

Содержание

ГЛАВА 1

Подход к проблеме развития мышления ребенка	6
---	---

ГЛАВА 2

Система понятий для описания акта мышления как простого события сообщества	28
2.1. Филогенетический период развития сообщества.....	32
2.2. Онтогенетический этап развития мышления ребенка	36
2.3. Органы сообщества	39
2.4. Структурная пара органов сообщества	41
2.5. Высшее действие сообщества.....	46
2.6. Исходная форма высшего действия сообщества	49
2.7. Финальная форма высшего действия сообщества	50
2.8. Сцена простого события сообщества	51
2.9. Субстратные элементы сцены.....	55
2.10. Особая точка сцены	60
2.11. Простое событие сообщества	61
2.12. Игровое событие (игра сообщества)	65
2.13. Культурный объект сообщества.....	67
2.14. Схема синтеза культурного объекта	74
2.15. Сущностный артефакт сообщества	77
2.16. Универсум сообщества	81
2.17. Интеллект нового члена сообщества.....	83

ГЛАВА 3

Первый этап социализации мышления: сообщество «диада»	89
3.1. Филогенетический период развития сообщества. Диада млекопитающих	90
3.2. Онтогенетический этап развития мышления ребенка	91
3.3. Органы диады	97
3.4. Структурная пара органов.....	100
3.5. Высшее действие диады.....	101
3.6. Исходная форма высшего действия диады	102
3.7. Финальная форма высшего действия диады.....	103

3.8. Сцена простых событий диады	103
3.9. Субстратные элементы сцены.....	106
3.10. Особая точка сцены	118
3.11. Простое событие диады	119
3.12. Игровое событие сообщества (игры диады).....	121
3.13. Культурный объект диады в поэтапном развитии.....	123
3.14. Развитие вокализаций младенца.....	166
3.15. Схема синтеза культурного объекта	171
3.16. Сущностный артефакт диады	174
3.17. Универсум диады	175
3.18. Интеллект младенца	177

ГЛАВА 4

Второй этап социализации мышления ребенка:

сообщество «семья малыша»	179
4.1. Филогенетический период развития сообщества «семья малыша»	179
4.2. Особый этап развития мышления ребенка в онтогенезе	181
4.3. Органы сообщества	189
4.4. Структурная пара органов.....	194
4.5. Высшее действие сообщества.....	196
4.6. Исходная форма высшего действия сообщества	199
4.7. Финальная форма высшего действия	204
4.8. Сцена события сообщества	207
4.9. Субстратные элементы сцены.....	209
4.10. Особая точка сцены	222
4.11. Простое событие сообщества	224
4.12. Игровое событие (игра сообщества)	233
4.13. Культурный объект сообщества.....	238
4.14. Схема синтеза культурного объекта	241
4.15. Артефакт сообщества	245
4.16. Универсум сообщества	247
4.17. Интеллект нового члена сообщества.....	250

ГЛАВА 5

Третий этап социализации мышления:

сообщество «община»	256
5.1. Филогенетический период сообщества «община».....	256
5.2. Онтогенетический этап развития мышления ребенка	266

5.3. Органы общины	270
5.4. Структурная пара органов сообщества	272
5.5. Высшее действие общины	274
5.6. Исходные формы высшего действия общины	277
5.7. Финальные формы высшего действия общины	278
5.8. Сцена события сообщества	279
5.9. Субстратные элементы сцены общины.....	296
5.10. Особая точка сцены	307
5.11. Простое событие общины	308
5.12. Игровое событие сообщества, игра общины	315
5.13. Культурный объект общины.....	318
5.14. Схема синтеза культурного объекта общины	323
5.15. Сущностные артефакты общины.....	327
5.16. Универсум сообщества «община»	329
5.17. Интеллект нового члена общины	332

ГЛАВА 6

Четвертый этап социализации мышления ребенка:

сообщество «этнос»	336
6.1. Филогенетический период развития этноса	336
6.2. Онтогенетический этап развития мышления ребенка	345
6.3. Органы этноса.....	349
6.4. Структурная пара органов.....	352
6.5. Высшее действие сообщества «этнос»	355
6.6. Исходная форма высшего действия.....	360
6.7. Финальная форма высшего действия	360
6.8. Сцена события этноса	362
6.9. Субстратные элементы сцены.....	365
6.10. Особая точка сцены этноса	369
6.11. Простое событие этноса.....	372
6.12. Игровое событие этноса, его игра	376
6.13. Культурный объект этноса	384
6.14. Схема синтеза культурного объекта этноса	386
6.15. Сущностный артефакт этноса: рисунок.....	395
6.16. Универсум этноса	399
6.17. Интеллект нового члена сообщества.....	403

Заключение	409
------------------	-----

Библиография	432
--------------------	-----

ГЛАВА 1

Подход к проблеме развития мышления ребенка

Читатель-психолог здесь вспомнит «биогенетическую» доктрину XIX века, в соответствии с которой все индивидуальное развитие ребенка повторяет развитие его вида: онтогенез повторяет филогенез. Внешние, но лишь внешние, аналоги подобного соответствия здесь будут видны. Но чем скорее вы временно забудете о биологии самом в широком смысле (эмбриология, физиология, генетика), тем проще будет понять предлагаемый принципиально иной: культурологический подход к проблеме развития мышления ребенка.

Взгляд психолога на проблему психического развития ребенка должен опираться на глубокий концептуальный базис. Каждая психологическая школа имеет под собой свою систему рабочих понятий. Система понятий в самых общих терминах (от имени философии и внушаемого научного мировоззрения) описывает психологам объект исследования науки психологии. Другая система понятий описывает научный портрет объекта исследования (мышления ребенка), нарисованный (построенный) конкретной научной школой в виде системы понятий. У каждой научной школы, как и у каждого художника, портрет живой натуры получается в своем особом стиле. Понятия, образующие рабочую систему понятий созданного портрета, взаимосвязаны друг с другом, т. е. их определения опираются друг на друга. Лишь сквозь некую рабочую систему понятий для психолога существует любая картина психического развития ребенка, которую можно обнаружить в научной литературе.

Исходно нам необходимо сделать принципиальный выбор пути. Либо мы работаем в какой-то специально созданной нами же системе из ограниченного числа строго определенных понятий. Либо мы отовсюду подбираем себе предельно размытые рабочие понятия, свободно вырванные из контекста чьих-то нестрогих гуманитарных концепций. Второй путь,

часто вырождающийся в игру оригинальными «словечками», которые мало кто понимает в полном объеме, — очень красиво смотрится в живых дискуссиях. Но это не привел бы к теоретическому решению нашей проблемы: развитие мышления ребенка. Мы выбрали первый путь работы над проблемой: сами построим свою систему рабочих понятий. И далее мы посмотрим на проблему развития мышления ребенка сквозь наш понятийный аппарат.

