МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

ФГАОУ ВПО «Южный Федеральный университет»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

факультет педагогики и практической психологии

отделение практической психологии

кафедра социальной педагогики и молодежной политики

**РЕФЕРАТ**

по дисциплине «Общие основы педагогики»

на тему «культурно-историческая концепция Л. С. Выготского»

**Исполнитель:**

студент 1 курса ОЗО

факультета педагогики и практической

психологии отделения практической

психологии

Усольцев Александр Викторович

**Проверил:**

Молохина Галина Анатольевна

Ростов-на-Дону

2011

План

1. Введение
2. Основные положения культурно=исторической концепции

Л. С. Выготского

1. Заключение
2. Список литературы

Введение

Выготский Лев Семенович (1896 - 1934), советский психолог, разработал культурно-историческую теорию в психологии. Окончил юридический факультет Московского университета (1917) и одновременно историко-философский факультет университета им. Шанявского. С 1924 работал в Московском государственном институте экспериментальной психологии, затем в основанном им институте дефектологии; позднее читал курсы лекции в ряде вузов Москвы, Ленинграда и Харькова. Профессор института психологии в Москве.

Становление Л. С. Выготского как учёного совпало с периодом перестройки советской психологии на основе методологии марксизма, в которой он принял активное участие. В поисках методов объективного изучения сложных форм психической деятельности и поведения личности Л. С. Выготский подверг критическому анализу ряд философских и большинство современных ему психологических концепций ("Смысл психологического кризиса", рукопись, 1926), показывая бесплодность попыток объяснить поведение человека, сводя высшие формы поведения к низшим элементам.

**Основные положения культурно-исторической концепции Л. С. Выготского**

Как писал ученик школы Л. С .Выготского А.Н.Леонтьев, «альфой и омегой» научного творчества Л. С. Выготского была проблема сознания, открытого им для конкретно-научного изучения. Традиционная психологическая наука, называя себя «психологией сознания», никогда не была ею, так как сознание выступало в ней предметом «непосредственного» (интроспективного) переживания, а не научного познания.

В психологии существовали две точки зрения на процесс психического развития ребенка - одна точка зрения - изучение высших психических функций со стороны составляющих их натуральных процессов, сведение высших и сложных процессов к элементарным, без рассмотрения специфических особенностей и закономерностей культурного развития поведения. С позиции же идеального подхода человек имеет божественное происхождение, душа человека, его психика, божественна, неизмерима, и не может быть познана. Как замечает Л.С. Выготский - «*только в процессе длительных исследований, охвативших десятилетия, психология сумела преодолеть первоначальные представления о том, что процессы психического развития строятся и протекают по ботаническому образцу*». [1,с.2]

Детская психология считала, что развитие ребенка, в сущности, представляет собой лишь более сложный и развитой вариант возникновения и эволюции тех форм поведения, которые мы наблюдаем уже в животном мире. Впоследствии на смену биологическому направлению в детской психологии пришел зоологический подход, большинство направлений искали ответ на вопрос о детском развитии в экспериментах над животными. Эти эксперименты, с незначительными изменениями, переносились на детей, и недаром один из авторитетнейших исследователей в этой области вынужден признать, что важнейшими методическими успехами исследование ребенка обязано зоопсихологическому эксперименту.

Научное познание всегда опосредствованно, писал Л. С. Выготский, и «непосредственное переживание», например, чувства любви вовсе не означает научного познания этого сложного чувства. Для иллюстрации различия между переживанием и собственно научным познанием Л. С. Выготский любил цитировать слова Ф.Энгельса: «*Мы никогда не узнаем того, в каком виде воспринимаются муравьями химические лучи. Кого это огорчает, тому уже ничем нельзя помочь*».

Приведя эти слова в контексте критического анализа интроспективной психологии, Л. С. Выготский писал об этой последней: «*Психология слишком долго стремилась не к знанию, а к переживанию; в данном примере она хотела лучше разделить с муравьями их зрительное переживание ощущения химических лучей, чем научно познать их зрение*». [2, с.143] В то же время так называемая объективная психология (в частности, бихевиоризм), отказавшись от изучения сознания, сохранила принципиально то же (интроспективное) его понимание.

