

## В.Т. КУДРЯВЦЕВ

*Российская Федерация, г. Москва, Институт психологии имени Л.С. Выготского РГГУ*

### КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ СТАТУС ДЕТСТВА: ЭСКИЗ НОВОГО ПОНИМАНИЯ

**1. Детство как культурно-исторический феномен.** Сегодня не подлежит сомнению то, что человеческое детство представляет собой не только физиологическое, психологическое, педагогическое, но и сложное социокультурное явление, имеющее историческое происхождение и природу. Одним из симптомов осознания этого является возникновение на протяжении последних 60–70 лет таких научных областей, как культурно-историческая психология детского развития [5; 7; 12; 15; 27; 43; 44], этнография детства [18; 30; 52; 53], история детства [47], экология детства [49], культурологически ориентированная теория возрастного развития "эго" [45], генетическая эпистемология [54] и др. Постепенно складываются предпосылки для выработки нового – полидисциплинарного подхода к рассмотрению широкого круга проблем детского развития на смену традиционному – монодисциплинарному. Последний уже сейчас утрачивает свою кредитоспособность при решении этих проблем, т.к. не отражает исторически усложняющейся целостности своего объекта (детства).

Специфика постановки проблемы культурно-исторической природы детства в междисциплинарных областях научного знания заслуживает особого рассмотрения. Мы же ограничимся лишь одним примером. Так, точкой отсчета в систематическом изучении проблематики этнографии детства стали классические работы М. Мид [31; 52–54], которой с середины 1920-х гг. XX в. были развернуты широкомасштабные полевые исследования особенностей воспитания и развития детей, принадлежащих к архаическим культурам (Самоа, Новая Гвинея, Бали). В итоге было выявлено нечто большее, нежели просто этноспецифические различия в способах и эффектах социализации подрастающих поколений. За этими различиями проступило конкретно-историческое своеобразие тех нормативных принципов воспроизводства деятельных способностей, которые укоренились в данных культурах. Но был ли тем самым увиден в детстве культурно-исторический феномен, т.е. нечто такое, без чего социокультурное целое в своем историческом развитии уже не представимо? Для полидисциплинарного анализа этот вопрос принципиален. Не только представители психолого-педагогических дисциплин, но и историки, антропологи, этнографы в большинстве случаев ограничивались анализом многоплановых влияний культуры на формирование "института" детства. В результате конструировался особый образ детства, хотя и имеющий свои эквиваленты в реальности, но все-таки заданный в абстрактном ракурсе сложившегося отношения мира взрослых к миру детства. Однако вне поля зрения исследователей оставался другой социокультурный и психолого-педагогический вектор. Речь идет об отношении мира детства к миру взрослых, к культуре в целом, к самому себе. В этом аспекте может быть выявлен другой образ детства, обладающий чертами развитой органической и самобытной целостности.

Возникает вопрос: чем же определяется целостность этого образа? Где искать его всеобщую, исторически развитую форму? Общий ответ на этот вопрос таков. Для обоснования самоценной природы детства как целостного образования прежде всего необходимо обратиться к "высшему" ярусу его многомерной онтологии. Этому ярусу соответствуют философско-социологический и историко-культурологический планы

анализа явлений человеческого детства. Предметом анализа здесь служит самобытный социокультурный статус детства. В абстракции от него самобытность других, "низлежащих" уровней названной онтологии (психологического, физиологического и т.д.) не поддается сколь-нибудь продуктивному осмыслению. Будучи лишенным какой бы то ни было автономии и самоценности в историческом смысле и сведенным к простой кальке с исторического движения, детство в целом утеривает свою феноменальность.

Большинство работ по истории детства страдает описательностью. Это легко объяснимо. В самом деле, разве заслуживает чего-то большего нечто, составляющее всего лишь частное следствие, простую производную (притом – далеко не первой степени) от тех событий, которые разыгрываются на сцене "большой истории", в ее эпицентрах? Э. Эриксон однажды справедливо заметил: в исторических, социологических и др. гуманитарных трудах мы почти не найдем даже упоминания о том, что все народы, все люди являются выходцами из детской [45]. Но ведь для историка этот факт самоочевиден настолько, что им можно пренебречь, как психолог, изучающий восприятие, пренебрегает цветом глаз испытуемого.

Впрочем, Эриксона, развивающего модернизированный вариант психоаналитической парадигмы, интересует в первую очередь то, как выходцы из детской, став уже взрослыми людьми, способны влиять на ход истории человечества. Однако Эриксон оставляет в тени другую, не менее важную, сторону дела – возможность актуального психологического и пр. вклада подрастающих в историческое развитие того социокультурного целого (например этноса), к которому они принадлежат. Это и понятно: для психоанализа, начиная с З. Фрейда, внутренний мир ребенка значим лишь постольку, поскольку в нем преформируется будущая драма личности взрослого человека. Сходные – типичные для мира взрослых – установки проецируются им и на историю детства. Подпитываясь реальным положением ребенка в системе социума, они обязывают утверждать и "освящать" специфику детства как бы извне – образом будущей взрослости (зачастую идентифицируемого с образом Абсолюта, Демиурга и т.д.), который довлеет над детством.

Это имеет глубокие исторические корни. К примеру, средневековая иконопись изобилует изображениями младенца-Христа (правда, с лицом взрослого человека). Согласно христианской традиции, младенец рассматривался как аллегория чистоты и безгрешности. Все это, однако, никак не определяло отношения взрослого сообщества к реальным детям. В средневековье их относили к неполноценным, маргинальным общественным элементам [10; 18; 47]. Казалось бы, иное дело – японская культурная традиция. Ей, как известно, присущ культ ребенка, открыто поддерживаемый институтами общественного и семейного дошкольного воспитания. Однако в действительности этот культ зиждется не столько на признании самоценности детства, сколько освящается "со стороны" – древним синтоистским культом почитания предков, которые находят свое продолжение в детях [33]. Ребенок, таким образом, уподобляется священной корове, которая священна отнюдь не в силу своей собственной, "коровьей", сущности, а лишь постольку, поскольку является символом чего-то другого. Сходным образом, и в маленьком ребенке японская традиция видит символическое воплощение духа предков, т.е. опять-таки взрослых людей. Их образом и "освящается" смысл специфических проявлений детства.

Так сходятся две, на первый взгляд, во многом противоположные культурные традиции (средневековая европейская и японская) в истолковании социальной ценности явлений детства. И та, и другая определяют и легитимизируют эту ценность извне – ценностью иного, более высокого порядка, заданной в инстанции мифа. На этом же

зигдуются закреплённые в культуре архетипы и метафорические образы детства ("дитя – носитель Вселенной" [30]; "младенец – бог", "вечный мальчик" [47]; "детство как рай" [49]), его эстетическая интерпретация в романтизме [18], наконец, некоторые научные представления о детстве и детском развитии (см. о них [25]).

