е изд. М.: Восточная литература, 2000. 406 с.

Мид, 1988 – Мид М. Культура и мир детства // Мид М. Избранные произведения / ред., сост. и автор послесловия И. С. Кон. М.: Наука, 1988. 429 с.

Миллер, 2000 – Миллер Л. И чувствую себя невозвращенкой // Новый мир. № 1. 2000. С. 68-85.

Михалевский, 2017 – Михалевский Д.В. Пространство и бытие: сборник статей. СПб.: Алетейя, 2017. 477 с.

Можно жить в мире без насилия / Сборник творческих работ детей Пермского края. Пермская региональная общественная организация «Центр развития гражданской активности и формирования социальной безопасности «ПравДА вместе». Пермь, 2013.

Монтень, 1992 – Монтень М. Опыты: в 3-х кн. М.: Голос, 1992. Кн. 1: О воспитании детей. 454 с.

Наумова, 1996 – Наумова Н.Ф. Рецедивирующая модернизация в России как форма развития цивилизации // Социологический журнал. 1996. №2. С. 80–102.

Мураками, 2009 – Мураками Р. Дети из камеры хранения. СПб.: Амфора, 2009. 312 с.

Мурашова, 2007 – Мурашова Е. Класс коррекции: повесть. М.: Самокат, 2007. 192 с.

Наумова, 1996 – Наумова Н.Ф. Рецедивирующая модернизация в России как форма развития цивилизации // Социологический журнал. – 1996. – №2. – С. 80-102.

Николаева, 2018 – Николаева Е.А. Изучение концептов детской литературы как средство формирования коммуникативной компетенции

младшего школьника // Педагогический журнал. 2018. Т. 18. № 6А. С. 52–159.

Ньюфелд, 2012 – Ньюфелд Г., Матэ Г. Не упускайте своих детей / Г. Ньюфелд, Г. Матэ / пер. Е. Петровой, А. Абрамовой. М.: Ресурс, 2012. 384 с.

Океанский, 2004 – Океанский В.П. Детство и Пространство // Архетип детства – II. Научно-художественный альманах «Дети и сказка в культуре, литературе, кинематографии и педагогике» / Сост. В.П. Океанский, А.В. Тарасов. – Иваново, 2004. – 259 с.

Ортега-и-Гассет, 1991 – Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? Лекция V. М.: Наука, 1991. С. 95-108.

Осорина, 2008 – Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве взрослых: методический материал. 4-е изд., испр. и доп. СПб.; М.; Харьков: Питер, 2008. 298 с. (Серия «Мастера психологии»).

Парсонс, 2008 – Парсонс Т. Социальные системы / Т. Парсонс // Вопросы социальной теории / пер. В.Г. Николаева. 2008. Т. II. Вып. 1 (2). С. 38–71.

Петрарка, 2019 – Петрарка Ф. Моя тайна, или Книга бесед о презрении к миру / пер. М.О. Гершензон. М.: Изд-во Юрайт, 2019. 151 с.

Петренко, 2011, – Петренко В.Ф. Конструктивизм как новая парадигма в науках о человеке // Вопросы философии. 2011. № 6. С. 75–82.

Платон, 2020 – Платон. Законы. М.: Изд-во АСТ, 2020. 704 с.

Попкова, 2011 – (а) Попкова Т.Д. Аксиологическая сущность детского бытия // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2011. № 4(10): в 3-х ч. Ч. II. С. 147–153 (151).

Попкова, 2020 – Попкова Т.Д. Архитектоника мира детства // Манускрипт. 2020. Т. 13. Вып. 9. С. 144–149.

Попкова, 2010 – (б) Попкова Т.Д. Детская субкультура как социальный феномен / сост. Т.Д. Попкова; под ред. Т.Д. Попковой, Б.В. Кондакова. Пермский гос. ун-т. Пермь, 2010. 176 с.

