

В начале были смыслы

Владимир Кудрявцев

АННОТАЦИЯ Юбилей выдающегося детского психолога Елены Олеговны Смирновой – повод заново осмыслить проблемы психологии детства, образцы содержательного решения которых с позиций культурно-исторического подхода мы видим в ее работах. Это проблемы современного детства как культурно-психологического феномена, новых форм взаимоотношений взрослого и детского сообществ, а также природы игры и игрушки как посредников в построении этих взаимоотношений. Немаловажно и осмысление тенденций общения и разобщения детей и взрослых, социальной ситуации развития в младенчестве, детства как эпохи «поиска смысла» того, чему взрослые придают «общественное значение». Эти проблемы анализируются автором настоящей статьи.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Детство, современное детство, взрослые, взрослое сообщество, общение, младенчество, смысл

ФИНАНСИРОВАНИЕ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 20-18-00028).

DOI 10.22394/2078-838X-2023-3-124-132

Предварительное слово о двух Еленах

Автор этой статьи уже однажды писал: детская психология богата «отцами-основателями», но она предстает и в прекрасных материнских лицах. Что, вероятно, столь же символично, сколь естественно. Речь шла о Людмиле Филипповне Обуховой [Kudryavtsev, 2021]. Я хотел бы назвать еще несколько имен из числа тех, кого я близко знал и кто был мне дорог: Ольга Михайловна Дьяченко, Анна Михайловна Прихожан, Елена Евгеньевна Кравцова и Елена Олеговна Смирнова. Обе Елены ушли в начале 2020 года, рано и внезапно, с разницей меньше чем в два месяца.

Обе Елены, как никто, обладали даром трепетного сопереживания, которое наполняло их соучастие в выращивании детской души, выдерживая – но не сдерживая, а поддерживая, – натиск ее неукротимого, непредсказуемого роста. Но даже в этом натиске они рассматривали эффект «врастания в культуру» (Л. С. Выготский), овладения силой «культурной» воли, которая вызревает уже в онтогенетически исходных формах произвольного действия – «клеточки» свободы как образа человеческой жизни. Обе шли по пути, обозначенному Выготским (а до него философски предугаданному Фейербахом), пути, который привел их туда, куда Выготский дойти уже не успел. Различие, и то условное, между ними одно. Если для Елены Кравцовой «произвольность» чаще



**Владимир Товиевич
КУДРЯВЦЕВ**

д. псих. н., профессор, заведующий кафедрой теории и истории психологии Института психологии им. Л. С. Выготского РГГУ, соратник и последователь В. В. Давыдова, создатель концепции и программы дошкольного развивающего образования, заведующий лабораторией психолого-педагогических основ развивающего образования ИАИ РАН. (Россия, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4, корп. 1.
Email: kudryavcevvt@mgpu.ru)

выступала объяснительным принципом, то для Елены Смирновой она была предметом исследования (в соответствии с известным различием Э. Г. Юдина). Свои исследовательские находки они воплощали в различных практиках работы с детьми – там же, где их и обретали, опять же, в полном соответствии с установками Выготского.

Обе Елены не просто создавали образ современного детства в своих исследованиях — они его создавали в проектной перспективе. Дети XXI века разучились играть? По крайней мере, в те игры, через которые прокладывался смысловой путь их еще совсем недавних исторических предшественников в мир взрослых людей? Дело в детях — или все-таки во взрослых, которые, как неоднократно подчеркивала Елена Кравцова, играть тоже не умеют, да и раньше не умели? Взять, например, педагогов, которые подменяют игру «мероприятиями» по ее организации... Надо разобраться, что же происходит во взаимоотношениях взрослого и детского сообщества внутри единого человеческого. В этом лейтмотив последних работ Е. О. Смирновой и Е. Е. Кравцовой. Они, не впадая в «ученую ностальгию», вместе со своими сотрудниками изобретали, придумывали такие игры, такие игрушки, в которые будут играть дети нового столетия, играть вместе со взрослыми, воссоздавая в игре распавшуюся детско-взрослую общность. Стоит заметить, что ее распад на гребне ряда радикальных социальных переходов и переломов, равно как и необходимость собирания заново, — исторически нормальное явление. Об этом неоднократно писал Д. Б. Эльконин [1978, 1989]. Е. О. Смирнова и Е. Е. Кравцова избрали тот же вектор действия, что и творцы теории и практики развивающего образования Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов, будучи сами подвижниками такого образования. В 1950–1960-х гг. Эльконин и Давыдов, не найдя в массовой школе того, что они называли учебной деятельностью, вместе со своими сотрудниками приступили к проектированию образцов такой деятельности и того образа школьной жизни, в рамках которого она может возникать и разворачиваться. Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов, Е. О. Смирнова и Е. Е. Кравцова несли свою миссию в развитии образования, которая не сводится к сумме инновационных подвижек.

