

УДК 159.9

Большунова Наталья Яковлевна

КРИЗИС ДЕТСТВА ИЛИ КРИЗИС ВЗРОСЛОСТИ: ПРОБЛЕМА ОТНОШЕНИЙ ДЕТСКОГО И ВЗРОСЛОГО ОБЩЕСТВА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема отношений кризиса детства и кризиса взрослости в современном мире. Дан анализ проявлений и причин кризиса детства в контексте принципа историчности развития и социокультурных изменений в обществе. Показано, что кризис детства проявляет себя в негативной динамике различных показателей развития личности и психики, в трансформации процессов взросления и отношений между детским и взрослым обществом. Осуществлен критический анализ идеи «исчезновения детства», и показана необходимость детства как социокультурного явления. Обосновано положение о кризисе взрослости как причине проблем современного детства.

Ключевые слова: детство, взрослость, кризис детства, закономерности развития, кризис взрослости, социокультурное состояние общества.

Bolshunova Natalia Yakovlevna

THE CRISIS OF CHILDHOOD OR THE CRISIS OF ADULTHOOD: THE PROBLEM OF RELATIONS BETWEEN CHILDREN AND ADULTS IN THE MODERN WORLD

Abstract. Describes a problem where relations crisis of childhood and crisis of adulthood of the modern world. The analysis of the manifestations and causes crisis of childhood in the context of the principle of historicity of development and socio-cultural changes in society. It is shown that childhood crisis manifests itself in the negative dynamics of different levels of development of the personality and mental transformation processes of growing up and relations between child and adult society. Carried out a critical analysis of the idea of "the disappearance of childhood" and shows the necessity of childhood as a social and cultural phenomenon. Justified position on the crisis as the reason the problems of modern adulthood of childhood.

Keywords: childhood, adulthood, childhood crisis, patterns of development, crisis of adulthood, socio-cultural society.

Острым предметом обсуждения современных психологов, социологов, педагогов, занимающихся проблемами детства, является кризис детства как исторического и социокультурного явления [7; 19; 20; 33–35; 39–41; 43–45]. Действительно, феномен детства в последние годы, начиная с конца прошлого столетия, претерпевает

Большунова Наталья Яковлевна – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, nat_bolshunova@mail.ru/, Новосибирск, Россия

Bolshunova Natalia Yakovlevna – Doktor of Psychological Sciences, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

серьезные изменения. Говорят о трансформации детства, о его индивидуальной вариативности, перекрывающей общие закономерности, некоторые исследователи заявляют даже об исчезновении детства [43; 45]. Опишем те явления, которые, по мнению отечественных и зарубежных психологов, свидетельствуют о кризисе детства.

1. Особенное внимание обращается на специфику развития детей в ранний и дошкольный период. В отношении дошкольного периода отмечается снижение уровня развития сюжетно-ролевой игры и ее доли в жизни ребенка, а также указывается на снижение уровня когнитивного развития, внимания, внутреннего плана действий, социальной компетентности; выражена негативная динамика в развитии системы ценностей и другие изменения, свидетельствующие о сдвиге (ретардации) возрастных периодов, считает Д. И. Фельдштейн [33–35]. Снижается доля предметно-манипулятивной деятельности у детей раннего возраста. Подлинная игра и предметная деятельность все более замещаются активностью детей в виртуальном пространстве, а также различными симулякрами учебной деятельности (например, группы ускоренного развития, которые, зачастую, не учитывают феномена амплификации развития, сформулированного А. В. Запорожцем). Причем, многие родители склонны поддерживать такого рода занятость детей по ряду причин: с одной стороны, находясь в интернете или в компьютерной игре, ребенок высвобождает время взрослых для «своих» дел, а с другой стороны, родители аргументируют свою позицию заботой об успешности детей в будущем (имея в виду престижное образование, богатство, карьеру).

2. Отмечается трансформация самого процесса взросления [19; 20; 44], что проявляется в модификации как пространства, так и способов взросления, вследствие ослабления роли семьи и школы в жизни ребенка, замещения их общением со сверстниками (в виртуальном пространстве, через принадлежность к молодежным субкультурам, проведение досуга и пр.). С другой стороны, меняется и семья, она становится менее стабильной и более ценностно неопределенной. Все большее число детей растут в неполных или двухядерных семьях, снижается и изменяется роль прародителей в воспитании детей [10]. Это обуславливает разнообразие путей взросления, возрастные нормы, как считают некоторые исследователи, становятся менее существенными сравнительно с индивидуальными вариантами развития, усиливается разрыв между детьми по возможностям и уровню развития [19; 20].