Попкова, 2001 – Попкова Т.Д. Методология исследования детства // Научные ведомости Белгородского государственного ун-та. 2001. № 14 (109). С. 195-201.

Попкова, 2011 – (в) Попкова Т.Д. Методология исследования детской субкультуры // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение: вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2011. № 3 (9): в 3-х ч. Ч. III. С. 129–136.

Попкова, 2010 – (г) Попкова Т.Д. Мир детей: мифологический аспект самобытия / Т.Д. Попкова, Б.В. Кондаков // Известия Уральского

государственного университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. Екатеринбург. 2010. № 4 (81). С. 174–187.

Попкова, 2021 – Попкова Т.Д. Парадиз мира детства // Манускрипт (Manuscript). 2021. Т. 14. Вып. 2. Тамбов: ООО Изд-во «Грамота». С. 341–347.

Попкова, 2008 – Попкова Т.Д. Становление личности ребёнка: монография: в 2 ч. Ч. 1. Философско-педагогический контекст детства. 2-е изд., доп. Пермь: ПКИПКРО, 2008.

Попкова, 2014 – (д) Попкова Т.Д. Философская инсталляция детства // European Social Science Journal. 2014. № 4 (43). Т. 1. С. 40–56;

Попкова, 2014 – (е) Попкова Т.Д. Философско-литературный перформанс детства // European Social Science Journal. 2014. № 6. Т. 2. С. 29–47.

Попкова, Кондаков, 2011 – Попкова Т.Д., Кондаков Б.В. Художественный мир литературы и феномен детского мирознания. Статья первая // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. Пермь, 2011. Вып. 4 (16). С. 130–143.

Попова, 2001 – Попова З.Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова, И.А. Стернин. Воронеж: Воронежский ГУ, 2001. 191 с.

Прейер, 1912 – Прейер В. Душа ребёнка / под ред. и с предисл. В.Ф. Динзе. СПб.: Издательство О. Богданова, 1912. 298 с.

Пригожин, 1991 – Пригожин И. Природа, наука и новая рациональность // Философия и жизнь. 1991. № 7. С. 32–41.

Проблемы детской литературы и фольклор: сб. науч. тр. / ред. Е.М. Неелова, Л.Н. Колесова; М-во общ. и проф. образования РФ; Петрозаводский гос. ун-т. Петрозаводск: Изд-во Петрозавод. ун-та, 2001. 228 с.

Райкрофт, 1995 – Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа / пер. с англ. Л.В. Топоровой, С.В. Воронина и И.Н. Гвоздева под ред. С.М. Черкасова. СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 1995. 288 с.

Ракитов, 1994 – Ракитов И.А. Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры: Пример России // Вопросы философии. 1994. № 4. С. 14–34.

Риккерт, 1998 – Риккерт Г. О системе ценностей. Киев: Ника-Центр, 1998. 482 с.

Роллан, 1955 – Роллан Р. Жан Кристоф. // Собр. соч.: в 14 т. Т. 3: Жан-Кристоф. Кн. 1, 2 и 3 / под общ. ред. И. Анисимова / пер. с фр. под ред. Б. Песиса. М.: Гос изд-во «Художественная литература», 1955. 412 с.

Роулинг, 2010 – Роулинг Дж. К. Гарри Поттер и философский камень: роман / пер. с англ. М. Спивак. М.: Росмэн-Пресс, 2010. 400 с.

