ЭССЕ

ТЕМА: Проблема знаково-символического опосредования в культурно-исторической концепции

**ПЛАН**

1. Основные вопросы, которые ставил Выготский при изучении проблемы знакового опосредования
2. Эволюция проблемы знакового опосредования у его последователей: Леонтьева, Запорожца, Гальперина, Эльконина, как ими рассматривалась эта проблема, сходства и различия Выготского
3. Выводы
4. **Основные вопросы, которые ставил Выготский при изучении проблемы знакового опосредования**

1 вопрос состоит в выявлении условий перехода от опосредованного действия к действию непосредственному, к поступку, совершаемому мгновенно, как бы без размышления, но остающемуся тем не менее в высшей степени сознательным, свободным, нравственным.

2 вопрос об установление цикличности и спиральности переходов от непосредственного к опосредованному и обратно.

Опосредующая роль знаково-символических структур, слова и мира в формировании предметных действий, знаний, становления личности.

Лев Семенович Выготский придавал этим структурам статус осознаваемости (в полном смысле слова), вводил материю сознания в ткань психического. Символизация играла при этом роль средства осмысления. Игнорирование этого хода мысли является одной из причин сведения психики и сознания к мозгу. В результате ученые ищут в мозге не физиологические системы и структуры, обеспечивающие функционирование сознания, а само сознание или порождающие его причины. Опосредованный характер развития требует выяснения адекватных возрастным особенностям детей внешних средств (предметов, знаков, слов, символов, мифов) и внутренних способов предметной и умственной деятельности.

Лев Семенович Выготский впервые перешел от утверждения о важности среды для развития к выявлению конкретного механизма этого влияния среды, который, собственно, и изменяет психику ребенка, приводя к появлению специфических для человека высших психических функций. Таким механизмом Выготский считал интериоризацию, прежде всего интериоризацию знаков - искусственно созданных человечеством стимулов-средств, предназначенных для управления своим и чужим поведением. Овладение ребенком связью между знаком и значением, использование речи в применении орудий знаменует возникновение новых высших психических функций, которые и отличают поведение человека от поведения животных. Опосредованность развития человеческой психики "психологическими орудиями" характеризуется еще и тем, что операция употребления знака, стоящая в начале развития каждой из высших психических функций, первое время всегда имеет форму внешней деятельности, т.е. превращается из интерпсихической в интрапсихическую. Это превращение проходит несколько стадий. Начальная связана с тем, что другой человек (взрослый) с помощью определенного средства управляет поведением ребенка, направляя реализацию его какой-либо непроизвольной функции. На второй стадии ребенок уже сам становится субъектом и, используя данное психологическое орудие, направляет поведение другого (полагая его объектом). На следующей стадии ребенок начинает применять к самому себе (как объекту) те способы управления поведением, которые другие применяли к нему, и он - к ним. Таким образом, пишет Выготский, каждая психическая функция появляется на сцене дважды - сперва как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления ребенка. Между этими двумя "выходами" лежит процесс интериоризации, "вращивания" функции вовнутрь.

Даже превращаясь во внутренние психические процессы, высшие психические функции сохраняют свою социальную природу - "человек и наедине с собой сохраняет функции общения". Согласно Выготскому, слово относится к сознанию как малый мир к большому, таким образом можно сказать, что речь (осмысленное слово) дает толчок для развития мышления и интеллекта.

Выдвижение принципа "внешнее через внутреннее" в культурно-исторической теории Выготского расширяет понимание ведущей роли субъекта в различных видах активности - прежде всего в ходе обучения и самообучения. Процесс обучения трактуется как коллективная деятельность, а развитие внутренних, индивидуальных свойств личности ребенка имеет ближайшим источником его сотрудничество с другими людьми. Гениальная догадка автора о зоне ближайшего развития в жизни ребенка позволила завершить спор о приоритетах обучения или развития. Зона ближайшего развития располагается между уровнем актуального и потенциального развития психики. Выготский подчеркивал, что обучение может быть развивающим только в том случае, если оно будет адекватным для данного ребенка по форме и содержанию. По форме оно должно быть выше уровня актуального развития, т.к. иначе оно не будет давать ничего нового для интеллекта, но и не должно выходить за пределы зоны ближайшего развития, т.к. в этом случае ребенок просто не усвоит нужный материал.