3. Происходит разрыв сфер деятельности детей разного возраста, детей и взрослых. Это оборачивается истончением разновозрастного детского сообщества, в котором осуществляется естественное освоение детьми таких форм поведения и переживания, как ответственность, забота, солидарность, совместность, способность сопереживать и сорадоваться, прощать и раскаиваться. Разрыв же между детским и взрослым сообществом, когда исчезают основания для совместных общих дел, увлечений, отдыха, чреват утратой взрослыми привычных способов посредничества между детским и взрослым миром, вариантов введения детей в культуру. С точки зрения Б. Д. Эльконина, происходит утрата идеального образа взрослости, на который ориентируется ребенок в процессе взросления [40].

Н. Постман, исходя из состояния современной американской культуры, свидетельствует даже об «исчезновении детства» [43, 45]. В силу того, что дети и взрослые, благодаря доступности информации, представляемой в интернете и масс-медиа в упрощенной и вульгаризированной форме, имеют равный доступ к ней, происходит сглаживание границ между ними. Длительное, глубокое обучение становится

как бы ненужным. Взрослые, считает Н. Постман, утрачивают авторитет взрослости, они не воспринимаются детьми как более информированные, больше умеющие и нравственно совершенные. Происходит утрата одного из существенных атрибутов детства – любопытства. Вместе с этим не востребуемыми оказываются также нравственные требования и культурные нормы, носителями которых являются взрослые, и требующие специального обучения.

Д. И. Фельдштейн считает, что «сегодня дети, в том числе и подросткового возраста, которым свойственна ориентация на взрослость, не хотят взрослеть, так как у них формируется подспудное недоверие к окружающему миру, особенно к обществу взрослых» [34, с. 8]. Это обнаруживает себя в размывании функции опосредования взрослыми развития детей. Видимо, это явление особенно заметно в подростковом возрасте, поскольку это время, обозначаемое как возникновение «чувства взрослости», когда ребенок – подросток обнаруживает и устанавливает для себя некие правила взрослой жизни, при этом происходит пересмотр своего отношения к миру взрослых, сопровождаемое «открытием» того, что взрослые, даже близкие и любимые, не всегда безупречны. Неоднозначность современной социокультурной ситуации: глобализация жизненного пространства, аксиологическая неопределенность и ненадежность социально-экономического и социокультурного состояния общества, информационная насыщенность и ускорение ритмов жизни, сопровождаемые виртуализацией в ущерб предметному содержанию и реальным отношениям между людьми, глубинная дискредитация духовных традиций и нравственных ценностей – обуславливает более выраженное в сравнении с другими временами отчуждение человека (ребенка, подростка) от культуры и ее подлинного бытия.

Эти тревожные явления трактуются порой как признаки отмирания роли семьи в жизни ребенка. Например, в известном форсайт-проекте «Детство» оспаривается значимость семьи для нормального развития ребенка. Его разработчики утверждают, что технически и технологически некомпетентные родители сдерживают развитие современного компетентного в этом отношении ребенка, поэтому семейное воспитание должно быть замещено общественным, основанным на использовании современных технологий, общении со сверстниками. Существенно, что государство, согласно проекту, берет на себя технологическое обеспечение соответствующих общественных организаций, поддерживая бизнес, направленный на производство новых компьютерных устройств, информационных «игрушек» и пр. Очевидно, что такого рода программы ориентированы не столько на заботу о подлинном развитии личности, индивидуальности, субъектности ребенка, сколько на формирование успешного пользователя (потребителя) и прагматику бизнеса.

4. Важно отметить еще один фактор, связанный с проблематикой взросления. Во все времена в обществе существовали процедуры инициации взросления, благодаря которым ребенок мог ориентироваться на определенные вехи движения к взрослости, соизмерять с ними свои переживания, понимание мира и поведение. В двадцатом веке в СССР функции инициации осуществлялись детскими организациями, через которые последовательно проходил ребенок, и деятельность которых по содержанию и формам соответствовала возрастным особенностям детей. Несмотря на чрезмерную и одностороннюю идеологизацию детские организации достаточно успешно выполняли свои задачи, связанные с установлением дескрипторов и порядка взросления. Современный ребенок либо не знает, что значит быть взрослым, либо воспринимает взрослость искаженно, что обуславливает разнообразные проблемы в его развитии от инфантилизма до различного рода девиаций. Очевидно,

что без установления современных ритуалов и содержания инициаций практически невозможно решить проблему искаженного взросления детей и подростков. В определенной мере не случайно в России быстро набирает популярность в молодежной среде волонтерская деятельность, участие в которой «свидетельствует» подростку о взрослости. Возможно, волонтерство может стать со временем той сферой, в которой осуществляется инициация.