- Рубина*, 2018 – Рубина Д. Белая голубка Кордовы. М.: Эксмо, 2018. 544 с.
- Рубина*, 2008 – Рубина Д. Гладь озера в пасмурной мгле. М.: ЭКСМО, 2008. 672 с.
- Рубина*, 2010 – Рубина Д. Синдром Петрушки. М.: Изд-во ЭКСМО, 2010. 432 с.
- Рубинштейн*, 2020 – Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Издательство АСТ, 2020. 960 с.
- Санаев*, 2003 – Санаев П.В. Похороните меня за плинтусом. М.: МК Периодика: Максим, 2003. 181 с.
- Сильницкий*, 2016 – Сильницкий Г.Г. Освоение прошлого под ред. А.В. Пустовалова. Пермь: Перм. гос. нац. ун-т, 2016. 129 с.
- Славникова*, 2006 – Славникова О.А. 2017. М.: Вагриус, 2006. 590 с.
- Собкин*, 2022 – Собкин В.С., Калашникова Е.А., Лыкова Т.А. Российский музей детства: к вопросу о разработке научной концепции // Психология образования. Национальный психологический журнал № 3 (47), 2022. С. 89-95.
- Сокпабаев*, 1989 – Сокпабаев Б. Путешествие в детство: повесть / пер. с казах. И. Саввина. М.: Детская литература, 1989. 190 с.
- Солдатова, Рассказова*, 2016 – Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. «Цифровой разрыв» и межпоколенческие отношения родителей и детей // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 5. С. 44–54.
- Спенсер*, 2003 – Спенсер Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое / пер. с англ.; сост. и отв. ред. Г.Б. Корнетов. М.: Изд-во УРАО. 2003. 287 с.
- Степанов*, 2001 – Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. 2-е, испр. и доп. изд. – М.: Академический проект, 2001. 989 с.
- Степанов*, 1997 – Степанов Ю.С. Слово // Русская словесность: Антология / под ред. проф. В.П. Нерознака. М.: Academia, 1997. 317 с.
- Субботский*, 2005 – Субботский Е.В. Ребёнок открывает мир. – 2-е изд. испр. и доп. М.: Смысл; СПб.: Питер, 2005. 333 с.
- Суворкина*, 2017 – Суворкина Е.Н. Субститут- и эрзац-феномены в субкультуре детства: автор. дис. ... доктора культурологии. СПб, 2017. 44 с.
- Толковый словарь русского языка*: в 4-х т. / под ред. проф. Д.Н. Ушакова. М.: ТЕРРА Книжный клуб, 2007. Т. 4. 752 с.
- Толвайшис*, 2019 – Толвайшис Л. География детства как новое исследовательское направление. Комплексные исследования детства / Л. Толвайшис, А.Г. Филипова. 2019. Т. 1. № 3. С. 167–173.

Толстая, 2015 – Толстая Т. Любишь – не любишь. Детский мир: рассказы / сост. Д. Быков, А. Портнов. М.: АСТ: редакция Елены Шубиной, 2015. С. 13–21.

Толстой, 1964 – Толстой Л.Н. Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят? / Л.Н. Толстой // Собрание сочинений: в 20 т. Т. 15. М.: Художественная литература, 1964. Т. 15. С. 10–36.

Триз, 2011 – Триз Дж. Фиалковый венец. Холмы Варны / пер. с англ. М.: АСТ «Астрель»; Владимир: ВКТ, 2011. 439 с.

Третьякова, Церковникова, 2021 – Третьякова В.С., Церковникова Н.Г. Цифровое поколение: потери и приобретения // Воспитание в профессиональном образовании. 2021. № 2(53). С. 53–65.

Улицкая, 2007 – Улицкая Л.Е. Казус Кукоцкого: роман. М.: Эксмо, 2007 462 с.

Успенский, 2002 – Успенский Э. Ужасики. Красная рука, Черная простыня, Зелёные пальцы. М.: Книги «Искателя», 2002. 156 с.

Фельдштейн, 1997 – Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства. М.: Флинта: МПСИ, 1997. 160 с.

Флиер, 2002 – Флиер А.Я. Культурология для культурологов. М.; Екатеринбург: Академический ПРОЕКТ: Деловая книга, 2002. 492 с.

Флоренский, 2004 – Флоренский П.А. Детям моим... Воспоминания прошлых лет. М.: Издательство «АСТ», 2004. 379 с.

Флоренский, 2004 – Флоренский П.А. Все думы – о вас. Письма семье из лагерей и тюрем, 1933–1937 гг. СПб.: Сатись, Держава, 2004. 550 с.

