**Феномен игры: ее место и роль в культурной жизни человека и культура ее бытия**

Достаточно сложно сказать что-либо принципиально новое о таком, казалось бы, хорошо известном феномене, как «игра». Не раз предпринимались и попытки разного рода типологизации этого универсального в культуре явления [14; 15]. В данном случае ставится задача рассмотреть некоторые особенности игры в контексте проблемы развития функциональной асимметрии полушарий головного мозга, приобретающей в последнее время все большее значение для интерпретации феноменов, связанных с деятельностью человека1, и прежде всего на основе изучаемых в этом плане автором этнографических материалов2. Тем более что данный подход к исследованию социокультурных феноменов уже позволил получить интересные результаты [22; 23]. Проблемой человека как особой, своего рода «моделирующей установки», обсуждаемой в рамках кибернетики и психологии еще в 60-е годы, занимался Н.М. Амосов [1 ].

В последнее время проблема игр (правда, «взрослых») необычайно актуализировалась в связи с необходимостью, как это объясняется, поисков методов отработки новых для человека моделей поведения в незнакомых условиях или ситуациях. Хотя, если взглянуть на эту проблему под несколько иным ракурсом, складывается впечатление, что «игры» социальных программ выглядят скорее как приучение адептов к следованию правилам игры того, кто обучает. Однако так или иначе, отчетливо проступает основное значение такого рода «игры»: моделирование новых ситуаций и отработка поведенческих навыков индивида при интегрировании его в существующую (и изменяющуюся) подсистему «социум» в актуальной модели мира. Подобные «игры» следует рассматривать как частный случай проявления социогенеза.

В чем же состоит существо рассматриваемого нами здесь конкретного подхода к игре? Прежде всего в рассмотрении игры в качестве продукта деятельности головного мозга человека, а точнее — взаимодействия его правого и левого полушарий.

Как отмечает Т.В. Глезерман, в течение детского возраста происходит поляризация функций между левым и правым полушариями, «размещая» речь в основном в левом, а определенные функции преимущественно в правом полушарии [9. С. 17—20]. Феномен доминантности формируется вследствие постепенного повышения роли

1 Существует огромное число работ по данной теме, однако прежде всего хотелось бы упомянуть, что чрезвычайно продуктивными для исследования проблемы связи эволюции социума с развитием функциональной асимметрии мозга и оказались разработки Т.А. Доброхотовой и Н.Н. Брагиной, в которых человек рассматривается как лево-правый объект природы.

2 Представляется, что данная статья, затрагивающая острую тему асимметрии мозга в контексте развивающей и воспитывающей роли игровой деятельности, выполнена на интересном этнографическом материале, вызовет живое обсуждение (ред.) и полового созревания. Совершенно закономерно, что этот процесс поляризации функций находит поэтапное отражение в изменении характера детских игр. Игры того возраста, когда определение профиля асимметрии можно считать завершенным, относятся к вторичным игровым феноменам иного назначения и в данном случае интереса для исследования не представляют.

Следовательно, игра не может служить синонимом «несерьезной» деятельности детей. Более адекватным выглядит понимание игры как сложной динамической системы, присущей начальной стадии онтогенеза. Динамика выражается, в частности, в том, что после первых чисто имитационных игр быстро возникают игры, в которых действие реализуется внутри абстрактной, смоделированной самим ребенком, а еще позже группой детей, ситуации. С точки зрения Д.И. Фельдштейна, «деятельность, реальная деятельность, в которую включается ребенок с самого своего рождения, является основанием взросления, развития, освоения отношений, смыслов, значений, достижений общества, в котором он функционирует, и средством определения себя в этом обществе, которое направляет единый процесс социализации-индивидуализации, процесс социального созревания» [38. С. ИЗ]. В наиболее открытой форме такое взросление в процессе освоения игры происходит в так называемых традиционных обществах.

В традиционных обществах к детским играм относились серьезно. Так, например, анализируя проблему игр у эвенков, Ю.А. Купина отмечает: «Можно предположить, что в традиционном обществе детские игры имели важное значение для всего коллектива. Игры детей, воспроизводившие разные стороны жизни, могли восприниматься как меры, способствующие успеху коллектива в различных областях деятельности: оленеводстве, охоте, перекочевках и т.д. Формирование подобных представлений подкреплялось практическим опытом, так как в играх развивались определенные навыки, помогавшие ребенку в дальнейшем достичь хороших результатов в какой-либо сфере деятельности... От бессознательного восприятия игрушки к целенаправленному изготовлению и использованию — таков был один из путей приобщения ребенка к традиционной системе представлений, один из способов овладения традиционными формами поведения в различных жизненных ситуациях» [28. С. 55].

**Кого следует считать детьми?**

Практически все народы прекрасно понимали происходившие качественные изменения в развитии ребенка и делили «детство» на соответствующие этапы: 2—3 года, 6 лет, 10—12 лет, 13—15 лет — причем последний выступал как особый, обозначающий переход к «взрослому» состоянию [24 ]. В этой статье намеренно используются в основном материалы традиционных культур и особых «естественных» состояний — это, как представляется, позволяет более четко прослеживать универсальные общечеловеческие закономерности, выявляемые различными этносами в сфере развития и взросления детей до появления современной естественнонаучной картины мира и независимо от нее. Хотелось бы добавить, что этнографические и фольклорные материалы в этом плане демонстрируют неожиданно поразительную наблюдательность человека, объективно касающуюся эволюции и специфики функций полушарий мозга, зафиксированную в пословицах, поговорках, языке и мифологемах.

Впрочем, данные традиционных обществ не во многом, что характерно, отличаются от возрастных характеристик современной психологии или педагогики, собранных в соответствующих изданиях и учебной литературе. Для нас же они представляются более разработанными для решения задачи изучения особенностей взросления в рамках формирования устойчивого культурного комплекса. Изменения в сроках протекания процессов, которые регистрируются на уровне филогенеза, не имеют принципиального значения для решения данной проблемы и потому по причине ограниченного объема статьи не рассматриваются, хотя сама динамика является важным показателем основных тенденций этого процесса. Итак1:

У малайцев до 6 лет ребенку позволяют все, его ласкают и не ругают. В 10 лет практически прекращаются проявления родительской ласки, все им делают замечания и наказывают.

У аборигенов Австралии процесс социализации происходил в 9— 11 лет — они проходили обряды инициации и переставали считаться детьми, поскольку считалось, что уже обладали минимумом навыков и знаний, необходимых каждому взрослому, физические наказания детей до 9 лет считались недопустимыми.

У персов в 10—12 лет ребенок переходит в новую возрастную категорию джаван «совершеннолетний», тогда как предыдущая называлась «детеныш». Однако пора зрелости (инициация) наступала в 14—15 лет, совпадая с зороатрийскими представлениями.

У афганских пуштунов дети с 9 до 13 лет переходят в категорию «людей».

У сингалов Шри-Ланки «детством» называется возраст до 10-13 лет.

У корейцев переход в категорию «взрослых» мог происходить с 10 лет, когда мальчик менял одежду, обретал все права, гражданское имя, мог быть обручен.

У малайцев (мусульман) переход от детства к юности отмечался праздником, который сопровождался обрезанием, что происходило между 10 и 14 годами, после чего считалось, что мальчики переходят в состояние «разумия» и могут отвечать за свои поступки.

На островах Малекула мальчики до наступления 10 лет были обязаны пройти обряд инициации — своеобразного обрезания, что знаменовало переход в категорию мужчин.

У жителей острова Тимор (Океания) имя менялось: в б или 7 лет, а затем в 10 лет. Дети переходят в категорию взрослых в возрасте 10—13 лет, когда становятся способны «отличить правое от левого» (добро и зло).

У некоторых групп туркмен ребенка возрасте до года называли «бебек» (новорожденный), от года до пяти — «чага» (ребенок), после обрезания мальчика в 5—7 лет называли «огла» (мальчик), а в 10—12 лет он становился подростком «еткинджек».

У коми-зырян существовала достаточно подробная градация детства: от рождения до трех лет — «кагаяс» (младенчество), 3—7 лет — «посни челядь» (раннее детство); 8—12 лет — «челядьяс» (детство); 12—16 лет— «гырысь челядь» (подростки) [12. С. 18—19].

У северных русских (Заонежье) девочка в 10—13 лет начинала ткать «по-взрослому», во всем помогала матери. А в 13—16 лет уже во всем работала как взрослая, готовила себе приданое.

У неваров-буддистов церемония совершеннолетия отмечалась для группы мальчиков до 13 лет.

В Китае дети в 10 лет перестают играть с вертушками. Вопрос о том, пристало ли 14-летнему мальчику скакать на «бамбуковой ло-

1 Примеры взяты в основном из трехтомного издания: «Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Передней и Южной Азии» [43; 44], здесь приводятся без дополнительных сносок.

**Что происходит с детьми вне социального и игрового пространства...**

Единственным примером «несоциализированных» детей являются истории так называемых «маугли» — детей, выросших среди животных. Как показывают наблюдения и анализ всех известных случаев, развиваясь в условиях социальной деривации, эти дети, по всей видимости, при генетически полноценном формировании большого мозга (и прочих органов) так и не стали полноценными людьми. Обзор основных известных случаев позволит нам при дальнейшем рассмотрении проблемы в какой-то степени понять, как игровые механизмы заставляют работать генетическую схему.

Кроме того, этот трагический, но естественный эксперимент выживания ребенка среди животных позволяет проследить некоторые закономерности формирования человека в условиях полной или частичной изоляции от себе подобных. Для нас важно следующее: эти случаи позволяют увидеть, что происходит с детьми, когда они не играют в «нормальные» человеческие игры.

Исследователями Люсьеном Мальсоном и Жаном Итаром [46 ]1 собраны 52 известных, начиная с XIV века, случая, которые описаны с разной степенью точности и детализации.

— «Мальчик-волк» из Гесса (7 лет, 1344 г.). После 4 лет дикого существования его мозг удалось «разбудить» — подробности неизвестны...

— «Мальчик-волк» из Баварии (12 лет). Найден в лесу. Попал к людям, поддался развитию.