Многие описанные выше явления действительно имеют место, однако означает ли это «отмену» тех общих закономерностей развития, которые были сформулированы в отечественной и зарубежной психологии в XX в.

На наш взгляд, имеется то инвариантное и необходимое для развития ребенка, что не только должно *сохранить*, но и *интенсифицировать*, учитывая современную социокультурную ситуацию в отношениях детского и взрослого общества.

Вряд ли подлежит сомнению, что человек принципиально *социален и историчен*. Основные атрибуты человеческого (духовно-нравственная сфера и сфера чувств, язык, сознание и самосознание, человеческие формы мышления, способность к саморегуляции и др.) не могут появиться вне общения с близкими людьми, межличностного взаимодействия в различных социальных группах, освоения предметного и духовного мира культуры и пр.

Как бы исторически не менялись представления о детстве, отношения между детской и взрослой субкультурами, предметное содержание и структура детских видов деятельности, характер протекания кризисов развития и сроки периодизации, ребенок должен пройти путь очеловечивания, время детства.

Более того, в эпоху доминирования техники и технологий настоящее, реальное детство является особенно значимым, поскольку именно в этот период человек может освоить технические устройства, включая сетевые взаимодействия, как *средства*, а не как *самоцель*, не подменяя и не замещая ими подлинную реальность предметной деятельности и человеческого общения.

Технологизация, виртуализация жизни детей все чаще обнаруживается в быденной жизни, проявляясь как отчуждение от себя, других, пространства духовности и культуры. Например, родители нередко «хвалятся», что их малыш чуть ли ни с младенчества самостоятельно пользуется различного рода электронными устройствами, сам себя занимает, не докучая родителей. При этом родители не принимают во внимание, что, находясь продолжительное время в виртуальной реальности, ребенок, во-первых, становится беспомощен в реальности предметного мира и отношений между людьми, что неминуемо порождает целый комплекс личностных проблем (тревогу, одиночество, агрессию, задержки когнитивного и личностного развития и др.) [38], а также такие социальные феномены, как anomия, ресентимент, различные формы девиантного поведения; во-вторых, вследствие ослабления привязанности между детьми и родителями ребенок утрачивает способность к близости, интимности, доверительности отношений. Наши исследования показывают, что большинство родителей дошкольников не знают о требованиях к безопасному пользованию ими компьютером.

По-видимому, уже наблюдается своеобразная «созависимость» человека (особенно детей, подростков) и сети Интернет – «сеть» в некоторой степени способна «подстраиваться» под пользователей ради сохранения интереса к себе и актуализации потребности в ее использовании, вовлекая в себя детей и подростков, эксплуатируя дефицит в подлинном общении, теплоте и близости. Прервать эту «созависимость» могут лишь сами пользователи, изменяя отношение к сетевому взаимодействию

и содержание своих интересов и ценностей, что возможно в условиях соответствующим образом организованного образования и взаимодействия детей и взрослых.

Отсюда следует второе принципиальное положение, которое определяет необходимость детства, нежизненность представлений о его «исчезновении» – именно в детстве совершается преобразование эмоциональной сферы, превращение ее в человеческую по форме и содержанию: появление способности к сочувствию, состраданию, сорадованию, любви, привязанности, лежащих в основе взаимодействия между людьми [1; 22].

Известно, и многие отечественные и зарубежные психологи, культурологи, философы [1; 2; 4; 5; 16–18, 26–30, 38, 44] исходят из того, что нормальное развитие ребенка невозможно вне отношений интимности, доверительности, солидарности, сотрудничества, близости. П. Слотердаик в трехтомнике «Сферы» [28–30], обращаясь к детальному обзору истории культуры (духовной, технологической, житейской), свидетельствует о нужде человека в интимности (в наличии сферы близкого, материнского, сердечного, теплого, душевного) на протяжении всей жизни. Эта нужда в интимности реализует себя как в отношениях с другими людьми, так и с предметным миром: родная речь, лицо близкого человека и свое лицо, теплый дом, любимые вещи, своя культура, религия, круг друзей – это то, что наполнено смыслом и определяет основу подлинности бытия человека, его участности в мире, в себе, в другом. П. Слотердаик считает, что именно крушение сферы интимности, связанное с доминантой публичности, свойственной нашему времени, а также внедрение идей глобализации, обуславливают упрощение и в то же время анонимность отношений, что проявляется в утрате их человеческих смыслов.