1. **Эволюция проблемы знакового опосредования у его последователей: Леонтьева, Запорожца, Гальперина, Эльконина, как ими рассматривалась эта проблема, сходства и различия Выготского**

Основы культурно-исторической концепции были заложены самим Л.С. Выготским где-то около 1927-28 годов, затем он очень многое внес в формулирование ее основных положений. Но как при жизни самого Льва Семеновича, так и после его кончины, большое участие в раскрытии существа этой концепции, в ее уточнении и конкретизации принимали его прямые ученики, а затем и последователи. К прямым ученикам Льва Семеновича относятся, прежде всего, Леонтьева, Лурия, Божович, Запорожца, Эльконина, Гальперина. Нельзя понять существа этой концепции, не учитывая того обстоятельства, что она, повторяю, конкретизировалась, уточнялась, углублялась, видоизменялась и в значительной степени совершенствовалась учениками и последователями Льва Семеновича, т.е. всецелостно его научной школой. Причем, уже в начале 30-х годов еще при жизни самого Льва Семеновича появилось основание для создания достаточно оригинальной для того времени общепсихологической теории деятельности, созданной, прежде всего усилиями Леонтьева и его сподвижников.

Теория деятельности — это шаг вперед в раскрытии сущности культурно-исторической концепции. Нельзя понять суть этой концепции, не предполагая того, что она развивалась и усовершенствовалась всей научной школой Выготского. Это обстоятельство, к сожалению, недоучитывается не только у нас, но и на Западе, где в последние годы особенное внимание обращают на существо рассматриваемой концепции. Нужно иметь в виду, что при жизни самого Льва Семеновича концепция проходила период своего становления, а в конце жизни сам Выготский высказывался так, что по сути этих высказываний необходимо было постоянно пересматривать основания его концептуального подхода к рассмотрению психического развития человека.

Некоторые положения самого Выготского, в частности, о содержании социальных условий развития человека, были, на мой взгляд, правомерно углублены Алексеем Николаевичем Леонтьевым уже на основе достаточно разработанного психологического понимания деятельности. Леонтьев, не искажая ничего в существе подхода Выготского к условиям развития человека, слово «социальная ситуация» заменил понятием развития деятельности. Основные положения культурно-исторической концепции Выготского, Леонтьева и всей научной школы Выготского.

*Первое:* основой психического развития человека выступает качественное изменение социальной ситуации или, говоря терминами Леонтьева, изменение деятельности человека.

*Второе:* всеобщими моментами психического развития человека служат его обучение и воспитание.

*Третье:* исходной формой деятельности является развернутое ее выполнение человеком во внешнем или социальном, или коллективном плане.

*Четвертое:* психологические новообразования, возникающие у человека, производны от интериоризации исходной формы его деятельности.

*Пятое:* существенная роль в процессе интериоризации лежит в различных знаковых и символических системах.

И, наконец, *шестое:* важное значение в деятельности сознания человека имеют его интеллект и эмоции, находящиеся во внутреннем единстве.

Не возможно не затронуть многих других вопросов, которые касаются существенных сторон концепции Выготского, причем, не в его только собственных формулировках, но в формулировках, проистекающих из достижений теории деятельности. В частности, не возможно не затронуть проблему идеального, которую поднимал сам Выготский, но которая блестяще была разработана одним из его последователей. На наш взгляд, представления об идеальном правомерно были оценены Даниилом Борисовичем Элькониным. Но это особый разговор, и для рассмотрения тонкостей идеального требуется значительное время.

Разработка проблемы ведущей деятельности в развитии ребенка – фундаментальный вклад отечественных психологов в детскую психологию. В исследованиях А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, была показана зависимость развития психических процессов от характера и строения различных типов ведущей деятельности. В процессе развития ребенка в начале происходит освоение мотивационной стороны деятельности (иначе предметы не имеют смысла для ребенка), а затем операционно-технической; в развитии можно наблюдать чередование этих видов деятельности (Д.Б. Эльконин). При усвоении общественно выработанных способов действий с предметами и происходит формирование ребенка как члена общества.

Психологи Харьковской школы А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович и др. установили, что в основе развития обобщений лежит не общение языкового типа, а непосредственная практическая деятельность ребенка.

Развивая идее Выготского, Д.Б. Эльконин рассматривает каждый возраст на основе критериев: социальная ситуация развития, система отношений, в которую ребенок вступает в обществе:

* Основной или ведущий тип деятельности ребенка в этот период;
* Основные новообразования развития, причем новые достижения в развитии ведут к неизбежности изменения и социальной ситуации, к кризису;
* Кризис – переломные точки в детском развитии, отделяющие один возраст от другого. Кризисы в 3 года и 11 лет – кризисы отношений, вслед за ними возникает ориентация в человеческий отношениях, а кризисы в один год и семь лет открывают ориентацию в мире вещей.