— «Мальчик-медведь» из Литвы (12 лет, 1661 г.). Кусался и царапался. Очень любил капусту, траву и мясо. Раздирал свою одежду и так и не сумел адаптироваться.

— «Мальчик-баран» из Ирландии (16 лет, 1672 г.). Ел траву и сено. Устойчив к холоду. Шустрый, с низким лбом, толстым языком и втянутым животом, широкое горло, затылок вытянутый.

— «Мальчик-теленок» из Баварии (? лет). Дрался зубами с собаками. Явно прогрессировали умственные способности.

— «Мальчик-медведь» из Литвы (10 лет, 1694 г.). Встал на ноги и научился говорить.

— «Девочка-медведь» из Голландии (12 лет, 1717г.). Научилась есть хлеб, но не заговорила. Известно, что была похищена в 16 месяцев от роду. Был одет передник из соломы. Ела травы и листья. Охотно пошла на контакты.

— Девушка (19 лет). Научилась понимать знаки, но так и не заговорила. Научилась сучить шерстяные нити, чем и занималась до самой смерти.

— Дети из Пиренеев. Известно, что скакали, как козы.

— Петер (? лет, 1724) и Хэмелн (13 лет, 1731 г.). Найдены в Ганновере.

Петер брошен в лесу отцом, но через год сам вернулся в отцовский дом, и вновь выгнан мачехой. Был одет. Его ловили, но он сбегал. Хлеб не ел, питался растениями. Был доставлен ко двору Георга I и прожил среди людей 68 лет. Выделялся удивительным музыкальным слухом, научился самостоятельно одеваться и выполнять некоторые действия. Но так никогда не заговорил.

- Девочка из Соньи (10 лет). Была замечена на яблоне, с которой спустилась, чтобы попить, и пила из ведра, «как лошадь». На ней были надеты тряпки и шкуры животных. Вся была грязная до черноты и исцарапана. При себе носила дубину. У нее была подруга, которую сама же по случайности убила. Ела птиц, лягушек и рыбу, пила кровь кроликов. Долго и с большим трудом пытались ее от этого отучить. Поселили у монашек, которые научили ее говорить. Сама захотела стать монахиней, но «здоровье не позволило».

— Жан из Льежа (21 год). В течение 16 лет был лишен контактов с людьми. Ел только овощи, и развить его так и не удалось.

— Томко из Галиции (? лет). Был обнаружен полудиким, ел сырое мясо и голье скота. Выучился говорить по-словацки, понимал немецкий. Сексуально индифферентен, был слаб здоровьем и вскоре умер.

— «Девушка-медведь» (18 лет, 1767 г.).

— Ребенок из Аверона (11 лет).

— Гапар из Нюренберга (17 лет). Прожил в насильственной изоляции, питаясь только хлебом и водой. (Этот случай особый, поскольку полной депривации все же не наблюдалось).

Смеется, пишет алфавит, расписывается (этому его обучил тот, кто приносил еду). Набор лексики ограничен 10 словами и двумя заученными фразами. Уровень развития соответствует 3-летнему ребенку. Жалуется на боли и плачет. Рисует, копирует литографии, добиваясь сходства. Все новое вызывает страх. Фобия по отношению к черному, зеленому, желтому (кроме золотого) цветам. Запахи не переносит (кроме хлеба и аниса). Поначалу присутствие магнита делало его больным, но через несколько месяцев это прошло. Хочет носить женскую одежду и наотрез отказывается быть мужчиной.

Он не мог поначалу правильно оценивать расстояние, воспринимать перспективу. Свет дня не переносил, не отождествлял с собой собственное отражение в зеркале.

Сон и реальность для него не различались. Слух был чрезвычайно тонок, научился говорить в первые же дни (поскольку навыки все же были заложены).

Инфинитив, использовал не морфемы, но семантемы. О себе говорил в 3-м лице. «Я» усвоил с огромным трудом. Не воспринимал никаких конструкций — ни обращений, ни указаний, ни приказов. Ограниченная, но чрезвычайно полисемичная лексика: слово «гора» означает абсолютно все, что возвышается. Фраза организуется путем последовательного перечисления слов. По всей видимости, он пользовался единицами мышления и речи, названными Л.С. Выготским «значением слова», которые он как бы нанизывал, не переходя к речевому мышлению [40. С. 23— 24]. Однако через три года все было наверстано, и он даже учился в лицее и учил латынь. Его даже показывали Фейербаху. Но радости от знания он не получал. Он страдал абулией (безволие), отсутствием эмоциональности, позитивного настроения. «Это был спокойный увалень, преисполненный здравого смысла».

Его интересовали вопросы: «Кто сделал деревья? Кто зажигает и гасит звезды? Что такое моя душа и могу ли я ее увидеть?» Он считал, что «прибыл в мир и обнаружил людей». Раньше он жил «в дыре, в клетке», жил на хлебе и воде. Он вспомнил, что однажды заснул, выпив напиток опия, запах которого и возбудил в нем воспоминания. Он начал вспоминать, как приходил кормить его человек , никогда не показывавший лицо, он же научил его рисовать, писать буквы и цифры.

Когда воспоминаний стало больше, Гаспар был убит при неизвестных обстоятельствах.

— Виктор из Авейрона (11—12 лет, 1799 г.). Найден в лесу, без одежды, питался корнями и желудями. Обследовавшие его решили, что горло мальчика, по всей видимости, в детстве было перерезано.

Оказавшись в помещении, среди людей, сидел, забившись в угол, монотонно раскачиваясь. Порывы ветра, проблески солнца сквозь облака вызывали взрыв смеха и конвульсивные движения, передающие радость. Иногда заламывал руки и закрывал кулаками глаза. Ночью он возбужденно просыпался и смотрел на лунный пейзаж.

К холоду был невосприимчив, а горящие головешки подбирал и не торопился кинуть в огонь. Вынимал руками горячий картофель. При этом на коже следов ожога не оставалось. Горячий душ или ванна его не расслабляли. Однако через некоторое время эта невосприимчивость пропала. Быстро понял, что одежда предохраняет от холода.

Сначала он никогда не плакал. Первый раз он заплакал, когда сильно испугался высоты, будучи высунутым врачом Итаром в окно. Однако, когда спустя некоторое время он потерялся от воспитательницы, то буквально «рыдал».

Обладал большой избирательностью в реакции на запахи, выделяя в основном только пищевые. (Когда, например, ему засунули в нос табак, он никак на это не реагировал). Различение и реакция на запахи возникли где-то через год, и вместе с этим у него появился насморк. Звуки он выделял также лишь те, которые имеют отношение к еде. Практически не реагировал даже на выстрелы.

Взгляд не фиксировался на предметах (был как бы расфокусирован), только через год он научился следить за предметами.

Не различал нарисованные и реальные предметы. Не умел открывать дверей. Не догадывался подставить что-нибудь, чтобы достать высоколежащий предмет.

Он так и не сумел понять назначение игрушек, а чтобы ему их не навязывали, попросту их уничтожал.

Он пристрастился пить простую чистую воду и любил делать это, глядя в окно на природу. Предметы называл только при необходимости и когда они были в пределах видимости.

Через год прекрасно понимал знаки. Если показывали пустой кувшин, то он шел наполнять его. В час прогулки он подходил к двери и подносил гувернантке все необходимые для сборов предметы и даже помогал одеваться. Научился есть ложкой из тарелки достаточно быстро, но иногда ел руками. Когда посетители ему надоедали, он начинал раздавать им их шляпы и трости. Если видел непричесанного человека, то приносил расческу.

Был зациклен на расстановке предметов по местам и даже вставал ночью, чтобы все повесить на свой гвоздик. Очень трудно ему было объяснить принцип систематизации предметов.

Развитие способностей стимулировали стрессовые ситуации и необходимость выполнения задач.

Поначалу реагировал только на звук О! (ударный в его имени Виктур). После О начал выделять А и т.д. Он так и не научился произносить звук U. (Надо заметить, что для большинства франкоговорящих африканцев этот звук также оказывается недоступным и заменяется менее сложным в артикуляционном плане звуком I) . Из согласных научился произносить лишь три звука. Начал повторять звучание слов: Victor, 111 (типа итальянского звука gli). О, Dii! (Dieu), lait «молоко» повторял часто, как считает Итар, без мотивации, однако молоко было его любимым продуктом. Так, чтобы получить молоко, Виктор копировал составление из букв этого слова, но выложил его зеркально: TIAL. Выучившись складывать, он, идя в гости, клал буквы в карман, чтобы таким образом просить молоко. По мнению наблюдавшего его врача, все это больше напоминало условный рефлекс, когда раскладывание букв по порядку являлась лишь «образом» слова, а не знанием письма — при прикрывании надписи рукой Виктор терял образ слова и подавал совершенно другой предмет. Через несколько занятий научился срисовывать знакомые слова. (Проводимые в последние десятилетия исследования показали, что даже высшие обезьяны, такие, как капуцины, обучаются подражанию — вплоть до копирования начертания букв. А шимпанзе может складывать и гораздо более сложные сообщения) [37. С. 168—169].

Поначалу одно название подходило ко всем предметам, относительно сходным (а иногда и не сходным) по форме (функция предмета значения не имела). В конце концов он ограничился небольшим количеством названий для всех предметов, объединенных по случайным признакам, и лишь постепенно стал подходить к сходству по функциям. (Так, не найдя нож, он принес бритву и начал резать хлеб). Быстро понял оппозицию «большой-маленький». Однако, несмотря на все тренировки органов речи, говорить он не стал.

У Виктора не было опыта поиска.: сексуального партнера и сексуальных игр, и потому ориентация его не была сформирована. В период полового созревания при попытках контакта он был отвергнут, после чего начались приступы с кровотечениями из носа и ушей, он становился агрессивен.

Через 6 лет обучения он умел самостоятельно пилить дрова, накрывать на стол и даже смог понять по реакции вдовы неуместность прибора для покойника. Дожил до 40 лет.

— «Девочка-свинья» из Зальцбурга (22 года). Выросла в свином хлеву, ноги были искривлены от постоянного сидячего положения.