В основе человеческих отношений, согласно данным и отечественных, и зарубежных ученых (В. В. Абраменкова, М. Шериф и др.) лежат отношения солидарности и сотрудничества. М. Шериф в условиях эксперимента с младшими подростками, находящимися в конфликте, показал, что в ситуации, когда для выполнения некоторого важного дела появляется необходимость действовать сообща, мальчики преодолевают конфликт [21]. Иначе говоря, соперничество и вражда преодолеваются в сотрудничестве по поводу дела, имеющего смысл. Однако сотрудничеству ребенка нужно научить, эта способность и потребность должна быть актуализирована у детей в процессе взросления.

Отечественные концепции образования, разработанные и успешно апробированные во второй половине XX в., практически все предполагают развитие и опору на сотрудничество как в учебной деятельности, так и в процессе выполнения общих дел (педагогика сотрудничества, развивающее обучение, концепция коллективных творческих дел И. П. Иванова и пр.). И, несмотря на то, что такие образовательные стратегии в настоящее время в отдельных школах успешно реализуются вследствие подвижничества педагогов в их сотрудничестве с родителями, основным тенденциям образования по причине его неудачных реформ в школе и в вузе¹ свойственны прагматизация и индивидуализация (обособление) детей друг от друга. Неспособность к сотрудничеству в этих условиях обусловлена не отсутствием нужды детей

¹ Наиболее деструктивным стала дефиниция образования как услуги, что неизбежно актуализирует соответствующие установки и ожидания, определяет прагматизацию содержания образования и отношений между участниками образовательного процесса (учащимися и педагогами, педагогами и родителями, учащимися между собой), что обуславливает «вымывание» функции воспитания и развития в пользу формирования компетенций и отношений соперничества. Под воспитанием мы имеем в виду содействие восхождения ребенка к человеческому в себе и отношениях между людьми.

в близости, сотрудничестве с взрослым как посредником, но недоступностью условий для реализации этой потребности. Например, концепции ряда «продвинутых» школ включают в себя специальную задачу развития у детей личной успешности и соревновательности (конкуренции).

Наши исследования системы ценностей молодежи, осуществляемые в течение последних пятнадцати лет на юношеской, молодежной и взрослой выборке (методика «Четыре вопроса» Н. Я. Большуновой [4; 44]), показывают, что ценность семьи и близких (вопрос: «Что Вы более всего цените в жизни?») неизменно остается наиболее значимой (от 60 до 80 % респондентов), причем в последнее время их значимость даже возрастает. Высокую ценность для испытуемых всех возрастов имеют также дружба, любовь и здоровье. Среди наиболее отвергаемых нашими испытуемыми явлений («Что Вы больше всего ненавидите в жизни?») указывается ложь, обман, лукавство, предательство. Отвечая на вопрос «Чего Вы больше всего боитесь в жизни?», респонденты обозначают одиночество, смерть и утрату близких, предательство, а также болезнь как свою, так и близких людей.

Эти данные свидетельствуют, что дело не в отвержении детьми взрослого как посредника, а скорее в неспособности современных взрослых удовлетворить потребность детей в подлинной близости, доверии, дружбе, сотрудничестве. Эти неудовлетворенные потребности «толкают» детей в сеть Интернет, где легко создаются симулякры, подменяющие подлинную близость.