При этом все претензии к выстроенной в главе 2 системе рабочих понятий должны проверяться по результатам ее применения к объекту нашего исследования. Получается или не получается в итоге связанная общая картина построенного предмета исследования. В нашем случае это должна быть самая общая картина организации и функционирования аппарата мышления (интеллекта), сформированного у ребенка, прожившего через ряд качественно особых типовых сообществ, создаваемых в паре из ребенка и взрослого, осуществляющих разные субкультурные роли. Формируемое устройство аппарата мышления ребенка (его интеллекта) откроется нам через анализ процесса его формирования. Формируемый в онтогенезе аппарат мышления ребенка и формирующий его специальный социальный аппарат особым образом зеркально соответствуют друг другу. Социальный аппарат для формирования мышления ребенка (его семья) издавна существует в живой культуре человечества, успешно решая свои особые практические задачи развития мышления ребенка применительно к детям своего времени. Его лишь надо увидеть как таковой, увидеть его в работе по развитию мышления ребенка.

В какой степени психолог рефлексировал свою систему рабочих понятий как таковую (как систему из многих глубоко взаимосвязанных абстрактных понятий) является отражением личной погруженности в методологию своей науки. Практику от психологии бывает проще жить, не отвлекаясь на подобные умствования о слишком абстрактном. Но в проблемных вопросах психологии психологу вынужденно приходится с трудом погружаться туда. (Или — вынужденно возноситься на небеса абстрактной методологии своей науки. Это уж кому как нравится считать).

От читателя потребуется погружение в принципиально новую методологию культурологии мышления. А точнее, — потребуется погружение в новую систему понятий, описывающих собственную жизнь большой системы из разнородных культурных средств мышления, которые незаметненько присваивает обычный ребенок в первые семь лет дошкольной жизни в кругу взрослых людей, под их непрерывной опекой.

К присваиваемым культурным средствам мышления ребенка из наиболее явных относятся следующие. Правильные действия с обиходными

предметами. Формируемая протограмматика живой устной речи ребенка. Три качественно особых (по своей социальной функции, по решаемым коммуникативным задачам) формы устной речи в ее самых простейших формах. Рисование специфических представлений ребенка об некоторых объектах окружающего его сказочного мира. Действие пересчета небольших количеств однородных объектов, данных ребенку наглядно и одной кучей. (Действие пересчета это еще не собственно арифметика, осуществляемая с числами на натуральном числовом ряду, а еще принципиально иная, качественно более простая и ранняя форма живой культуры: констатация количества одноименных штук (культурных единиц), данных нам наглядно и сразу всей кучей. Все это суть особые частные формы социального капитала (культурные средства мышления), накопленного разнотипными человеческими сообществами за необозримый ряд тысячелетий своего развития.

По отношению к родившемуся ребенку живая система присваиваемых им в онтогенезе культурных средств мышления имеет объективный статус. Весь комплекс культурных средств мышления, присваиваемый ребенком до школы, существует в живой культуре общества задолго до его рождения. При этом в науках о мышлении нет целостной системы понятий об всех основных (исходных) культурных средствах нашего мышления. В психологии этого нет, потому, что это не психология. Нет этого у лингвистов, занимающихся ранним речевым развитием ребенка, потому, что это не лингвистика, а нечто более широкое, выходящее далеко за рамки объекта исследования их науки.

Фундаментальность, междисциплинарность нашей проблемы вытекает уже из того, что вышеперечисленные культурные средства мышления настолько разнородны, что являются объектами исследования нескольких разных наук, которым вместе просто не сойтись уже никогда. Плюс качественно особые культурные средства мышления, для которых наук еще не создано, а культурологи их увидеть пока не готовы. Развитие мышления ребенка, рассматриваемое психологией, еще не объединяет их в новую науку. И это принципиально. Здесь нужен не синтез пары разных наук, модный во второй половине прошлого XX века и, поэтому, столь многочисленный тогда. Был бы бессмысленным, например, простой синтез лингвистики с детской психологией, детским рисованием и арифметикой. Нужна качественно новая теоретическая позиция, возведенная над всеми глубоко разнородными культурными средствами мышления, которые неявно, но успешно, присваивает каждый обычный ребенок. Нужна теоретическая позиция, позволяющая получать ответы на вопросы, которые перечисленные науки еще не готовы поставить объектам своего исследо-

вания. Междисциплинарные исследования сложными делает то, что любая академическая дисциплина работает, как смиренная рубашка, которая позволяет вам двигаться только в одном направлении, или как шторы, которые не дают вам посмотреть по сторонам.

Автор вошел в психологию мышления через культурно-историческую психологию Л. С. Выготского. Со временем все более становилось понятным, что в портрете раннего детства, построенном согласно идеям Выготского и его последователей, существует масса внутренних проблем. Это обстоятельство в разных формах неоднократно отмечали многие психологи ([Б. Д. Эльконин [2001], Новоселова [2002], В. П. Зинченко [2000]). «Всем решительно ясно, что теория присвоения — краеугольный камень любого современного построения, касающегося проблем развития человеческой психологии. И вместе с тем, до сих пор остается неясным, недостаточно изученным самый ранний этап реализации процесса присвоения в ранние и дошкольные годы жизни ребенка. Именно здесь находится все еще не развязанный узел» [Новоселова 2002, с. 33].

Развязывание этого узла принципиально не может осуществиться посредством лишь прямого экспериментального психологического изучения развития ребенка. Сначала нужна смена теоретического аппарата для понимания массы уже имеющихся результатов подобных исследований. А их в XX в. накоплено немало. Поэтому пришлось начать с глубокого подкопа под культурно-историческую концепцию Л. С. Выготского. Должно быть переосмыслено (ближе к гегелевскому «Всеобщему Духу») понятие «культуры», которого при Гегеле еще не было. Мало видеть культуру средой, в которой ребенок саморазвивается. Надо увидеть живую культуру как органическую систему, как особого надындивидуального субъекта, который из каждого ребенка активно формирует себе правильного своего человека. Располагая для этого все необходимым и ловко одаривая этим своего ребенка.

Исходные проблемы психологической концепции Л. С. Выготского коренятся вне психологии: в общих представлениях о культуре, на основании которых она была создана в начале прошлого века. В основании концепции Выготского лежат представления Г. В. Ф. Гегеля о «Всеобщем духе», В. Гумбольдта о языке и Г. Г. Шпета о культурологии. В этом ряду имен именно гегельянец Густав Шпет был живым учителем и вдохновителем молодого культуролога студента Выготского [Зинченко 2000].

Ярким представителем немецкой культурно-исторической традиции был психолог В. Вундт. В конце XIX в. он выступил с научной программой создания двух качественно разных психологий. Первую психологию — экспериментальную науку, он создал сам, организовав первую пси-

хологическую лабораторию. Там изучались простые реакции человека, а также интроспекция процессов мышления. Второй, качественно иной психологией, по Вундту, должна будет стать т. н. «психология народов». В ней душа человека, его высшие психические функции, будут изучаться через мифы, обряды и предания народов, через анализ их языка и прочих творений человеческого Духа. Идея второй психологии была лишь декларирована В. Вундтом. В 1910 г. он выпустил книгу «Психология народов», но программой психологических исследований ее считать нельзя. Попыткой построения «психологии народов» фактически стала культурно-историческая психология Л. С. Выготского.