—Множество «диких» детей из Индии.

1) Стал пастухом и ел хлеб.

2) Научился курить и зажигать трубку.

3) Стал полицейским.

4) В течение 14 лет так ничему и не научился.

— Клеменс — «ребенок-свинья» из Овердайка.

— «Ребенок-волк» — скакал по деревьям и прекрасно подражал крикам птиц, разорял гнезда, от чего его так и не сумели отучить. (Совершенно очевидно, что название «волк» в данном случае выступает аналогом «дикий». Поскольку модель поведения данного ребенка не характерна для волка (как, например, в случае двух девочек из Индии).

— Дина Санишар — «ребенок-волк» из Индии (6 лет). К 28 годам едва обучили стоять на двух ногах, с трудом одеваться, мыть посуду.

— Амала (1,5 года) и Камала (8,5 лет) из Индии. Найдены в Индии в семье волков в 1920 г. Обе ползали на четвереньках, с мозолями на руках, локтях, коленях, ступнях. Язык висит, дыханье волчье, разевают челюсти, боятся света. Забиваются в угол на день, ночью завывают. Агрессивны ко всем, особенно к поймавшему их священнику. Спустя почти год Амала умерла от нефрита и общего отека, через три недели тем же заболела и вторая девочка, но осталась жива.

Через полгода Камала начала протягивать руку за едой, через полтора года начала вставать на коленях, потом ходить. Еще через три года встала на ноги, держась за скамью, и через год пошла.

Научилась пользоваться посудой, следила за другими, указывала на тех, кто плакал или был в плохом настроении.

Смерть Амалы ее потрясла — она впервые заплакала, стала отказываться ото всего, искала запахи Амалы. Затем опять пошел процесс социализации. Брала руку воспитательницы, чтобы та делала ей массаж органов речи. Бессмысленно имитировала речь, говоря с козами. Начала бояться темноты и ночи, искала общества других людей. Освоила два слова: ма —'мама (священник Сингх), бхоо — выражение голода и жажды, позже: хоо — «да», позже (в 23 года): да/нет — качанием головы и в 24 года: бха — «рис» и заявление амхаб — «я хочу». В 26 лет: начала узнавать личные предметы (тарелку, стакан) и произносить около 36 морфем, а когда для коммуникации не хватало слов, прибегала к знакам. Начала прекрасно понимать вербальные указания. Заболев в 29 лет, начала называть врачей по именам.

(Этот случай выглядит наиболее странным — т.е. логично предположить, что девочки попали одновременно к волкам (поскольку трудно представить себе семью волков, регулярно притаскивающих в свое логово девочек для воспитания), но в этом случае старшей должно было быть уже около 6—7 лет, даже если учесть, что возраст младшей был занижен из-за плохого физического состояния. Таким образом, она должна была быть достаточно развита и социализирована, что, по всей вероятности, было утрачено в силу сильного и затяжного стресса).

— «Ребенок-волк» из Кронштадта (23 года). Всеяден, входил в экстатическое состояние от звуков фортепьяно. Единственное, чему он обучился, — это наливать себе воды.

— «Девочка-бабуин» из Южной Африки.

— «Мальчик-леопард» из Индии (1920 г.). Был похищен леопардихой, у которой убили детей. Через три года его нашли почти слепым, кожные затвердения на коленях и руках. Ел только сырое мясо и птицу. Кусался и никого не подпускал. Научили ходить на двух ногах. Впоследствии его опознала и забрала к себе родная семья.

— Анна, родилась в 1932 г. в США. До года нормально развивалась, а затем ее заперли в комнату без солнца, без движения. Не ходила и не передвигалась, только лежала. В 1938 г. ее нашли. На ногах она не стояла, не издавала звуков, ни на что не реагировала, и ее сочли слепой и глухой. Она не смеялась и не плакала. За год работы с ней обучилась делать несколько шагов, есть с помощью рук ложкой из посуды. Еще через несколько месяцев стала пользоваться туалетом, понимать словесные указания.

Итак, возможен ли человек вне социума? Попытаемся выявить основные группы отклонений от нормативного поведения у детей, выросших в той или иной мере в условиях социальной депривации:

— Передвижение на четвереньках и отсутствие речи, но при обучении удалось поднять на ноги практически всех.

- Говорить стали только "девушка из Соньи", Гаспар, Медведь – 2 из Литвы и "дикари" из Венгрии.

— знаковой коммуникации добились Виктор и Камала.

— Во всех случаях отмечается отсутствие выраженного сексуального поведения. Единственная реакция — непонимание и неприятие происходящего (Томко, Петер, Гаспар). Только у Виктора и Камала были отмечены весьма слабые признаки сексуального влечения. Чувство стыда культивировалось по мере адаптации и у некоторых становилось болезненным (что, по всей видимости, связано с воспитанием в христианском монастыре).

— Те, кто ранее вел ночной образ жизни, не переносили дневного света и солнца (Гаспар) и комфортно ощущали себя только ночью.

— Гаспар и Виктор плохо различали линии рельефа, а также рисунки и гравюры — т.е. даже не отличали реальных предметов от изображений. Оба объекта воспринимались в качестве реальных. Понимание изображения как абстрактного и отождествления его с реальным могло сформироваться, лишь пройдя первый этап1. У остальных таких наблюдений просто не проводилось.

— Прекрасно, но избирательно, был развит у всех слух и нюх.

— Невосприимчивость к температурным перепадам.

— Не умеют ни улыбаться, ни смеяться. Среди эмоций выделяются нетерпение и злость.

— Аутоиндент.ификация со «своей» группой животных и стремление к контакту с этими животными.

— Не отождествляют с собой сво.е же изображение в зеркале. Предложенный обзор показал, что при определенном разнообразии есть и много общего в поведении детей, выросших в условиях социальной депривации. Конечно, почти ни в одном случае нет сведений о том, когда именно ребенок был оторван от социума — и, соответственно, мы не можем знать, какие навыки и до какого уровня могли быть уже сформированы, а потом утрачены. Хотя сам по себе факт утраты социальных навыков в развитии ребенка безусловно важен. О невозможности развития языка в условиях языковой изоляции до 5-летнего возраста достаточно подробно написано В.В. Ивановым [25].

Если попробовать систематизировать отклонения в онтогенезе в условиях социальной депривации, то можно выделить:

1) адаптивные2 — приспособление к новой среде обитания: двигательные навыки, смещение суточного режима активности, изменение рациона, модификация (деформация) рецепторных функций — зрение, обоняние, слух, теплорежим; ориентировка на «животный» тип сигнализации.

2). регрессивные интеллектуальные, как нереализованные фено-типические они подразумевают отсутствие функции не только как актуальную неразвитость, но как принципиальную атрофию возможности развития: неразвитость абстрактного мышления (разной степени, что, видимо, зависит от возраста и степени изоляции), деградация высшей коммуникативной и речевой функции, актуализация исключительно настоящего (отсутствие памяти и перспектив); несформи-рованность субъектно-объектной перцепции, отсутствие целевых установок.

1 В филогенезе именно на основе этого этапа формируется «магическая» модель мира, при которой макет предмета является аналогом его самого.

2 В качестве поразительного проявления адаптивных возможностей в раннем онтогенезе, хотелось бы привести пример с выживанием новорожденных под завалами во время землетрясения в Мехико в 1985 г., когда был разрушен роддом, детей в течение недели не могли извлечь из-под завалов, но они все выжили, несмотря на низкие ночные температуры и полное отсутствие еды.

3) регрессивные социальные как следствие вышеупомянутых: отсутствие оценочной эмоциональности; доминантность нейтрального или агрессивного реагирования; отсутствие выраженного (деградация) сексуального видового поведения, да и вообще полноценного видового поведения (в социуме они все практически так и остаются -«детьми», несмотря на возраст, что свидетельствует о неразвитости их мозга, в частности, о неразвитости функциональной асимметрии мозга).

 В целом, все происходящие поведенческие изменения даже при продолжительном последующем пребывании в человеческом коллективе продолжают носить исключительно адаптивный характер, что может являться свидетельством невозможности развития у ребенка в условиях социальной депривации неадаптивного поведения и моделирующего мышления. Подобный тип мышления и поведения, как известно, связан в основном с деятельностью правого полушария головного мозга.

Таким образом, для нас важно следующее положение: специфический фенотип сапиенса реализуется в раннем онтогенезе только при развитии активности его левого полушария головного мозга, посредством мощного наращивания связей между правым и левым полушариями, реализующегося в соответствии с общим механизмом эволюции, путем развития функциональной асимметрии.

Следовательно, только человеческий коллектив является средой и условием формирования видового фенотипа сапиенса, реализующегося в существующих для этого коллектива объективных пространстве и времени.

**Асимметрия пространства и времени в онтогенезе.**

Филогенетическое развитие сапиенса и социума сопровождается постоянным изменением представлений о реальных пространстве и времени, что свидетельствует о развитии профиля асимметрии головного мозга, выражается в научно-мировоззренческих представлениях и реализуется в хозяйственной деятельности. Поэтому и организация деятельности ребенка (игра в раннем онтогенезе) обязательно включает два основополагающих и составляющих канву эволюции элемента: время и пространство, имеющих собственную динамику изменений, реализующуюся в соответствии с принципом симметрично-ассимметричного отрицания.

Сон и бодрствование. Эволюцию активности сапиенса невозможна рассматривать без учета процессов, связанных с возбуждением и торможением коры головного мозга, поскольку всякая активная деятельность возможна только при состоянии возбуждения. Изменение соотношения этих состояний внутри суточного цикла на всем протяжении онтогенеза имеет определенную и закономерную динамику. В человеческой культуре чередования этих состояний получили названия сна и бодрствования, за каждым из которых стоит целых комплекс мировоззренческих моделей.