*Вместе с тем подобные установки не отвечают культурно-историческому смыслу и психологическим особенностям современного типа детства, который складывается на наших глазах – на рубеже двух столетий, двух тысячелетий. Перспектива их преодоления сопряжена с пониманием того, что во времени истории детство постепенно выделяется на правах производительного начала, все более определяющего бытие культурного целого и только потому – судьбу отдельного индивида. Оно обретает свою "макрокосмологию", переставая быть лишь "развивающейся производной" от "развивающегося социума". Увидеть в детстве порождаемый всемирной историей источник саморазвития родовой культуры – не только "аккумулятор", но и "генератор" ее, – такова общая теоретическая задача исторического исследования детства. Решение этой задачи связано с определением той общественно значимой функции, которую детство выполняет в системе исторической культуры. Анализ этой функции предполагает реконструкцию логики исторического развития детства.*

**2. Исторические формации детства.** При рассмотрении данной проблемы (по необходимости – конспективном) мы будем опираться на каузальную схему анализа предыстории и истории детства, намеченную Д.Б. Элькониным [44; 45], одновременно проблематизируя ее. *Исходя из этой схемы, могут быть выделены три исторических типа (формации) детства: квазидетство, неразвитое детство, развитое детство.* Квазидетство непосредственно характеризует предысторию детства. Оно сложилось на ранних этапах человеческой истории, в эпоху невыделенности детского сообщества из взрослого. Непосредственно включаясь не только в трудовую деятельность, но и в ритуальную практику взрослых, подрастающие поколения осваивали уже относительно сложившееся необыденное символическое пространство. Это явилось исторической предпосылкой возникновения игры, сущность которой объективировалась в доопределении, достраивании, "ресимволизации" детьми последнего. Вполне закономерно, что первые игры и игрушки долгое время выполняли одновременно и собственно игровую, и ритуальную функции. Без традиции включения ритуальных предметов – прообразов символической игрушки – в так называемые архаические игры дальнейшее игровое употребление упрощенных орудий труда (Д.Б. Эльконин) было бы невозможным. Дети просто не смогли бы осмыслить общее значение данного действия.

Архаическая ритуально-игровая символика выступала для ребенка средством практического размышления о действительности [34], но не средством творческого осмысления своего места в ней. В этой символике находили свое выражение интенции пока еще внутренне не дифференцированного родового самосознания.

По схеме Эльконина, дальнейшее усложнение содержания и форм трудовой деятельности сделало невозможным полноценное участие детей в ее осуществлении. Эта историческая метаморфоза и привела к выделению мира детства из мира взрослости. Перед детьми тем самым возникает новая социальная задача интеграции во взрослое сообщество. Она носит творческий характер, т.к. предполагает поиск и освоение, развитие и утверждение своей собственной – человеческой – сущности, образ которой не дан ребенку, а лишь задан взрослым сообществом через идеальные формы культуры (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин). Возникновение этой задачи – событие

чрезвычайное, имеющее поистине всемирно-историческое значение. Историкам еще предстоит оценить его. Ведь оно знаменует собой изменение самого способа функционирования и развития человеческого сообщества в пространстве культуры и времени истории.

Будучи, по словам Д.Б. Эльконина, как бы вытолкнутыми из сферы материального производства, дети предоставляются самим себе. Для детенышей животных непосредственное выпадение из круга воспроизводства жизни, осуществляемого взрослыми особями, по всей видимости, означало бы верную гибель, которая обрекла бы на вымирание весь вид. Так называемые "игры животных" (см.: [41]) ни на йоту не нарушают границ этого круга. В мире людей вынужденное противопоставление детей взрослым исторически явилось необходимым.

В этой ситуации функцию средства преодоления разрыва межпоколенной связи берет на себя игра, прежде всего – ролевая, где дети, согласно Эльконину, моделируют социальные отношения взрослых. Однако сам по себе факт появления в истории ролевой игры еще не дает основания судить о возникновении у человека развитого детства. Остановимся на этом несколько подробнее.

Психологи и педагоги часто ссылаются на то, что из ролевых (и других) игр современных детей исчез творческий порыв, импровизация, что они стали шаблонными, поскольку их "заорганизовывают" взрослые и т.д. (см., например: [20]). Однако не кроется ли причина этого в объективной природе самой сюжетно-ролевой игры? Сюжетно-ролевая игра – это своего рода "агент" мира взрослых в мире детей. Как таковая она стоит на страже интересов первого, даже когда взрослого нет рядом с детьми. По своей общественной природе и функциям сюжетно-ролевая игра была и остается мощным средством социализации, "овзроствления" подрастающего поколения. В ней у ребенка формируется и сама потребность быть взрослым [44].

Ранее нами было высказано предположение, согласно которому то, что Д.Б. Эльконин описывает как исторически ранние проявления сюжетно-ролевой игры, на деле представляет собой развитую и весьма "изошренную" с социально-педагогической точки зрения форму инициации подрастающего поколения (см.: [25, ч. II, с. 20–22]). Сюжетно-ролевая игра в ее исторически исходных проявлениях, будучи по форме инициацией, по содержанию выступает ничем иным, как своеобразным "мифом", презентующим ребенку сверхценность взросления. Центральный персонаж ("культурный герой") этого "мифа" – Взрослый как субъект производства смыслов человеческой деятельности.

*В образе сюжетно-ролевой игры инициация приобрела не только новую историческую форму, но и еще более мощную силу, формирующую облик и внутреннюю структуру мира детства по логике ценностных устремлений мира взрослых. В архаических обществах инициация носила характер обряда (или системы обрядов), при помощи которой оформлялся переход ребенка или юноши в новый социальный статус, и, соответственно, на новую возрастную ступень. Теперь же она становится формой организации целостной жизни ребенка, изнутри пронизывая ее. В этом качестве игра явилась социально-педагогическим инструментом проектирования того типа детства, который условно можно назвать неразвитым детством. Социальный институт такого детства целиком и полностью функционирует в режиме социализации, освоения ребенком строго очерченного поля "готовых" смыслов деятельности взрослых людей. Однако неразвитое детство – лишь одна из проекций истории детства, а социализация –*

только абстрактный сколок с реального развития ребенка.

*Подлинное, или развитое, по терминологии В.В. Давыдова [12], детство, соответствующие ему тенденции детского развития, могли возникнуть в ситуации, когда дети получили возможность свободного обращения с тем смысловым содержанием, которое репрезентировалось в игре.* На определенном историческом этапе дети начинают активно экспериментировать в игровой форме с образами социальных отношений взрослых, а не просто моделировать данные отношения (в концепции Эльконина предпочтение отдается именно последнему). Смыслы и мотивы взрослой деятельности перестают быть для них чем-то самоочевидным и "готовым" – тем, что предстоит только "вычитать" из текста игровой роли. В игре происходит не санкционируемая обществом проблематизация, "отстранение" (В.Б. Шкловский) нормативных образов взрослости в форме инверсии, пародии и т.д. Яркий пример – явления детской субкультуры как особой формы инициации межпоколенного диалога со взрослым [26].

Это характерно уже для игр детей – представителей традиционных культур. Так, Т. Эрнандес свидетельствует, что излюбленное развлечение детей австралийских аборигенов – "разыгрывание маленьких сенок, которые имеют комический оттенок и являются скорее пародиями на поведение взрослых, нежели просто подражание ему. Обычно сюжеты для таких постановок – похороны, бурные проводы тех, кто уходит в долгое путешествие, или же встреча вернувшихся "домой" после долгого отсутствия. Особое веселье зрителей вызывают завывания актеров (чаще всего это мальчики), которые изображают плачущих женщин. Детям нравится также передразнивать стариков: ходить согнувшись и охая. Но это последнее развлечение взрослые осуждают и всегда стремятся прекратить" (выделено нами. – В.К.) (цит. по: [1, с. 41]). Так или иначе, проявляя сверхнормативную, надситуативную активность [35] в сюжетно-ролевых играх, играх-драматизациях и др., дети (наряду со взрослыми) стали и авторами собственного детства.