Наконец, третье положение, которое необходимо рассматривать в контексте идеи «исчезновения» детства, связано с развитием духовно-нравственной сферы, которая вне посредничества взрослым прагматизируется и рационализируется. Логика не дает ответа на вопросы, что значит совесть, зачем быть порядочным человеком, почему нельзя делать зло другим и пр. Духовно-нравственные переживания рождаются из опыта дарения друг другу любви и доверия; из опыта принятия ответственности за общее дело, за себя и ситуацию общения; из опыта понимания и принятия другого как другого, признания права другого быть другим. Причем для актуализации у ребенка социокультурного образца подлинного человека он должен *иметь возможность* ориентироваться на композицию ценностей, свойственных определенному типу культуры. Социокультурные образцы выступают как мера, с которой человек соизмеряет свою жизнь, выбор, решения, поступки, переживания, смыслы [4; 44]. Чтобы стать человеком, а не просто существом, обладающим логикой, развитым интеллектом или саморегуляцией, ребенок должен жить (принимать решения, делать выбор, сомневаться, сопереживать и т. д.) в горизонте человеческих смыслов и ценностей, представленных в культурных текстах: в образе жизни, поступках значимых взрослых, в художественных произведениях, предметах культуры, которые наполняются смыслами благодаря посредничеству взрослого.

Ребенок хочет быть человеком, что обнаруживается с первых дней его жизни в избирательном внимании к лицу, улыбке, словам, действиям близкого взрослого [26; 31; 37; 42; 46], ребенок ответчив на обращения взрослого, более того, он «настроен» на них [4; 5]. Социальная компетентность новорожденного отмечается многими исследователями [17; 31; 42; 46], она обнаруживается в явно более выраженном интересе детей к социальным сигналам в сравнении с несоциальными. Например, уже к концу первого месяца жизни дети замечают связь изменений лица и голоса, в пять недель начинают по-разному взаимодействовать со знакомыми и незнакомыми, к трем – четырем месяцам наблюдаются различия в общении с детьми и взрослыми (P. Kuhl, A. N. Meltzoff, 1982; M. Lewis, 1987 [17]). Д. Чем-

берлен, опираясь на свои исследования и данные других авторов (Т. G. R. Bower, W. R. Freeman, Heidelise Als), считает, что «полные, осознанные и управляемые улыбки появляются в сорок шесть недель от зачатия (через шесть недель после рождения доношенного ребенка). Эти улыбки уже могут рассматриваться как социальные, поскольку они являются частью реакции на социальное приветствие» [37, с. 74]. Более того, рассматривая результаты высокотехнологического анализа улыбок, Д. Чемберлен полагает, что улыбки, зафиксированные за два месяца до рождения, так же как и улыбки новорожденных, представляют собой личностные сообщения жизненной важности, они различны при обращении к разным людям и в разных ситуациях и выражают индивидуальность ребенка [37]. Р. Ж. Мухамедрахимов считает, что «с современной точки зрения младенцы рассматриваются как активные, от рождения организованные, ищущие стимуляцию, в первую очередь социальную, направленные на взаимодействие с наиболее близкими людьми и развивающиеся в процессе этого взаимодействия, творчески участвующие в процессе своего становления. Оказалось, что во всех, в том числе эмоциональной, областях развития опыт, приобретаемый во взаимодействии с окружающими людьми и миром, служит для модуляции уже существующего к рождению состояния внутренней организованности младенца, врожденных способностей установления социально-эмоциональных отношений» [17, с. 37–38].

Итак, уже в младенчестве ребенок проявляет готовность выстраивать свои отношения со взрослым, оказывать влияние на них, он требует внимания взрослого, он вопросчив к миру. Задача взрослого состоит в том, чтобы как можно раньше и полнее ответить на эти интенции ребенка к социокультурному развитию, поддержать и актуализировать ответственность детей на обращение к нему [5].

Именно ответственность (не только подражание, которое, вероятно, необходимо в случае освоения социальных алгоритмов поведения, общения, мышления, восприятия и т. п.) социокультурной составляющей мира открывает ребенку возможность уже в младенческом возрасте пока еще «смутно» обнаружить «духовно светлое» [9] и вовлечься в развитие субъектности [4; 5]. Так, С. Л. Рубинштейн, и вслед за ним А. Н. Славская, пишут, что уже у маленького ребенка одной из первичных потребностей, лежащих в основе его развития, выступает потребность понять и потребность быть понятым [24–26], что, по-видимому, лежит в основе ответственности. Потребность «понять» и «быть понятым» актуализирует «диалог согласия» (по М. М. Бахтину) и свидетельствует о наличии у ребенка пока в «смутной» форме «третьего» (различение «светлого и темного»), т. е. диалог предполагает возможность выхода ребенка за границы своего «Я», необходимость встать в отношение к «третьему» и к «Другому» в диалоге согласия, в отношении к ценностям и их смыслам. В ответственности ребенок открывает те вызовы (вопросы), которые значимы для него (имеют смысл), и ожидает ответственности на них со стороны взрослого. Диалектика вопросчивости и ответственности в диалоге согласия [5] определяет его отношения с миром и «вертикальное измерение бытия» [15, с. 89–90].