Если проследить динамику изменения суточного чередования времени сна и бодрствования на протяжении жизни, то получим следующую картину1:

1 Для построения этой шкалы использовались самые стандартные данные (впрочем, каждому и без того хорошо известные) «Популярной медицинской энциклопедии». Кроме того, совершенно очевидно, что данные показатели не являются абсолютными и в пределах каждого этапа они могут в индивидуальных случаях давать ощутимый разброс. Для нас же в данном случае важен принцип изменений, а не частности, которые, впрочем, определяют тенденции изменений общей закономерности. Важно то, что при отклонении от минимакса нормы соотношения сна и бодрствования организм довольно быстро реагирует на этот дистресс болезнью. Поэтому нормой можно считать весь разброс индивидуальных показателей, который не приводит к патологическим изменениям физиологии и психики человека.

1. Пренатальный сон без пробуждения – отсутствие какой бы то ни было симметрии (соотношение – 24:0).

2. Новорожденный до года (доречевой этап) — почти беспробудный сон с кратким регулярным бодрствованием для еды — т.е. «количественно» крайне асимметричный цикл при полной суточной фрагментарной, симметрии (соотношение — 21:3).

Тенденция: постоянное сокращение количества чередований при увеличении времени бодрствования, что, в свою очередь, развивает фрагментарную асимметрию смены циклов относительно дня и ночи и «количественную» симметрию сна и бодрствования.

3. 1—2 года (скачкообразное развитие языка) — внутрисуточное не регулярное чередование сна и бодрствования при общем времени сна около 18 часов (соотношение — 18:6). Обозначена явная асимметрия циклов сна: длинный ночной и короткий дневной. Тенденция: достижение «количественной» симметрии.

4. К 6 годам ребенок в состоянии самостоятельно управлять своим поведением. 6 лет — резкая переломная стадия в развитии кинезии. Переход от массовых беспорядочных манипуляций к систематическим, ограниченным и упорядоченным действиям [41 ], полноценная речь, достигнута «количественная» симметрия (соотношение — 12:12).

Тенденция: достижение дуальной симметрии суточного цикла (бодрствование днем —. сон ночью).

5. 10—12 лет (определение функциональной асимметрии полушарий мозга): достижение дуальной симметрии суточного цикла в уходящем от симметрии соотношении — 10:14.

6.14—18 лет (половое формирование): достижение «количественной» асимметрии (соотношение — 8:16) и симметрии цикла. При отрицании фрагментарности сна еще долго сохраняется стремление «доспать до 12 часов» даже у студентов. В этом возрасте отмечены состояния как бы «заторможенного» бодрствования (частичного торможения) , когда при внешней апатичности и бездеятельности идет активное внутреннее самоосмысление.

7. Взрослый человек при развитой функциональной асимметрии: в среднем соотношение сна и бодрствования при тенденции увеличения времени бодрствования за счет сна, как 8(8>4):16(20>1б).

8. «Пожилой» возраст (угасание половой функции и «нивелировка» асимметрии). Сон обретает суточную фрагментарную симметрию, сначала с укороченными фазами, что дает картину как бы зеркальную по отношению к раннему онтогенезу, что сопровождается появлением фаз «частичного торможения», затем возможно нарастание длительности фаз сна1.

Как показано в схеме, каждый из качественно важных этапов изменения характера сна совпадает в онтогенезе с этапами развития мышления и изменения деятельности человека, что позволяет считать, что изменение соотношения времени сна и бодрствования неким образом соотносится с этапами развития функциональной асимметрии полушарий головного мозга. Эволюционной тенденцией, по всей видимости, является смещение бодрствования на день, а сна на ночь, что, отчасти, определенным образом нашло свое отражение в культурологической интерпретации лунно-солнечных календарных систем, хотя в филогенезе это распределение происходит, по всей видимости, еще до становления речевой функции, поскольку практически все высшие обезьяны «активны днем, как и человек» [39. С. 58 ].

Кроме того, отмечено, что полуобезьяны могут иметь режим, но только в том случае, если рядом нет обезьян. Подражание, таким

1 Возможно, что отчасти и подобное «симметричное» восприятие жизненного цикла привело человечество к отождествлению сна со смертью и концепции реинкарнации. образом, высшим соседям заставляет более низких менять образ жизни в сторону "прогрессивного".

Как известно, сон это состояние покоя организма, которое сопровождается понижением интенсивности ряда физиологических процессов: уменьшается возбудимость центральной нервной системы, выключается сознание, расслабляется мускулатура, замедляются сердечная деятельность и дыхание. Наступление сна зависит от торможения нервных клеток высших отделов нервной системы коры больших полушарий головного мозга. И, соответственно, бодрствование характеризуется возбуждением коры больших полушарий.

В этой связи для нас важно отметить, что «на ранних стадиях онтогенеза развиты лишь врожденные формы торможения, а также способность к привыканию. Выработка внутреннего торможения реализуется в результате развития «замыкательной функции мозга». Кроме того, «на ранних стадиях фило- и онтогенеза высшей нервной деятельности адаптация к условиям существования происходит главным образом на основе врожденных реакций, а также путем образования суммационных рефлексов и выработки кратковременного привыкания. Затем возникает способность к формированию более устойчивых приспособительных реакций на основе стойкой доминанты или в виде долговременного привыкания» [37. С. 181—182 ]. Таким образом, не будет ошибкой предположить, что и на протяжении филогенеза эволюция сапиенса сопровождалась изменением соотношения периодов сна и бодрствования, причем лишь отчасти следуя адаптации к окружающей среде и температурному режиму. Так, например, в некоторых странах с жарким климатом и сейчас практикуется сье-ста — послеполуденный сон, что никак не меняет общей схемы, а лишь детализируете. Дело в том, что традиция сьесты продолжает сохраняться только в регионах с не очень интенсивным жизненным ритмом. В сельской местности работа и сон традиционно довольно свободно дробятся внутри суток в зависимости от характера работ или времени года.

Принципиальным отличием человека от прочих представителей животного мира является то, что состояние возбуждения у человека провоцируется активной интеллектуальной деятельностью, предотвращающей наступление торможения и тем самым требующей увеличения времени бодрствования и таким образом способствующей дальнейшему развитию функциональной асимметрии головного мозга. Именно таким образом, как отмечает Б.Г. Ананьев, во всех стадиях онтогенеза происходит не только воспроизводство закодированных наследственностью черт генотипа, но происходит формирование новых кодов для возможных будущих потомков [2. С. 81—89]. Таким образом, каждое последующее поколение уже воспроизводит не только генотип, но и измененный фенотип, если речь идет о функциональном развитии мозга.

Именно активная интеллектуальная жизнь является определяющей в развитии асимметрии сна и функциональной асимметрии мозга. В этом плане, если исходить из принципа асимметрии организации поселенческой модели и как следствия закона «диморфизма асимметричных структур», то именно город, например, выступающий местом концентрации интеллектуальной жизни по отношению к селу, является индикатором прогрессивных эволюционных тенденций, формируя новую характеристику в фенотипе популяции. И потому, что важно для нас, именно в городе формируется предельно асимметричный ритм чередований сна и бодрствования, который несколько позже возникает и у сельского населения, являясь как бы образцом для подражания. Реальное наличие такого типа ситуации дает нам право игнорировать при организации соответствующих исследований и научных повторений локальные варианты симметрии суточного цикла для выделения единой тенденции,,, которая воспроизводится в онтогенезе.

Поэтому, рассматривая игру как способ моделирования мышления, мы полагаем, что развитие игрового пространства ребенка во времени следует закону рекапитуляции филогенеза.

**Социализация: освоение жизненного пространства**

Если индивидуальное развитие личности связано прежде всего с самоопределением во времени, то ее социализация неотделима от самоопределения в пространстве.

Практически и индивидуализация, и социализация ребенка осуществляются через специфический вид активности, получивший название игры, которую, в частности, можно определить как воспроизведение целенаправленной деятельности — как адаптивной, так и неадаптивной. И этот процесс начинает реализовывать сразу же с момента рождения, когда, как отмечают Дубинин и Шевченко, «организм и среда начинают взаимодействовать по качественно новому гоминидному типу».

Исследования распределения частот фенотипов в различных возрастных, половых и этнических группах, проживающих на Дальнем Востоке СССР, позволили выявить некоторые закономерности в изменении профиля асимметрии на протяжении онтогенеза. Так, вча-стности, они показали, что если среди детей младшего возраста преобладает правополушарный тип реагирования, то «в возрасте 10—14 лет отмечается резкое увеличение индивидов с левополушарным типом, и такое соотношение сохраняется во всех возрастных группах» [4. С.40].

Таким образом, замечает В.В. Аршавский, в онтогенезе четко прослеживается смена отношений между исходно доминирующим восприятием мира преимущественно структурами правого полушария и становлением доминирования левого полушария [4. С. 41 ]. Автор подчеркивает, что межполушарная ориентация доминантно-сти завершается до полового созревания.

Отмечено также, что левое полушарие активизируется в ситуации как непроизвольного, так и произвольного внимания, только начиная с 10-летнего возраста. Сдвиг асимметрии в сторону относительного преобладания левого полушария становится особенно выраженным к концу подросткового периода. Кстати, у детей 8—9 лет даже при решении арифметических задач более реактивным и активизированным является правое полушарие, и только между 10 и 14 годами существенно возрастает активизированность левого полушария [35. С. 173 ]. Вместе с тем Ротенберг и Бондаренко полагают, что врожденные предпосылки — это только исходные условия, а сама асимметрия формируется в процессе индивидуального развития, под влиянием социальных контактов, преимущественно семейных. В качестве примера приводится тот факт, что в восточных культурах взрослые, не получившие европейского образования, остаются правополушарны-ми, а обучавшиеся по европейской системе переориентируются, поскольку западно-европейский способ обучения сориентирован на стимуляцию левого полушария.

В какой-то мере (при всей некорректности сравнения) формирование фенотипа человека можно сравнить с включением компьютера: сначала начинают работать резидентные программы, которые при соответствующих условиях позволяют запустить любые другие — самые сложные и все более новые.

1 Психологические особенности процесса социализации-индивидуализации в онтогенезе подроббно рассматриваются Фельдштейном.