Обе Елены были универсальными психологами детства как феномена человеческой жизни и, следовательно, человеческой культуры и истории, а не специалистами по отдельным возрастам или «сторонам развития» (взрослые во взгляде на ребенка предпочитают «смотреть по сторонам»).

Обе Елены обладали тончайшим чувством того, что называют «современным детством» и без чего в наши дни практически не обходится ни один профессиональный и любой другой разговор о детях. Спрашивается: а о каком детстве мы можем говорить, если, разумеется, не затрагиваем проблематики его сравнительно-исторических исследований? Для каждого времени детство всегда «современно». Но исследовательским трендом «современное детство» стало относительно недавно, думаю, не надо объяснять, почему. В конце XX — начале XXI века генерации вырастают частоколом (X, Y, Z), что делает популярной «теорию поколений» Уильяма Штрауса — Нила Хау. Она, конечно, «популярна» во всех смыслах и едва ли позволяет сделать даже тонкий социологический срез, но уже само ее появление симптоматично.

Любой опытный практический психолог скажет: раньше можно было сравнивать нынешних дошкольников или подростков с их сверстниками 1970-х. А сейчас в отношении того же контингента, изучаемого на протяжении 10, а порой и 5 лет, экспертные и диагностические оценки могут существенно расходиться. Как в весьма жизненном анекдоте про двух подростков:

- Представляешь, у моей бабушки сохранилась старинная Библия!
- Ух ты, наверное, на восьмидюймовых дискетах!

Как же различить «классическое» и «современное» в детстве в детском развитии? И нужно ли это делать? Иногда исподволь предполагается: если мы, допустим, исследуем децентрацию у дошкольников, используя тест Бине — Симона — Пиаже «Три брата», то получаем «классическую» картину развития. Но если мы пытаемся выявить влияние компьютерных игр на особенности децентрации, подключая дополнительный инструментальный ресурс, то можем обнаружить маркеры развития современного ребенка. Однако иногда следы этого влияния выявляются и без обращения к иным инструментам, просто по результатам классического теста, которые «выбиваются» из ряда данных, получаемых на протяжении десятилетия. Может возникнуть даже желание ревалидизировать его на современной выборке. Когда-то давно в личной беседе

опытнейший диагност Ольга Дьяченко говорила мне с грустной иронией: «Показатели развития впору сдвигать вниз». Да я и сама вижу – 35 лет занимаюсь диагностикой детской креативности. Вижу, к примеру, что хорошо рассуждающие дети не умеют воображать, используя именно слово для расширения воображения.

Но что стоит за видимым?

В исследованиях Елены Кравцовой и Елены Смирновой всегда угадывался живой современный ребенок. Это было и тогда, когда «современность» в психологических исследованиях детского развития была не так актуальна. Каждая исследовательница по-своему отвечает на этот вопрос.

О Елене Кравцовой мне приходилось писать не раз (например: [Кудрявцев, Рубцов, 2020]). Здесь основное слово – о Елене Смирновой, которой 1 ноября 2022 г. могло бы исполниться 75 лет.

Современное детство: non indignari, non admirari, sed intelligere

После известных работ Д. Б. Эльконина [Эльконин, 1978, 1989] в отечественной психологии развития утвердился тезис: детство человека, его генетические источники и перспективы, границы и содержание детских возрастов и т. д. имеют *конкретно-исторический характер*. Все это – следствия того статуса, который приобретает через систему *особых деятельностей* ребенок (детское сообщество) в составе исторически развивающегося общественно-культурного организма. Именно поэтому Л. Ф. Обухова [Обухова, 1995] настаивала на том, что традиционная формулировка проблемы «ребенок и культура» должна быть изменена на формулировку «ребенок в культуре».