Можно думать, что встречающаяся неответчивость детей духовному, социокультурному развитию обусловлена не исчезновением потенциала детства, но неответчивостью взрослых, родителей как социокультурным образцам, так и интенциям (вопросчивости) детей в отношении их потребности в различении добра и зла. М. И. Воловиковой и Л. Ш. Мустафиной обнаружена (исследование представлений старшеклассников и студентов о совести) достаточно большая группа респондентов, демонстрирующая «цинично-прагматичное отношение к совести» [8, с. 108],

причем, представления о совести тесно связаны с представлениями о добре и зле. Очевидно, что молодежь, считающая совесть «бредом», обременяющим жизнь грузом, или рассматривающая обращение к совести лишь из оснований «выгоды», не сможет стать посредником социокультурного развития детей. Учитывая, что у современных молодых родителей социализация и социокультурное взросление осуществлялось в неблагоприятное для духовно-нравственного развития время (девяностые годы), дошкольные учреждения и школа вынуждены брать на себя значительную часть воспитательных функций, связанных с *введением ребенка в мир культуры, духа, смыслов*.

Мы полагаем, что в настоящей социокультурной ситуации особое значение для решения этой задачи принадлежит культуросообразному тексту [4; 5; 44] во всех его проявлениях, который, с одной стороны, открывает ребенку себя, свою неповторимость, духовное начало (духовное «Я»), с другой стороны, обнаруживает «Другого» как ценность и уникальность, и одновременно текст содержит то всеобщее, что свойственно человеку вообще, что создает основание для социокультурного диалога. Текст, таким образом, выступает и как собеседник, и как посредник в мир культуры, нравственности, и как основание рефлексии.

Категория культуры имеет множество различных определений: вторая реальность, вторая природа человека; культура как цивилизация; как «вочеловеченная история»; как форма самореализации и самодетерминации человека; как инобытие человеческого духа, представленное в знаках; как система значений; как смыслы и способы их передачи; как системная иерархия смыслов, как система ценностей и т. д. [3; 6; 11–14; 22; 23; 36].

При всем многообразии определений категория культуры включает ценностное отношение, т. е. она проявляет себя характером общения с другими людьми, с миром, с самим собой; она обнаруживается в том, какие основания лежат в основе общения: прагматики (выгоды, пользы) или человеческое достоинство.

Культура в контексте психологического ее понимания есть совокупность способов, которыми человек открывает *человека* в себе и одновременно открывает *человека* в других людях.

Культура глубинного общения, по Г. С. Батищеву, содержит несколько основных «универсалий культуры глубинного общения».

1. «Мироутверждение», как «предпочтение не себя – Универсуму, но Универсума – себе», «предпочтение беспредельности без всяких условий и ограничений ее своим заранее установленным мерилom», что «означает настолько сильное и серьезное уважение объективной диалектики – уважение сущего независимо от любых своих мерил, – что это освобождает решительно от всех забот самоутверждения».

2. «Со-причастность: онтологическая, объективно независимая ни от какого сознания, ни от какой воли, ни от какого исторически преходящего общества, социальных ролей человека в нем, универсальная взаимная со-причастность *каждого* всем субъектам в Универсуме и *всех* каждому».

3. «Приоритет *безусловно-ценностного* отношения к миру над любыми, сколь угодно важными, но условно-локальными и исторически ограниченными началами, целями, интересами и т. п.; приоритет абсолютного над относительным, высшего над низшим, более совершенного над менее совершенным».

4. *Доминантность на всех Других*, устремленность человека каждым поступком и всею жизнью *не* к тому, чтобы сначала требовать от других и от всего мира убедительности *для себя*, надежности *для себя*, заслуженности, доверия к ним в своих глазах, но совсем напротив – именно к тому, чтобы *начать с себя ради всех других* – чтобы от себя

потребовать убедительности *для других* и для всего Универсума, от себя – надежности *для других*, от себя – *бытия достойным* и заслуживающим *доверия других*».

5. «Предваряющее утверждение достоинства каждого другого в неясных виртуальных слоях его бытия, в его возможности быть иным...».

6. «Творчество как свободный дар встречи, дар междусубъектности».

7. «Со-творчество» как «дух полифонического сотрудничества» в решении «все более и более трудных задач универсального Космогенеза, в преданном служении ему» [2, с. 127–129].

