

Пономарев И.В. Культурно-исторические характеристики влияния грамотности и школьного обучения на возрастное развитие // *Психологический журнал* Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2010. – № 2. <http://www.psyanima.ru>.

## Культурно-исторические характеристики влияния грамотности и школьного обучения на возрастное развитие<sup>1</sup>

И. В. Пономарев

*В статье обобщаются и систематизируются данные по проблеме овладения грамотностью и влияния школьного обучения на психическое развитие. Ставится проблема соотношения данных современной социокультурной антропологии и культурно-исторической теории Л. С. Выготского. Это позволяет, с одной стороны, показать эвристичность культурно-исторической теории на материале социокультурной антропологии, а с другой – верифицировать некоторые ее постулаты. В заключении на основе сделанных выводов приводится ряд практических соображений относительно трудностей введения школьного образования в традиционном обществе.*

**Ключевые слова:** грамотность, школьное обучение, возрастное развитие, кризис 13 лет, институт возрастных классов, симпрактика, сензитивность, рефлексия.

### 1. Сензитивность

Постараемся с точки зрения культурно-исторической теории Л. С. Выготского выделить три основных предпосылки в социоиндивидуальном развитии человека, относящиеся к проблеме усвоения грамотности.

Психика и сознание человека имеют в онтогенезе (индивидуальном возрастном развитии) определенные ступени и сроки развития, которые нельзя изменить или пройти заново. Это один из законов биопсихологического развития вообще, и развития психического – в частности. Л. С. Выготский выводит этот закон на основе экспериментальных и клинических исследований в «Лекциях по возрастному развитию», на основе – подробнейшего сопоставления развития в онтогенезе нервной, эндокринной и психологической систем человека в своих «Основах педологии» [6]<sup>2</sup>. Сензитивностью в психологии называют как раз такие возрастные периоды, которые максимально благоприятны для развития определенных биопсихологических процессов и функций<sup>3</sup>.

Другим фундаментальным законом развития человека является закон интериоризации, гласящий, что психика и сознание имеют биосоциальную основу: они развиваются на основе усвоения, преобразования и вращивания более развитых форм психического развития (и потому выступающих как идеальная форма) в ходе социоиндивидуального взаимодействия. Особенно ясно этот закон проявляется в развитии речи – путеводной нити (в том числе для понимания и исследования ключевых особенностей психики) человеческого развития в целом. Человек может стать человеком в общепринятом значении этого слова только посредством социального общения.

Для понимания интериоризации также необходимо знать о принципе знакового опосредствования в межличностном общении и индивидуальном развитии человека,

<sup>1</sup> Автор признателен Б. Г. Мещерякову за замечания, высказанные к черновой редакции текста.

<sup>2</sup> Обе эти работы, являющиеся частью педологических исследований Л. С. Выготского, стали доступны широкому кругу ученых в наиболее полном на сегодняшний день объеме в 2001 г. и только сейчас вводятся в научный оборот. Эти работы совершенно необходимы для понимания культурно-исторической теории [этот тезис мы постарались обосновать научно: 24, 25, 30].

<sup>3</sup> [см., напр., 32, с. 42 – 44].

который также впервые был раскрыт в работах Л. С. Выготского и его ближайших сотрудников [12, 20]. В первом приближении, знаковое опосредствование означает, что любой психический навык (высшая психическая функция, грамотность и пр.) может развиваться только в результате коренной перестройки биологических по своей природе процессов высшей нервной деятельности на основе усвоения знаковых систем, выполняющих роль культурного средства в функционировании данного навыка<sup>4</sup>. Данная перестройка является сложным и длительным процессом и является неотъемлемой частью интериоризации. Л. С. Выготский выделяет как минимум три этапа интериоризации. На первом этапе интериоризации конкретный психологический навык начинает свое существование в общении с более компетентным его носителем. На втором – он может эффективно функционировать только в сотрудничестве с этим носителем и не может быть осуществлен в полной мере тем индивидом, который его усваивает. Только на третьем, он станет индивидуальным достоянием сознания, личности, психики индивида [12].

Наконец, третья предпосылка: усвоение грамотности (конечно, если есть возможность для такого усвоения) невозможно отделить от развития самых существенных сторон психики и должно методологически рассматриваться как составная часть других психических процессов. Усвоение грамотности хотя бы до уровня относительно быстрого чтения требует нескольких лет обучения и занимает значительную часть дневного времени индивида.

Взятые вместе, эти три предпосылки уже подводят к мысли, что для усвоения грамотности должны существовать наиболее благоприятные онтогенетические периоды, а равно и неблагоприятные, когда грамотность еще не может быть усвоена или усваивается на более примитивном уровне. Многочисленные исследования свидетельствуют, что сензитивный период усвоения грамотности и развития связанных с ней психологических новообразований начинается с 4–5 лет и заканчивается к 13–15 годам [4, 8; см. также: 45]. Это означает, что до 5–6 лет обучение грамотности (не ее зачаткам, а на достаточно глубоком уровне) будет неэффективно или очень низко эффективно, а обучение после 13–15 лет не даст столь же существенных результатов, как в сензитивный период. Совсем упрощая, можно сказать, что учить грамоте после 15 лет, ожидая, что человек сможет в дальнейшем в полной мере освоить высшее образование, почти совершенно бесполезно.