Таким образом, игра как целостное произведение культуры служит своеобразной моделью зоны отдаленного развития ребенка, "верхняя" граница которой носит исторически (и психологически) подвижный характер. Эта модель несет в себе специфический "культурный код" [16] детского развития. Но этот "код" может не совпадать с теми социально-педагогическими установками, которые непосредственно реализует через игру взрослое сообщество. Этим детерминируется внутренний потенциал детского развития. Переосмысливая в игре содержание заданной идеальной формы, дети пытаются получить ответы на вопросы, касающиеся их собственного бытия, а не только бытия людей взрослых. По квалификации Д.Б. Эльконина, образ взрослости (подчеркнем: всегда принципиально незавершенный, неполный, пребывающий в становлении) предстает ребенку прежде всего как объективированная проекция его собственных будущих возможностей. Источник этих возможностей, а значит и психического развития в целом – не абстрактная "идеальная форма", а ее внутренняя проблемность, за которой стоит непрерывно возобновляемое в истории несовпадение целей и результатов деятельности (Гегель) взрослых людей. Поэтому ориентация на образ взрослости предполагает не только воспроизведение наличных социальных ситуаций развития, но и их постоянное преодоление.

Этот образ (как идеальная форма) приобретает черты двуликого Януса. С одной стороны, он обеспечивает социализирующую функцию игры (передачу некоторой суммы общественно необходимых ЗУНов), с другой – становится орудием свободного и творческого самоопределения ребенка в культуре, в процессе которого дети осваивают

креативный потенциал рода, не только уже реализованные, но и непроявленные, скрытые возможности созидательной деятельности людей. Подобная двойственность идеальной формы, "вращенной" в индивидуальное субъектное пространство ребенка, создает условие для развития у него умения осмысленно, а затем и рефлексивно, выделять потенциальные поисково-ориентировочные компоненты из эмпирически гомогенного потока деятельности (чужой и своей). Это может находить свои проявления в "умении ставить проблемы", в "чувстве комического", в различных видах коммуникативной инициативы и т.д. Так складывается главная предпосылка возникновения в истории феномена развитого детства.

Другая его предпосылка – исторически вызревшая необходимость формирования у подрастающих поколений системы родовых, общечеловеческих, родовых, обобщенных способностей, чем опосредствуется их интеграция в мир взрослости. Развитие таких универсальных способностей у ребенка уже не может быть исчерпано понятием "взросление". В данном случае взросление становится одной из особенных форм детского развития, а фактическое преодоление возраста – одним из его многообразных результатов.

В связи с этим исторически новая, беспрецедентная задача встает и перед взрослым сообществом. Оно сталкивается с необходимостью трансляции социокультурного опыта подрастающим поколениям в его всеобщей, а не частно-специализированной форме. Имеются в виду не столько обобщенные формы репрезентации операционно-технических составляющих деятельности (в пределе – алгоритмы), сколько способы моделирования ее ориентировочно-смысловых, т.е. собственно психологических звеньев. В силу необходимости конструирования таких моделей и их закрепления в образовательном содержании сами эти звенья предстают взрослому сообществу в качестве особого предмета рефлексии. Возникновение первобытной мифологии и искусства были лишь этапами на пути к этому. Подлинно рефлексивное отношение человечества к собственным поисковым духовно-практическим возможностям (включая виртуальные) и их смысловым источникам иницировалось указанной задачей. Поэтому образование человека оставалось и остается всеобщей формой самоутверждения и самопознания человеческого духа.

Применительно к реалиям развитого детства психическое развитие ребенка может рассматриваться как особая форма культурного творчества, как механизм, который реализует равным образом и преемственность, и поступательность в историческом развитии культуры. Наличие культуротворческой функции и составляет ведущий критерий современного – развитого детства. В процессе своего развития ребенок творчески осваивает не только уже исторически сложившиеся, но и еще исторически складывающиеся, объективно пребывающие в становлении формы человеческой ментальности. Это не сводимо к субъективному переоткрытию того, что уже стало достоянием общественного опыта, но пока еще неизвестно ребенку (феномены типа "переоткрытия Америки" или "изобретения заново велосипеда"). Ребенок специфическим образом участвует в порождении указанных форм. На его глазах и при его участии перестраиваются сами всеобщие, целостнообразующие основания деятельности людей. И хотя в разные исторические моменты все эти метаморфозы протекают с различной степенью выраженности, могут быть по-разному отражены в плоскости содержания образования и т.п., они так или иначе определяют характер присвоения культуры подрастающим поколением, а значит – и конкретно-исторический тип детского развития. Наряду с этим деятельность подрастающего поколения, направленная на присвоение "готового" социального опыта, приводит к формированию исторически нового круга универсальных способностей. (Сложившееся в культурно-исторической психологии

понимание природы этих способностей натуралистично, т.к. несет на себе печать аналогии с эволюционно-биологическими идеями, восходящими еще к работам К.Э. фон Бэра. Допускается, что универсальные человеческие способности уже сформировались в ходе социально-исторического развития и лишь "сдвигаются" в готовом, пусть модифицированном, виде по оси онтогенеза к его началу.)

*Особый вклад в процесс формирования развитого детства у современных детей посредством проектирования его сущностной – культуротворческой функции – способно внести образование. Для иллюстрации этого воспользуемся примером, который мы приводили в другой нашей работе [13]. Одна из основных целей развивающей начальной школы состоит в формировании у детей средствами учебной деятельности начал теоретического сознания и мышления (В.В. Давыдов). Но теоретическое мышление, в том виде, в каком оно формируется у современного младшего школьника, – это сегодня исторически новая универсальная способность. Конечно, такое мышление существовало и в эпоху античности, и в средние века. Однако, уже будучи там родовой человеческой способностью, оно оставалось специализированной функцией отдельных людей – ученых, управленцев и т.д. Прочим субъектам, тем более – детям, отнюдь не вменялось в обязанность мыслить теоретически.*

Подлинной универсальностью любая родовая способность начинает обладать только тогда, когда подрастающее поколение овладевает ею как волшебным ключиком Буратино, чтобы войти в человеческий мир, включиться в творческий диалог поколений. До этого "родовое" универсально лишь в потенции. Становясь активным достоянием подрастающих поколений, родовые способности не просто тиражируются в своем первоначальном образе. В частности, присвоение способности к теоретическому мышлению не является простым "пересаживанием" структуры интеллектуальной деятельности ученого в голову младшего школьника. В материале учебной деятельности теоретическое мышление находит совершенно особое воплощение. *Так, в учебной деятельности, в отличие от научной или управленческой, доминирует направленность на изменение самого действующего субъекта (ребенка).* Это придает теоретическому мышлению, формирующемуся ее средствами, новые качественные особенности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) и, в итоге, приводит к универсализации его родового статуса. Превращение родовых способностей в универсальные, совершающееся внутри разных видов деятельности ребенка (игровой, учебной и др.) в общем и целом характеризует культуротворческую функцию детства.