Одним из основоположников немецкой культурно-исторической традиции был Г. В. Ф. Гегель. В 1807 г. он выпустил книгу «Феноменология духа». Гегель предложил и далее всю жизнь разрабатывал картину поэтапного качественного развития органической системы, названной им «Всеобщим Духом». Лишь значительно позже этого субъекта исторического развития человечества стали называть термином «культура».

Для продолжения работы по теме качественного развития общества за два века после Гегеля был создан достаточный задел, как методологический, так и фактологический. На эту тему были работы В. Гумбольдта о языке, К. Маркса о поэтапном качественном развитии общества, плюс культурно-историческая психология Л. С. Выготского. Обширную массу данных накопила этнография XIX и XX вв. Все это на фоне массы данных палеоантропологии. И на фоне панкультурологии, изучающей живую культуру вольных сообществ шимпанзе.

И, наконец, был оригинальный коллективный автор — Московский Методологический Кружок (ММК). Все началось с группы из трех философов: Э. В. Ильенкова, А. А. Зиновьева и примкнувшего к ним Г. П. Щедровицкого. Затем вокруг яркой личности темпераментного оратора Г. П. Щедровицкого возникла неформальная большая группа молодежи, названная Московский Методологический Кружок.

За более чем четверть века своей работы эта группа глубоко залезла в общие проблемы жизни человеческого общества, его деятельности, развития и самопознания. Их общая работа началась от неортодоксального анализа трудов молодого К. Маркса (философа младегегельянца) и от культурно-исторической психологии Л. С. Выготского. Можно сказать, что исходным импульсом для зарождения основной проблематики ММК была попытка как бы «стереовзгляда» на труды Гегеля через выросшие оттуда концепции К. Маркса и Л. С. Выготского.

В контексте проблемы развития человеческого мышления и жизни комплекса культурных средств мышления, особый интерес для нас пред-

ставлял ранний, исходный период «бури и натиска», период мозгового штурма проблемы мышления всей группой во главе с Г. П. Щедровицким. Это был период, когда молодые философы смотрели на всю жизнь общества широко раскрытыми глазами. Многие из ярких текстов этого периода уже тогда были опубликованы, а позже и переизданы. В конце концов каждый из десятков членов кружка нашел свой особый путь в науке.

Используя аудиторию ММК как арену для страстной полемики и дискуссий, Г. П. Щедровицкий решал свои научные проблемы. Их обзор есть у В. А. Лекторского [2012]. Мое знакомство с жизнью ММК проходило по отдельным работам разных авторов и разных лет. Целостной картины развивающихся взглядов Г. П. Щедровицкого это, конечно, не создавало. Скорее это выглядело как игра в методологию на широкую тему культурно-исторической проблемы. Как эдакая «Методологическая Кастанлия», как игра вокруг философского наследия Г. В. Ф. Гегеля и К. Маркса.

Коллективному автору по имени ММК хочется выразить две благодарности. Во-первых, благодарность за максимально широкое обсуждение культурно-исторической проблемы, культурно-исторического взгляда на наше мышление. Во-вторых, благодарность хочется выразить за знакомство с методом «Восхождения от абстрактного к конкретному». Когда потребовалось, этот метод был применен. Была построена абстрактная «клеточка» — абстрактная модель органической системы, способной качественно саморазвиваться в своем филогенезе. Вооружившись созданной «клеточкой», удалось взойти по качественно особым этапам филогенетического развития мыслящего человеческого общества. И далее удалось понять, как именно выделенные качественно особые этапы филогенеза мышления человечества сразу становились этапами онтогенеза мышления новичков, кончая современными детьми.

В 2012 г. на базе культурно-исторической традиции был построен самый общий портрет устройства современного общества, поэтапно развившегося до нынешнего качества культурных средств мышления. Портрет строился на основе имеющегося глубоко разнородного материала о миллионах лет филогенеза человеческого общества. Весь филогенез человечества члены самых различных типовых сообществ наших предков (люди и еще не совсем люди) мыслили так, как тогда было принято и как принципиально возможно было мыслить в сообществе определенного качества развития. Понятий «инстинкты» и «рефлексы» для серьезного понимания мышления любых высших млекопитающих явно недостаточно. Например, многие изученные приматы, начиная с марышек и шимпанзе, используют культурные средства мышления, традиционные для своей небольшой группы. Включая использование группой марышек

отдельных традиционных слов, обозначающих характер определенной опасности, возникшей для группы всех своих. Используются слова: «леопард», «орел», «змея», ... А в некоторых сообществах вольных шимпанзе издавна существует живая традиция использования пары камней (молота и наковальни) для колки больших орехов, а короткого копья — для охоты на мелких лесных зверюшек, прячущихся в дуплах. (Ведь шимпанзе очень любят свежее мясо). Иначе как живой культурой их сообщества все это не назовешь.

Построенный портрет жизни и развития филогенетического ряда из качественно разных сообществ наших предков принял форму книги: «Устройство организма культуры, увиденное сквозь качественное развитие культурных средств мышления» [Никитин 2012]. Центральным и исходным стало понятие «культурные средства мышления». Все остальное, обрисованное в картине самого общего устройства «организма современной живой культуры» (гегелевского «Всеобщего духа») было вынужденной необходимостью для описания живой целостности того органического образования (сообщества), внутри которого (в людях которого) веками живет масса из качественно разнородных, но всегда типовых для каждого сообщества культурных средств мышления.

В качестве самых древних культурных средств мышления в человеческих сообществах разных типов живут традиционные стереотипные действия человека с каждым предметом, протограмматика речи, три достаточно особых вида устной речи, рисование символов, письменность, абстрактные понятия и правильная работа с ними по формальным правилам. Как, например, при игре в шахматы. В нашем обществе уже более двух тысячелетий непрерывно живут греческая математика Евклида и логика Аристотеля, ставшая логикой классической.

Филогенез качественно развивающихся сообществ наших предков ранее [Никитин 2012] был рассмотрен с точки зрения появления у них качественно особых новых классов культурных средств мышления. Это, казалось бы незримое, обстоятельство жизни развивающегося сообщества ярко отражается во всем образе жизни людей, они начинают жить совершенно иначе. Из лесных хижин и пещер люди переселяются в возводимые города, они строят мегалиты или фабрики и совершают тому подобные новые странности, заметные из наших дней.

С этой точки зрения на пути филогенетического развития из сообществ самых обычных высших млекопитающих (семьи приматов) в нашу современность человечество прошло (позапно развивалось) через семь качественно особых этапов. Каждый выделенный этап филогенеза сообществ наших предков характеризуется определенным и высшим тогда ка-

качественно новым классом культурных средств мышления, характерным для типового сообщества и его членов. Яркими примерами качественно особых этапных классов культурных средств мышления разных сообществ являются следующие. Простая устная речь об актуальном, данном обоим собеседникам здесь и сейчас; качественно более сложная речь племенных мифов о мироздании; письменность чиновников ранних государств; небесная механика Ньютона.