Дело даже не в поиске корректной формулировки, а в том, что речь идет о *двух* разных проблемах, точнее, проблемных дискурсах.

В первом случае (дискурс «ребенок и культура») перед нами предстает некий фон или система факторов детского развития, наряду с прочими. Для их анализа не требуется особой *культурно-исторической психологии детства*. На Западе этим занимается *cultural psychology* – направление весьма разноплановых исследований многообразных «культурных влияний» на человеческую психику. Кстати, и теорию Л. С. Выготского

иногда рассматривают в ряду представлений о социально-исторической обусловленности индивидуального сознания, элиминируя ее смысл, который в эти представления не укладывается. Но фиксация и систематизация «культурных влияний» еще не требует особого подхода к пониманию детства человека и дру-

ИСТОРИЧЕСКИ РАЗВИВАЮЩАЯСЯ ВЗРОСЛОСТЬ НЕ ВСЕГДА СПОСОБНА ОСОЗНАТЬ ТЕ МЕТАМОРФОЗЫ, КОТОРЫЕ ПРОИСХОДЯТ С НЕЙ, ЕСТЕСТВЕННО ВЫЛИВАЯСЬ В НОВЫЕ ФОРМЫ ВЗРОСЛЕНИЯ

гих феноменов его психической жизни, со своими особыми понятиями и методами исследования. Во втором случае (дискурс «ребенок в культуре») исследователю открывается историческая природа, суть и смысл того, что творится внутри мира детства. Все это может быть реконструировано лишь средствами культурно-исторической теории.

Эльконинский тезис звучал академично, если не сказать отвлеченно от реалий жизни, до того момента, куда детское развитие изучалось в условиях относительно стабильного общества. Но на изломе двух столетий, двух тысячелетий конкретный историзм детства заявил о себе как тренд в лавинообразном потоке социальных изменений настолько, что возникла необходимость его теоретического осмысления через переосмысление того, что уже было сделано в культурно-исторической психологии детства. По большому счету, настал час культурно-исторической психологии – как и в тот момент, когда она рождалась в идеях, экспериментах и практиках Л. С. Выготского на волне общественных преобразований первой трети XX века.

Оказались ли мы готовыми к этому? Потенциал культурно-исторического подхода

в психологии определяет эту готовность. Чего не скажешь о нашей способности реализовать его сегодня.

Ажиотаж вокруг современного детства, которое непрестанно «бомбардирует» нас всевозможными «вызовами», не чужд и научным кругам, в которых создаются и новые мифы о детстве. Между тем, terra incognita детства XXI века очерчена не без участия взрослого мира, как всегда и происходит в истории. Следуя логике Д. Б. Эльконина [Эльконин, 1989], самые радикальные, самые неожиданные исторические трансформации человеческого детства выражают лишь интенцию на интеграцию детей во взрослый мир. Именно в рамках его изменений меняется и мир детства, поскольку они определяют место детства в культуре, ребенка в обществе, место, которое ребенок не может занять сам по себе. Как и взрослый – отвести ему это место «в рабочем порядке», например, по своему усмотрению изменив систему образования. В терминологии «Капитала» К. Маркса это естественно-исторический процесс, такой же, как смена общественных формаций [Маркс, 1959].

Другое дело, что сама по себе исторически развивающаяся взрослость не всегда способна осознать те метаморфозы, которые происходят с ней, естественно выливаясь в новые формы взросления. С этим мы сталкиваемся сегодня. На территории детства XXI века взрослые встречаются сами с собой: со своими представлениями о действительности и о себе, взлетами мысли, творческими полетами и смысловыми ограничениями в оценке набранных научно-технологических эшелонов. Образование и педагогика в этой ситуации претендуют стать формами самосознания человечества не в меньшей степени, чем наука и искусство. Образование в наши дни – это особая форма мышления о человеке, мыслящем о мире и себе в нем, а не воспроизведение уже существующей. Или форма взрослого недомыслия – о том же.