**Кто такие родители?**

Такой странный вопрос поставлен лишь для того, чтобы еще раз подчеркнуть: родители — это не только репродуктивная пара, дающая отсчет времени ребенка, но и основополагающий компонент его социализации, обеспечивающий ему начальное индивидуальное жизненное пространство. Именно в этом случае любая эндогамная группа (более устойчивая по отношению к окружающей среде) тождественна нуклеарной (достаточно слабой без социума) паре. Любая социо-репродуктивная группа должна обеспечивать воспроизводство не только генотипа, но и фенотипа человеческой популяции. Тенденцией эволюции для воспроизводства полноценного потомства является закрепление обеих функций за асимметричной социо-репродуктивной парой (городская модель).

Именно поэтому одним из важнейших элементов социализации, реализуемой через подражательную деятельность, в том числе в игре, является взаимодействие с родителями, а точнее, носителями женской (адаптивной) и мужской (активной) модели поведения, как формах проявления полового диморфизма. То есть функция членов со-цио-репродуктивной пары прямо определяет их роль в игровой деятельности ребенка.

Проблема функциональной асимметрии большого мозга и его развития напрямую связана с проблемой полового дихрономорфизма, который чрезвычайно отчетливо проявляется в специфике деятельности мозга женщины и мужчины, что влечет за собой различные проблемы, связанные не только с особенностью роли женщины в социуме, динамикой изменения мужских и женских функций по мере эволюции социума, но и с особенностями формирования фенотипа у ребенка.

Большой вклад в разработку теории полового диморфизма принадлежит В.А. Геодакяну [8], основывающемуся на универсальном эволюционном постулате, согласно которому женщине принадлежит функция сохранения признаков, а мужчине — их изменения. При этом мужская особь была создана природой для решения оперативных задач, как объект для бесконечного эксперимента в целях совершенствования вида. На нем природа опробует все новое, отрабатывает возможные признаки и функции — как полезные, так и вредные. За женской же особью остаются консервативные функции, она сохраняет только полезные, «опробованные на мужчине» признаки, чтобы только потом генетически передавать их своему потомству. Благодаря этому каждое следующее поколение получает информацию о прошлом по материнской линии, а о настоящем — по отцовской. Как уже отмечалось, при передаче генотипа участвуют естественным образом только биологические мать и отец, тогда как при формировании фенотипа понятия «мать» и «отец» могут носить условный или коллективный характер. Функции матери могут носить женщины клана или группы матери (бабка, тетки, или любая кормящая женщина, или даже старшая сестра), а функции отца может выполнять любой старший авторитетный мужчина рода или даже специально создаваемые мужские объединения. По этнографическим материалам хорошо известна традиция в некоторых архаических обществах передачи мальчиков по достижении определенного возраста из клана матери в клан отца.

С наибольшей отчетливостью поведенческий половой диморфизм проявляется в условиях стресса: женщина тогда следует адаптивной модели поведения, приспосабливаясь к обстоятельствам и как бы «вытаскивая» древний опыт человечества. Мужчина, когда популяция оказывается в новых сложных условиях, должен активно формировать и реализовывать модели выхода из стрессовой ситуации.

Правое полушарие мозга женщины не просто "архаично" – оно обладает почти животной способностью поддержания связи со своим ребенком, не прибегая к речевому общению.

Так, например, у 6-месячных младенцев, страдающих депрессией матерей, характер электрической активности их головного мозга становится таким же, как у детей с замкнутым характером и у подверженных депрессии взрослых. Причина этого явления до сих пор не выяснена. Ее признаком является повышенная активность правой стороны лобной доли головного мозга и пониженная активность левой стороны лобной доли. Таким образом, «электрическая активность правой половины лобной доли мозга может отражать и временную эмоциональную реакцию младенца на депрессию матери» [31 ].

Связь между мозгом матери и мозгом ребенка осуществляется по специфическим каналам, которые, по всей видимости, не существуют между мозгом отца и ребенка. Любопытно, что есть множество примеров, когда мать во время сна не реагирует ни на что, кроме своего младенца, которому достаточно просто проснуться, даже не закричав. И речь идет, по всей видимости, не об избирательной чуткости сна, а о существовании иного типа связи между правым полушарием матери и правым полушарием ребенка, обоюдно воспринимающими изменения электрической активности мозга. По всей видимости, именно этот тип связи Густав Юнг отчасти определял как понятие «анима», подразумевавшее постоянную связь с матерью, которой с отцом практически не существовало. Вместе с тем эта внутренняя связь с матерью выступает в качестве способа передачи (получения) базовой информации, чрезвычайно важной для формирования фенотипа.

Проведенные исследования электрической активности подтверждают хорошо известные данные о том, что эмоции, связанные с общественными делами, стимулируют активность левой стороны, а чувство одиночества влияет на правую сторону лобной доли головного мозга. Из этой закономерности можно вывести и следующую связь: правое полушарие в наибольшей степени оказывается доминантным в раннем онтогенезе при естественной изолированности младенца от социума, тогда как доминантность левого достигает своего пика при полной социализации человека. Чрезвычайно важно то, что мать оказывается практически единственным связующим звеном между младенцем и коллективом, через которое посредством первых игр начинается социализация ребенка.

**Как выглядят игры младенца с матерью?**

В первые недели и месяцы после рождения вместо ребенка играет его мать. Она вынуждена адаптировать свое поведение к уровню восприятия младенца, экспериментально нащупывая ту форму привлечения его внимания, которая способна вызвать ответную реакцию, сопровождаемую различительной эмоцией. Именно благодаря материнской игре начинается развитие сознания (прежде всего постепенное наращивание функций левополушарного мышления) ребенка. Таким образом, он начинает выделять себя из окружающего мира. Именно поэтому дети сначала переносят свои ощущения на все ближайшее окружение и в первую очередь на кормящую мать. Затем проходит уточнение ощущений и различение самоощущений от свойств предметов, окружающих его мира и природы. Ноцептивные ощущения и отрицательные реакции учат выделять себя среди окружающего мира [41. С.163 ].

До двухлетнего возраста ребенок практически не может обойтись без матери. У большинства народов именно до этого возраста традиционно длился период лактации, как, например, у русских [11. С. 95) Хотя иногда он мог затянуться и дольше. Любопытно, что еще Зенькоский отмечал, что "обыкновенно затягивание грудного периода задерживает психическое развитие", и, не имея иной версии, пытался объяснить этот феномен в рамках теории Фрейда. "Во всяком случае, - писал он, - грудной период образует особый период в жизни ребенка, который нужно отделить от следующего за ним периода» [15. С. 60 ]. Вместе с тем, как уже упоминалось, именно после двух лет у ребенка начинается резкое увеличение лобно-височной области головного мозга. Зона поля 46, связанная с ритмикой движений, труда и речи, развивается по соседству и на грани с зоной речед-вигательного центра, располагаясь рядом с зоной моторной координации и интеграции в лобной доле. Поле 46 у человека в 7 раз больше, чем у обезьяны. Его нейроархитектоника бурно развивается в 1—2 года. Такого скачка не наблюдается ни в одном поле, связанном со второсигнальными системами лобной области. Таким образом, звук, слово и речь формируются в онтогенезе синхронно и последовательно на разных стадиях развития и интегрируются в различных зонах2. Эти процессы свидетельствуют о создании предпосылок развития функциональной асимметрии полушарий, реализующегося в формировании последовательного абстрактного мышления и отражающегося в становлении речи [21. С. 112]. Во всех случаях роль матери и ее игр с малышом необходимо выделить особо.

В качестве примера «безматеринской» культуры можно привести данные М. Мид по манус (Новая Гвинея), отличающихся, с ее точки зрения, «исключительной прагматичностью» [47. С. 30—40, 48 ].

Женщина у манус занимается воспитанием младенца лишь до года, а затем ребенок практически полностью уходит под влияние отца, принимая участие во всей его деятельности, вплоть до социальных занятий. При этом даже может оспариваться само материнство наподобие условности отцовства — для манус важнее, каким духам (фратрии) принадлежит ребенок — а принадлежит он духам клана отца. Даже чужой ребенок, родившись при мужчине, не являющемся биологическим отцом, становится его желанным сыном безо всяких оговорок. В результате недостаток «правополушарной» связи с матерью вынужденно компенсируется различными способами, что и определяет специфику культуры этого этноса.

Воспитание детей здесь поэтому чрезвычайно упрощено и привязано к выживаемости и привитию традиционных навыков. Любопытен факт постоянной имитации действий и движений, мимики собеседника; повторяемость называемых слов ребенком и его взрослым собеседником — до 60 раз; при этом ребенок только что выученным словом называет все предметы, связанные с ситуацией, когда он это слово услышал, — вплоть до произнесшего его человека [47. С. 200— 210 ]. Вместе с тем, Мид отмечает отсутствие у манус богатого образного языка, обилия легенд и преданий и поэзии, а дети манус не любят сказок, считая, что «это для стариков».

У них практически не существует имитационных игр — они сразу занимаются полезной деятельностью, только посильной. Детям выдают сразу всю модель религиозных персонажей в виде генеалогического дерева. Здесь нет профессиональных возрастных объединений,

1 Так, например, жители Дагестана в нормальных условиях кормили до двух лет, но мальчиков кормили грудью дольше, чем девочек, что, видимо, было вызвано меньшей адаптивностью мальчиков. Любопытно, что принято было в первый раз давать правую грудь, поскольку считалось, что если дать левую, то это чревато несчастьями [2; 7]. Еще в прошлом веке делались совершенно справедливые, с нашей точки зрения, попытки выделения этапов детства по степени развития языка, хотя и не всем этот подход казался понятным и правомерным. Так, Зеньковский критикует предложившего подобную классификацию Штумпфа [15. С. 58—59].

Мид совершенно справедливо полагает, что умственное развитие детей определяется формой той культуры, в которой они были воспитаны [47. С. 214 ]. Она отмечает, что игры детей манус воспитывают в них прежде всего свободу, представляют собой великолепные упражнения для их тел, прививают им быстроту реакции, ловкость, физическую инициативность. Но они не несут никакого материала для мысли, никаких моделей поведения взрослых, вызывающих восхищение, и никаких форм такого поведения, которые порождали бы острое презрение у детей.