Без теоретического описания самого общего устройства органической системы, без определения общих принципов ее жизни и качественного развития, было бы не понять, как и зачем это надындивидуальное целое (отдельный организм живой культуры) живет многими веками. Как именно он постоянно использует массу своих качественно особых культурных средств мышления, одаривая ими каждого своего нового индивида. Делая каждого очередного своего новичка (новорожденного) своим дееспособным взрослым. Для этого филогенез выделенного ряда из семи качественно особых человеческих сообществ и онтогенез мышления очередного члена сообщества должны рассматриваться в рамках одного объекта исследования. Иначе второе будет непонятно без первого, а первое — без второго.

Портрет общего устройства организма живой культуры, построенный в прошлой книге, имеет вид жесткой, почти формальной конструкции из полутораэта новых, определяемых понятий. Портрет общего устройства «организма живой культуры» является выстроенной системой новых понятий о множестве частных форм живой культуры в их взаимосвязи друг с другом.

Портрет получился семиуровневым. На рассмотренном пути развития человечества в нашу современность были прожиты сообщества древних приматов, а затем и некоторые сообщества гоминид, члены которых позже стали людьми. При этом сотворение все более человеческого тела члена сообщества (антропогенез) проходил под жестким давлением самого сообщества. Его женщины (старухи матриархи), духовно руководят жизнью всего своего сообщества, а их дочери предпочитают самых лучших, успешных мужчин охотников, добытчиков.

Развивающееся человечество прожило через семь качественно особых типовых общностей. Каждая из этих особых общностей (типовых сообществ) активно формирует себе психику (душу) каждого своего новичка (очередного ребенка). В новичка родным сообществом вкладывается качественно особое мировидение (интеллект), необходимое и достаточное для успешной жизни индивида в культурной оболочке именно этого типового сообщества.

Осуществившийся в филогенезе процесс поэтапного качественно развития культурных средств мышления ряда из семи особых сообществ оказался внутренне закономерным. И эта закономерность выделенных этапов филогенетического развития культурных средств мышления семи определенных сообществ особым образом оказалась отражена в этапности онтогенетического развития мышления очередного новичка.

Ребенок, входя в родное сообщество, проживает, развивается сквозь его культурное тело вполне определенным образом. Культурное тело типового человеческого сообщества взрослых, с точки зрения проживания в нем новичка, может быть обрисовано как многоступенчатая пирамида, похожая на те, что четыре тысячи лет назад сооружали в Вавилонии. (Т.н. зиккуриаты, одним из которых является знаменитая Вавилонская башня, основание которой сохранилось для археологов). Ребенок, развивающий мышление, выглядит восходящим по широким ступеням (особым этапам развития мышления) к вершине такой пирамиды. Горизонтальная ступень такой пирамиды (культурного тела определенного типового сообщества) является горизонтальным уровнем овладения классом качественно однородных культурных средств мышления определенного типа. Новичок, попав на очередную горизонтальную ступень пирамиды и идя по ней, проживает ее горизонтальную часть как очередной особый этап линейного развития мышления. У новичка в этот период происходит накопление личного опыта практического применения множества конкретных однотипных культурных средств мышления, характерных для очередного типового сообщества, определяющих для него.

В онтогенезе очередной горизонтальный этап развития мышления заканчивается для новичка скачком, переходом на качественно следующий, качественно более высокий горизонтальный уровень, на следующую, более высокую горизонтальную ступень этой же пирамиды. На самой вершине многоступенчатой пирамиды находится храм высших знаний современности. Но туда доходят лишь те из многочисленных новичков, кто с трудом поэтапно пройдет весь путь развития своего мышления.

Первой группой потребителей предлагаемой работы о культурных средствах мышления ребенка является детская психология. По крайней мере молодые психологи, готовые заняться построением новой версии культурно-исторической психологии XXI века.

Второй группой потребителей построенной картины развития мышления ребенка могут быть все междисциплинарии, интересующиеся мышлением человека. Прежде всего, — все увлеченные идеей создания человекоподобного искусственного интеллекта в теле антропоморфного робота (андроида). Все, кому покажется приемлемой мысль, что создаваемый

андроид должен исходно побывать, прожить малым ребенком, практически обучающимся устной речи и всем иным формам обычной жизни среди людей, в человеческом обществе, от живых людей в роли его родителей. Как это успешно делают все наши дети. На этом пути развития мышления успешны оказались даже малыши шимпанзе, обучающиеся простенько говорить (жестами) на живом языке людей (амсленг), взявших на себя роль любящих родителей подобных малышей.

Ориентируясь на читателей психологов, мы предельно ограничили задачу. Зная, как устроен и функционирует (т. е. как живет сам по себе) организм современной живой культуры, мы рассмотрим, как он активно формирует себе мышление ребенка. Развитие мышления ребенка будет рассмотрено в возрастном (и культурном) интервале от первого грудного кормления новорожденного до порога общей школы. Перед школьным порогом остановимся. Мы не войдем в школу, не дойдем до рассмотрения присвоения письма, классической логики (силлогистики) и арифметики. Хотя рассмотрим дошкольное рисование и действие пересчета, которое, как форма живой культуры, не является арифметикой. Это две качественно разные формы живой культуры [Никитин 2012].

Рассмотрение поэтапного филогенеза развивающегося сообщества приматов, которое в итоге стало современным человечеством, началось с типовых сообществ высших млекопитающих. Как и мы, они выращивают своих любимых детенышей, они невольно обучают их многому, традиционно в семье. Принятие этого постулата придало филогенезу человеческого общества возраст в миллионы лет непрерывной жизни. Каждое типовое сообщество высших млекопитающих (включая людей) многими веками аккумулирует и применяет некий традиционный жизненный опыт применения живой культуры определенного качества. Очередной новичок лишь присваивает себе живую традицию родного сообщества, чтобы регулярно применять ее, а и потом передать дальше.

В филогенезе человечества поэтапно качественно развиваются именно конкретные типовые сообщества. Шаг качественного развития одного сообщества заключается в появлении в нем качественно нового класса культурных средств мышления. Одно из многих однотипных сообществ (вроде племен и ранних государств), рассеянных по всему миру, развивает в себе некий качественно новый тип культурных средств мышления. Именно поэтому оно одно становится первым сравнительно более успешным, чем все подобные сообщества соседи. Временно оно — сообщество лидер всей планеты. Его дочерние сообщества быстро заселяют собой всю планету. Теперь на планете временно царствует сообщество именно этого качественно нового типа. Веками длится его эпоха. Многие из древних

сообществ высших млекопитающих так и остались умными животными. Их сообщества сохранились на качественном уровне сообществ древнейших гоминид. Теперь их заслуженное место — в городском зоопарке. Некоторым из сообществ высших млекопитающих тогда повезло поэтапно развиваться и выйти в люди, чтобы стать потенциальными повелителями своей планеты.