Конечно, бывают и исключения. Во-первых, возраста 17–18 и даже 19–25 лет по критерию сензитивности, по-видимому, все-таки более благоприятны для усвоения грамотности, чем более поздние возраста. Такой вывод позволяет сделать исследование А. Р. Лурия, осуществленное в 1931–1932 гг. под непосредственным руководством Л. С. Выготского и опубликованное только 40 лет спустя, но уже в соотношении с проведенными за эти годы западными исследованиями на схожую тематику [22]. Во-вторых, изучающий грамоту, начиная с 17–25 лет, может оказаться крайне трудолюбивым человеком и преодолеть те возрастные, финансовые и прочие трудности, которые встанут на его пути.

Еще раз повторим, что усвоение грамотности возможно только в общении и обучающем сотрудничестве с более компетентным носителем этой психологической идеальной формы. Любое истинное обучение – это всегда передача опыта: самые важные и существенные жизненные навыки и психологические функции можно развить *только* на основе межличностного общения.

---

<sup>4</sup> Эвристическим конструктом, лишь отчасти раскрывающим всю сложность протекающих при опосредствовании социопсихологических процессов, с нашей точки зрения, может быть понятие о семантическом поле личности. Впрочем, значения, вкладываемые в этот термин в лингвистике, сильно расходятся со значениями этого термина в психологии. Поэтому в другом месте мы постарались дать его определение, с опорой исключительно на экспериментальные психологические и когнитивные исследования [25, 30].

**Вывод:**

*Путь для изучения грамоты между 17 и 25 лет не закрыт (как и в более поздних возрастах), но требует намного больших индивидуальных усилий и усилий обучающего, – усилий, которые по необходимости, в силу специфики возрастного развития должны быть растянуты на гораздо больший срок, чем в том случае, когда обучение начинается в сензитивный период усвоения грамотности с 7 до 17 лет.*

**2. Школьное обучение и кризис 13 лет**

Общепризнанным в современной психологии является факт развития научных понятий (значений слов) и специфически связанных с этим психологических функций в первом школьном возрасте (наиболее часто этот возраст выделяют как 7-13 лет). Этот факт, опять-таки впервые установленный Л. С. Выготским и Ж. И. Шиф [7, 10, 39], получил многочисленные экспериментальные подтверждения в работах западных ученых за последние четверть века [40, 44, 47 и пр.]. Именно на этом экспериментально полученном факте Л. С. Выготский строит свой педологический анализ кризиса 13 лет.

Как показывает анализ, только такая *социальная ситуация развития*<sup>5</sup>, как ситуация школьного обучения, может привести к развитию системы научных значений слов, с специфически присущими ей осознанностью и произвольностью собственных психологических процессов (напр., восприятия, памяти, воображения и др.). Но уже в возрасте 7-13 лет на основе усвоения и развития научных значений слов закладываются предпосылки осознанности и произвольности такой высшей психической функции сознания, как функции мышления. Уже в этом возрасте постепенно происходит овладение собственным мышлением на таком уровне, что появляется возможность «мысли над мыслью», т.е. рефлексии своих собственных мыслей.

Согласно Л. С. Выготскому, становление осознанности и произвольности мышления – это главная предпосылка подросткового кризиса 13 лет в современном обществе европейского типа. Именно это в конечном итоге ведет к генезису центрального новообразования кризиса 13 лет – схизису (расщеплению). По Л. С. Выготскому, схизис – это появление расщепленной структуры личности, появление функции расщепления в сознании [6, см. также: 30]. В следующем, стабильном возрастном периоде 13–17 лет на основе схизиса развивается дифференцированная и интегрированная (так как интеграция невозможна без дифференциации) система личности и сознания. Таким образом, самым существенным выводом педологии, основывающимся на целом ряде экспериментально выведенных законов, является то, что школьное обучение современного европейского типа в корне меняет структуру и функциональное устройство личности и сознания к 13 годам.

Но если это так, то это должно означать, что когда обучение в школе по каким-либо причинам затруднено или невозможно, то не происходит формирование системы научных значений слов, с присущей ей осознанностью и произвольностью собственных психологических процессов и функций. Следовательно, не должны возникать осознанность и произвольность высшей психической функции мышления к 13 годам и не должно быть кризиса 13 лет в обществе, где нет школьного обучения европейского типа. Но тогда встает вопрос: неужели люди так называемых традиционных обществ остаются на уровне двенадцатилетних детей на всю жизнь? В независимости от того, как мы ответим на этот вопрос, можно сделать вывод, что приведенные данные свидетельствуют об культурно-исторической зависимости возрастного психологического развития и, в частности, подросткового кризиса [30].