В свою очередь, происходят и метаморфозы восприятия взрослыми феномена и феноменологии детства. Детство исторически всегда ново, если, конечно, речь идет не об архаической постфигуративной культуре (по Маргарет Мид), в которой темп социальных изменений таков, что развитие человеческого в человеке

от поколения к поколению протекает в логике «Дня сурка» (имеется в виду известный фильм Гарольда Рамиса с Биллом Мюрреем в главной роли). В архаической культуре, строго говоря, нет современности, да и истории. Жизнь проживается и переживается как рекапитуляция последовательности циклов мифа. Мифологический слой сосуществует с другими, и в сознании современного человека в переплетении с другими (Л. Леви-Брюль) мифология по-прежнему пронизывает культуру, образование и даже науку [Кудрявцев, 1999]. XXI веке мифотворческий потенциал человечества задан в координатах высокотехнологичных циклов. В Интернете стирается история и пропадает реальное время. Мы сами можем создать себе в любой момент любой «день сурка» и делимся этой способностью с детьми, у которых утрачивается сензитивность к тому, что их жизнь протекает в изменчивой и беспрецедентно вариативной (А. Г. Асмолов) социальной ситуации развития. При этом современный ребенок может одновременно включаться в разные социальные ситуации развития – всегда проблемные, но часто воспринимаемые «без проблем». Дар взрослых детям, которые стремятся к «простому решению сложных проблем», в том числе в образовании, мифологизируя реальность. Глубинный мотив критики В. В. Давыдовым дидактического принципа доступности, блокирующего сразу все развивающие «опции» образования, именно в этом.

Но детство меняется в истории, а дети развиваются не только ради взрослых. Доминантой развития взросление становится лишь в подростковом возрасте – как раз на этапе внешней эмансипации от взрослых и взрослости, которая виртуализируется в сознании подростков.

Пожалуй, никто так четко и лаконично, как Е. О. Смирнова, не сформулировал ключевое противоречие отношения взрослого сообщества к детству в современном мире. Это «противоречие между возрастающей ценностью детства и повсеместным игнорированием специфики детского возраста» [Смирнова, 2017, с. 9].

Противоречие объяснимое. Взрослые видят в детях мощный ресурс воспроизводства собственной взрослости, реализации взрослых целей и планов (от образования до индустрии развлечений), своего наличного отношения к миру.

Под это мы ищем «нового ребенка» и находим, к примеру, «цифрового». Просто, как сегодня принято говорить, подкинув гаджет в коляску. Гаджет в коляске: да, одним броском создается новая социальная ситуация развития, а там «хоть трава не расти». Но «трава», точнее ребенок, конечно, растет, а взрослый потом удивляется тому, что выросло. Социальная ситуация развития «вышла из-под контроля», что нормально, если взрослый при этом не самоустраняется и не выпадает из нее. Увы, нередко «племя младое, незнакомое» зарождается уже в колясках с гаджетами на глазах взрослых и с их подачи, продиктованной соображениями простоты и удобства, но без их осмысленного соучастия. В итоге наши современные «открытия детства» порой напоминают встречи со «снежным человеком» или инопланетянином (вспомним недавний бум «детей-индиго»). Они сопровождаются взрослыми аффектациями — в диапазоне от алармизма до умиления и восхищения. Современный «футуршок» (Элвин Тофлер) — это «шок детства». Человечество в XXI веке попросту не готово к своему собственному детству, его исторически новому образу [Асмолов, Кудрявцев, 2017], а также к своему будущему в лице детей.

Формула Спинозы, любимого философа Выготского, настольного и «надстольного» (его портрет висел над рабочим столом Льва Семеновича): «*Non indignari, non admirari, sed intelligere*». «Не плакать, не смеяться, не ненавидеть, но понимать» — мы найдем в разных формулировках ее и в «Этике», и в «Богословском трактате»¹.

Этому кредо следовала и Е. О. Смирнова, задавшая блистательные, непревзойденные образцы понимания современного детства. Она показала, что ключ к разгадке «тайн» этого детства (как, впрочем, и всегда, но каждый раз заново!) нужно искать в трансформации способов построения взаимоотношений детей и взрослых [Смирнова, 2006, 2015, 2017], не владеющих

этим способами. Для них «социальная ситуация развития» (и детей, и их самих) не менее проблемна, чем для ребенка. Они еще не нашли *новый образ собственной взрослости*, который можно было бы транслировать, точнее, являть как «образец».

Феномен «белой машинки»

Парадокс: детство — это когда мы были большими. Огромными! Больше взрослых. Потому что сидели высоко — на их плечах. И видели далеко с этих плеч. Порой захватывало дух, даже бывало страшновато. Но нас тянуло — не только «на ручки», но и на плечи.