Это не означает, что проблема уже решена, но найдена плоскость, где можно искать ее решение, подчеркивал Д.Б. Эльконин, - плоскость экспериментальная. Никакое воздействие взрослого (среды) на процессы психического развития не может быть осуществлено без реальной деятельности самого субъекта. И от того, как эта деятельность будет построена и осуществлена, зависит процесс самого развития.  
 Таким образом, исследования группы психологов во главе с А.Н. Леонтьевым открыли роль деятельности ребенка в его психическом развитии. И это был выход из тупика проблемы двух факторов. Процесс развития - это самодвижение субъекта благодаря его деятельности с предметами, а факты наследственности и среды - это лишь условия, которые определяют не суть процесса развития, а лишь различные вариации в пределах нормы, от которых зависит индивидуальная неповторимость личности.

Следующий шаг связан с ответом на вопрос о том, остается ли эта деятельность одной и той же на протяжении детского развития или нет. Он был сделан А.Н. Леонтьевым, углубившим разработку идеи Л.С. Выготского о ведущем типе деятельности. Благодаря работам А.Н. Леонтьева, ведущая деятельность стала рассматриваться как критерий периодизации психического развития, как показатель психологического возраста ребенка. Ведущая деятельность характеризуется тем, что в ней возникают и дифференцируются другие виды деятельности, перестраиваются основные психические процессы и происходят изменения психологических особенностей личности на данной стадии ее развития. Было обнаружено, что содержание и форма ведущей деятельности зависит от конкретно-исторических условий, в которых протекает развитие ребенка.

Смена ведущих типов деятельности подготавливается длительно и связана с возникновением новых мотивов, которые формируются внутри ведущей деятельности, предшествующей данной стадии развития, и которые побуждают ребенка к изменению положения, занимаемого им в системе отношений с другими людьми. Разработка проблемы ведущей деятельности в развитии ребенка - фундаментальный вклад советских ученых в детскую психологию.

В многочисленных исследованиях А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и их сотрудников была показана зависимость психических процессов от характера и строения внешней, предметной деятельности. Монографии, посвященные анализу основных типов ведущей деятельности в онтогенезе (в особенности книги Л.А. Венгера, В.В. Давыдова, М.И. Лисиной, Д.Б. Эльконина), стали достоянием мировой науки.

Изучение процессов становления и смены мотивов, становления и утраты деятельностью личностного смысла было начато под руководством А.Н. Леонтьева и продолжено в исследованиях Л.И. Божович, а позднее Д.А. Леонтьева.

Вопрос о предметном, операциональном содержании деятельности разрабатывался в исследованиях П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца и их сотрудников. В этих исследованиях подчеркивалась роль организации ориентировочной деятельности для формирования физических, перцептивных и умственных действий, были изучены особенности перехода внешней деятельности во внутреннюю, описаны закономерности процесса интериоризации. Экспериментально эти проблемы были разработаны Л.А. Венгером, Н.Н. Поддьяковым, Н.Ф. Талызиной, Н.Г. Салминой и др.  
 Анализ строения и формирования предметного действия, выделение в нем ориентировочной и исполнительной частей положило начало исследованиям функционального развития психики ребенка, которые были лишь намечены в работах Л.С. Выготского. Актуальным стал вопрос о соотношении функционального и возрастного развития психических процессов.

Разрабатывая эти идеи, Д.Б. Эльконин сделал исключительное по своей психологической глубине и прозорливости предположение. Он поставил вопрос: "Какой смысл имеют предметные действия ребенка?", "Для чего они служат?" Согласно его гипотезе, в процессе развития ребенка сначала должно происходить освоение мотивационной стороны деятельности (иначе предметные действия не имеют смысла), а затем операционально-технической. В развитии можно наблюдать чередование двух типов деятельности: в одном типе деятельности преимущественно формируются мотивы и потребности, в другом - интеллектуальные возможности, обеспечивающие их осуществление. Эта гипотеза позволяет преодолеть интеллектуализм учения Л.С. Выготского, присущий гипотезе о системном и смысловом строении сознания.