Если соединить все сказанное выше с данными, полученными в кросс-культурных исследованиях влияния грамотности и школьного обучения на психологическое развитие,

<sup>5</sup> Концептуализацию данного термина, равно как и терминов «личность», «сознание», «высшие психические функции», «новообразование», в рамках педологического проекта Л. С. Выготского см.: [25].

данными социокультурной антропологии и исследованиями по историческому развитию культуры, то выводы, сделанные в данном разделе, получают дополнительное научное обоснование. Решению этой задачи посвящен следующий раздел. Отметим, что именно этот методологический ход соединения онто- и филогенетических данных по одной научной проблеме, связанной с психическим развитием, не раз отстаивался в культурно-исторической теории [см., напр., 5, 13, 22, 34].

*Вывод:*

*Школьное обучение современного европейского типа в корне меняет структуру и функциональное устройство личности и сознания к 13 годам. Проанализированные данные свидетельствуют об культурно-исторической зависимости возрастного психологического развития и, в частности, подросткового кризиса 13 лет.*

### **3. Дело не в грамотности, а в ее качестве**

Уже в ранних кросс-культурных исследованиях<sup>6</sup> было выявлено наличие двух планов психологической деятельности: наглядно-действенного и вербально-теоретического [22]. Анализ более поздних работ свидетельствует, что грамотность является одним из важнейших факторов перехода от наглядно-действенного к вербально-теоретическому плану психологической деятельности и что такой переход характеризуется преодолением ситуационной связанности [25, 45]<sup>7</sup>. С другой стороны, как показало исследование данных социокультурной антропологии, оба плана психологической деятельности имеют истоки в двух видах социоиндивидуального взаимодействия по передаче знаний, навыков, морально-этических норм: менее вербализованном, произвольном и осознаваемом и более вербализованном, произвольном и осознаваемом [25].

Кросс-культурные исследования подтверждают решающую роль школьного обучения современного европейского типа, неотъемлемой частью которого является грамотность, для развития на основе усвоения системы научных значений слов рефлексии, силлогического мышления и других существенных характеристик вербально-теоретического плана психологической деятельности [22, 35, 45]. Но что наиболее существенно, кросс-культурные исследования свидетельствуют: отсутствие школьного обучения означает отсутствие или крайнюю редуцированность самосознания и самооценки [22], рефлексии [35]. Напротив, при овладении определенным видом грамотности доминирующим может оставаться наглядно-действенный план психологической деятельности [45]. Наконец, данные по историческому развитию культуры и средств ее передачи говорят за то, что теоретическая культура (а значит, и связанный с ней вербально-теоретический план психологической деятельности) может возникать в обществе, где отсутствует письменность [31]. Обобщая сказанное, можно прийти к следующему выводу: *дело не столько в грамотности, сколько в ее качестве и сопряженности с другими видами вербально-теоретической деятельности и, прежде всего, такими, которые предоставляет школьное обучение.*

Анализ данных кросс-культурных исследований позволяет сблизить развитие вербально-теоретического плана психологической деятельности и возникновение осознанности и произвольности высшей психической функции мышления, так как оба эти психологических процесса происходят на основе усвоения системы научных понятий в ходе

<sup>6</sup> Мы опускаем важные детали, связанные с методологией и спецификой кросс-культурных исследований, впрочем, подробно рассмотренные нами в другом месте [25].

<sup>7</sup> Опираясь на работы В. Кёлера, в которых была установлена связанность когнитивных операций высших приматов «зрительным полем», и К. Левина, введшего термины «Situationsgebundtheit» *ситуационная связанность* и «Feldmassigkeit» *полемассивность*, Л. С. Выготский использует термин «ситуационная связанность» в различных своих работах [6, 11, 12] и исследует аффективно-когнитивные аспекты ситуационной связанности при деменции в работе по патопсихологии [14]. Термин «ситуационная связанность» играет существенную роль для описания познавательных процессов у не имеющих школьного образования индивидов в концепции симпрактической культуры [28, с. 606-607; 31].

школьного обучения. При этом необходимо отметить, что сознание с его высшими психическими функциями (восприятие, память, мышление и др.) развивается как целое и, в свою очередь, его развитие влияет на развитие средств письменной речи, развитие обучения грамотности и лингвогенез<sup>8</sup> в целом – т.е. на те составляющие высших психических функций сознания, в которых сохраняется внешняя форма сотрудничества между индивидами. Напомним, что закон интериоризации означает, в частности, что любая высшая психическая функция сознания начинает свой путь развития, как форма социального сотрудничества между более и менее компетентным носителем идеальной формы этой высшей психической функции.

Эти выводы, равно как и ранее проведенные исследования Л. С. Выготского и его сотрудников, подтверждаются изысканиями, проводимыми в других научных областях психологии и смежных с ней дисциплин.