Эльконин говорил: младенец сразу познает мир, но вначале руками и ногами взрослого человека. И на лекциях Даниил Борисович буквально показывал, как сажает воображаемое дитя на собственные плечи. А для малыша ручки и ноги и в какой-то мере уши и глаза, даже ум взрослых — его собственные. И все их «достижения» он неосознанно приписывает себе. А взрослый, тоже не отдавая себе отчета в этом, выписывает ему огромный «аванс всеилия»

уже когда просто берет его на руки, тем более — возносит на плечи.

Стоит ли удивляться экстремальным экспериментам раннего детства (это период от одного до трех лет, следующий за младенчеством), когда ребенок, к ужасу взрослых, сам пытается попробовать на прочность мир, состоящий из ям, луж, подвалов, розеток, колюще-режущих принадлежностей, уличных кошек и собак... Взрослые забывают, что они же и вселили в него чувство «всеилия».

А пока ребенок — на плечах, как нечто единое с взрослым. Учитель Д. Б. Эльконина Л. С. Выготский смотрел на маму и младенца, как на одно живое одушевленное человеческое существо, называя их отношения «психической общностью». Факт: подчас мама на огромном расстоянии чувствует, что творится с ее уже взрослым чадом. Известны сотни историй об этом.

МЫ ИЩЕМ «НОВОГО РЕБЕНКА» И НАХОДИМ, К ПРИМЕРУ, «ЦИФРОВОГО». ПРОСТО ПОДКИНУВ ГАДЖЕТ В КОЛЯСКУ

1 В «Богословском трактате» она, к примеру, звучит так: «Я постоянно старался не осмеивать человеческих поступков, не огорчаться ими и не клясть их, а понимать» [Спиноза, 1957, с. 306].

...Но вот малыша сняли с плеч. Теперь нужно расти большим самому. Конечно, не без помощи взрослого. Вверху «захватывало», но внизу, если разобраться, все куда труднее.

На взрослых плечах — это самое защищенное состояние. А самое незащищенное — в уютной колыбельке, если взрослого рядом нет.

М. И. Лисина [Лисина, 1986] постоянно подчеркивала, что *первоначальная инициатива общения* с младенцем всегда исходит от взрослого. Это бесспорно. Вместе с тем в работах последователь Майи Ивановны, прежде всего Е. О. Смирновой, были зафиксированы факты возникновения *встречных инициатив общения*, с которыми включался в него младенец. Детская инициатива как бы подкрепляет взрослую и удостоверяет ее значимость для младенца. Зачастую это происходит не в порядке непосредственно «обмена инициативами», а со значительной отсрочкой во времени, хотя и в продолжение общения, инициированного взрослым. Только в череде таких инициатив общение взрослого и младенца возникает, развивается, поддерживается, закрепляется как значимая форма их сосуществования. Можно сказать — «события», каковое может стать для ребенка первым в жизни *событием*, творцом, «автором» которого является он сам. Взрослый здесь только «соавтор» — настолько, насколько он чувствителен к проявлениям этого «своеобразия» в действиях ребенка, насколько у него развито то, что сегодня принято называть «эмоциональным интеллектом», за которым на самом деле скрывается давно открытое Выготским с опорой на Спинозу «единство аффекта и интеллекта». Именно оно определяет возможность встречи взрослой и детской инициатив. Однако ее может и не произойти, инициативы «разойдутся, как в море корабли», если взрослый не распознает в детской инициативе свою и, оставаясь безразличным со своей стороны, заново не подхватит детскую в качестве ответной. Вне этой встречи инициатив взаимодействие взрослого и младенца не приобретает смысла общения как *производства общего* (В. А. Петровский) или утрачивает его, редуцируясь до обычной коммуникации, безличного контакта, в котором нет источников для их психологического изменения в составе так и не возникшей *общности*.