Сознание (и психика вообще) предстало в концепции Л. С. Выготского не как замкнутый мир явлений, открытый только самонаблюдению субъекта (как «непосредственная данность»), а как вещь принципиально иного («сущностного») порядка. Если бы явление и сущность совпадали, напоминал Л. С. Выготский известное положение К.Маркса, не нужна была бы никакая наука. Сознание требует столь же объективного научного опосредствованного изучения, как и любая иная сущность, и не сводится к интроспективно данному нам явлению (переживанию) субъектом какого-либо его содержания.

Л. С. Выготский определял психику как активную и пристрастную форму отражения субъектом мира, своего рода «*орган отбора, решето, процеживающее мир и изменяющее его так, чтобы можно было действовать*». Он неоднократно подчеркивал, что психическое отражение отличается незеркальным характером: зеркало отражает мир точнее, полнее, но психическое отражение адекватнее для образа жизни субъекта — психика есть субъективное искажение действительности в пользу организма. Особенности психического отражения следует, поэтому объяснять образом жизни субъекта в его мире.

Л.С. Выготский стремился раскрыть, прежде всего, специфически человеческое в поведении ребенка и историю становления этого поведения, его теория требовала изменения традиционного подхода на процесс психического развития ребенка. По его мнению, односторонность и ошибочность традиционного воззрения на факты развития высших психических функций заключается «*в неумении взглянуть на эти факты как на факты исторического развития, в одностороннем рассматривании их как натуральных процессов и образований, в смешении и неразличении природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального в психическом развитии ребенка, короче—в неправильном принципиальном понимании природы изучаемых явлений*». [3, с.3]

Л. С. Выготский показал, что человек обладает особым видом психических функций, которые полностью отсутствуют у животных. Эти функции, названные Л. С. Выготским **высшими психическими функциями**, составляют высший уровень психики человека, обобщенно называемый сознанием. И формируются они в ходе социальных взаимодействий. Высшие психические функции человека, или сознание, имеют социальную природу. Для того чтобы четко обозначить проблему, автор сближает три фундаментальных понятия, ранее рассматривавшихся как раздельные - понятие высшей психической функции, понятие культурного развития поведения и понятие овладения процессами собственного поведения.

В соответствии с этим свойства сознания (как специфически человеческой формы психики) следует объяснять особенностями образа жизни человека в его человеческом мире. Системообразующим фактором этой жизни является, прежде всего, трудовая деятельность, опосредствованная орудиями различного рода.

Гипотеза Л. С. Выготского заключалась в том, что психические процессы преобразуются у человека так же, как процессы его практической деятельности, т.е. они тоже становятся опосредствованными. Но сами по себе орудия, являясь вещами непсихологическими, не могут, по мнению Л. С. Выготского, опосредствовать психические процессы. Следовательно, должны существовать особые «психологические орудия» — «орудия духовного производства». Этими психологическими орудиями являются различные знаковые системы — язык, математические знаки, мнемотехнические приемы и т.п.

Следуя идее общественно-исторической природы психики, Выготский совершает переход к трактовке социальной среды не как "фактора", а как "источника" развития личности. В развитии ребенка, замечает он, существует как бы две переплетенных линии. Первая следует путем естественного созревания. Вторая состоит в овладении культур, способами поведения и мышления. Вспомогательными средствами организации поведения и мышления, которые человечество создало в процессе своего исторического развития, являются системы знаков-символов (например, язык, письмо, система счисления и др.)

Знак представляет собой средство, выработанное человечеством в процессах общения людей друг с другом. Он представляет собой средство (инструмент) воздействия, с одной стороны, на другого человека, а с другой — на самого себя. Например, взрослый человек, завязывая своему ребенку узелок на память, тем самым воздействует на процесс запоминания у ребенка, делая его опосредствованным (узелок как стимул-средство определяет запоминание стимулов-объектов), а впоследствии ребенок, используя тот же мнемотехнический прием, овладевает своим собственным процессом запоминания, которое — именно благодаря опосредствованию — становится произвольным.

Овладение ребенком связью между знаком и значением, использование речи в применении орудий знаменует возникновение новых психологических функций, систем, лежащих в основе высших психических процессов, которые принципиально отличают поведение человека от поведения животного.