Исследования, проведенные психолингвистами по одной из экспериментальных методик применявшихся А. Р. Лурия (семантическая классификация), внесли новое в понимание перехода от наглядно-действенного к вербально-теоретическому плану психологической деятельности. Как показали эксперименты, человек, имеющий школьное образование (и даже научную степень) и регулярно использующий вербально-теоретический навык мышления в своей научной деятельности, *прибегает к наглядно-действенному типу* семантической классификации, если тестовая задача ставится перед ним в структуре текущей повседневности [37]. На основе этих данных и развиваемой П. Тульвисте идеи гетерогенности мышления был сделан вывод, что индивид, имеющий школьное образование, отличается от не имеющего такового не тем, что постоянно мыслит вербально-теоретическим способом, а тем, что способен переходить от вербально-теоретического плана психологической деятельности к наглядно-действенному и обратно [16]. Следует ожидать, что не имеющие школьного образования индивиды такой возможности либо лишены вовсе, либо она сильно ограничена. Кросс-культурные тесты в целом подтверждают последнюю гипотезу [35], однако не могут дать определенного ответа о характеристиках *сознания* индивида, не владеющего школьным образованием [45].

В нейропсихологическом исследовании В. Л. Деглина [17] была использована модифицированная экспериментальная методика по решению силлогизмов, применявшейся А. Р. Лурия и позже П. Тульвисте. Исследование подтвердило некоторые положения П. Тульвисте о гетерогенности мышления, в тоже время отсылая к когнитивным аспектам ситуационной связанности, раскрытым в работе Л. С. Выготского по патопсихологии [14; ср.: 1].

Наконец, в «теории» понятийных систем утверждается соответствие четырех уровней развития «понятийной системы» (в зависимости от степени дифференциации и интеграции понятий) – уровням «социальной ориентации» личности, последовательно сменяющих друг друга в онтогенезе [38, с. 33–36, 275–276; 42]. Данные О. Харви и его коллег хорошо согласуются с исследованием Л. С. Выготского по развитию научных понятий в онтогенезе, а выделение двух полюсов «социальной ориентации» личности: «конкретности» и «абстрактности» – с исследованием Л. С. Выготского по «ситуационной связанности». Здесь также можно увидеть прямую аналогию с данными, полученными при изучении самооценки и самосознания в исследовании А. Р. Лурия, и выводами об отсутствии / ограниченности рефлексии у не прошедших школьное обучение индивидов.

Сопоставления можно было бы продолжить, но нам важно было только указать на определенные общие тенденции в психологии, подтверждающие данные кросс-культурных исследований в широком научном контексте.

<sup>8</sup> [28, с. 316-317]

**Вывод:**

*Для развития осознанности и произвольности мышления существенным является не столько грамотность, сколько ее качество и сопряженность с такими видами вербально-теоретической деятельности, которые предоставляет школьное обучение современного европейского типа.*

**4. Развитие рефлексии в традиционном, бесписьменном обществе**

В данном разделе мы постараемся хотя бы отчасти ответить на вопрос, поставленный в разделе № 2: неужели люди традиционных обществ остаются на уровне двенадцатилетних детей? За этим простым на первый взгляд вопросом стоит проблема согласования гносеологических построений культурно-исторической теории и большого свода данных социокультурной антропологии, полученных за 76 лет после смерти создателя этой теории.

Согласно методологии культурно-исторической теории Л. С. Выготского для того, чтобы понять сложное психологическое явление в его развитой форме, необходимо установить как его онтогенетические корни, так и филогенетические. Выше мы выяснили онтогенетические предпосылки развития рефлексии (осознанности и произвольности мышления) в индивидуальной психике. Но из закона интериоризации следует, что эти предпосылки не возникли самостоятельно в индивидуальной психической жизни, а имели исток во взаимодействии между индивидами в рамках определенной утилитарной жизнедеятельности. Какого рода социоиндивидуальное взаимодействие могло в филогенезе привести к формированию рефлексии научного типа на основе хотя бы зачаточных научных понятий?

В социально-исторических исследованиях достаточно подробно изучался феномен возникновения научного знания в древнегреческой культуре, известный под названием «греческого чуда» (см., напр., обзор в [16]). Основные выводы этой группы исследований говорят о том, что в Древней Греции свою роль сыграло как сочетание уникальных экологических (островная система, где трудно установить деспотию), экономических (высокое значение торговых отношений для обеспечения общества), политических (полисная модель) и некоторых других условий, так и наследия предыдущих цивилизаций: алфавитного письма, практики мантисов и профетов и пр. Известны примеры подобных изысканий и на материале других древних культур, развивавшихся достаточно независимо от цивилизаций Ближнего востока и средиземноморья. Как мы уже указывали, они говорят о том, что теоретические основы знания могут возникать при отсутствии или, по крайней мере, ограниченности письменности на основе выработки определенной системы изустной передачи и хранения научных знаний и навыков [31]. Открытым остается вопрос о предыдущих этапах и истоках развития научного знания, сколько бы примитивным оно не казалось некоторым с «высоты» нашего научного знания.