Сообщество изначально окружало любовью каждого своего новенького индивида (ребенка), защищало его от опасностей, неформально учило его опыту социальной жизни внутри себя. Затем именно родное сообщество (начиная с его женщин) жестко требовало от каждого своего взрослого мужчины максимальной успешности в том, что было тогда нужно всему сообществу: успешно охотиться на мамонтов, пахать поле или зарабатывать деньги, работая за заводе.

Прожитый филогенез типовых человеческих обществ, этап за этапом качественного развития становился рядом качественно особых уровней внутренней организации очередного высшего тогда типового человеческого сообщества. Кончая тем самым сообществом, в котором мы живем сегодня.

Гегель [1992] увидел развитие мышления ребенка в онтогенезе как восхождение по широким ступеням лестницы. Развитие мышления ребенка происходит поэтапно и выглядит как восхождение к вершине ступенчатой пирамиды. Мы дополнили эту картинку тезисом, что возведение этой пирамиды осуществилось в филогенезе человечества. И что возведение нескольких ступеней пирамиды выглядело как поэтапный филогенез выделенного нами ряда из семи качественно особых типовых сообществ. Каждое из этих сообществ особенно высшим типом культурных средств мышления, которыми оно одаривает своих новичков. Поэтому будем говорить об уровнях внутренней организации современного организма культуры как о широких ступенях, отдельных уровнях многоуровневой ступенчатой пирамиды. Каждый прожитый человечеством качественно особый этап развития общества, тогда сразу создавал (надстраивал) в подобной пирамиде, живущей внутри сообщества, еще один особый внутренний уровень. Каждый такой качественно особый уровень развития человеческих сообществ на их пути в нашу современность, характеризуется своим качественно особым типом культурных средств мышления сообщества и его членов.

По широким ступенькам этой лестницы, ведущей к социальной вершине, незримо существующей внутри сообщества, очередной новичок (обычный ребенок) в онтогенезе восходит к вершинам присваиваемых культурных средств мышления родного сообщества. Лишь присвоив не-

кую достаточную «массу» культурных средств мышления определенного высокого качества, накопив их типовой арсенал на разные случаи жизни, новичок получает возможность доступа ко всей «базе данных» родного сообщества. Будь то устная традиция племенных мифов, сейчас принявшая форму волшебных детских сказок, или научные концепции Нового времени. В этом общем принципе, принявшем у нас форму жесткой системы понятий, оказалась воплощена метафора Г. В. Ф. Гегеля из предисловия к «Феноменологии духа» [Гегель 1992].

Организм живой культуры, портрет которого у нас нарисовался, внешне похож на железную механическую машину, бездушно штампуящую себе типовые души очередных своих новичков, делающую себе из них своих типовых людей. Реальная социальная жизнь и формируемый интеллект развивающегося ребенка, конечно, представляет собой сложный сплав коллективных и индивидуальных представлений о мире. Мы лишь делаем акцент на работе именно типового механизма живой культуры, понятого как органическая система. А не на возможных индивидуальных вариациях его продукции: не на мышлении конкретного ребенка. Типовым «отпечатком» неявной, но типовой, работы подобного механизма выглядят и протограмматика речи ребенка двухлетки (говорящего предложениями из двух слов), и стилистика классического рисунка старшего дошкольника.

Чтобы приблизить к детскому психологу ранее построенную концепцию органической системы культурных средств мышления, мы рассмотрим задачу: что именно, какие качественно особые культурные средства мышления (органическую систему из них) присваивает мышление современного ребенка в возрастном интервале (субкультурном интервале развития) от рождения до 7 лет, т. е. до обычного начала обучения в общей школе.

Поляна, на которой будет вестись работа, лишь на первый взгляд может показаться психологической. Культурные средства мышления, присваиваемые ребенком до школы, являются качественно разнородными. В сферу какой-либо одной науки они не попадают. А некоторые из культурных средств мышления не попадают никуда: практически они оказались вне науки о мышлении. Хотя они явно видны сквозь массу общеизвестных наблюдений за развитием ребенка первых лет жизни.

Поэтому на материалах наблюдений за развивающимся мышлением ребенка будет осуществлено междисциплинарное исследование. Его можно было бы назвать культурологическим, но уж никак не психологическим. Как, например, не является собственно психологической популярная среди психологов т. н. «экологическая» концепция зрительного восприятия Дж. Гибсона [1988].

Начнем с предварительного определения объекта исследования. Объектом нашего исследования будет не развивающийся сам по себе ребенок, индивид, а типовая надындивидуальная общность (конкретный и определенный типовой организм живой культуры (сообщество), который в типовых событиях бытового общения ребенка с другими членами его сообщества активно формирует себе психику очередного своего новичка, — творит себе основы мышления ребенка, готового к общей школе.

Этапы филогенеза последовательного ряда основных типов культурных средств мышления были определены ранее [Никитин 2012]. Этапы филогенеза выделенного ряда типовых сообществ наших предков (человеческих и дочеловеческих) сразу становились качественно определенными формами живой культуры (вроде живой речи весьма определенного качества). С подобными формами живой культуры (определенными культурными средствами мышления) мы и будем иметь дело при анализе онтогенеза мышления ребенка. Этапы онтогенеза мышления ребенка будут пониматься как давно «превращенные» этапы филогенеза известного ряда типовых сообществ наших предков. Как именно происходило «превращение», и какую форму оно придало сообществам современной живой культуры, рассмотрим в главе 2.

Объектом исследования в онтогенезе мышления ребенка будет детальный анализ типового события сообщества. Прежде всего это события обиходного общения ребенка со взрослым и их игры. Того типового события, внутри которого развивающийся ребенок впервые демонстрирует наблюдателю применение известного нам и лишь присвоенного лично им определенного качественно нового культурного средства мышления.

Далее все давно прожитые развившимся человечеством формы внешне разных типовых общностей высших млекопитающих, гоминид, различных палеоантропов и далее вплоть до современных людей, будут именоваться общим термином: «организм живой культуры» или, короче, — «сообщество». Сообщество это действующий надындивидуальный субъект, обладающий своими намерениями. Это множественное лицо «мы», действующее как одно целое. Например, чтобы просто накормить двухлетнего ребенка кашей, нужно совокупное желание и действие обоих: матери и ребенка, нужно содействие их совокупного «мы». Нужен типовой акт действия именно их сообщества. Как именно этапы филогенеза человеческих сообществ последовательно создавали в себе культурный механизм для организации этапов онтогенеза мышления своего ребенка, рассмотрим далее.