Затянувшийся период лактации тормозит развитие ребенка, бло-кируя каким-то образом левополушарное развитие его поисковой активности и самостоятельности за счет доминирования правополушар-ных адаптивных функций1. Прекращение лактации как бы запускает механизм развития левополушарных функций. Однако присутствие матери носит чрезвычайно важное значение вплоть до б—10 лет, до завершения формирования базовых дополовых психических функций ребенка. У манус традиционное отстранение матери в воспитании ребенка, начиная с года, создало, по мнению Мид, весьма специфическую популяцию с достаточно ограниченным культурным потенциалом. У коми-зырян, напротив, — при том, что кормление грудью перестает быть регулярным, начиная с 3—5 месяцев, младенец передается на воспитание бабушке — знатоку народной мудрости. При этом мать продолжает играть очень важную роль в формировании детей и в содержании дома, практически наравне с мужем, храня традиции народной педагогики, стоящей на формировании нравственных качеств и усвоении общепринятых моральных норм. Благодаря такой ситуации дети воспитывались самостоятельными и ответственными, становились хорошими работниками. И главное, методы воспитания в семье коми не ставили своей задачей вырастить безропотного человека, наоборот, родители стимулировали активность ребенка. Чрезмерная покорность считалась ущербной [34. С. 22].

Первые игры младенца носят сугубо адаптивный, правополушар-ный, и потому замкнутый в идеале на мать, характер: подражание улыбке, копирование эмоций, повторение движений, концентрация взгляда, которая развивается к 6—8 месяцам [15. С. 83 ]. Всего этого лишены так называемые «дикие» дети, описанные нами выше.

Ритм и речь. Яркие погремушки и трещотки являются первыми игрушками ребенка, вырабатывающими навык концентрации взгляда и слуха, обучающими воспринимать ритмический шумовой ряд, что предшествует и сопровождает формирование речевого ритма. Поражает обилие способов изготовления и вариантов наименований этой игрушки в русских деревнях [5. С. 19—20 ].

Следующим важным этапом адаптивных игр становится в возрасте б—9 месяцев повторение слогов и ритма материнской речи, что закладывает основы культуры, присущие этносу, в котором растет ребенок: ритм играет большую роль в артикуляции, в формировании фонем, интонаций и модуляций речи. Отрабатываются фонемы и комбинации фонем (слоговой ряд), свойственные лишь данному языку.

Известно, что физиологический ритм свойствен всей жизнедеятельности организма, а сердце является особенно отзывчивым на музыкальный ритм органом. Поэтому нет ничего удивительного, что— словесная ритмика воспринимается и усваивается раньше речи. Нервная система и мускулатура обладают высокой степенью усвоения ритма, что проявляется как акустикомоторный рефлекс. При этом звук входит в ассоциативные отношения с проприоцепцией (кинестезией) [21. С.174 ].

Таким образом, можно предположить, что еще в доречевом периоде не только начинается формирование общечеловеческого фенотипа1, но и закладывается ритмика и фонетический набор определенной лингвистической культуры.

Любопытный пример специального игрового языка дает этнография таджиков, у которых «на смену различным звукам, адресуемым взрослым маленькому человеку, приходят слова, специально придуманные для детей. Они немногосложны, после их освоения ребенка обучают другому языку — родному, который у таджиков называется «материнским» языком. Этот язык создает предпосылку для познания окружающего мира вещей и явлений, служит основой для приобщения к социальным и культурным ценностям, созданным в семье» [32. С.38].

Именно поэтому расхожий комментарий о том, что няня Арина Родионовна сделала из Пушкина великого русского поэта, обретает особый смысл, поскольку, рассказывая русские народные сказки и напевая колыбельные песенки, няня «заложила» в будущего гения программу ритмики русского языка. И можно даже утверждать, что национально-культурная принадлежность каждого человека предопределяется ритмическим фоном той среды, которая воздействует на него тогда, когда он еще не умеет говорить. Даже при смене культурно-лингвистического фона заложенная первоначальная «программа» продолжает существовать, становясь, по всей видимости, основой для восстановления речевой функции при различного рода травмах и стрессах. Так, например, известны случаи, когда человек в результате заболевания (или травмы головы) начинает говорить на «неизвестном языке», который иногда даже опознаваем как некий «древний» язык наподобие шумерского. Причем опознают язык люди, не имеющие никакого отношения к специальной лингвистике, которые, несмотря на всю нестандартность ситуации, почему-то не находят возможности сделать запись для последующей профессиональной оценки. В тех случаях, когда запись делается, оказывается, что речь идет о языке, в среде которого этот человек провел первые годы своей жизни.

При некоторых поражениях мозга восстановление речи у человека начинается с ритмических присказок, которые отпечатались в его мозгу в младенчестве. Так, например, пациенту, к которому начинает возвращаться речь, показывают изображение звонка, а он называет его «колокольчики-бубенчики»; показывают петуха, а он называет его «петушок — золотой гребешок», т.е., восстанавливаясь, речь как бы заново повторяет в соответствующих элементах основные этапы раннего онтогенеза (наподобие тестирования программ при перезагрузке компьютера). Просто ритмизация речи проявляется в данном случае как способ компенсации пароксизмальных нарушений восприятия речи. Этот феномен проявляется в особой упорядоченности звучания речи во времени — ритмичности: речь собеседника больные воспринимали то как музыкальные мелодии, то как рифмованную [18. С. 256 ].

Видимо, подобная ритмизация речевой деятельности напрямую связана с архаическим (правополушарным) способом организации речевого пространства, что ярко и универсально проявляется на уровне филогенеза в фольклоре, а на уровне онтогенеза — в так называемом "детском фольклоре", которые включает как творчество самих детей, так и текстов, создаваемых для детей.

Информация в раннем онтогенезе передается в виде первичной модели мира, оформленной в доступную форму сказок, легенд, поучительных историй. Сказительство — та же филогенетическая память в мифах. Подобное «введение в модель мира» осуществляется матерью (женщиной) задолго до вмешательства отца в процесс воспитания. Во многих традиционных культурах общение отца (мужчины) с младенцем вообще считается неприемлемым. Хотя, как показывает практика (некоторых традиционных и современных обществ), наиболее гармоничным оказывается воспитание, когда отец принимает в нем хотя бы фрагментарное участие именно на самых ранних этапах.

Хотелось бы отметить, что привлечение в традиционных обществах стариков (мужчин и женщин) к воспитанию младенцев вполне закономерно, так как при возрастном выравнивании профиля асимметрии они уже не являются носителями активного моделирующего мышления, а их тип асимметрии приближается отчасти к «детскому».

Важно отметить, что процесс все более совершенствующегося обучения новым навыкам (в данном случае прежде всего в игровом варианте) имеет опосредованное отношение к процессу социализации, который реализуется посредством формирования и отработки адаптационно-социальных моделей. Таким образом, в онтогенезе как бы параллельно развиваются два игровых процесса: рекапитуляции соц-иоантропогенеза (общее) и приобретения новых навыков и умений (культурно-специфическое).

Домик-укрытие. Первой чрезвычайно важной для формирования моделирующего мышления игровой деятельностью становится строительство убежищ.

Известно, что одной из первых развивающих левополушарное моделирующее мышление игр, которым обучают ребенка, — это макетирование (чаще всего строительство домиков — из песка, кубиков, конструктора и т.д.), когда ребенок обучается отличать реальный объект от абстрактного, а затем отождествлять его с макетом. Тем не менее параллельно с этим процессом ребенок самостоятельно отрабатывает и собственные модели адаптационных ситуаций, которые осваиваются в индивидуальной игре, исключающей участие в ней старших. К таким играм относится, в первую очередь, строительство убежища из подручных средств, куда он может спрятаться (даже при наличии у ребенка отдельной комнаты). Этими убежищами (в городских условиях) могут быть «укрытия» под столом, между стульями, в шкафу, составленные из диванных подушек — все эти сооружения, как правило, покрываются тканями. Причем подобное «строительство» внутри квартиры, как правило, не поощряется взрослыми — поэтому мы имеем право говорить о собственной моделирующе-адапта-ционной деятельности ребенка, воспроизводящейся вопреки обучению. Строительство личных укрытий начинается около 2 лет и может продолжаться вплоть до 12—13 лет.

В сельских условиях (или при наличии обширного двора в городе) ситуация складывается несколько иначе. Дети вне дома строят шалаши, полуземлянки или укрытия-гнезда из веток, сена, палок, досок, листов фанеры или иных плотных материалов. Укрытия, как правило, создаются только «для себя» и туда редко допускаются посторонние (это глубоко индивидуальное пространство). Чужие укрытия ребенок (с возрастом) с удовольствием разрушает. Подобные временные убежища, как правило, совершенствуются лишь по пути большей нялржнпсти и устойчивости по отношению к внешней соеде, не неся, особенно на ранних этапах, практически никаких цивилизационных черт. Это курытие, ка кправило, ребенков никак не называется, хотя именно этот фрагмент детства со всеми деталями практически не стирается из памяти человека на протяжении всей его жизни1 [14. С. 62 ]. В психиатрии отмечено специфическое поведение больного после выхода из комы, когда он в течение нескольких дней укрывается под одеялом, изолируя себя от внешнего мира, и только после этого начинается постепенная реабилитация его функций.

В этнографии детства существует такое понятие, как «куклин дом», обозначающее макет дома, где моделируются и проигрываются ситуации, героями которых являются куклы (люди, животные, выдуманные ребенком, и понятные только ему лично существа). «Кукольные домики», в отличие от укрытий, динамично развиваются внутри игрового пространства — они усложняются, совершенствуясь конструктивно и в деталях — от макета укрытия до «постоянного дома», воспроизводя специфические этно-культурные характеристики.