Что могут дать для решения этой проблемы данные по современным бесписьменным обществам, собранные социокультурными антропологами? На основе исследования источников была выдвинута гипотеза, что наиболее вероятной социально-психологической структурой, в рамках которой могут зарождаться и развиваться научные понятия, является социально-психологический институт возрастных классов, или половозрастной институт [30]. Как было показано ранее, этот институт обеспечивает осуществление социально-психологической деятельности по передаче навыков, знаний и морально-этических норм в рамках воспитания и контроля подрастающего поколения [33]. Напомним, что согласно закону опосредствования, какой бы вид человеческой жизнедеятельности мы не взяли, ее непременной составной частью будет знаковая система. Поэтому, говоря о социально-психологическом институте возрастных классов, мы всегда имеем в виду сочетание двух элементов *единого целого*: конкретного вида жизнедеятельности и семиотической системы. Некоторые черты такого подхода к социальным институтам в традиционных обществах уже

обозначаются в работах В. Тернера по практикосемиотическому единству ритуала [46]<sup>9</sup>. Однако намного раньше В. Тернера Л. С. Выготский показал роль знака в овладении человеком своим поведением в филогенезе, хотя точных данных по традиционным обществам в то время было намного меньше [13].

Овладение и фиксация определенного вида деятельности в индивидуальной семиотической системе (семантическом поле личности и сознания), возможно, еще и не предполагают хотя бы зачаточные формы рефлексии, а вот его передача и хранение, как мы предполагаем, будет более эффективна при использовании передающим хотя бы самых простых форм рефлексии. Потому что, одно дело, это усвоение и осмысление определенного вида человеческой жизнедеятельности отдельным индивидом на основе интериоризации им орудийно-знакового опыта (последние уже означает создание этим индивидом внутренней семиотической системы<sup>10</sup>), а другое – создание семиотической системы индивидом с целью передачи определенного орудийно-знакового опыта другому индивиду. Проще говоря, одно дело выступать в социально-психологической роли учителя и ведущего в совместной деятельности, другое – ученика и ведомого.

Конечно, как показывает В. Н. Романов обучение в традиционном обществе, как раз, строится на основе контекстной деятельности, почти не предполагающей вербального осмысления и, соответственно, рефлексивно-теоретической культуры. Поэтому такую культуру ученый называет симпрактической. Но мы сейчас пытаемся вычленивать такую деятельность, на основе которой могла зародиться рефлексия. И мы предполагаем, что деятельность *по передаче* орудийно-знакового опыта, является более сложной, чем деятельность *по усвоению* этого же опыта, поскольку требует хотя бы минимальной постановки себя на место воспринимающего другого. Это уже создает рефлексии собственного опыта. Если же обучающий начинает сопровождать передачу орудийно-знакового опыта вербальными пояснениями хотя бы в зачаточной форме, то это неизбежно должно создавать у него самого зачаточную форму рефлексии в собственной семиотической системе (мысль над мыслью, над собственным словом), являющейся неотъемлемой частью передаваемого орудийно-знакового опыта. А что говорить, если в качестве передаваемого опыта выступает не орудийно-знаковый, а социально-психологический опыт потестарных отношений: подчинения – управления, иерархии отношений, жизненных целей и мотивов деятельности и т.д. Здесь роль рефлексии в отношении эффективности передачи, фиксации и особенно хранения опыта должна существенно возрастать. Выяснение нюансов зарождения данных социально-психологических процессов является задачей будущих исследований. Сейчас же обратимся к тому этапу развития этих процессов, когда появление рефлексии становится более очевидным.

Анализ структур и функций такого сложного социально-психологического института, как институт возрастных классов, показывает, что он имеет свою собственную идеологию. Появление такой идеологии было бы невозможно без рефлексии, зарождающейся в семиотической системе данного вида социально-психологической жизнедеятельности на основе необходимости ее более эффективной передачи, фиксации и хранения. Раз

<sup>9</sup> Мы рассматриваем этот вопрос на подробных примерах в другом месте: [25].

<sup>10</sup> Основная мысль работы Л. С. Выготского «Орудие и знак» как раз и означает, что правильное использование любого *человеческого* орудия всегда содержит коммуникацию (общение и обобщение) с самим собой. На первом этапе интериоризации это может быть и коммуникация с другим, более компетентным носителем навыка обращения (идеальной формы) с данным орудием. Любое человеческое орудие содержит в себе скрытую информацию о том, как и для какой цели его можно использовать, – в этом уже проявляется его коммуникативная функция. Но чтобы правильно считать эту информацию, необходимо задать временную перспективу его использования, т.е. отнесенную к будущему времени цель, подкрепленную отнесенным же к будущему времени желанием, потребностью (мотивом). Такое целеполагание и отнесенные в будущее мотивы возможны только на основе сложной знаковой деятельности, основой которой и выступает то, что мы называем знаковой системой (семантическим полем) сознания и личности.

появившаяся идеология начинает влиять на сам институт возрастных классов, долгое время представляя собой единое целое с ним. В дальнейшем некоторые формы идеологии, по-видимому, могут оторваться и даже начать противоречить практическим нуждам более эффективного социоиндивидуального взаимодействия, которым эти идеологии были порождены. Это стало очевидно уже первым исследователям половозрастных социальных систем [41].