Заметим, что человек никогда не интегрируется в готовую общность. Что именно мы наблюдаем, скажем, в момент поступления ребенка в школу? Новизна школьной жизни пахнет вовсе не свежими учебниками. Многочисленным детям сегодня учат еще до школы. В итоге ребенок воспринимает школьные уроки как учение «второй свежести», испытывая ложное дежавю: «все мы это проходили, все нам это задавали». Но один из главных уроков связан с осознанием того, что в детском саду не «проштамповывается» повседневность, а творится особый мир, где особой жизнью живут особые дети и особые взрослые. Так, кстати, и задумывал детский сад великий немецкий педагог Фридрих Фребель.

Напомним, младенчество, по М. И. Лисиной [Лисина, 1986], — маленькая жизнь, в которой есть свой Рубикон. Там отчетливо прослеживается маленькая «коперниканская революция» в развитии ребенка. Примерно до начала второй половины первого года младенцу достаточно, чтобы взрослые просто проявляли по отношению к нему свои бескорыстные чувства любви, нежности, сопереживания и др. Нежные прикосновения, поглаживания, ласковый разговор вызывают яркие эмоциональные отклики, буквально психологически оживляя ребенка. Свое концентрированное выражение (улыбка, своеобразные вокализации, протягивание ручек и всего тела к взрослому не ради удовлетворения органических потребностей, просто при его появлении). С «комплекса оживления» (Н. М. Щелованов) начинается короткая, но насыщенная, во многом «судьбоносная» и яркая история непосредственно-эмоционального общения (Д. Б. Эльконин, М. И. Лисина), когда и происходит рождение «человеческого» в человеке².

Но вот Рубикон перейден. Во второй половине младенчества такое общение постепенно

2 Однажды на семинаре в РГГУ моего учителя Василия Васильевича Давыдова спросили, с какого момента мы можем говорить о начале человеческого в человеке. Он ответил: «Вы думаете, человек начинается с момента рождения или с момента зачатия? Ничего подобного! Человек начинается с идеи о нем, возникшей в сознании будущих родителей». Как известно, бывают «желанные» и «нежеланные» дети — «неожиданные», «нежданые», а порой и «не желательные» сознательно, даже с подведением особой идеологии (движение childfree). Но они рождаются, хотя их никто не ждал в этом мире. С 1980-х гг., преимущественно в западных исследованиях, накоплено немало данных о том, что желание родителей иметь ребенка с последующим ожиданием увеличивает его шансы не только на счастливое детство, но и на полноценное психофизиологическое развитие [Кудрявцев, 2008].

принимает форму «делового сотрудничества», связанного с решением простейших задач: вместе поиграть с погремушкой, подтолкнуть партнеру (взрослому) мячик и т. п. Младенец начинает испытывать потребность в оценке своего участия в «общем деле». Разумеется, в оценке положительной, но именно — за дело. Годовалый ребенок может сопротивляться, если его долго гладить по головке «просто так». И наоборот, известны случаи детского госпитализма, дефицита общения (дом ребенка, длительный больничный режим), когда дети этого возраста не способны включиться в сотрудничество, осуществлять элементарные совместные действия со взрослым для получения определенного результата [Корницкая, 1975]. Это своего рода возвращение в первую половину младенчества, или, точнее, «застревание» в ней. Ребенку предлагают поиграть, а он просится на руки к взрослому, льнет, прижимается к нему. Здесь явная задержка той формы психического развития, которую соотносят с личностным ростом. Известно, что она впоследствии может перерасти в серьезные риски, проблемы и даже задержки психического развития в целом. В. В. Давыдов прав в том, что личностное развитие встроено в «общее психическое развитие, более того, оно “ведет” его за собой». Впрочем, это отдельная тема.

Известен эксперимент, который в середине 1980-х гг. Е. О. Смирнова поставила вместе с Г. Н. Рошкой [Смирнова, Рошка, 1987]. Авторы как раз интересовались, что происходит после того, как «Рубикон перейден», как непосредственно-эмоциональное общение превращается в простейшее деловое сотрудничество со взрослым. Но при этом была выявлена и в общих чертах решена куда более общая и острая проблема. Авторы, по сути, осуществили «эксперимент по очеловечиванию взрослого» и получили ответ на вопрос, серьезно, хотя

и в шуточной форме, поставленный Д. Б. Эль-конинным: «Кто же кого социализирует?». Соавтором этого эксперимента буквально стал его участник — младенец.