Для работы с качественно особыми типовыми сообществами, проживаемыми ребенком, развивающими его, будет предложена абстрактная

модель сообщества. Модель построена в форме системы из определяемых понятий. Модель описывает функционирование абстрактного сообщества как организма живой культуры. Абстрактная модель сообщества позволяет увидеть, как именно каждое типовое сообщество (особая ступень развития ребенка в онтогенезе) активно формирует себе мышление очередного новичка определенного возрастного диапазона. Как типовое сообщество наделяет, одаривает новичка множеством своих качественно особых культурных средств мышления.

Внутри современного сообщества существует как бы ступенчатая пирамида его внутреннего устройства. Она выступает в качестве лестницы для восхождения на ее вершину новичков, — очередных детей. Представление о ступенчатой пирамиде является метафорой для описания самого общего устройства «организма живой культуры» выявленного в [Никитин 2012]. Там для описания построенного предмета исследования использовалось формальное, математизированное представление о прямоугольной матрице понятий. Семь отдельных строк матрицы понятий отражали в себе выделенных семь качественно особых отдельных уровней общего устройства организма современной живой культуры, возведенного в филогенезе человечества. Здесь мы будем работать лишь на четырех нижних уровнях выявленного «устройства организма современной живой культуры». Работать с культурными средствами мышления, сущностными этих нижних уровней. И базисными для всех вышележащих уровней развития человека.

Для метода восхождения по качественно особым этапам филогенеза человечества, (через прожитых семь качественно особых типов сообществ) была построена абстрактная «клеточка». Она состояла из 21 понятия о частных формах живой культуры. По сути и функции «клеточка» является абстрактной моделью общего устройства и жизни одного сообщества. Причем это сообщество, иногда способное к качественному саморазвитию, — к качественным скачкам в иную, качественно более высокую форму сообщества. В результате качественного скачка (яркой культурной революции) однажды на планете появляется одно самое первое сообщество качественно нового типа. Потом оно своими мигрантами стремительно заселяет ойкумену, ассимилируя, превращая в себя все встреченные сообщества своих качественных предшественников. Вариант подобной ассимиляции недавно можно было наблюдать в эпоху колониализма.

«Клеточка» является абстрактной моделью жизни сообщества вышедших млекопитающих из филогенетического ряда, по которому человечество поэтапно восходило в нашу современность, в современное постиндустриальное сообщество. Начало этого ряда из семи качественно особых ти-

пов сообществ принадлежит экзотическому миру древней живой культуры, присущей сообществам многих высших млекопитающих, а не только антропоморфным приматам и палеоантропам вроде питекантропов.

Предстоит рассмотреть восхождение качественно развивающегося мышления ребенка по превращенным этапам филогенеза человеческих сообществ, которые сразу становились особыми формами культуры для организации этапов онтогенеза ребенка. Для работы примем за основу ту же «клеточку». Но максимально упростим ее: выделим из нее минимально необходимую образующую, оставим лишь понятия, что необходимы и достаточна для описания типовых актов мышления ребенка до школы. Не рассматривая формы живой культуры, что формируют личность (человеческую душу) действительного члена сообщества.

Акт мышления ребенка будет пониматься как разрешение актуальной проблемной ситуации, сложившейся в его сообществе. Для ребенка разрешение большинства подобных проблемных ситуаций имеет форму правильного действия в паре со взрослым. Ребенку надо правильно сделать то, что сейчас от него ожидает взрослый. Либо правильно показать ему, либо правильно сказать ему. Все понятия «клеточки», способной описать акт мышления ребенка, далее, в главе 2, будут определены до работоспособности. Все выделенные качественно особые этапы онтогенеза развивающегося мышления ребенка (т. е. особые этапы социализации его мышления в определенном типовом сообществе) будут рассмотрены сквозь введенную версию абстрактной «клеточки», способной описать типовой акт мышления как феномен живой культуры определенного сообщества. Иначе говоря, акт мышления ребенка увидится нам сквозь типовые культурные средства мышления определенного типового сообщества. Когда эти культурные средства мышления применяются в типовых событиях обиходного общения ребенка с другими членами его сообщества.

И главное, все выделенные этапы развития мышления ребенка увидятся вырастающими из определенных форм живой культуры, ранее уже присвоенных ребенком на непосредственно предыдущем этапе его развития. Мы увидим, как качественно новые культурные средства мышления, создаются (оперативно синтезируются) из «культурного материала» качества предшествующей стадии развития ребенка, как из своего «строительного материала», накопленного ранее.

На пути развития мышления ребенка от роддома до порога общей школы существуют (и ребенок медленно проходит) четыре качественно особых широких ступени лестницы ввысь будущей взрослой жизни. В филогенезе человечества это были четыре качественно особых типа сообщества высших млекопитающих и древних людей (палеоантропов),

а затем и древних людей современного внешнего облика. Здесь мы эти сообщества только перечислим, чтобы позже рассмотреть, чем они стали в современном человеческом мире. И как эти сообщества активно формируют себе мышление своего новичка, который ранее, в предшествующем, столь же типовом сообществе, достиг весьма определенного качества развития мышления.

При переходе качественно развившегося ребенка из одного типового сообщества в качественно другое, окружающие его взрослые могут оставаться теми же самыми людьми. Начиная с родителей ребенка и близкой родни. А вот субкультурные роли других людей в качественно новом сообществе, образуемом из них же, становятся качественно иными. Субкультурная роль каждого из взрослых членов сообщества определяется качественным уровнем развития мышления ребенка, вокруг в семье которого складывается это качественно новое сообщество.

Каждое из четырех типов особых сообществ, последовательно проживаемых ребенком и развивающих его, характеризуется качественно особым типом культурных средств мышления. Так что жизнь ребенка в очередном типовом сообществе плотно, хоть и незаметно, занята присвоением множества конкретных культурных средств мышления определенного типа и качества. Эти особые культурные средства мышления мы здесь только обозначим. Чтобы рассмотреть их присвоение в главах о четырех сообществах, последовательно развивающих мышление своего ребенка.

Сообщество диада есть у всех млекопитающих. Сообществом диада является пара из одного младенца и матери, его кормилицы. Конкретное сообщество диада существует (осуществляется) лишь тогда, когда мать кормит своего младенца; либо когда она ухаживает за его телом; либо когда они играют друг с другом ради собственного удовольствия. В человеческой диаде мать временно может быть заменена другим членом семьи. Этот другой должен действительно любить своего младенца: быть готов практически выполнять все функции матери в этом сообществе.

Классом культурных средств мышления сообщества диада являются активно развиваемые общие движения всего тела младенца. Это общие движения младенца строятся им относительно одного близко видимого тела другого живого человека в роли любящей матери. Причем эти общие движения тела младенца особенны тем, что биомеханически не приближают его тело к тому, что он видит прямо перед собой, к тому, относительно чего весь он активно движется. Как, например, происходит в «комплексе оживления». Развитие сенсомоторного интеллекта младенца в диаде поэтапно идет от рефлексов новорожденного, комплекса оживления до начала самостоятельного прямохождения прямо вперед, к одной видимой цели.