Сейчас нам важнее сказать, что внимательный анализ идеологии социально-психологического института возрастных классов показывает, что она с необходимостью содержит именно научные понятия в строгом смысле этого слова, с присущей им рефлексией. Функционирование института возрастных классов только на основе иррациональных или мифологических идеологических основ едва ли было бы возможным, поскольку он играет весьма существенную роль в организации производственного процесса и других общественных отношений [25].

Конечно, роль неосознанного и невербализованного в функционировании института возрастных классов остается преобладающей, а его идеология (т.е. первые ростки осознанного и произвольного в семиотической системе) изобилует далекими от истинных, мифо-поэтическими объяснениями<sup>11</sup>. Дело в том, что нет и не может быть однозначного соответствия между утилитарной ролью социально-психологического института, выполняемой им в процессе жизнедеятельности (его онтологической сущностью), и вербализацией этой роли участниками процесса жизнедеятельности (его гносеологическим осмыслением). Такое соответствие особенно затруднено на ранних стадиях лингвогенеза, когда вербально-логические языковые средства познания только начинают свое развитие [18; 28, с. 316-317]. В качестве примера расхождения онтологической сущности явления и его гносеологического осмысления можно привести обоснование социально-психологического института табуации идеологией культа предков, в которой явь и вымысел сплетены самым неразрывным образом (см., напр.: [2, 3, 30]). С этим расхождением столкнулись уже самые первые исследователи-теоретики традиционных обществ, нередко принимая мифо-поэтическое обоснование людьми симпрактических обществ своих социально-психологических институтов или за каузально-генетические [36], или за некую праологическую форму мышления [19].

Как и любой другой социально-психологический институт, институт возрастных классов неразрывно связан с другими социальными образованиями и, прежде всего, с семейным институтом.

Во многих традиционных обществах функция контроля за поведением более младших детей перепоручается более старшим. Так как это осуществляется на основе института расширенной семьи и других социально-психологических институтов (напр., института классификационного родства), то практически все индивиды в таких традиционных обществах уже к нижней границе подросткового возраста 11-13 лет приобретают навыки контроля за поведением другого человека<sup>12</sup>. В приведенных фактах из жизни традиционных обществ самое важное в том, что развитие навыков контроля за поведением другого человека означает (по закону интериоризации) развитие внутренних навыков контроля или самоконтроля. А последний уже необходимо рассматривать как высшую психическую функцию воли. По-видимому, институт возрастных классов, формируется во многом на основе именно данного вида жизненно важной для всех членов традиционного общества деятельности.

<sup>11</sup> Мифологическое мышление продолжает доминировать и в эпоху первой древности, т.е. на стадии существования первых цивилизаций [18, 27]. Как полагает В. В. Глебкин, даже существование письменности и первых форм школьного обучения не достаточно для возникновения теоретического мышления [16].

<sup>12</sup> Отметим, что в индустриальном обществе это случается значительно реже и по преимуществу в многодетной нуклеарной семье.

Контроль за собственным поведением – это та основа, на которой должны зародиться первые научные понятия. Данный вид контроля не может не быть эффективным, так как от него зависит выживание общества. Значит, он должен строиться на основе объективных законов существования коллектива. Институт возрастных классов лишь часть этой объективно (т.е. научно) воспринимаемой действительности. Рациональное устройство института возрастных классов, продиктованное его утилитарной и жизнеобеспечивающей направленностью, так или иначе проявляется и на уровне его сознательного осмысления и закрепляется в той или иной форме зачаточного теоретического знания, т.е. научных понятий.

Такие категории, как пол, возраст, принадлежность к группе, социальный статус, престижность родства и др. помимо мифологической имеют и чисто научную семантическую классификацию, на основе которой функционирует и институт возрастных классов, и все общество в целом. Конечно, в симпрактическом обществе усвоение этой классификации происходит в основном в текущей структуре повседневности и не требует осознанности и произвольности. Однако постепенно именно эти объективные отношения между людьми должны стать предметом рефлексии и превратиться пусть в зачаточное, но все-таки теоретическое знание. Наряду с зарождением теоретического знания в рамках института возрастных классов, оно также должно происходить на основе других видов утилитарной деятельности, требующей рациональных действий: охоты, земледелия. Впрочем, обучение основным секретам этих видов жизнедеятельности опять-таки нередко совершается в рамках института возрастных классов.

Остается вопрос, к каким возрастным категориям относятся носители зачаточных научных знаний в традиционном обществе? Хотя контроль за деятельностью института возрастных классов распределен достаточно сложным образом между различными половозрастными группами, наиболее важные позиции занимают либо старшие, либо зрелые мужчины данного сообщества людей. Это значит, что именно у них и могут развиваться первые признаки рефлексии на основе осуществления ими специфического вида деятельности по передаче, закреплению и хранению навыков и знаний в ходе социоиндивидуального взаимодействия. Конечно, это достаточно ограниченная группа людей, и главное ограничение здесь – возрастное.