Флоренский, 1996 – Флоренский П.А. Откровение природы // Специальный выпуск «ПРО ЭКО», бюл. «Охрана Дикой Природы». 1996. № 11. С. 35–36.

Фрай, 2015 – Фрай М. Большая телега. М.: Издательство АСТ, 2015. 416 с.

Фрай, 2017 – Фрай М. Тарантелла. Так не бывает. Серия: Миры Макса Фрая. М.: АСТ, 2017. 352 с.

Фрейд, 1989 – Фрейд З. Психология бессознательного. М.: Мысль, 1989. 548 с.

Фуко, 2004 – Фуко М. Использование удовольствий. История сексуальности. – Т. 2 / пер. с фр. В. Каплуна. СПб.: Академический проект, 2004. С. 51.

Фуко, 1999 – Фуко М. Надзирать и наказывать / пер. с фр. В. Наумова; под ред. И. Борисовой. М.: Ad Marginem, 1999. 480 с.

Хайдеггер, 1993 – Хайдеггер М. Время и бытие. М.: Республика, 1993. 447 с.

- Хейзинга*, 2019 – Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. М.: Азбука, 2019. 400 с.
- Хеймец*, 2017 – Хеймец Н. История моей бабушки. Так [не] бывает / сост. Макс Фрай. М.: Изд-во АСТ, 2017. С. 244–249.
- Холл*, 1925 – Холл Ст. Исследование о куклах / С. Холл, К. Эллис // Очерки по изучению ребёнка. Куклы. Собственность у детей. Куча песку / пер. с англ. под ред. и с предисловием Н. Д. Виноградова. – [Б. м.]: Изд-во Пучина, 1925. С. 125–141.
- Хоуин*, 1988 – Хоуин Д. О, человек, человек! Роман. М.: Радуга, 1988. 266 с.
- Цао Вэньсюань*, 2016 – (а) Цао Вэньсюань. Бронза и подсолнух; пер. с кит. А. Жмак. М.: Шанс, 2016. 295 с.
- Цао Ваньсюань*, 2016 – (б) Цао Ваньсюань. Сими / пер. с кит. Д. Сицко. М.: Шанс, 2016. 304 с.
- Чередникова*, 2002 – Чередникова М.П. Голос детства из дальней дали... (Игра, магия, миф в детской культуре) / сост., науч. ред., прим., библиограф. указатель В.Ф. Шевченко. М.: Лабиринт, 2002. 224 с.
- Четверякова*, 2015 – Четверякова О.Н. Разрушение будущего. Кто и как уничтожает суверенное образование в России. М.: Изд-во «Благоговение», 2015. 115 с.
- Шварц*, 1975 – Шварц Е.Л. Сказка о потерянном времени. Петрозаводск: Карелия, 1975. 14 с.
- Шейн*, 1898 – Шейн П. Великорус в своих песнях, обрядах, обычаях, сказках, легендах и т. п. Т. 1. Вып. 1. СПб., 1898. 108 с.
- Шеллинг*, 1966 – Шеллинг Ф.В. Философия искусства. М.: Мысль, 1966. 496 с.
- Штерн*, 1998 – Штерн В. Дифференциальная психология и её методические основы. М.: Наука, 1998. 335 с.
- Шуйский*, 2019 – Шуйский А. Доступные формы протеста. Прокотилов / сост. Макс Фрай. М.: Издательство АСТ, 2019. 390 с.
- Эриксон*, 2000 – Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон; пер. с англ. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: ИТД «Летний сад», 2000. 416 с.
- Юнг*, 2003 – Юнг К.-Г. Воспоминания, сновидения, размышления. Минск: Попурри, 2003. 495 с.
- Юнг*, 1997 – Юнг К. Душа и миф. Шесть архетипов: / пер. с англ. В.В. Наукманова. М.: ЗАО «Совершенство», Киев: Порт-Рояль, 1997. 382 с.
- Ялом*, 1999 – Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / пер. с англ. Т.С. Драбкиной. М.: Независимая фирма «Класс», 1999. 579 с.
- Ямвлих*, 1998 – Ямвлих. Жизнь Пифагора. М.: Алетейя, Новый Акрополь. 1998. С. 229.