Какая кукла — такое и ego. На одном из наиболее ранних этапов развития абстрактного мышления, когда происходит отождествление живого объекта реальности с неживым, человека с макетом — куклой, героем моделируемых сценариев может становиться эта носящая имя кукла, которая выступает в качестве некого выразителя «alter ego» себя или другого человека для ребенка в-разыгрываемых сюжетах. Alter ego наиболее адекватное выражение сущности куклы, поскольку в моделированном (игровом) пространстве ребенка она существует тождественно и синхронно с ним. Так, у эвенков еще в прошлом веке кукла, носившая имя человека, воспринималась как часть его самого [28. С. 62 ]. Параллельная взаимозаменяемость кукол и самих играющих детей в разыгрывании смоделированного сюжета отмечена у разных народов. Так, например, у адыгов существует игра гуаше унэ «куклин дом» с участниками-куклами и параллельный вариант той же игры унэ-унэ «дом-дом», где роли исполняют сами дети [14. С. 62 ]. Основной игрой в этот период (к 3—4 годам) является универсальная «дочки-матери», «гости» для девочек, имитация мужской работы для мальчиков. Эти игры носят объединенный характер, воспроизводя бытовые ситуации. У многих народов в Ираке, Турции, Шри-Ланке, у русских [29. С. 31 ] и других — традиционно девочки и мальчики играли вместе до 9—10 лет.

Как бы внутри данного игрового пространства отрабатываются социальные поведенческие навыки, происходит распределение социальных ролей и даже разработка сценариев, при разработке которых обязательно оговаривается игровой характер действий: «Ты как будто делаешь.., а я как будто сижу, он как будто врач...». Имитируется жизнь семьи и наиболее распространенные., имеющие универсальное значение традиционные занятия, т.е. доступные восприятию ребенка элементы системы социума. На этом этапе игр ребенок усваивает не только общечеловеческие навыки, но и специфический этно-куль-турный и цивилизационный контекст. Поэтому, с целью полноценного формирования ребенка, куклы и кукольные домики должны быть современными (не только в отношении дизайна, но и материалов, технических элементов) — т.е. нести все сведения о научно-техническом и культурном прогрессе, иначе ребенок вынужденно формирует неадекватную картину мира. Так, например, нет ничего бесполезнее, чем навязывание современному городскому ребенку старше 3 лет игрушек традиционных народных промыслов в качестве основных или кукол из ностальгических воспоминаний взрослых. Идеально

Было опрошено около 30 человек разных возрастов (от 20 до 63 лет) о строительстве индивидуальных «убежищ», и абсолютно все с удовольствием погружались в весьма п тпм v»v пни ятим занимались в детстве, правда, не все могли восстановить точный возраст.

**Расширение игрового пространства как момент и этап социализации**

«Казаки-разбойники». Сам процесс разработки игровых сюжетов приобретает все более коллективный характер, вплоть до возникновения социально-оппозиционных игровых «территорий», отождествляемых в конечном счете с существующими естественными, зачастую чисто условными (а значит, игровыми), пространственными единицами — классами, школами, дворами, улицами, микрорайонами, деревнями. Складывается некое социальное игровое объединение, внутри которого отрабатываются, что очень важно, навыки адекватного сексуального поведения (отсутствие чего наблюдается у «диких» детей), а также все более сложные социально-поведенческие модели. Наиболее характерной игрой для данного этапа являются «казаки-разбойники». Типологически схема этой игры настолько универсальна, что позволяет легко приспосабливать ее к конкретным условиям.

Эта модель игры, как и предыдущие, универсальна и воспроизводится во всех обществах, во все времена, покрываясь, как канва, специфическими этно-культурными элементами, восходя к фратри-альному игровому противостоянию, она может воплощаться и в деятельности «Тимура и его команды», и в игровом варианте войн казаков с чеченцами, так и, по всей видимости, в «галактических войнах», представленных в компьютерных вариантах. (Правда, сейчас трудно предугадать возможные результаты навязываемой в этих играх этнокультурной и социальной «дезиндентификации».)

**Последние игры детей: хозяйственная деятельность**

Помимо игр, относящихся к рекапитуляции социогенеза, на завершающем этапе определения профиля асимметрии головного мозга особое значение приобретают игры, в которых ребенок осуществляет выбор своей дальнейшей деятельности, успешность которой напрямую зависит от профиля асимметрии, поскольку неадекватность типа деятельности индивида профилю асимметрии его головного мозга влечет за собой развитие состояния психологического дискомфорта, нереализованности и даже серьезные психические проблемы.

Многие народы уже в древности знали, что именно в этом возрасте, в 10—12 лет, определяется предрасположение к творческим, жреческим или ремесленным и воинским занятиям. Так, синаканте-ки (майя) в этом возрасте определяли принадлежность к шаманскому сословию: «Первый сон происходит обычно, когда человеку исполняется десять или двенадцать лет. Тогда Дух Предка появляется перед юношей и ведет его на собрание духов других шаманов. У юноши спрашивают согласия стать шаманом, и он должен ответить положительно — иначе умрет». С этого момента начинается обучение во снах [45. Р.198 ].

У новогвинейских горных арапешей вскоре после того, как мальчикам исполнялось 10 лет, взрослые начинают классифицировать их по способностям стать «большим человеком» (т.е. планировать, руководить обменом, важно шествовать, говорить громким голосом, хвастаться тем, что было в прошлом, и тем, что предстоит сделать в будущем). Это поведение считается самым трудным и неестественным, от которого уклонится любой нормальный человек, если только сможет. Как описывает Мид, "по прирожденным способностям люди делятся на три класса. Первый класс – "те, чьи уши открыты и горла открыты", или наиболее одаренные, люди, понимающие свою культуру и способные выразить словами свое понимание. Второй класс — «те, чьи уши открыты, но горла закрыты», или же полезные, спокойные люди, мудрые, скромные и неразговорчивые. Третий класс \_ это группа людей наименее полезных типов: «те, чьи уши закрыты, но горла открыты». Мальчику, принадлежащему к первому классу, дается особая подготовка, ему подбирается партнер, обязанный воспитывать в нем агрессивность и дух конкуренции [47. С. 250 ].

Игры детей «предвзрослой» категории — до завершения полового созревания — скорее напоминают обучение или же представляют собой нечто вроде фольклорных маркеров социального или полового состояния. Лейтмотивом игр (игрищ) этого периода становится вступление в брак и хозяйственная деятельность.

Вновь обратимся к традиционным обществам:

10-12-летние мальчики в Турции группами по 20—30 человек играют в игры, связанные с традиционным занятием былых тюркских кочевников — скотоводов, выходцев из центральноа-зиатских степей.

В Турции у каждого возраста при детских ролевых играх существуют свои мелодии: до 11 лет из 2—3, а с 12 они поют уже в общепринятой в деревне манере — это считается последним подготовительным этапом к вступлению в период зрелости.

Детям манус островов Адмиралтейства в 10—12 лет запрещается прикасаться к щелевому барабану (звуки этого барабана — своеобразное средство передачи информации) в присутствии взрослых, хотя до этого они обучались этому свободно.

У северных (и не только северных) русских среди детей 9—12 лет бытуют так называемые «страшилки» в качестве специфической формы тренинга психики [13. С. 96—106 ].

У папуасов Новой Гвинеи с 10—11 лет мальчики, как бы играя, сопровождают взрослых в их хозяйственных занятиях.

У меланезийцев с 10 лет игры мальчиков и девочек как бы воспроизводят хозяйственную и социальную жизнь взрослых, при соблюдении полового разделения труда.

В Непале девочки 9—11 лет собираются в танцевальные группы и проводят в них время до вступления в брак.

У вепсов девочки в 10—12 лет начинали ходить с прялицами на «малые беседы», где они должны была демонстрировать свои умения. А по пути на посиделки часто устраивали игры-катания на прялицах.

В Афганистане девушки образуют специфическую возрастную группу джылкый, помогая матерям выполнять посильные работы по хозяйству.

**Когда в игру вступают отцы?**

Говоря о половом диморфизме, мною было введено понятие асимметричной социорепродуктивной пары, состоящей из матери и отца. Асимметрия функций членов этой пары развела их и по разные стороны игрового пространства ребенка: мать абсолютно необходима в самом начале пути социализации, отец же должен появиться ближе к его концу.

В традиционных обществах присутствие отца (мужчины) рядом с младенцем в лучшем случае не поощрялось. Так, например, в Архангельской губернии мальчиков могли заставить качать детей только при крайней необходимости. "Об умении тут говорить не приходится – практически ни один взрослый информатор – мужчина, даже побывавший в няньках (это наблюдалось крайне редко в 1 93О-х гг.), не мог толком вспомнить нормальной колыбельной песни. Зато легко вспоминали другое... Негативная реакция рождала любопытные тексты, например, такие: «Баю, баю, баю, бай, батька сладил, я качай» [11. С.99].

Вмешательство отца в воспитание ребенка (особенно мальчика) в полной мере осуществляется только после заложения первоначальной модели мира и овладения речью, т.е. около 6 лет. И его функцией становится активное развитие моделирующего мышления и поведения. Так, отмечено, что у таджиков «с началом приобщения детей к трудовым ролям взрослых происходит переориентация мальчика — с матери на отца; социализация девочек испытывает все большее влияние матери» [32. С. 41 ]. Но особенно важно присутствие мужчины в воспитательном процессе после 10 лет, когда определяется асимметрия головного мозга.

Момент начала хозяйственной деятельности, свидетельствующий о начале перехода от адаптивной (женской) модели поведения к активной (мужской), великолепно отмечен у новогвинейских ятмулов в церемонии навен, которая отмечала «первое деяние ребенка: первое животное или птицу, убитую им, первую удачную игру на барабане или флейте, первый поход в другую деревню и возвращение из нее или (для девочек) первую пойманную рыбу или приготовление сагового пирога. В таких случаях братья матери, одетые в старые, грязные травяные юбочки, гротескно изображали женщин, а сестры отца, одетые в мужские украшения, гордо шествовали по деревне и, скребя зазубренными липовыми тростями по внутренним частям деревянных бутылок, производили звук, символизировавший мужскую гордость и самоутверждение. Эти церемониальные трансформации, разыгрываемые с большой увлеченностью, подчеркивали подлинный контраст между полами...» [47. С. 66 ]. Совершенно очевидно, что данная игровая симметричная (при кросс-кузенной системе родства) травестийная церемония как бы символизировала смену функционального статуса ребенка по отношению к членам (в данном случае групповыми формами) асимметричной социо-репродуктивной пары, маркируя переход от имитационно-игровой к хозяйственной деятельности.