Обозначенные исторические формации детства могут быть соотнесены с соответствующими типами: а) детско-взрослых общностей; б) совместной деятельности ребенка и взрослого; в) доминирующих генетических перспектив ребенка, а также моделями (способами) культуросвоения в онтогенезе (они были выделены в других работах автора [23; 24]). Так, формации квазидетства соответствует простая, недифференцированная, себе-тождественная детско-взрослая общность. В недрах последней складывается репродуктивный тип совместной деятельности ребенка и взрослого. Данный тип совместности построен на уподоблении действий ребенка внешней – предметной форме культурного образца взрослого, не различаемой с его внутренней – ориентировочно-смысловой формой. Доминирующая генетическая перспектива ребенка при этом – зона ближайшего развития (ЗБР), содержание которой исчерпывается общественно необходимым набором специализированных знаний, умений и навыков, заданных через нормативный образ взрослости (при непосредственном вовлечении подрастающих поколений в деятельность взрослых). Модель культуросвоения – ограниченный выбор наличных социально закрепленных способов действия (схем деятельности); освоение предметно-операционных кристаллизаций

деятельности.

*Формации неразвитого детства* присущ сложный, органический, развивающийся тип детско-взрослой общности. В этих условиях оформляется квазиэвристический тип совместности – имитационное моделирование взрослым и ребенком творческого поиска внутренней формы образца (ср. "исследовательский метод" в обучении). Доминирующая генетическая перспектива характеризуется расширением исходной ЗБР и переходом в зону (зоны) более отдаленного развития. Этот переход обусловлен необходимостью обобщенной репрезентации усложнившихся структур социальной деятельности, одной из форм которой выступают смысловые образы взрослости (в сюжетно-ролевой игре). Возникают тенденции к саморазвитию, правда, как артефакт "нормативного" хода развития. Модель культуросвоения – символическое замещение наличных альтернатив (предметов и способов действий с ними), которые задаются в широком социально определенном пространстве выбора; освоение смысловых кристаллизаций деятельности. Эта модель (как и указанная формация детства в целом) образует традиционный объект культурно-исторической психологии.

*Формация развитого детства* соотносима с гармоническим, самостановящимся типом детско-взрослой общности. Конкретным воплощением такой общности является развивающий тип со-действия – равноправный совместный поиск ребенком и взрослым внутренней формы образца, ее проблематизация и переконструирование в акте сотрудничества. Доминирующий генетический вектор – размыкание ЗБР – через зону более отдаленного развития – в перспективу безграничного становления человека субъектом культуры и истории. Механизм и инструмент такого "размыкания" – проблематизация содержания общественного опыта, которая на деле представляет собой способ переосмысления (преобразования) сложившегося смыслового образа взрослости, т.е. динамичной проекции психологической будущности самого ребенка (Д.Б. Эльконин). Тем самым создается основа для расширенного воспроизводства индивидуальных духовно-практических возможностей ребенка, а через это – и производства новых универсальных способностей. Модель культуросвоения – инициативное преодоление наличных ситуаций выбора, оформленных в структуре тех задач, которые непосредственно ставит перед детьми взрослое сообщество, дополнительная проблематизация этих задач, существенное переконструирование общественно выработанных средств их решения.

Подчеркнем, что возникновение развитого детства остается лишь тенденцией социокультурного роста и сегодня, на излете XX столетия (хотя, как мы видели, ее проявления наблюдаются уже в традиционных культурах). Но это – именно глобальная тенденция, от которой настойчиво абстрагируются авторы современных футурологических проектов [36], включая новейшие [34], а также масштабных социологических разработок, посвященных изменению статуса детства в условиях модернизации общества [4].

**3. Традиционная социально-историческая парадигма детства и детского развития и перспективы ее преодоления.** Вполне естественно, что на этом фоне сохраняет свой авторитет и влияние традиционная социально-историческая парадигма детства и детского развития, аккумулировавшая в себе опыт научного осмысления различных реальностей неразвитого детства. Другой вопрос, что этот опыт был универсализирован ею и исторически преходящее положение вещей оказалось возведенным в ранг абсолюта. Сама же традиционная парадигма в пределе оборачивается теоретической констатацией (чтобы не сказать – апологетикой) наличного места ребенка внутри сложившихся социальных систем. Она является ограниченной по своему объекту



(неразвитое детство) и предмету (закономерности и механизмы репродуцирования данностей или заданностей социокультурного опыта), и только потому в средствах анализа (такое репродуцирование универсалий человеческого опыта может осуществляться и в форме имитации творческого поиска, правда, ничего не меняя в объективном содержании культуры. Нас же как раз интересует возможность подобного изменения, причем не абстрактная и аморфная, а вполне конкретная – реализуемая самим актуальным ходом детского развития. Общая идея о том, что не только общество детерминирует жизнедеятельность индивидуального субъекта, но и сам он (уже в качестве "массовидного" субъекта в отличие от уникальной "исторической личности") участвует в процессах творческого воспроизводства общественной жизни, едва ли обрстет живой тканью вне обстоятельного и развернутого обоснования этой возможности).

*Говоря о парадигме, мы имеем в виду не какую-либо особую научную концепцию, а общую исследовательскую установку, в которой концентрированно выражен специфический стиль мышления о детстве и детском развитии.* Вариации этого стиля можно обнаружить в работах столь разных ученых, как, например, М. Мид и А.Н. Леонтьев. Его носители в разных формах подчеркивают зависимость, производность закономерностей, механизмов и темпов (динамики) психического развития ребенка от общественно-исторических условий его жизни.

Этому стилю мышления присущ и ряд более конкретных черт: а) противопоставление процессов присвоения и творчества, с которыми идентифицируются разные векторы психического развития; б) сведение присвоения к воспроизведению наличных структур социального опыта; в) негативизм по отношению к возможностям включения исторически складывающихся (в отличие от уже сложившихся) форм культуротворческой деятельности в предмет генетической психологии; г) универсализация представлений о психическом развитии как "имитационной модели" исторического развития сознания; д) отождествление понятий о социальных факторах и культурно-исторических источниках детского развития (понятий социализации и культууроосвоения).

*В качестве возможных альтернатив этим позициям могут быть соответственно обозначены:* а) понимание присвоения культуры как творческого процесса, лежащего в основе саморазвития детской психики; б) рассмотрение проблематизации социокультурного опыта как ключевого механизма его присвоения ребенком и одновременно особого способа объективно-исторического развития культуры; в) обращение к анализу культуротворческой деятельности для осмысления природы детского развития в двух планах: во-первых, в плане освоения детьми совокупного креативного потенциала человечества, а через это – складывающихся форм человеческой ментальности; во-вторых – в плане амплификации ребенком этого потенциала; г) воссоздание культурно-исторической (а не только онтогенетической) специфики и самобытности детского развития; д) разведение понятий социализации и культууроосвоения, фиксирующих разные уровни индивидуального бытия человека.

Названные альтернативы более подробно освещены нами ранее [20; 21; 23; 24]. Ниже мы заострим внимание читателя на некоторых тенденциях онтогенеза психики ребенка в русле представлений о культурно-историческом статусе современного детства.