Исследования на иностранных языках

Bowlby R. A Child of One's Own: Parental Stories. Oxford University Press, 2013. 256 p.

Gilligan C. In a Different Voice: Psychological Theory and Woman's Development. New Jersey: Gale Group, 1993. 180 p.

Kroeber A. L. Anthropology. Race. Language. Culture. Psychology. Prehistory. New York, 1948. 856 p.

Noddings N. Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1984. 236 p.

Payen J. L'enfance occultée; note sur un problème de typologie littéraire au Moyen-Âge II L'enfant au Moyen Age. Paris: Libr. A. Colin, 1922. 538 p.

Ruddick S. Maternal Thinking: Toward a Politics of Peace / Ed. by Pamela Sparr. Boston: Beacon Press, 1995. 291 p.

Virtanen L. Guldens Lore-Studia Fennica. Helsinki, 1978. 465 p.

Winn M. Children without childhood. New York: Pantheon books, Cop. 1983. XV. 224 p.

Электронные ресурсы

Абгарян Н. Манюня пишет фантастичЫскЫй роман [Электронный ресурс]. URL: <http://knigosite.org/library/read/87101> (дата обращения: 29.02.2015).

(а)Акунин Б. Детская книга [Электронный ресурс]. URL: <https://loveread.club/books/nauchnaya-fantastika/68-boris-akunin-detskaya-kniga.html> (дата обращения: 19.01.2021).

(б)Акунин Б. Детская книга для девочек [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=151405&p=1> (дата обращения: 07.05.2020).

Амонашвили Ш. Куда уходит детство [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/wall-87060083_734 (дата обращения: 22.09.2021).

Бартми́нский Е. Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике [Электронный ресурс]. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002821062 (дата обращения: 12.06.2021).

Бернет Ф.Х. Маленький лорд Фаунтлерой [Электронный ресурс]. URL: http://lib.ru/INPROZ/BARNETT_F/little_lord_fauntleroy.txt (дата обращения: 19.01.2021).

Бирич И.А. Человек – многомерное существо. Феномен триединства // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2014. [Электронный ресурс]. URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/9/Birich/index.php?sphrase_id=127522. (дата обращения: 09.07.2014).

Бруштейн А.Я. Дорога уходит вдаль. Книга первая [Электронный ресурс]. URL: https://mir-knig.com/read_178209-1 (дата обращения: 19.01.2021).

Варава В.В. Спасители Вселенной. Детство в русской философской культуре. 2003 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hrono.info/text/podyem/varava0603.html> (дата обращения: 17.03.2022).

Вестникова В. Урок милосердия // Проза ру [Электронный ресурс] / В. Вестникова. – URL: <https://proza.ru/2014/08/28/1122> (дата обращения: 19.07.2021).

Горалик Л. Агата возвращается домой [Электронный ресурс]. URL: [http://www.gribuser.ru/xml/fictionbook/2.0"xmlns:l="http://www.w3.org/1999/xlink](http://www.gribuser.ru/xml/fictionbook/2.0) (дата обращения: 22.06.2015).

Грякалов А.А. Традиция гуманитарного образования и диалог культур: Опыт России [Электронный ресурс]. URL: https://ruskline.ru/analitika/2008/09/03/tradiciya_gumanitarnogo_obrazovaniya_i_dialog_kul_tur_opyt_rossii/ (дата обращения: 13. 02.2021).

Дети: Психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: http://enc-dic.com/enc_psy/Odarennye-Deti-16035.html (дата обращения: 09.03.2014).