В школе Л. С. Выготского исследования знака начались именно с изучения его инструментальной функции. Впоследствии Л. С. Выготский обратится к изучению внутренней стороны знака (его значения).

Первоначальная форма существования знака — всегда внешняя. Затем знак превращается во внутреннее средство организации психических процессов, которое возникает в результате сложного поэтапного процесса «вращивания» (интериоризации) знака. Вращивается, собственно говоря, не только и не столько знак, сколько вся система операций опосредствования. Одновременно это означает и вращивание отношений между людьми. Л. С. Выготский утверждал, что если раньше приказ (например, запомнить что-либо) и исполнение (само запоминание) были разделены между двумя людьми, то теперь оба действия выполнялись одним и тем же человеком.

По Л. С. Выготскому, необходимо выделять две линии психического развития ребенка — натуральное и культурное развитие. Натуральные (исходные) психические функции индивида по своему характеру являются непосредственными и непроизвольными, обусловленными прежде всего биологическими, или природными (впоследствии в школе А. Н.Леонтьева стали говорить — органическими), факторами (органическим созреванием и функционированием мозга). В процессе овладения субъектом системами знаков (линия «культурного развития») натуральные психические функции превращаются в новые **—** высшие психические функции (ВПФ*)*, которые характеризуются тремя основными свойствами:

1) социальностью (по происхождению),

2) опосредствованностью (по строению),

3) произвольностью (по характеру регуляции).

Тем не менее, натуральное развитие продолжается, но «в снятом виде», т.е. внутри и под контролем культурного.

В процессе культурного развития изменяются не только отдельные функции — возникают новые системы высших психических функций, качественно отличные друг от друга на разных стадиях онтогенеза. Так, по мере развития восприятие ребенка освобождается от своей первоначальной зависимости от аффективно-потребностной сферы человека и начинает вступать в тесные связи с памятью, а впоследствии и с мышлением. Таким образом, первичные связи между функциями, сложившиеся в ходе эволюции, заменяются вторичными связями, построенными искусственно — в результате овладения человеком знаковыми средствами, в том числе языком как главной знаковой системой.

Важнейшим принципом психологии, по Л.С. Выготскому, является принцип историзма, или принцип развития (невозможно понять «ставшие» психологические функции, не проследив детально историю их развития), а главным методом исследования высших психических функций — метод их формирования.

Эти идеи Л.С.Выготского нашли свою эмпирическую разработку во многих экспериментальных исследованиях представителей созданной им школы.

Для проверки основных положений культурно-исторической теории Л. С. Выготским с сотрудниками была разработана «методика двойной стимуляции», с помощью которой моделировался процесс знакового опосредствования, прослеживался механизм «вращивания» знаков в структуру психических функций — внимания, памяти, мышления.

Частным следствием культурно-исторической теории является важное для теории обучения положение о «зоне ближайшего развития» — периоде времени, в котором происходит переструктурирование психической функции ребенка под влиянием интериоризации структуры совместной со взрослым, знаково-опосредствованной деятельности.

Выготский направил мысль психолога в следующем направлении, чтобы реализовать программу культурно-исторической теории, необходимо было, во-первых, проанализировать и задать последовательность внешних социальных содержаний, которые усваивает или должен усвоить развивающийся человек, во-вторых, понять действие самого механизма интериоризации, в-третьих, охарактеризовать особенности внутренних содержаний (психических процессов и структур) и логику их «как бы имманентного» развития, которая на самом деле, по Выготскому, есть сплав культурного и биологического.

**Выводы**

Появление культурно-исторической теории Выготского символизировало новый виток развития психологии личности, обретшей реальную опору в обосновании своего социального происхождения, доказательстве существования первичных аффективно-смысловых образований человеческого сознания до и вне каждого развивающегося индивида в идеальной и материальной формах культуры, в которую приходит человек после рождения.

Библиографический список литературы

1. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка. Собрание сочинений, том 6– М.: Педагогика, 1984. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 1991.
2. Выготский Л. С., Лурия А. Р.. Этюды по истории поведения. - М.-Л.: Государственное издательство, 1998.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собрание сочинений, том 3. - М.: Педагогика, 1983.
4. Культурно-историческая теория // Психология. Словарь. М., 1990/ под общей редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского.
5. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии. - СПб изд. «Питер» 2005.