Наконец, четвертый аргумент, касающийся невозможности «исчезновения» детства или его принципиальной модификации, обнаруживается в закономерностях биологического созревания (мозга, нервной системы в целом), которое, с одной стороны, обеспечивает возможности психического развития ребенка в соответствующий период жизни, а с другой стороны, обретает человеческий характер лишь в условиях человеческой деятельности и общения.

Так о каком же кризисе может идти речь? О кризисе детства или, может быть, вернее говорить о кризисе взрослости? Современные взрослые, сами прошедшие в детстве и юности через катастрофу слома ценностных ориентиров, часто оказываются не готовы удовлетворить потребности детей в полноценном развитии, осуществлять функции посредничества в отношении введения ребенка в культуру. Об этом свидетельствуют такие достаточно распространенные феномены современного взрослого общества, как кидалтизм (социальный инфантилизм), идеология чайлдфри (сознательная и добровольная бездетность, обусловленная нежеланием испытывать дискомфорт, связанный с наличием детей), желание однополых пар иметь детей (реализация безответственного отношения к судьбе ребенка в угоду собственному эгоцентризму), передача в обеспеченных семьях функции воспитания и заботы о ребенке няне (реализация прагматически понимаемой потребности в успешности) и др.

Таким образом, проблема кризиса детства преобразуется в проблему кризиса взрослости и готовности взрослого выполнять функции посредничества в отношении детства. Вариативность детской субкультуры обнаруживается на всем протяжении истории, историчность детства была выявлена и обоснована еще в исследованиях Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина и других психологов и социологов. Исторически ребенок всегда был значим для родителей в разных его функциях: как наследник, как опора в старости, помощник в быту, гарант семейного благополучия, признак реализации родительской социальной роли, как подлинно близкий, родной человек, наконец, как самоценность. Трансформация современного детства не является чем-либо исторически невозможным и необычным. Другое дело, что прагматические функции ребенка в интересах взрослого утрачивают свое значение (общество готово взять на себя заботу о пожилых, детский труд в интересах благосостояния семьи не актуален и т. д.). В этом отношении детство все более становится самоценным и значимым для взрослого в контексте реализации отношений близости и интимности в условиях тенденции к доминированию в социуме функциональных отношений. Однако возникают другие опасности – прагматизация детства в интересах индустрии детского бизнеса, а также отчуждение взрослых от детей в контексте ценностей успешности, комфорта, «свободы от». Готовы ли современные взрослые принять ответственность за детей в условиях изменившегося мира, готовы ли они к диалогу с современной детской субкультурой в интересах детства. И как должно измениться взрослому сообществу, чтобы помочь детям достойно и подлинно прожить свое детство.