**4. Онтогенез психики: креативная доминанта.** В работах представителей научной школы А.Н. Леонтьева традиционно акцентировался факт открытости наличных функциональных систем человека к самодостраиванию путем усвоения беспредельного содержания родовой культуры. С этим они связывали глубокое своеобразие онтогенеза

человеческой психики.

Действительно, если бы детское развитие можно было бы охарактеризовать одним емким словом, то более всего подошел бы термин "потенцирование", введенный Ф. Шеллингом [43]. Ведь детство – это прежде всего эпоха порождения и развития самих потенциалов, возможностей развития. Но эти потенции не являются "чистыми", абстрактными – безразличными к тому содержанию, которому открыт развивающийся ребенок. Они вполне специфичны, будучи укорененными в сфере культурно-исторического бытия людей. Поэтому процесс детского развития и саморазвития нельзя мыслить в категориях дурной бесконечности. Иначе – правда за авторитаристской теорией *tabula rasa*, сходящейся со своим мнимодемократическим антиподом – теорией свободного воспитания в одном – в приписывании детскому развитию некоей универсальной "всеядности" и "неприкаянности".

Подлинная универсальность возможностей ребенка не в том, что он открыт к усвоению любой "информации", к формированию любых психических качеств и свойств, а в том, что ребенок – конечно, при соответствующих педагогических условиях – может освоить фундаментальные начала творческого потенциала культуры.

Подобная "открытость" служит лишь необходимым условием для превращения исторически выработанных образцов действия в предмет особой творческой, поисково-преобразующей активности индивида (ребенка). В силу этого они уже на ранних этапах онтогенеза могут претерпевать внутренние (подчас существенные) преобразования в контексте собственной деятельности ребенка. Но в форме таких преобразований ребенок заново конструирует ее новые смысловые органы (ср. детское словотворчество – см. ниже), инициативно расширяя границы своего индивидуального опыта – границы той локальной зоны ближайшего развития, которые непосредственно задает взрослый. Тем самым самодетерминация целостного способа деятельной жизни ребенка становится логической доминантой его бытия.

Феномен творческой участности ребенка в процессах изменения действительности и самоизменения несет в себе внутреннее противоречие. С одной стороны, такая участность предполагает погашение "инерции прошлых встреч с миром" (Г.С. Батищев), а значит, и известную свободу от эталонов накопленного социального опыта. С другой стороны, она подразумевает сопричастность ребенка родовому творческому началу. Это противоречие находит свое преломление, например, в явлениях детского артифициализма, который выражается в стремлении дошкольников иногда рассматривать мир как продукт усилий анонимного творца. Благодаря этому ребенок в итоге начинает адекватно осмысливать действительность, которая изначально задана ему в категориях производящего человеческого действия. Ж. Пиаже [55], впервые предпринявший систематический анализ детского артифициализма, проводил непосредственную аналогию между ним и соответствующими особенностями первобытного менталитета (по описаниям Л. Леви-Брюля [27]). Но здесь возникает любопытный парадокс. Артифициализм, который свойственен европейским и американским детям, проявляется в неотчетливой форме, а то и вовсе отсутствует у детей, принадлежащих к некоторым традиционным, архаическим обществам (см.: [52]; ср. [39; 51]). В то же время артифициалистские верования укоренены и распространены в среде взрослых членов данных обществ.

В этом парадоксе находят свою конкретизацию общие противоречия детского развития как исторического феномена. Артифициализм в архаических культурах – характеристика менталитета взрослых. В известной степени она определяет там

содержание идеальной формы – социально заданного образа взрослости. Эту форму, а стало быть, и эту "характеристику", ребенку еще только нужно присвоить. Артифициализм в условиях развитой промышленной цивилизации, напротив, отражает специфику именно детского менталитета, будучи здесь соотносимым уже не с идеальной, а с реальной формой духовного развития ребенка. Современная цивилизация, в отличие от традиционных обществ, уже не может вооружить подрастающие поколения готовой системой специализированных умений и знаний, необходимых для полноценного выполнения разнообразных общественно-трудовых деятельностей. Эта ситуация, аналогична той, что была воспроизведена в известных экспериментальных исследованиях мышления учеными школы С.Л. Рубинштейна (см.: [3]), когда подсказка поначалу не выполняет своей вспомогательной функции при решении творческой задачи. Сходным образом конкретные умения и знания сегодня уже не способны стать для детей средством интеграции в динамичный и гетерогенный общественный организм. Прежде дети должны произвести специальную духовную работу по осмыслению всеобщей – идеальной формы собственного развития – так же, как испытуемый в лабораторных условиях производит развернутую ориентировку в содержании задачи в целях осмысления искомого. Возникновение и эволюция артифициалистских образов в детском сознании и является внутренним моментом этой творческой работы.

Всемирно-исторический процесс породил колоссальное многообразие частных факторов человеческого развития, которые ребенок при рождении застает в наличии. Однако без такой духовно-смысловой работы значение всех этих факторов осталось бы "нулевым", а ребенок – абсолютно беспомощным существом перед лицом социокультурной реальности. Природа (если рассматривать ее в контексте антропогенеза), изъяв из генофонда человека инстинктивные механизмы поведения, передала свои развивающие функции Culture. Но и Culture не "написала" на своих предметах их значений, открыв их для творческого освоения ребенку. Создав, таким образом, для человека исходную проблемную ситуацию развития, Природа и Culture сделали общее дело: они поставили человека перед необходимостью развиваться универсально, т.е. саморазвиваться. Уже поэтому классическая оппозиция природного и культурного в развитии утрачивает свой смысл с позиций историко-генетического анализа.

Более конкретно: эта оппозиция, по нашему мнению, может быть снята в составе понятия "живое" ("жизнь"). Правда, для этого необходимо насытить последнее принципиально ненатуралистическим содержанием, выйдя за рамки сугубо биологических и пр. специально-научных представлений о живом, – совершив переход из сферы "физики" живого в сферу его "мета-физики". Это предполагает изначальную ориентацию (уже при описании естественно-природных процессов) на развитие, т.е. исторически определенные, формы живого, которые и станут ключом к пониманию его простейших, "клеточных" форм. Такой переход в разном виде и на разных уровнях научной абстракции *de facto* прослеживается в трудах Б. Спинозы, Ф. Шеллинга, Г.В. Гегеля, Ф. Энгельса, А. Бергсона, П.А. Флоренского, Н.К. Рериха, В.И. Вернадского, А.Л. Чижевского, П. Тейяра де Шардена, К.А. Тимирязева, А.А. Ухтомского, Н.А. Бернштейна, С.Л. Рубинштейна, Н.И. Вавилова, А.Н. Северцова, А.И. Опарина, В.А. Энгельгардта, В.В. Парина и многих др. выдающихся ученых; сейчас важно осмыслить опыт их поисков в этом направлении. С другой стороны, возникает задача реконструкции исторических и социокультурных процессов в качестве живых – в противовес, например, структуралистской (нео- и постструктуралистской) доктрине абстрактной, редуцированной, "мертвой" социальности (см.: [56]). По этой логике предметом психологии человека призвана стать именно его психическая – конечно, деятельностно опосредованная – жизнь (ср. исследования мышления как живого

процесса, проведенные в школе С.Л. Рубинштейна [3]).