Детство. Национальная психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/892/word/detstvo> (дата обращения: 07.03.2013).

Достоевский Ф. Дневник писателя. 1876. [Электронный ресурс]. URL: <https://azbyka.ru/fiction/dnevnik-pisatelya-1876/> (дата обращения: 21.04.2023).

Заходер Б. В стране Вообразилии. Избранное. Стихи, сказки, переводы, пересказы. [Электронный ресурс]. URL: https://mir-knig.com/read_151165-2 (дата обращения: 19.01.2021).

Иванова А.В. Познание мира. Воспоминания о детстве // Lib.ru: Сервер «Заграница», 2004 [Электронный ресурс]. URL: http://world.lib.ru/i/iwanowa_a/mondo. (дата обращения: 15. 07. 2013).

Концепт (Неретина) / Понятия и категории. Вспомогательный проект портала ХРОНОС. [Электронный ресурс]. URL: <http://ponjatija.ru/node/459> (дата обращения: 14.02.2021).

Кэрролл Л. Алиса в стране чудес. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=542607&p=1> (дата обращения: 19.01. 2021).

Ларошфуко Ф. «Максимы» – «краткое изложение учения о нравственности» [Электронный ресурс]. URL: http://lib.ru/INOOLD/LAROSHFKO/larosh1_3.txt (дата обращения: 24.05.2015).

Ларошфуко Ф. Максимы и моральные размышления / Издание подготовили: А.С. Бобович, Э.Л. Линецкая, М.В. Разумовская, Н.Я Рыкова.

Серия «Литературные памятники». [Электронный ресурс]. URL: http://lib.ru/INOOLD/LAROSHFUKO/laroshl_3.txt (дата обращения: 19.01.2021).

Лелеков Л.А. Парадиз. Мифы народов [Электронный ресурс]. URL: <https://www.peoplesmyths.com/p/paradiz.html> (дата обращения: 02.12.2020).

Лойтер С.М. Детские игровые утопии, или Игра в страну-мечту [Электронный ресурс]. URL: <http://childcult.rshu.ru/> (дата обращения: 07.08.2012).

Мало Г. «Без семьи». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lit-mir.net/br/?b=18962> (дата обращения: 22.07.2015).

Матье М.Э. День египетского мальчика. [Электронный ресурс]. URL: https://booksafe.net/book/mate_milica-den_egipetskogo_malchika-71190.html (дата обращения: 19.01.2021).

Митрополит Иоанн Зизиюлас. Общение и инаковость [Электронный ресурс]. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Ioann_Ziziulas/otets-kak-prichinalichnost-porozhdayushaja-inakovost/ (дата обращения: 16.02.2021).

Митрофанова С.Ю. Парадоксы пространства детства [Электронный ресурс]. URL: <http://www.regioncentre.ru/generation/publications/> (дата обращения: 27.09.2012).

Млодик И.Ю. Экзистенциальные данности детства или противоречивое чудо, которое никогда не повторится [Электронный ресурс]. URL: <http://hpsy.ru/public/x3067.htm> (дата обращения: 03.04.2014).

Носов Н. Тайна на дне колодца: повесть. Ч. 1 [Электронный ресурс]. URL: https://mir-knig.com/read_173664-1 (дата обращения: 19.01.2021).

Осорина М. Воображаемые компаньоны в душевной жизни детей и взрослых [Электронный ресурс]. URL: <https://psy.su/feed/7979/> (дата обращения: 26.07.2021).

Петрушевская Л.С. Как цветок на заре. [Электронный ресурс]. URL: https://modernlib.net/books/petrushevskaya_lyudmila/kak_cvetok_na_zare_sbornik/read/ (дата обращения: 19.01.2021).

Постман Н. Исчезновение детства [Электронный ресурс]. URL: <http://www.neilpostman.ru> (дата обращения: 21.10.2013).

Радченко А.Ф. Нужна философия детства // Стратегия России. 2009. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fondedin.ru/sr/new/fullnews> (дата обращения: 03.04.2012).