*Вывод:*

*Мы предполагаем, что зарождение рефлексии в культурно-историческом плане следует отнести к таким утилитарным видам жизнедеятельности человека, которые требуют объективного восприятия действительности и выработки определенных алгоритмов поведения и самоконтроля. Осуществлять эффективный самоконтроль и объективно воспринимать действительность человек может только на основе объективной (научной) семиотической системы, интериоризованной его сознанием. Для создания такой системы сознания необходимы зачаточные формы рефлексии, осознанность и произвольность мышления. Однако на ранних стадиях лингвогенеза эти формы оказываются тесно переплетены с мифологическим мышлением и развиваются в более позднем возрасте, чем в обществе, где есть образование современного европейского типа.*

## **5. Некоторые практические рекомендации (вместо заключения)**

В традиционном обществе зачаточные формы рефлексии достигаются в возрасте, когда важнейшие социальные решения в жизни индивида (напр., брак) приняты. Поэтому и принятие этих решений, по сути, отдается на откуп более старшим поколениям. Очевидно, что вопрос о поступлении хотя бы одного из детей в школу в традиционном обществе (а ведь это означает его разрыв с этим обществом) в нормальных условиях должен решаться старшими членами семьи, и государство должно это учитывать в своем законодательстве.

Поэтому школу ни в коем случае нельзя навязывать насильно, вводя всеобщее, обязательное школьное обучение вплоть до уголовной ответственности родителей за непосещение ребенком школы, как было в 1930-е годы в СССР<sup>13</sup>. Это ведет к разбитым семьям и расстроеным судьбам детей, особенно если в своем быте последние не находят возможности реализовать полученные в школе теоретические навыки. Таких примеров в мировой государственной педагогической политике достаточно. Упомянем только феномен «украденного поколения» в Австралии и феномен карго-культов на Новой Гвинее [29, 43]<sup>14</sup>.

Существует настоятельная необходимость согласования интересов таких традиционных социально-психологических и политических институтов, как, например, институт возрастных классов и семейный институт (именно в их традиционной форме, с традиционными ценностями и морально-этическими нормами) с интересами политики модернизации, внедряющей новые социальные институты и отношения: школьное образование, индустриальные формы общественных отношений и т.д. Иначе трудности «украденного поколения» и карго-культов ждут везде, где будет насильственно, «сверху» вводится школьное образование европейского типа.

### Литература:

1. Ахутина, Т. В. Проблема строения индивидуального лексикона человека в свете идей Л. С. Выготского // Вестник Московского Университета. – 1994. – № 4. – С. 44 – 51.
2. Бондаренко, Д. М. Бенин накануне первых контактов с европейцами. Человек. Общество. Власть. – М., 1995.
3. Бочаров, В. В. Антропология возраста: Учеб. пособие. – СПбГУ., 2001.
4. Выготский, Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Умственное развитие детей в процессе обучения. – М.–Л., 2004б. – С. 366 – 393.
5. Выготский, Л. С. К вопросу о плане научно-исследовательской работы по педологии национальных меньшинств // Педология. – 1929. – № 3. – С. 367 – 377.
6. Выготский, Л. С. Лекции по педологии. – Ижевск, 2001.
7. Выготский, Л. С. Мышление и речь. – М., 1934.
8. Выготский, Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения. – М.–Л., 2004а. – С. 349 – 366.
9. Выготский, Л. С. Проблема умственной отсталости // Умственно отсталый ребенок. Психологические исследования / под ред. Л. С. Выготского, И. И. Данюшевского. – Вып. 1. – М., 1935.
10. Выготский, Л. С. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения. – М.–Л., 2004с. – С. 452 – 479.
11. Выготский, Л. С. Собр. соч. в 6 т.: Т.4. – М., 1984а.
12. Выготский, Л. С. Собр. соч. в 6 т.: Т.6. – М., 1984б.
13. Выготский, Л. С., Лурия, А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. – М., 1993.

<sup>13</sup> Впрочем, как показывают проведенные автором статьи опросы 80- и 85-летних деревенских жителей Архангельской и Кировской областей большинство из них оканчивали только 1-3 класса школы из-за ее удаленности от места жительства, необходимости работать по хозяйству и присматривать за более младшими детьми в своей семье, религиозными (старообрядческими) убеждениями и пр. [23].

<sup>14</sup> В Австралии в первой половине XX века детей насильно забирали у местного аборигенного населения и помещали в интернаты, чтобы дать им школьное образование. Получив образование и став людьми теоретической культуры, такие дети по большей части не только не могли уже вернуться к симпрактическим видам жизнедеятельности, но и найти общий язык с родителями, мыслящими симпрактически (о симпрактическом и теоретическом осмыслении см.: [28, с. 607, 653-654]). Многие основатели карго-культов на Новой Гвинее также проходили в детстве «урезанный» вариант школьного обучения в миссионерских школах.