Формируемый диадой сенсомоторный интеллект младенца можно очень предварительно определить как качество психического развития, когда ребенок видит перед собой лишь то одно, относительно чего он готов и может двигаться всем своим телом. Причем и общее движение тела ребенка, и его восприятие соответствуют тому типовому событию сообщества, в котором они осуществляются.

Конкретная диада существует около 15 мес. — до тех пор, пока развившийся младенец не начнет самостоятельно ходить туда, куда его глаза глядят. Начало самостоятельного прямохождения — признак определенного нового качества развития интеллекта младенца. Развив мышление до этого нового качества, младенец качественно изменяет свой культурный статус: он становится ходячим малышом, непоседой. Начав ходить самостоятельно, ребенок одним этим качественно изменяет свои социальные отношения со всеми членами семьи, которые любят его. Начав ходить, ребенок этим самым самостоятельно пешком переходит в качественно другое типовое сообщество, которое характеризуют качественно иные типовые проблемы и разрешающие их новые культурные средства мышления.

Сообщество семья малыша. Это сообщество есть у всех высших млекопитающих. В культурном центре сообщества находится один поведенчески очень активный ходячий малыш. Он самостоятельно ходит туда, куда его глаза глядят. Рядом с малышом должны находиться более старшие члены семьи, которые действительно любят своего малыша. Это значит, что другой (старший) активно надзирает за малышом, опекает его и действительно помогает. Другой становится нужен, когда малыш попадет в ситуацию, хоть сколько-то опасную с точки зрения старшего члена сообщества. Кроме того, все старшие невольно служат для малыша наглядными образцами поведения в обиходных, житейских ситуациях их взрослой жизни.

В семье ходячий малыш находится под постоянной опекой кого-то из группы любящих взрослых, более старших людей. Особый класс видимых явлений, событий социального мира сообщества, в которые включен ходячий малыш, это отношения видимого агента и его основной жертвы, которой является тело самого малыша. Неразлучную пару из видимого агента и его жертвы регулярно составляют малыш и видимый ему другой — любящий его взрослый, всегда находящийся рядом. Взрослые регулярно подходят к малышу, берут на руки и делают с ним все, что они хотят. Другие регулярно делают с малышом что-либо приятное и не очень для самого малыша, которому остается все терпеть, т. е. быть жертвой их любящей опеки.

В этом сообществе в типовых взаимоотношениях активного видимого малышу агента (другого взрослого члена сообщества) и чувствительного

тела самого малыша, реализуется качественно особая форма живой культуры, которая позже станет типовым отношением пары соучастников того типового события сообщества, в котором и о котором говорят предложение из двух слов. Позже форма живой культуры сообщества, осуществляющаяся в паре из видимого агента и его жертвы, станет культурным базисом для отношения пары из подлежащего и сказуемого. Пока же это форма живой культуры сообщества, которую (по будущей функции в речи) можно назвать базисом формируемого механизма протограмматики. Отношения одного видимого агента и той одной видимой жертвы, к которой тот стремится, являются типовыми, они регулярно осуществляются в видимом мире, что создается сообществом вокруг малыша. Они составляют особый класс культурных средств мышления, исходно формируемый у ребенка в этом типовом сообществе.

Современный малыш живет в окружении взрослых, регулярно говорящих с ним навязчиво и игриво. К концу второго года развития малыш начинает говорить простыми предложениями из двух слов. Эта первая речь простыми предложениями специфична по социальной функции. Малыш лишь просит нужное ему или же он комментирует наблюдаемые им яркие простые события, которые происходят вокруг него как бы сами по себе. Функция этой первой речи двухгодовалого малыша — поддержать ценное общение с другим членом сообщества: со взрослым. Первая устная речь создается малышом ради самого общения с другим с помощью речи. Происходящий при этом обмен эмоциями (во всех модальностях их восприятия) — один из обязательных аспектов речевого общения в этом сообществе.

Сообщество община палеоантропов. В филогенезе человечества это совместно живущая группа мужчин и женщин вместе с их общими детьми. В этом типовом сообществе со времен общины палеоантропов (миллионы лет) используется устная речь простыми предложениями. Устная традиция качества этого сообщества существует в нем в формах живой культуры, аналогичных т. н. «кумулятивной сказке». Таковы русские сказки для самых маленьких — «Колобок» и «Репка». Когда сказка общины построена как последовательность элементарных эпизодов, чьих-то действий, описанных простыми предложениями и связанных между собой лишь их последовательностью в рассказе. У героя сказки общины нет никакой далекой цели, он никуда не стремится и особо не напрягается, он собственно не геройствует.

Культурными средствами мышления, сущностными для сообщества община, является устная речь простыми предложениями. Эта устная речь по поводу событий, происходящих внутри сообщества. Прежде всего это

речь о том, что «Мы» вместе делаем сейчас, вчера или завтра. Это речь осуществляется для поддержания текущего события общения с другим своим. Общения, происходящего посредством живой устной речи и пантомимики. Двое могут говорить о ком-то третьем, о любом внешне ярком событии, что происходит, или только что произошло у них на виду.

В онтогенезе, для ребенка возрастом лет около трех (подросшего малыша) его собственное сообщество община может начать существовать в двух внешне разных формах.

Первая форма общины ребенка. Для подросшего малыша, развившегося до качества сообщества община, его филогенетически исходной формой является дворовая стайка из его качественных ровесников. Заводили здесь — дети чуть постарше остальных общинников. В подобную стайку детей ребенок (лет около трех с небольшим) готов влиться с явным удовольствием. Подобная стайка детей в качестве сообщества живет тем, что делает любое общее дело своей общины. Например, вся община играет в традиционные прятки или салочки. Играет не один ребенок, а особая детская община, к которой он принадлежит по факту своего соучастия в общих играх качества именно этого типового сообщества.

Вторая форма общины ребенка осуществляется во всех формах спокойной игры ребенка со взрослым, совместно делающих что-то. И иногда говорящих друг с другом о том, что именно они сейчас делают вместе. Община создается из одного ребенка (лет 3–4) и того одного взрослого, который готов терпеливо провзаимодействовать со своим любимцем в осуществлении любого общего дела. Мать готовит обед, а ребенок рядом и помогает ей как может. Отец и ребенок вместе строят башню из кубиков, чтобы потом с грохотом уронить ее на пол. Главный фактор жизни этого сообщества — любое совместное действие пары с чем-либо на фоне живой речи обоих о том, что именно ими сейчас делается вместе.

Сообщество этнос охотников верхнего палеолита. Устная речь здесь грамматически качественно усложнилась. Иногда, например, при выполнении традиционных обрядов этноса, речь должна осуществляться сложными предложениями. Устная традиция существует в этом сообществе в форме развитой мифологии: есть традиционные мифы о мироздании, песни божествам, плюс заговоры, позволяющие знающим людям активно управлять всемогущими духами, которые, как считается в этносе, всегда их окружают.