Традиционный и до сих пор преобладающий взгляд на культуру как на набор жестко фиксированных социальных эталонов (ценностей, норм и т.д.), которые извне оформляют потенциальное содержание индивидуального сознания, заранее определяя границы этого содержания, восходит, видимо, к Э. Дюркгейму [51]. Из него *неминуемо вытекает необходимость противопоставления процессов присвоения культуры и творчества, присущего и современной психологии*. С опорой на идеи И.А. Ильина, П.А. Флоренского и М.М. Бахтина может быть сформулировано иное понимание культуры как совокупного (родового) творческого опыта. Этот опыт необходимо рассматривать не только в его ставшей форме, но и как креативный потенциал рода, т.е. с позиций обращенных в историческую перспективу созидательных возможностей человечества. Культура и есть исторически заданный универсум кристаллизованных, опредмеченных творческих возможностей людей. В таком понимании она не может быть прямо и однозначно передана ребенку через своды общественно выработанных норм и предписаний. Существуют особые формы ее фиксации и способы межпоколенной передачи. Исторически творческий потенциал рода воплощается не в самих по себе готовых продуктах человеческой деятельности – вещах и идеях, а в порожденных ею проблемах, предметными носителями которых служат эти продукты [20; 24]. Благодаря этому через содержание социокультурного опыта от поколения к поколению транслируются как уже реализованные, так и непроявленные и даже избыточные возможности (замыслы, проекты) деятельности. В результате маршрут "путешествия через зону ближайшего развития ребенка" (Ю. Энгельстрем) способен приобрести черты неопределенности и непредсказуемости для взрослого. Человек – уникальное живое существо, которое аккумулирует и транслирует свой родовой опыт (культуру) в проблемной форме.

Тем самым новое звучание приобретает уже упоминавшийся гегелевский закон несовпадения цели и результата деятельности. В социогуманитарных дисциплинах до сих пор доминирующим остается натуралистическое понимание истории, базирующееся на линейной схеме: новое поколение осваивает (чтобы не сказать – "ассимилирует") и преобразует наличные результаты и цели деяний предшествующего. Однако использование этой упрощенной схемы даже для решения пропедевтических задач едва ли можно признать корректным. Ведь в действительности такого никогда не происходит! Вызов ограничениям этой схемы бросает в том числе психология развития.

История, воспроизводство и развитие культуры в историческом времени представляет собой трансляцию от поколения к поколению самой формы несовпадения, вечного рассогласования цели и результата деятельности – всеобщей формы проблемности человеческого бытия. Будучи опредмеченной в человеческих вещах и способах взаимоотношения людей по поводу вещей, эта форма для каждого поколения может носить как эксплицитный, так и имплицитный характер. Рассогласование цели и результата может "лежать на поверхности", осознанно фиксироваться как проблема, требующая разрешения, а может и уходить своими корнями в сферу коллективного бессознательного и его архетипов. Но как в том, так и в другом случае оно объективируется внутри культуры и исторически транслируется от поколения к поколению. Причем функцию "субстрата" для его межпоколенной передачи может выполнять даже орудийно-технический состав деятельности [23]. Иначе источники различных проявлений духовной свободы человека (креативности, прагматически не мотивированного риска, самопожертвования и др.), а также саморазвития человеческой психики нам придется искать за пределами "специфически человеческого" – в телесной организации индивида, в пассионарности – эффектах избытка биохимической энергии,

черпаемой из глубин Космоса [9], в чем-то другом.

*Итак, культура выступает для ребенка не как совокупность общественно эталонизированных ЗУНов, а как открытая многомерная система проблемно-творческих задач. Развитие психики ребенка – это все более глубокое погружение в исторически развивающееся проблемное поле культуры. По логике такого "погружения" может быть смоделирована (теоретически, экспериментально и практически) любая форма деятельности ребенка. Поэтому процесс культуросвоения, а, стало быть, и процесс психического развития с исторической необходимостью приобретает черты креативного процесса.*

Движущей силой психического развития ребенка является не само по себе присвоение общечеловеческого опыта, а его проблематизация [24]. Это особое действие (взрослого и ребенка) по приданию формы незавершенности, неопределенности различным компонентам развивающегося содержания социокультурного опыта: самим предметам культуры, их социально закрепленным образам, общественно заданным схемам действий с этими предметами, нормативным моделям построения человеческих отношений по поводу них.

***Остановимся подробнее на феноменах спонтанной, самостоятельной и инициативной проблематизации ребенком эталонов социального опыта.*** Одним из примеров здесь могут служить своеобразные явления детской субкультуры, названные К.И. Чуковским [42] перевертышами. Данный термин использовался автором для обозначения широкого круга особых словесных произведений. В этих произведениях наизнанку выворачивается подсказываемое здравым смыслом обычное положение вещей, радикально меняется их координация, проблематизируются, подводятся под вопросы общепринятые представления об окружающем.

Перевертыши исторически укоренены в народной смеховой культуре (шутовство, карнавал и др.), они пронизывают собой малые фольклорные жанры, рассчитанные, в том числе, на детей: "Фома едет на курице, Тимошка на кошке"; "Мужик комарами пахал, дубинкою погонял", "Он в рыбах озеро удил, ему сынок жену родил..." и т.п. В восточно- и западноевропейской культурной традиции "перевертывание" издревле выступало как мощное средство расширения сознания, развития творческих способностей взрослых и детей. Особое место занимает оно и в умственной жизни современного ребенка-дошкольника [15; 23]. Речь идет не только о тяготении малышей к восприятию "готовых" перевертышей, которые создают для них взрослые люди. Дети сравнительно рано приступают к самостоятельному конструированию перевертышей, затеявая на их основе своеобразные "умственные игры" со взрослым [42]. В возрасте 2 лет 7 мес. сын автора Кирилл на незатейливую шутку отца: "А папа придумал маленькие Кикости" мгновенно отреагировал: "А Кика придумал большие папости". Нами предпринята попытка спроектировать гибкую систему образов-перевертышей в содержании работы по развитию культуры познания у детей-дошкольников на занятиях [14].

Педагогическую ценность перевертышей К.И. Чуковский [42] связывал с тем, что через них ребенок упрочивает свое знание о подлинной природе и назначении вещей. Так, отмечает он, в игре можно заставить немого кричать, а слепого подглядывать. Но эта игра потому и остается для ребенка игрой, что он знает истинные свойства немых и слепых. Ребенок при этом вовсе не предается иллюзии, а разоблачает ее во имя торжества реализма [там же, с. 462–463]. Иначе в игре он пытается по-новому утвердиться в знании "нормы", а потому "ненорма" зачастую переживается им как нечто комическое.

В целом, разделяя эту оценку, позволим себе высказать сомнение в другом. А именно: ограничивается ли эффект "перевертывания" только закреплением нормативного знания? Ведь получается, что "норма" для ребенка уже раз и навсегда установлена, но эффективно усвоить ее можно лишь нетрафаретным – игровым способом, то есть придти к ней не прямым, "лобовым", а косвенным путем. Перед нами – как бы имитация поиска уже готового и известного решения, своего рода игра в творчество, но никак ни само творчество. Кстати, аналогичным образом К.И. Чуковский смотрел и на проблему детского словотворчества. По его мнению, благодаря свободной экспериментатике со звуковой оболочкой слова, приводящей к образованию забавных словечек типа "почтаник", "копатка", "мокресс" и т.п., ребенок оптимально овладевает уже сложившейся, исторически устоявшейся системой языковых норм. Он совсем не случайно поражался тому, что некоторые детские неологизмы вполне могли бы быть достоянием какого-нибудь славянского диалекта – настолько они точно воспроизводят языковую традицию мира взрослых [там же, с. 273].