Рейзин М.В. Дети без детства [Электронный ресурс]. URL: <https://www.modernproblems.org.ru/education/68-reyzin.html> (дата обращения: 23.02.2021).

Рекемчук А. Мальчики. [Электронный ресурс]. URL: http://az.lib.ru/r/rekemchuk_a_e/ (дата обращения: 19.01.2021).

Рерих Н.К. Письмо. 12 июля 1935 г. // Грани эпохи. Этико-философский журнал. 2018. № 73 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.facets.ru/index.htm?issue=73&article=6301> (дата обращения: 12.10.2021).

Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // К философским основам современной педагогики [Электронный ресурс]. URL: http://rubinstein-society.ru/cntnt/nauchnie-raboti/raboti-s-l-rubin/princip_tv.html (дата обращения: 07.02.2020).

Семина И. Волшебные сказки, возвращающие здоровье. Дверь на остров Мечты [Электронный ресурс]. URL: https://mir-knig.com/read_372819-1 (дата обращения: 02.01.2021).

Си Лиса. Снежный цветок и заветный веер [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=256251&p=1> (дата обращения: 26.04.2020).

Соколов Саша. Школа для дураков. [Электронный ресурс]. URL: https://libtxt.ru/chitat/sokolov_sasha/22229-SHkola_dlya_durakov.html (дата обращения 19. 01. 2021).

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово / Slovo, 2000 [Электронный ресурс]. URL: http://zipsites.ru/boooks/yazyk_i_mezhkult_kommunikatsiya (дата обращения: 09.04.2021).

Толстая Н.Н., Толстая Т.Н. Не называя фамилий. Двое: рассказы, эссе, интервью [Электронный ресурс]. URL: <http://www.litlikbez.com/russkaja-proza-tolstaja-tatjana-i-tolstaja-natalija-dvoe-%28rasskazy-esse-intervju%29.html> (дата обращения: 14.08.2015).

Трёхмерное искусство. Инсталляция [Электронный ресурс]. URL: <http://www.liveinternet.ru/users/stlani/post278842145/> (дата обращения: 07.03.2014).

Флоренский П.А. Макрокосм и микрокосм // Богословские труды [Электронный ресурс]. URL: <https://www.xpa-spb.ru/libr/Florenskij-P/makrokosm-i-mikrokosm-1983.pdf> (дата обращения: 03.10. 2021).

Щербаков М.А. Модель уровней самоидентификации личности [Электронный ресурс]. URL: http://www.ipd.ru/articles/ident_article.shtml (дата обращения: 22.05.2013).

Юдин С.А. Рассказы о девочке [Электронный ресурс]. URL: http://samlib.ru/j/judin_s_a/girl.shtml (дата обращения: 19.01. 2021).

Юнг К.-Г. Дух и жизнь [Электронный ресурс]. URL: https://www.socionic.ru/index.php/2010-09-30-21-57-35/658-duh_i_jizn (дата обращения: 24.08.2021).

Юханссон И. Особое детство. Снаружи – состояние там или здесь. Введение в большую тайну [Электронный ресурс]. URL: http://www.child-neurologyinfo.com/education-text-the_special_childhood3.php (дата обращения: 05.02.2017).

Научное издание

Попкова Татьяна Дмитриевна

Универсум Мира детства

Монография

Издается в авторской редакции
Художник *Е. Ю. Чиков*
Компьютерная верстка: *Т. Д. Попкова*

Подписано в печать 22.06.2023. Формат 60×84/16
Усл. печ. л. 16,98. Тираж 500 экз. Заказ № 176.

Пермский государственный
национальный исследовательский университет

Управление издательской деятельности
614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15
Тел.: (342) 239-66-36

Отпечатано в типографии «Здравствуй»
г. Пермь, ул. Даньщина, 7Д
Тел.: (342) 270-14-05
E-mail: hellobook@mail.ru