14. Выготский, Л. С., Самухин, Н. В., Биренбаум, Г. В. К вопросу о деменции при болезни Пика // Хрестоматия по патопсихологии / под общ. ред. Б. В. Зейгарник. – М.: Издательство МГУ, 1981.
15. Гальперин, П. Я. К учению об интериоризации // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 25 – 31.
16. Глебкин, В. В. Теоретическое мышление как культурно-исторический феномен / Дис. ...кан. филос. наук. – М., 2002.
17. Деглин, В. Л. Функциональная асимметрия мозга и гетерогенность мышления или как решаются силлогизмы с ложными посылками в условиях преходящего угнетения одного полушария // Нейропсихология сегодня / под ред. Е. Д. Хомской. – М.: Издательство МГУ, 1995. – С. 28 – 37.
18. Дьяконов, И. М. Архаичные мифы востока и запада. – М., 2004.
19. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. – М., 1994.
20. Леонтьев, А. Н. Развитие памяти // Становление психологии деятельности: Ранние работы. – М., 2003. – С. 27 – 199.
21. Лурия, А. Р. Язык и сознание. – М.: Издательство МГУ, 1979.
22. Лурия, А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. Экспериментально-психологическое исследование. – М., 1974.
23. Материалы летней полевой экспедиции 2003 г. в Уржумский район Кировской области // Архив археографической лаборатории МГУ им. Ломоносова; Материалы летней полевой экспедиции 2010 г. в Лешуконский район Архангельской области // Архив кафедры этнологии МГУ им. Ломоносова.
24. Мещеряков, Б. Г. Взгляды Л. С. Выготского на науку о детском развитии // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 3. – С.103 – 112.
25. Пономарев, И. В. Возрастная социализация в традиционном обществе. – М., 2009а.
26. Пономарев, И. В. Дискуссионные вопросы кросс-культурных исследований влияния грамотности на когнитивное развитие и концепция симпрактического общества // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 4. – С. 59 – 67.
27. Пономарев, И. В. Культура и историческое развитие личности (о синтезе теорий Л. С. Выготского и И. М. Дьяконова в этнологии) // Этнографическое обозрение. – 2007. – № 4. – С. 23 – 36.
28. Пономарев, И. В. Лингвогенез; Симпрактическое общество; Симпрактическое осмысление; Теоретическое общество; Теоретическое осмысление // Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009с. – С. 316 – 317; 606 – 607; 607; 653; 653 – 654.
29. Пономарев, И. В. Меланезийский карго-культ и его интерпретация Э. Латтасом // Третий московский международный фестиваль и конференция визуальной антропологии «Камера посредник» (Москва 8–13 октября 2006 г.) / под ред. Е. В. Александрова. – М., 2006. – С. 75 – 191.
30. Пономарев, И. В. Этнокультурный аспект подросткового кризиса (опыт сравнительного исследования) / Дис. ...кан. ист. наук. – М., 2009б.
31. Романов, В. Н. Историческое развитие культуры. Психолого-типологический аспект. – М., 2003.
32. Сергиенко, Е. А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. – М., 2006.
33. Тендрякова, М. В. Первобытные возрастные инициации и их психологический аспект (По австралийским материалам) / Автореферат дис. ...канд. историч. наук. – М., 1992.
34. Тульвисте, П. К интерпретации параллелей между онтогенезом и историческим развитием культуры // Труды по знаковым системам: Т 8. – Тарту, 1977. – С. 90 – 102.

35. Тульвисте, П. Культурно-историческое развитие вербального мышления (психологическое исследование). – Таллин, 1988.
36. Фрейд, З. Тотем и табу. – М., 2007.
37. Фрумкина, Р. М. Интерпретация смыслов: признаки и целостности // Семантика и категоризация. – М., 1991.
38. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб., 2004.
39. Шиф, Ж. И. Развитие научных понятий у школьника. Исследование к вопросу умственного развития школьника при обучении обществоведению. – М.–Л., 1935.
40. Daniels, H. Pedagogy // Cambridge companion to Vygotsky. – Cam., 2007. – P. 307 – 331.
41. Firth, R. Human types. An Introduction to Social Anthropology. – L., 1958.
42. Harvey, O. J., Hunt, D. E., Schroder, H. M. Conceptual system and personality organization. – N. Y., 1961.
43. Lattas, A. The utopian promise of government // The Journal of the Royal Anthropological Institute. – 2006. – V. 12 (1). – P. 129 – 150.
44. Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology / Ed. L. C. Moll. – Cam., 1992.
45. Scribner, S., Cole, M. The Psychology of Literacy. – L., 1981.
46. Turner, V. W. The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Ritual. – N. Y., 1967.
47. Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives / Ed. J. V. Wertsch. – Cam., 1985.

Поступила в редакцию: 03.09.2010.

### **Сведения об авторах**

**И.В. Пономарев** – кандидат психологических наук, доцент Международного университета природы, общества и человека «Дубна».

E-mail: [ilya\\_cross@gmail.com](mailto:ilya_cross@gmail.com)