В общем это также не подлежит сомнению. Но как раз в этом пункте выдающийся литератор и блистательный знаток детского языка, на наш взгляд, делает уступку идеологии взрослого своецентризма (устой которой существенно подорвала его же книга "От двух до пяти", открывшая широким кругам читателей самобытный смысл и своеобразие детского образа мира). В итоге остается незамеченным тот факт, что в процессе своего развития ребенок всегда имеет дело со складывающимся смысловым полем человеческого общения, задаваемым в том числе через средства родного языка. Осваивая это "поле", он в своих словотворческих актах по-особому участвует в его построении, преобразуя сами языковые орудия последнего. Детское словотворчество, не принося значимых изменений в лексико-грамматическую структуру языка, придает ему, по словам В. фон Гумбольдта [9], "энергичную" силу – смыслопорождающую функцию в диалоге с языковой культурой взрослого. Исторически закрепленная языковая норма при этом как бы "раскрепляется" и становится открытой к развитию (подробнее см.: [25, ч. II, с. 70–74]).

И детское словотворчество, и оперирование перевертышами позволяют ребенку не просто прочнее усвоить "норму", но также осмыслить источники ее происхождения и – что особенно важно – границы ее применимости. Иначе, благодаря этому ребенок в доступной форме постигает относительность самой "нормы" в целях ее творческого применения к конкретным жизненным ситуациям – всегда уникальным и неповторимым. Это ведет к подлинному обобщению "нормы". Но поскольку обобщение, как указывал Л.С. Выготский [6, с. 363], служит одной из ведущих функций сознания начиная с первых этапов развития ребенка, то подобное применение "нормы" и будет ее применением со знанием, или, как бы сказал Э.В. Ильенков, "с умом", а не по штампу. Поэтому, в частности, способность к инвертированию усваиваемого содержания, способов и инструментов его усвоения можно считать критерием возникновения сознания в раннем возрасте и общим показателем умственного развития на протяжении всего детства.

Явление "перевертывания" выходит далеко за рамки чистой "словесности". В нем заключен универсальный психологический механизм вхождения ребенка в культуру, в человеческий мир. "Перевертывание" может носить не только вербальную, но и образно-действенную форму. Для обозначения этого явления, на наш взгляд, целесообразно ввести специальный термин – инверсионное действие. Так, дети раннего возраста обнаруживают склонность к своеобразной практической проблематизации, инверсии тех общественно заданных схем действий с вещами, которые уже усвоены ими. Допустим, малыша научили правильно ("по-человечески") надевать шапочку. Но он не

довольствуется этим новым для себя умением. Он то надвигает шапочку на глаза, то задвигает ее на макушку и при этом заразительно хохочет. Это – типичный пример специфического инверсионного действия. Создание такого практического перевертыша требует от ребенка не меньшей силы воображения, чем аналогичные словесные эзерсисы. Ведь дело здесь не в самом по себе вольном обращении с человеческой вещью. Любое инверсионное действие, направленное на "перевертывание" каких-либо элементов социокультурного опыта, представляет собой способ построения диалога ребенка со взрослым, психологическое орудие их общения. Поскольку носитель нормативного знания – взрослый человек, такая его инверсия изначально имеет для ребенка коммуникативный личностный смысл. В нашем примере детский смех полностью "ориентирован" на взрослого. Ребенок как бы чувствует, что граница между "нормативным" и "ненормативным" отчетливо прочерчена именно в сознании взрослого. "А что если перешагнуть эту грань? Как он на это прореагирует?" – таков бессознательный "пафос" действия ребенка.

Попытка перейти эту границу путем манипуляций с внешним предметом (шапочкой) на деле является экспериментированием с сознанием, внутренним миром взрослого человека. Инверсионные действия лежат и в основе таких явлений, как "игры в непослушание" (Д.Б. Эльконин [44]). Шая, т.е. осознанно нарушая (или точнее: проблематизируя) нормы поведения, ребенок зачастую неосознанно стремится сориентироваться и самоопределиться в субъектном пространстве значимого взрослого. Таким образом, инверсионные действия – это особый класс поисковых, пробующих, ориентировочно-исследовательских действий, предметом которых выступают проблемные (для ребенка) "секторы" указанного пространства. Вместе с тем в форму этих действий облечено надситаутивное, по В.А. Петровскому, обобщение задаваемого взрослыми культурного содержания.

*Аналогичную функцию, хотя и опосредованно, выполняют и детские словотворческие опыты.* Создание ребенком неологизмов – это стихийное образование латентных семантических лакун, разрывов, которые могут быть заполнены посредством конструирования нового совместного действия со взрослым. При всей своей стихийности эти разрывы вполне закономерны и логичны. Ребенок экспериментирует со звуковой оболочкой слова, чтобы быть услышанным взрослым. Если бы детская речь строилась на подражании речи взрослого, то взрослый не смог бы услышать голоса ребенка – самоценного голоса представляемой им возрастной формации. Голоса младшего и старшего поколений попросту сливались бы друг с другом до неразличимости. Но этого не происходит. В словотворческих экспериментах ребенок "выделяет" свою уникальную речь из речевого потока взрослых и одновременно побуждает взрослых к общению. (Заметим, что детские неологизмы не являются следствием недостаточного владения словообразовательными средствами родного языка. В этом случае ребенок может владеть правильной грамматической формой [2].) Словотворчество поэтому равным образом является и средством обособления ребенка, и спонтанным выражением имманентной ему интенции к интеграции в общность со взрослым, о которой писал Д.Б. Эльконин [44]. Ребенок таким образом сам инициирует межпоколенную связь не в меньшей степени, чем это делает взрослый, когда обращается к ребенку (к настоящему времени выявлены факты довербальной инициации общения со взрослым уже у детей первого года жизни [28; 31; 38]). Отсюда – объективное, а не только субъективное значение детского словотворчества, за которым стоит некоторая глобальная закономерность развития культуры, обеспечивающая как преемственность, так и поступательность в этом развитии. Впрочем, как мы стремились показать, сходная закономерность в целом определяет специфику психического развития ребенка применительно к современному

историческому типу детства.

В нашей статье не нашли своего представительства вопросы, сопряженные с построением такой образовательной системы, которая бы отвечала особенностям современного детства. Это тема заслуживает специального анализа [17; 24; 37].