Этнос в онтогенезе ребенка. В современном индоевропейском этносе, что окружает нашего ребенка, древняя мифология этноса давно стала героическими детскими волшебными сказками. Включая сюда и некоторые созданные недавно авторские сказки, созданные по образцу традицион-

ных. Что считать правильной героической волшебной сказкой этноса, смотрите у В. В. Проппа [1976, 2002]. Принципиально, что в этом сообществе у героя сказки этноса есть дальняя цель за пределами небольшого бытового мирка родной деревни. Геройство сказочного героя состоит, в частности, в его навязчивом стремлении к некой дальней цели, которой исходно ему не видно.

Ребенок присваивает из родного этноса три класса культурных средств мышления качества этого сообщества.

Первый класс культурных средств мышления. Устная речь сложными предложениями является культурным средством для осуществления простых событий качества сообщества этнос. В составе сложного предложения (построенного из двух простых) одно простое предложение грамматически подчиняет себе другое простое предложение. В текущем событии этноса подобное подчинение заключается в том, один из соучастников события грамматически повелевает действием (или местонахождением) другого соучастника события. Один соучастник события, названный одним простым предложением, грамматически повелевает: что надо делать (или где надо находиться) другому названному соучастнику этого же события. Причем, происходит это в форме одного произнесенного сложного предложения, при его посредстве. Таков первый класс культурных средств мышления этноса: устная речь нового качества, который позволяет делать (грамматически строить) подобные повеления другому названному деятелю, которого рядом может быть не видно. Как простым людям не видно духов. Этот новый класс культурных средств мышления позволяет речью качества этноса не просто комментировать наблюдаемые события, текущие вокруг индивида как бы сами по себе, а организовывать будущее событие этноса, грамматически манипулировать обоими его названными соучастниками. Позволяет людям строить обширные планы на дальнейшее будущее. Позволяет людям честно врать другим о чем угодно.

Второй класс культурных средств мышления — специфический детский рисунок отдельных предметов и героев детской мифологии: герои волшебных сказок, принцессы, драконы, супермены, их дворцы и автомобили.

Третий класс культурных средств мышления — действие пересчета небольшого количества культурно однородных, т. е. одноименных вещей, данных сразу и наглядно, как в событии пересчета может быть дана кучка яблок.

Каждое из этих четырех древних детских сообществ в филогенезе человечества давноросло внутри сообщества другого, качественно следующего типа. Где прошлое сообщество приняло особую форму существ-

ования: оно стало внутренним сообществом. Оно теперь существует внутри живого тела сообщества качественно следующего типа. Теперь это особая форма жизни группы взрослых людей вокруг своего очередного новичка, вокруг своего особого индивида с культурным статусом «нашего ребенка», достигшего достаточно определенного уровня развития мышления.

Процесс развития мышления ребенка до школы выглядит как его проживание через четыре качественно особых типа внутренних сообществ. Каждое из них наделяет, одаривает ребенка своим качественно особым классом культурных средств мышления. Главная наша задача — это увидеть процесс восхождения ребенка через четыре внутренних сообщества не как простую этапность развития мышления. А как внутренне связный процесс развития мышления, в котором продукт очередного качественно нового этапа развития является синтезом качественно определенного культурного материала, ранее присвоенного ребенком на предыдущем этапе развития.

Некую аналогию выделенного нами ряда из трех качественно особых типов сообществ предлагает М. Томаселло [2011, с. 89]. Изучая речь индивида, он развивает идею возникновения в ходе эволюции трех видов коммуникативных мотивов человека. Они могут быть описаны в терминах человеческих мотивов, связанных с разделением намерений:

Мотив 1 просьба: я хочу, чтобы вы что-то сделали мне (просьба о помощи или об информации). «Для него типична ситуация «здесь и сейчас». ... Синтаксического маркирования нет, поскольку оно не имеет никакой функциональной нагрузки в коммуникации, ограниченной ситуациями типа: «Ты и Я в момент здесь-и-сейчас и то действие, которое я прошу тебя совершить» [Томаселло 2011 с. 13].

Мотив 2 информирование: я хочу, чтобы вы кое-что узнали, потому, что я думаю, что это вам поможет или заинтересует вас (предложение о помощи в виде информации). Разговор пары может идти о значимых событиях, удаленных от момента здесь-и-сейчас. «Тогда возникает необходимость для того, чтобы а) идентифицировать отсутствующие референты путем помещения их в структуру совместного внимания (возможно, путем использования многоэлементных определений); б) синтаксически маркировать роли участников; в) отличать мотив просьбы от мотива информирования. Выполнения этих функциональных требований привело к возникновению «серьезного» синтаксиса в рамках грамматики информирования. [Томаселло 2011, с. 14–15]. Итак, «серьезный синтаксис» по Томаселло предполагает семантическую организацию высказываний, т. е. прежде всего «падежную грамматику» предложения.

Мотив 3 приобщение: я хочу, чтобы вы почувствовали что-то, чтобы мы могли поделиться друг с другом нашими чувствами и знаниями (разделить наши переживания или взгляды на вещи). Этим мотивом обозначается специальная культурная задача речевого общения в сообществе этнос — способствовать тому, чтобы все члены сообщества одинаково оценивали все, происходящее у них на глазах. Чтобы все они боялись или любили что-либо одно и то же.

М. Томаселло, называя возникновение этих трех мотивов «эволюционным», ничего не говорит об их природе, какова она: культурная, биологическая, какая-то еще. Мы же предварительно отметим, что эти три мотива, точнее, осуществляющие их три особые формы живой речи, отражают собой специфический характер трех качественно особых коммуникативных задач, решаемых ребенком в трех типовых сообществах, последовательно проживаемых им в онтогенезе. Это три сообщества, которые мы называем «семья малыша», «община» и родной «этнос». А три качественно особые формы речи являются классами культурных средств мышления, характерными для каждого из этих трех типовых внутренних сообществ. Субкультура каждого из этих качественно особых сообществ ставит своему ребенку качественно особый класс коммуникативных задач, ради решения которой взрослым и ребенком и применяется речь определенного качества. А в применении для решения определенных задач речь и формируется сообществом у ребенка. Лишь не заметив существования трех качественно особых типов сообществ, можно говорить об особых мотивах общения, почему-то внутренне присущих развивающемуся индивиду.

Следующая глава 2 посвящена построению абстрактной «клеточки»: абстрактной модели того типового сообщества, которое одаривает ребенка своими, качественно особыми культурными средствами мышления. В понятиях этой абстрактной модели мы далее увидим этапы развития акта мышления ребенка во всех его четырех сообществах.

Четыре главы (3, 4, 5, 6) посвящены тому, как ребенок проживает каждое из внутренних детских сообществ, издавна существующих в сообществе современном. Как эти внутренние сообщества наделяют, одаривают своего ребенка своими качественно особыми культурными средствами мышления. Синтезируя их из «строительного материала» (из культурных средств мышления) того качества, начало которому было положено развитием ребенка в сообществе качественно предшествующем.