В концепции Д.Б. Эльконина преодолевается также один из серьезных недостатков зарубежной психологии, где постоянно возникает проблема расщепления двух миров - мира предметов и мира людей - при изучении психического развития ребенка. Д.Б. Эльконин показал, что это расщепление ложно, искусственно. На самом деле, **человеческое действие двулико:** оно содержит собственно человеческий смысл и операциональную сторону. Строго говоря, в человеческом мире не существует мира физических предметов, там безраздельно господствует мир общественных предметов, удовлетворяющих определенным общественно выработанным способом общественно сформированные потребности. Даже предметы природы выступают для человека как включенные в определенную общественную жизнь, как предметы труда, как очеловеченная, общественная природа. Человек - носитель этих общественных способов употребления предметов. Отсюда способности человека - это уровень владения общественными способами использования, употребления общественных предметов. Таким образом, в человеческом действии всегда нужно видеть два аспекта: с одной стороны, оно ориентировано на общество, с другой стороны, - на способ исполнения. Эта микроструктура человеческого действия, согласно гипотезе Д.Б. Эльконина, отражается и в макроструктуре периодов психического развития.

Д.Б. Эльконин предлагает по-иному посмотреть на взаимоотношения ребенка и общества. Гораздо правильнее, считает он, говорить о системе "ребенок в обществе", а не "ребенок и общество", чтобы не противопоставлять его социуму, как это неизбежно происходит с позиции естественно-научной парадигмы. Если рассматривать формирование личности ребенка в системе "ребенок в обществе", то радикально меняется характер взаимосвязи, да и само содержание систем "ребенок - вещь" и "ребенок - отдельный взрослый", выделенных в европейской психологии как две сферы детского бытия. Д.Б. Эльконин показывает, что система "ребенок - вещь", по сути есть система "ребенок - общественный предмет", так как на первый план для ребенка выступают в предмете общественно выработанные действия с ним, а не физические и пространственные свойства объекта; последние служат лишь ориентирами для действий с ним. При усвоении общественно выработанных способов действий с предметами и происходит формирование ребенка как члена общества.

Система "ребенок - взрослый" превращается, по Д.Б. Эльконину, в систему "ребенок - общественный взрослый". Это происходит потому, что для ребенка взрослый - носитель определенных видов общественной по своей природе деятельности. Взрослый осуществляет в деятельности определенные задачи, вступает при этом в разнообразные отношения с другими людьми и сам подчиняется определенным нормам. Эти задачи, мотивы и нормы отношений, существующие в деятельности взрослых, дети усваивают через воспроизведение или моделирование их в собственной деятельности (например, в ролевой игре у дошкольников), конечно, с помощью взрослых. В процессе усвоения этих норм ребенок сталкивается с необходимостью овладения все более сложными, новыми предметными действиями.

Д.Б. Эльконин показывает, что деятельность ребенка в системах "ребенок - общественный предмет" и "ребенок - общественный взрослый" представляет единый процесс, в котором и формируется личность ребенка. Другое дело, пишет он, что "этот единый по своей природе процесс жизни ребенка в обществе в ходе исторического развития раздваивается, расщепляется на две стороны".

Развивая идеи Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконин предложил рассматривать каждый **стабильный психологический возраст** на основе следующих критериев:

* + Социальная ситуация развития. Это та система отношений, в которую ребенок вступает в обществе. Это то, как он ориентируется в системе общественных отношений, в какие области общественной жизни он входит.
  + Основной, или ведущий, тип деятельности ребенка в этот период. При этом необходимо рассматривать не только вид деятельности, но и структуру деятельности в соответствующем возрасте и анализировать, почему именно этот тип деятельности ведущий.
  + Основные новообразования развития. Важно показать, как новые достижения в развитии вступают в противоречие со старой социальной ситуацией и ведут к ее "взрыву" - кризису.

Экспериментально-генетический метод, в последующем разработанный П.Я. Гальпериным и известный как метод планомерного поэтапного формирования умственных действий и понятий, позволил получить новые факты, касающиеся умственного развития ребенка, которые на экспериментальном уровне подтвердили гипотезу Л.С. Выготского о системном и смысловом строении сознания. В исследовании Г.В. Бурменской (1978) было показано, что обучение детей дошкольного возраста (по методу П.Я. Гальперина) пониманию принципа сохранения количества в задачах Ж. Пиаже не ограничивается только развитием мышления ребенка. Существенные изменения происходят в развитии памяти, воображения, речи и даже в восприятии иллюзий.

Изучение исторического становления детской психологии как самостоятельной отрасли психологии позволяет говорить о существовании двух научных подходов - двух парадигм исследования детского развития в ХХ в. Оба подхода имеют право на существование, оба являются плодотворными по целям и результатам, но между собой не пересекаются и не могут быть суммированы, поскольку в их основе лежат взаимоисключающие научные установки. Однако, "если в основе всякого научного понятия лежит факт, то это еще не значит, что во всяком научном понятии факт представлен одинаковым образом".