*\*Здесь мы условно абстрагируемся от тех конкретно-исторических социально-экономических условий, в которых складывались эти формации, разумеется, принимая их во внимание.*

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Артемова О.Ю.* Дети в обществе аборигенов Австралии / О.Ю. Артемова // Этнография детства. Традиционные методы воспитания у народов Австралии, Океании и Индонезии. – М., 1992. – С. 17–55.
2. *Арушанова А.* Парадоксы детской грамматики / А. Арушанова // Дошкольное воспитание. – 1991. – N 7. – С. 47–48.
3. *Брушлинский А.В.* Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – Москва–Воронеж, 1996.
4. *Бюхнер П.* "Современный ребенок" в Западной Европе / П. Бюхнер, Г.-Г. Крюгер, М. Дюбуа-Реймон // Социологические исследования. – 1996. – N 4. – С. 128–134 ; N 5. – С. 140–147.
5. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. соч. / Л.С. Выготский. – Т. 3. – М., 1983. – С. 6–328.
6. *Выготский Л.С.* Раннее детство // Собр. соч. / Л.С. Выготский. – Т. 4. – М., 1984. – С. 340–367.
7. *Выготский Л.С.* Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч. / Л.С. Выготский. – Т. 6. – М., 1984. – С. 6–90.
8. *Гуревич А.Я.* Категории средневековой культуры / А.Я. Гуревич. – 2-е изд. – М., 1984.
9. *Гумбольдт В. фон.* Избр. труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М., 1984.
10. *Гумилев Л.Н.* Этногенез и биосфера Земли / Л.Н. Гумилев. – 3-е изд. – Л., 1990.
11. *Гуревич А.Я.* Категории средневековой культуры / А.Я. Гуревич. – 2-е изд. – М., 1984.
12. *Давыдов В.В.* Личности надо "выделаться"... / В.В. Давыдов // С чего начинается личность. – М., 1979. – С. 109–139.
13. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1996.
14. *Давыдов В.В.* Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени / В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев // Вопр. психологии. – 1997. – N 1. – С. 3–18.
15. *Дьяченко О.М.* Элементы "карнавальной культуры" в развитии ребенка-дошкольника / О.М. Дьяченко, Н.Е. Веракса // Вопр. психологии. – 1994. – N 2. – С. 77–87.
16. *Запорожец А.В.* Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А.В. Запорожец // Принцип развития в психологии. – М., 1978. – С. 243–267.
17. *Зинченко В.П.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М., 1994.
18. *Кармаева О.А.* Методолого-теоретические основы системы дошкольного образования. (К концепции дошкольной ступени негосударственного образования) / О.А. Кармаева, В.Т. Кудрявцев. – М., 1996.
19. *Кон И.С.* Ребенок и общество / И.С. Кон. – М., 1988.



20. *Кравцова Е.Е.* Психологические новообразования дошкольного возраста / Е.Е. Кравцова // *Вопр. психологии.* – 1996. – N 6. – С. 64–76.
21. *Кудрявцев В.Т.* Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В.Т. Кудрявцев. – М., 1991.
22. *Кудрявцев В.Т.* Идея историзма в психологии развития: от принципа к проблеме / В.Т. Кудрявцев // *Психол. журнал.* – 1996. – Т. 17. – N 1. – С. 5–18.
23. *Кудрявцев В.* Дети в перевернутом мире, или Попытка нового прочтения старой темы / В. Кудрявцев // *Дошкольное воспитание.* – 1996. – N 11. – С. 65–75.
24. *Кудрявцев В.Т.* Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы / В.Т. Кудрявцев // *Психол. журнал.* – 1997. – Т. 18. – N 1. – С. 16–30.
25. *Кудрявцев В.Т.* Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход / В.Т. Кудрявцев. – Ч. I, II. – Дубна, 1997.
26. *Кудрявцев В.* Еще раз о природе детской субкультуры / В. Кудрявцев, Т. Алиева // *Дошкольное воспитание.* – 1997. – N 3. – С. 87–91 ; N 4. – С. 64–68.
27. *Леви-Брюль Л.* Первобытное мышление / Л. Леви-Брюль. – М., 1930.
28. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М., 1981.
29. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М., 1986.
30. Махабхарата. – Кн. 3. Лесная (Араньякпарва). – М., 1987.
31. *Мид М.* Культура и мир детства / М. Мид. – М., 1988.
32. *Михайлов Ф.Т.* Общественное сознание и самосознание индивида / Ф.Т. Михайлов. – М., 1990.
33. *Михайлова Ю.Д.* Традиционная система социализации детей в Японии / Ю.Д. Михайлова // *Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии.* – М., 1983. – С. 89–110.
34. *Новоселова С.Л.* Родителям о детских играх и игрушках / С.Л. Новоселова. – М., 1992.
35. *Нэсбитт Д.* Что нас ждет в 90-е годы. Мегатенденции: Год 2000. Десять новых направлений на 90-е годы / Д. Нэсбитт, П. Эбурдин. – М., 1992.
36. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-н/Д, 1996.
37. *Печчеи А.* Человеческие качества / А. Печчеи. – М. : Прогресс, 1985.
38. Развивающее образование в системе дошкольного воспитания / под ред. В.Т. Кудрявцева и Н.А. Смирновой. – Дубна, 1995.
39. *Смирнова Е.О.* Роль общения со взрослым в развитии предметно-манипулятивной деятельности ребенка на первом году жизни Е.О. Смирнова, Г.Н. Рошка // *Вопр. психологии.* – 1987. – N 3. – С. 57–63.
40. *Тульвисте П.* Существует ли специфически детское вербальное мышление? / П. Тульвисте // *Вопр. психологии.* – 1981. – N 5. – С. 43–42.
41. *Фабри К.Э.* Игры животных и игры детей (сравнительно-психологические аспекты) // *Вопр. психологии.* – 1982. – N 3. – С. 26–34.
42. *Чуковский К.И.* Стихи и сказки. От двух до пяти / К.И. Чуковский. – М., 1981.
43. *Шеллинг Ф.В.Й.* Система трансцендентального идеализма // *Соч. / Ф.В.Й. Шеллинг.* – Т. 1. – М., 1987. – С. 227–489.
44. *Эльконин Д.Б.* Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М., 1978.
45. *Эльконин Д.Б.* Избр. психол. труды / Д.Б. Эльконин. – М., 1989.
46. *Эриксон Э.* Детство и общество / Э. Эриксон. – 2-е изд. – СПб., 1996.
47. *Юнг К.Г.* К пониманию психологии архетипа младенца / К.Г. Юнг // *Самосознание европейской культуры.* – М., 1991. – С. 119–124.
48. *Aries Ph.* Centuries of childhood / Ph. Aries. – Harmondsworth, 1973.
49. *Bradley S.* Infancy as paradise / S. Bradley // *Human Development.* – 1991. – N 1 (34). – P. 35–54.

50. *Bronfenbrenner U.* The ecology of human development / U. Bronfenbrenner. – Cambridge, England, Mass., 1979.
51. *Durkheim E.* Les formes elementaires de la vieReligiense / E. Durkheim. – Paris, 1912.
52. *Mead M.* An investigation of the thought of primitive children, with special referense to animism. A preliminary report / M. Mead // Journal of the Royal Anthropolical Institute of Greate Britain and Ireland. – 1932. – N 62. – P. 173–190.
53. *Mead M.* The primitive child / M. Mead // A handbook of child psychology. – 2d ed. – Vol. 2. – N.Y., 1967. – P. 909–926.
54. *Mead M.* Continuities in cultural evolution / M. Mead. – New Haven, 1964.
55. *Piaget J.* Introduction a l'epistemologie genetique / J. Piaget. – T. 3. La pensee biologique, la pensee psychologique et la pensee sociologique. – Paris, 1950.
56. *Piaget J.* The child's conception of the world / J. Piaget. – Totowa, New Jersey, 1983.
57. *Sturrock J.* Structuralism and scince from Levi-Stross to Derrida / J. Sturrock (ed.). – Oxford, 1982.