Список литературы

1. *Абраменкова В. В.* Социальная психология детства: учебное пособие. М.: ПЕР СЭ, 2008. 431 с.
2. *Батищев Г. С.* Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии. 1995. № 3. С. 95–129.
3. *Березовая Л. Г., Берлякова Н. П.* История русской культуры: в 2 ч. М.: ВЛАДОС, 2002. Ч. 1. 400 с.
4. *Большунова Н. Я., Инчина М. В.* Развитие индивидуальности и субъектности в формах детской субкультуры: учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. 232 с.
5. *Большунова Н. Я., Устинова О. А.* «Вопросчивость» и «ответчивость» как внутренняя работа развития образа Я // Челпановские чтения 2016: Диалог научных школ Психологического института: Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Г. И. Челпанов: сборник научных материалов Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 15 ноября 2016). Альманах Научного архива Психологического института. Выпуск 8 / сост., науч. ред., отв. ред. О. Е. Серова, Е. П. Гусева. М.; СПб.: Нестор-История, 2016. С. 341–354.
6. *Введение в культурологию* / отв. ред. Е. В. Попов. М.: ВЛАДОС, 1995. 336 с.
7. *Венгер А. Л.* Ребенок в обществе: исторический кризис детства // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 3–12.
8. *Воловикова М. И., Мустафина Л. Ш.* Представления о совести в российском менталитете. М.: Институт психологии РАН, 2016. 144 с.
9. *Зеньковский В. В.* Психология детства. М.: Академия, 1995. 348 с.
10. *Ильин Е. П.* Психология взрослости. СПб.: Питер, 2012. 544 с.
11. *Канке В. А.* Философия: исторический и систематический курс. М.: Логос, 2003. 376 с.
12. *Культурология* / под ред. Г. В. Драча. Ростов н/Д.: Феникс, 1995. 576 с.
13. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.
14. *Лурье С. В.* Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы. М.; Екатеринбург: Академический проект: Деловая книга, 2003. 624 с.
15. *Мелик-Пашаев А. А.* Над `рекой времен` (Предположение о том, где искать смысл жизни) // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: материалы III–V симпозиумов. М.: Ось–89, 2001. С. 86–91.
16. *Моторина Л. Е.* Философская антропология: учебное пособие для вузов. М.: Высш. шк., 2003. 256 с.
17. *Мухамедрахимов Р. Ж.* Мать и младенец: психологическое взаимодействие. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2001. 288 с.
18. *Мюррей Л.* Психология ребенка от 0 до 2: как общение стимулирует развитие. М.: Альпина нон-фикшн, 2016. 192 с.
19. *Поливанова К. Н.* Детство сегодня – в науке и в жизни [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. № 28: «Игра. К 120-летию Льва Семеновича Выготского». URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/childhood-today-in-science-and-in-life> (дата обращения: 13.11.2018).
20. *Поливанова К. Н.* Взросление сегодня: социальные изменения современного детства [Электронный ресурс]. URL: strategy2020.rian.ru/load/366070742 (дата обращения: 13.11.2017).
21. *Почебут Л., Мейжис И.* Социальная психология. СПб.: Питер, 2010. 672 с.
22. *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста* / под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. М.: Педагогика, 1986. 176 с.
23. *Радугин А. А.* Философия. М.: Центр, 2001. 272 с.
24. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. 416 с.

25. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946. 704 с.
26. *Славская А. Н.* Личность как субъект интерпретации. Дубна: Феникс+, 2000. 254 с.
27. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с. (Основы психологической антропологии).
28. *Слотердайк П.* Сферы. Микросферология. Т. I. Пузыри. СПб.: Наука, 2005. 654 с.
29. *Слотердайк П.* Сферы. Микросферология. Т. II. Глобусы. СПб.: Наука, 2007. 1024 с.
30. *Слотердайк П.* Сферы. Микросферология. Т. III. Пена. СПб.: Наука, 2010. 924 с.
31. *Стерн Д. Н.* Межличностный мир ребенка: взгляд с точки зрения психоанализа и психологии развития. СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2006. 376 с.
32. *Столяренко Л. Д., Столяренко В. Е.* Культурология: краткий курс лекций. М.: Юрайт, 2013. 167 с.
33. *Фельдштейн Д. И.* Современное Детство: проблемы и пути их решения // Вестник практической психологии образования. 2009. № 2. С. 28–32.
34. *Фельдштейн Д. И.* Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. № 2(4) С. 6–11.
35. *Фельдштейн Д. И.* Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. 2011. № 4. С. 3–12.
36. *Флоренский П. А.* Христианство и культура. М.: АКТ: Фолио, 2001. 672 с.
37. *Чемберлен Д.* Разум вашего ребенка. М.: Класс, 2004. 224 с.
38. *Шамшикова О. А.* Подростковый нарциссизм: проблемы и перспективы // Развитие человека в современном мире: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск, 2006. С. 32–49.
39. *Эльконин Д. Б.* Детская психология. М.: Академия, 2004. 384 с.
40. *Эльконин Б. Д.* Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. № 3. С. 7–13.
41. *Эльконин Б. Д.* Введение в психологию развития. М.: Тривола, 1994. 168 с.
42. *Эльячефф К.* Затаенная боль. Дневник психоаналитика. М.; Париж: Кстати, 1999. 176 с.
43. *Ярин А., Постман Н.* Исчезновение детства [Электронный ресурс] // Отечественные записки. 2004. № 3. URL: http://magazines.russ.ru/oz/2004/3/2004_3_2.html (дата обращения: 11.11.2018).
44. *Bolshunova N. Ya., Ermolova E. O.* Possibilities of organizing education for preschool children in the forms of children's subculture. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2016. Vol. 233. pp. 377–381.
45. *Elkind D.* Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon. Perseus Publishing, 2001. 288 p.
46. *Postman N.* The Disappearance of Childhood. New York: Vintage Books, a division of Random House, Inc., 1994.
47. *Stern D. N.* The interpersonal world if infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology. New York: Basic Books, 1985. 304 p.