В возрасте перехода к «общественной» стадии игровой модели аутоидентификации (половой и социальной) ребенка решающее значение в его воспитании приобретает присутствие «отца» (старшего мужчины). Да и сама роль «матери» качественно меняется. Первая, «женская», стадия практически не носит полоразличительного характера для ребенка, и его активность ориентирована на правополушар-ную адаптивную деятельность, хотя с определенного периода этой стадии девочка начинает имитировать в игре социальную деятельность матери, а мальчик следовать схеме отца.

Период половой «социализации» ребенка начинается примерно в 10— 12 лет, когда определяется профиль асимметрии головного мозга, и длится до завершения полового созревания. В этот период особое значение приобретает мужчина как носитель принципиально отличной от материнской «левополушарной» модели поведения. Удивительно точно эти этапы подметил собиратель традиционной культуры нанаец Понгса Киле: «Таким образом — от материнской груди, от материнской руки мальчик переходил на учение и «шлифовку» к брату, после на «проверку» к дяде и отцу, а затем уже на самостоятельную охоту и рыбалку. Так было во всех больших семьях. Большое внимание уделяли воспитанию самостоятельности: разрешали выезжать на рыбалку, за ягодами и грибами на лодке, с ночевкой, причем старшему в группе ребят было 14 лет". В этнографии отмечены разные способы "разрыва" с матерью с целью переориентации ребенка на «левополушарную активную поведенческую модель». У многих народов (Япония, Тимор и т.д.) детей в этом возрасте отдавали на воспитание в чужие семьи. А в Турции мальчики даже начинают хуже относиться к матери, демонстрируя свое неуважение к ней.

Для мальчиков в традиционных обществах, где для решения вопроса социализации биологический отец часто заменялся мужским коллективом, этот важный переход предусматривался в виде специальных сообществ, в которых отрабатывалась мужская модель поведения:

С 11 лет в Ираке курдские мальчики вступают в организацию типа скаутской.

С 12 лет мальчики-пуштуны ночуют в домах молодежи. С 10 лет в Индии у горных таро мальчики выходят из-под контроля родителей и переходят жить в молодежный мужской дом холостяков — цитадель общественного коллективизма и центр воспитания подростков.

В 10—12 лет в Индии у народа нага взрослые начинают поддерживать четкую сегрегацию мальчиков и девочек; в 12 лет обрисовывается профессиональное разделения мальчиков и девочек, а в 14 лет мальчики переходят в мужские дома.

У тамангов и данваров Непала до 10 лет мальчики обязаны пройти обряд инициации, после чего считается, что мальчик может исполнять социальные и религиозные функции — т.е. становится полноправным членом общины.

У брахманов-непали в 9—13 лет наступал этап ученичества, для чего надо было пройти сложные обряды посвящения (высшие касты): смысл обрядов — мальчик допускался и был обязан соблюдать все обычаи и ритуалы касты и общины.

С 12 лет в Индии горные гаро начинают овладевать производственными навыками как в семье, так и домах холостяков.

У гурунгов (Непал) для мальчиков и девочек 10—11 лет существуют своеобразные клубы молодежи, где они собираются и поют под присмотром руководителя.

В Монголии в 8—9 лет мальчиков отдавали в ламаистские монастыри. Сначала в его обязанности входило прислуживание учителю, а лишь затем, после 10 лет, обучение.

У 10—15-летних мальчиков-малайцев образуются аморфные объединения, обычно на основе какого-либо занятия или поисков самостоятельных заработков.

В Японии существовали специальные объединения детей (отрочество) от 7 до 12—15 лет, затем.наступало совершеннолетие.

Таким образом, к 12 годам левое полушарие человека становится «доминантным» — и на этом этапе онтогенеза игры переходят, в свою заключительную стадию — определения социальной роли подростка.

В традиционных обществах девочки практически повсеместно достаточно быстро переходили в категорию взрослых, занимаясь обычной хозяйственной деятельностью, готовясь к вьтуплению в брак, — для этого ей надо было обладать лишь адаптивной поведенческой Функцией и минимальными хозяйственными навыками.

**Информационное поле игрового пространства**

Как уже упоминалось, игры раннего онтогенеза предусматривают освоение ребенком времени, внутри которого формируется его индивидуальность и расширение жизненного простарнства в качестве поля его социализации.

Основным элементом игровой социализации ребенка является асимметричная социо-репродуктивная пара, каждый из членов которой на социальном этапе может быть представлен соответственным половозрастным коллективом. Первые игровые модели (как правило, адаптивные и несущие основы модели мира) предлагает окружение ребенка (мать или воспитывающая женщина), когда ребенок сначала реализует предложенные, а затем начинает строить по предложенной схеме сйои собственные сюжеты. Затем уже иные модели, более практические и связанные с социумом, предлагаются мужским носителем — и игры (собственные модели) ребенка этого этапа прямо переходят в профессиональное обучение или профессиональную деятельность.

По завершению определения профиля асимметрии и наступления полового созревания игры для человека приобретают качественно иной характер — фольклорно-обрядовый или образовательный, возможно, и психотерапевтический — наподобие гипнотического погружения в ранние периоды онтогенеза.

Таким образом, внутри изложенной схемы обустройства социо-территориального пространства индивида отрабатываются игровые конструкции (естественно, что второй компонент возможен только в условиях наличия коллектива себе подобных), основным сюжетом которых становится адаптивная, социально-неадаптивная и хозяйственная деятельность, выделяющаяся в самостоятельное игровое поле на последнем этапе социализации ребенка:

1) «собирательство-обмен» (освоение пищевого набора окружающей среды);

2) «дом-пространство» (я-они);

3) «перцептивный эгоцентризм — активное сопереживание»;

4) «пол-социум» (мы-они) (от биологических к социальным дифференцирующим признакам).

В целом игра должна превратить ребенка в полноценного члена коллектива. (Так, в Японии называли «замороженными» тех детей, что не вырабатывали основных социальных навыков, — этот провал в формировании личности именовался «пять «нет»: отсутствие жизненной энергии1, способности испытывать душевное волнение, отсутствие интересов, чувства ответственности и правил поведения). Путь социализации человека на протяжении всего онтогенеза идет по пути раздвигания радиуса мировосприятия от «Я» до «МЫ», при этом на стадии «МЫ» радиус центризма постоянно растет, стремясь, по всей видимости, к геоантропоцентризму. Каждый этап игр, таким образом, отражает не только усложнение навыков хозяйственной деятельности, но и увеличение радиуса центризма. У «диких» детей вследствие отсутствия среды развития четвертого компонента (мы-они) не сформировалось ни половое, ни социальное поведение, что и позволяет предполагать, что человек является единственным существом, репродукция которого зависит от сформированности фенотипа.

Игровые модели формируются исключительно на основании той информации, которой владеет ребенок — собственного познания окружающей среды и предлагаемой ему модели мира, наложенной на универсальную, воспроизводимую, по всей видимости, генетически и контролируемую правым полушарием, канву.

Если ребенок воспитывается по сказочно-мифологической модели, то игровая схема будет отражать мифологизированный вариант реальности.

Если ребенок воспитывается по экологической модели, то его игры будут разрабатывать именно этот вариант мировосприятия.

Если ребенок воспитывается по религиозной (христианской и т.д.) модели, то его игры будут разрабатывать именно этот вариант этико-мифологизированной модели мира.

Если ребенок воспитывается в маргинальной семье, он также вырастет маргиналом (даже если родился генетически полноценным) именно по причине игровой отработки им в раннем онтогенезе исключительно маргинальной модели мира, вне которой он ощущает себя дискомфортно, вследствие чего выйти из нее оказывается достаточно сложно.

Если ребенок воспитывается по схеме современной научной модели, стимулирующей аналитический подход к событиям и явлениям, игры его изначально начнут творчески воспроизводить и моделировать окружающий его реальный мир.

При этом, чем обширнее знания ребенка, тем богаче и разнообразнее формируемый им игровой контекст. Существует нелепое мнение о том, что счастье детства заключается в пребывании в ирреальном мире фантазий, который поэтически называется «сказочным». Однако подобный подход выражает прежде всего подсознательное стремление высказывающего эту сентенцию взрослого вернуться в мир абстрактного моделирования, в котором он освобождается от ответственности за практическую реализацию принимаемых решений. Ребенку же глубоко безразлично, в какой модели мира он развивается, любая для него представляется единственной реально существующей — главное для развития, чтобы она была (если исходить из опыта «диких» детей). И в этой любой модели он будет развивать по мере обучения навыки левополушарного мышления и поведения на основании поступающей и воспроизводимой им самим информации.

Следовательно, детские игры можно определить как основополагающий социальный феномен, играющий решающую роль в формировании специфического фенотипа сапиенса, который и позволяет ему занять особое место в жизненном пространстве геосистемы.

Речь идет именно о фенотипе, условием формирования и воспроизводства которого является социальная среда, поскольку даже генетические специальные признаки у человека «запускаются» и начинают работать только при создании необходимых для формирования фенотипа условий. При этом, помимо единых общечеловеческих, каждый конкретный социум воспроизводит собственные, присущие только ему, специфические этнокультурные признаки.

Таким образом, только человеческий коллектив является средой и условием формирования видового фенотипа сапиенса, определяемого развитием функциональной асимметрии головного мозга, реализующегося в актуальном пространстве и времени, развивающемся на протяжении филогенеза и воспроизводящемся у индивида в игровой деятельности раннего онтогенеза.

**Список литературы**

1. Амосов Н.М. Моделирование мышления и психики. — Киев, 1964. i- Ананьев Б,Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения// Вопросы психологии. — 1963. — № 5. — С. 81—89.

3. Ананьев Б.Г. Уровни пространственной ориентации человека// Материалы XI съезда Всесоюзного физиологического общества им. Павлова. T.I. — Л., 1970.

4. Аршавский В.В. Межполу тарная асимметрия в системе поисковой активности. '" "Роблеме адаптации человека в приполярных районах северо-востока СССР. — Владивосток, 1988.

5. Ершова Г. Г. Игра как способ развития моделирующего мышления.