Систематизация достижений отечественной детской психологии на основе культурно-исторической парадигмы, более глубокой и сложной в теоретическом плане, представлена в последующих главах учебника. Следуя установкам Л.С. Выготского, прежде чем приступить к постройке, надо было заложить фундамент.

Сходство теорий Выготского «культурно-исторического процесса» с «теорией поэтапного формирования умственных действий» П.Я. Гальперина в том, что основываясь на проблемах знакового опосредования, выдвинутых Выготским, Гальперин выдвинул теорию поэтапного формирования умственных действий.

Теория, сформулированная и исследованная **Петром Яковлевичем Гальпериным** [1902 - 1988] в середине XX века. Основана на том, что организация внешней деятельности школьников, способствующая переходу внешних действий в умственные, является основой рационального управления процессом усвоения знаний, навыков, умений.

Согласно этой теории, формирование умственных действий проходит по следующим этапам:

**Первый** - создание мотивации обучаемого;

**Второй** - составление схемы т.н. **ориентировочной основы действия**; **Третий** - выполнение реальных действий;

**Четвертый** - проговаривание вслух описаний того реального действия, которое совершается, в результате чего отпадает необходимость использования **ориентировочной основы действий**;

**Пятый** - Действие сопровождается проговариванием «про себя»;

**Шестой** - Полный отказ от речевого сопровождения действия, формирование умственного действия в свернутом виде.

На каждом этапе действие выполняется сначала развернуто, а затем постепенно сокращается, «свертывается».

Следуя идеям Л. С. Выготского, Лурия разрабатывал культурно-историческую концепцию развития психики, участвовал в создании теории деятельности. На этой основе развивал идею системного строения высших психических функций, их изменчивости, пластичности, подчеркивая прижизненный характер их формирования, их реализации в различных видах деятельности.

ВЫВОД.

Мы рассмотрели историю возникновения понятия «ведущая деятельность» в работах Л. С. Выготского, и сделали вывод, что прослеживаются пути развития данного понятия в рамках культурно-исторической теории и деятельностного подхода (Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов).

Проанализировано влияние представлений Выготского о ведущей деятельности на разработку психологической теории деятельности А. Н. Леонтьевым. Показаны эвристические возможности понятия ведущей деятельности, заложенные в работах Л. С. Выготского. В работе прослежено соотношение понятия ведущей деятельности у Выготского и предложенного ранее С. Л. Рубинштейном понятия творческой самодеятельности. Показано, что введение Л. С. Выготским данного понятия становится своеобразным логическим завершением созданной им деятельностной концепции развития психического, поскольку вместе с разработанным ранее понятием социальной ситуации развития дополняет представления о движущих силах развития психики в онтогенезе.

Можно сделать также вывод, о том, что в теориях последователей Выготского нет различий, скорее все теории – это эволюция теории Выготского. То есть на основе его культурно-исторической теории произошла теория деятельности. А в дальнейшим каждый из ученых предложил свою теорию.

**Список литературы**

1. Б. Г. Мещеряков. «Л. С. Выготский и его имя»

2. Интервью с Гитой Выгодской

3. Д. Я. Выгодский

4. А. М. Эткинд «Ещё о Выготском»

5.«Мышление и речь» (гл. 5, III; XVII)

6. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. - М.: Педагогика, 1983. - С. 68.

7. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999. Гл. 7 (С. 284).

8. Выготский Л. С. Мышление и речь. - М., 1999. - Гл. 7 (С. 333).

9. Выготский Л. С. Мышление и речь. - М., 1999. - Гл. 5; Сахаров Л. С. О методах исследования понятий // «Психология», 1930 (т. III, вып. 1); Выготский Л. С., Сахаров Л. С. Исследование образования понятий: методика двойной стимуляции // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. - М., 1981.

10. Диада Выготского и четвериада Рубинштейна - Интервью с Ласло Гараи. Вопросы философии.

Публикации в Интернете

•Лев Выготский, Александр Лурия Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок (монография)

•Курс лекций по психологии; Мышление и речь; Работы разных лет

•Лев Выготский Слепой ребёнок

•Выготский Лев Семенович (1896—1934) — выдающийся русский психолог

•В библиотеке Гумер

•в библиотеке РГИУ

•Фотоархив. Избранные научные труды Л.С. Выготского

•Фотоархив Л.С. Выготского

•Психология искусства Л.С. Выготского