Эксперимент заключался в следующем. Известно, что воспитанники так называемых домов ребенка испытывают колоссальный дефицит жизненно важного непосредственно-эмоционального общения со взрослым (М. И. Лисина). Патронажная сестра еле справляется с «уходом-присмотром» за десятками переданных в учреждение (в основном брошенных живыми родителями) малышей.

ПАРАДОКС: ДЕТСТВО — ЭТО КОГДА МЫ БЫЛИ БОЛЬШИМИ. ОГРОМНЫМИ! БОЛЬШЕ ВЗРОСЛЫХ. ПОТОМУ ЧТО СИДЕЛИ ВЫСОКО — НА ИХ ПЛЕЧАХ. И ВИДЕЛИ ДАЛЕКО С ЭТИХ ПЛЕЧ

И вот к психологу-экспериментатору приносят младенца. На столе у психолога разные игрушки, среди которых белая машинка. Исследователь берет машинку и начинает демонстрировать малышу ее возможности: возит игрушку по столу, показывает, как крутятся колесики, предлагает ребенку самому попро-

бовать, что можно делать с машинкой. Все это сопровождается улыбками, теплым разговором, словесной поддержкой, нежными прикосновениями больших рук к маленьким ручкам. Это событие для малыша, потому что с ним никто из взрослых еще не вступал в такие отношения. И машинка становится уже не просто предметом совместных манипуляций, а поводом для общения. Точнее — *настолько предметом, насколько поводом.*

Через некоторое время происходит новая встреча. Те же участники, тот же стол, та же белая машинка. Но психолог берет другие игрушки. И тоже что-то демонстрирует малышу, но занимает при этом отстраненную, нейтральную позицию: ни улыбок, ни ласковых слов. Ребенок пребывает в растерянности. И вдруг он со всей силы бьет кулачком по столу, рядом с машинкой, которая летит на пол. Это буквально знаковый удар. Если хотите, это протест против «бесчеловечности» ситуации. И попытка обратить внимание взрослого на то, что тогда сблизило *по-человечески.*

Вернуть ситуацию человеческого сближения, продолжить то общение. Другие игрушки, судя по всему, для этого непригодны. Вот окажется в твоих взрослых руках белая машинка, и снова произойдет то чудо... Стань же человеком! Оценим заодно младенческую память на человечность. Белая машинка – скорая помощь смысла.

Можно допустить, что в этом ударе по столу (а феноменология таких экспрессий в младенчестве весьма широка) обнаруживает себя и исходная, первая форма произвольного, свободного действия, исследованию развития которого на протяжении раннего онтогенеза посвятила себя Е. О. Смирнова [Смирнова, 1998].

Мой философский учитель, выдающийся мыслитель Феликс Трофимович Михайлов, друживший с Еленой Олеговной, придавал этому эксперименту фундаментальное значение. В нем он усматривал не иллюстрацию, а одно из важнейших доказательств своей концепции обращения человека к человеку, в форму которого облечено любое человеческое действие. Именно в этой форме возникает, творится и осваивается культура [Кудрявцев, 2021; Михайлов, 1990]. В том числе – через инициативное порождение новой социальности уже в раннем онтогенезе. Специфическая, острая сензитивность младенца к ней делает его «максимально социальным существом». Утрачивается смысл инициативного «обращения», личной и личностной адресации.

Вспомним пятое желание девочки Жени из сказки Валентина Катаева «Цветик-семицветик»? «Вели, чтобы все игрушки, какие есть на свете, были мои!». И игрушки заполонили город! Испуганной Жене пришлось потратить предпоследний лепесток волшебного цветка, загадав шестое желание – чтобы игрушки убралась обратно в магазины... Океан игрушек, которыми порой стремятся наводнить детскую комнату современные родители, и в самом деле может «захлестнуть» ребенка, а тот может буквально утонуть, потерять себя в нем. А нынешние игрушки еще и «играют» за ребенка – весь набор соответствующих опций предусмотрен. Причем они не только играют, но и обучают за взрослых, которые потом учатся у детей пользоваться гаджетами, которые для них же и создали. Парадокс «неподъемного»

камня, который создал бог, – реальность современной взрослости.

Многое зависит от того, что это за игрушки, как и ради чего с ними играют. Если, конечно, ребенок сумеет в их разнообразии найти ту самую игрушку, которой ему захочется «отдать душу». Как у Экзюпери: «Одни только дети знают, чего ищут... они отдают всю душу тряпичной кукле, и она становится им очень-очень дорога, а если ее у них отнять, дети плачут». Детям все труднее знать, все труднее искать... Все труднее играть. Хотя, конечно, игрушки вторичны. Первичны люди. Тем не менее, на среднюю московскую семью с детьми приходится 500 игрушек [Смирнова, 2017].

Но дети «знают, чего ищут». Они ищут смысл. Смысл того, что делают взрослые «со значением».

Список источников | References

1. Асмолов А., Кудрявцев В. (2017). Детство ради настоящего и будущего. Обруч, 4, 5–7.
2. Библер В. С. (1990). От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат. 413 с.
3. Корницкая С. В. (1975). Влияние содержания общения со взрослым на отношение к нему ребенка: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата психологических наук. АПН СССР, Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии. М. 23 с.
4. Кудрявцев В. Т. (1999). Психология развития человека. Основания культурно-исторического подхода. Рига: «Эксперимент». Ч. I. 160 с.
5. Кудрявцев В. (2008). Предыстория человеческой жизни. Дошкольное воспитание, 10, 33–40.
6. Кудрявцев В.Т. (2021). Ф. Т. Михайлов: обращение как культурно-психологический феномен. Культурно-историческая психология, 17(1), 5–11.
7. Кудрявцев В. Т., Рубцов В. В. (2020). «Внутренняя весна» Елены Кравцовой: слово об ученом и друге. Культурно-историческая психология, 16(3), 83–86.
8. Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К. (2001). Субъект деятельности в онтогенезе. Вопросы Психологии, 4, 14–30.
9. Лисина М. И. (1986). Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика. 144 с.
10. Маркс К. (1959). Капитал. Критика политической экономии. Т. 1. В: Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 23. М., Госполитиздат. 907 с.
11. Михайлов Ф. Т. (1990). Общественное сознание и самосознание индивида. М.: Наука. 222 с.
12. Обухова Л. Ф. (1995). Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола. 360 с.

13. Смирнова Е. О. (1998). Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК». 251 с.
14. Смирнова Е. О. (2006). Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология». М.: ВЛАДОС. 366 с.
15. Смирнова Е. О. (2015). К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии. Культурно-историческая психология, 11(3), 9–15.
16. Смирнова Е. (2017). Новые дети – новые игры? Обруч, 4, 8–9.
17. Смирнова Е. О., Рошка Г. Н. (1987). Роль общения со взрослым в развитии предметно-манипулятивной деятельности ребенка на первом году жизни. Вопросы психологии, 3, 57–63.
18. Спиноза Б. (1957). Избранные произведения в 2 т. Том второй. М.: Госполитиздат, 285–381.
19. Эльконин Д. Б. (1978). Психология игры. М.: Педагогика. 301 с.
20. Эльконин Д. Б. (1989). Избр. психол. труды. М.: Педагогика. 560 с.
21. Kudryavtsev V. T. (2021). Mother's Face of Developmental Psychology. Lurian Journal, 2(3), 145–148.

Children in search of personal senses

Vladimir T. KUDRYAVTSEV

Doctor of Psychological Sciences

Professor at the Moscow State Psychological and Pedagogical University and the Moscow City Pedagogical University. 2nd Selskokhozyaistvenny dr. 4, build. 1, Moscow, Russia.

E-mail kudryavcevvt@mgpu.ru

ABSTRACT The anniversary of the outstanding child psychologist Elena Olegovna Smirnova is an occasion to rethink the problems of childhood psychology, the examples of meaningful solutions to which we see from the perspective of a cultural-historical approach in her works. These are the problems of modern childhood as a cultural-psychological phenomenon, new forms of adult-child relationships, as well as the nature of play and toys as mediators in building these relationships. It is also important to understand the trends of communication and disconnection between children and adults, the social situation of development in infancy, childhood as an era of search of meaning of what adults attach «social significance» to. These issues are analyzed by the author of this article.

KEY WORDS Childhood, modern childhood, adults, adult community, communication, infancy, meaning

FUNDING The research was funded by the Russian Science Foundation (the project N. 20-18-00028).

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Кудрявцев В. Т. В начале были смыслы. Образовательная политика, 2023, 3(95), 124-132.
DOI: 10.22394/2078-838X-2023-3-124-132.