

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ДАГЕСТАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. Р.ГАМЗАТОВА»  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ И КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**УТВЕРЖДАЮ**  
проректор по научной  
работе и цифровизации – начальник  
управления научных исследований



**М.А. Сурхаев**  
2024г.

**Рабочая программа дисциплины**

**2.1.7.1. «КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ  
Л.С. ВЫГОТСКОГО  
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕФЕКТОЛОГИИ»**

**Научная специальность: 5.3.8. – Коррекционная психология и  
дефектология**

**Махачкала, 2024**

## 1. Пояснительная записка

Учебный курс направлен на овладение аспирантам знания от «культурно-исторической теории Л. С. Выготского и современных теориях дефектологии. Деятельность учёного совпала 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.

В книге "История развития высших психических функций" (1930-31, опубликованной в 1960г.) дано развёрнутое изложение культурно-исторической теории развития психики: по Выготскому, необходимо различать два плана поведения - натуральный (результат биологической эволюции животного мира) и культурный (результат исторического развития общества), слитые в развитии психики. Суть культурного поведения - в его опосредованности орудиями и знаками, причём первые направлены "во вне", на преобразование действительности, а вторые "во внутрь" сначала на преобразование других людей затем - на управление собственным поведением.

В последние годы жизни Л. С. Выготский основное внимание уделял изучению структуры сознания. Исследуя речевое мышление, Л. С. Выготский по-новому решает проблему локализации высших психических функций как структурных единиц деятельности мозга. Изучая развитие и распад высших психических функций на материале детской психологии, дефектологии и психиатрии, Выготский приходит к выводу, что структура сознания - это динамическая смысловая система находящихся в единстве аффективных волевых и интеллектуальных процессов. Представленные всего научных трудах идеи являются и сегодня актуальными для отечественной специальной психологии и педагогики и основ современной дефектологии.

Культурно-историческая теория Л. С. Выготского породила крупнейшую в советской психологии школу, из которой вышли А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, П. И. Зинченко, Д. Б. Эльконин и др.

Библиография трудов Л.С. Выготского насчитывает 191 работу. Идеи Выготского получили широкий резонанс во всех науках, исследующих человека, в том числе в лингвистике, психиатрии, этнографии, социологии. Они определили целый этап в развитии гуманитарного знания в России и поныне сохраняют свой эвристический потенциал. Он автор книг "Педагогическая психология. Краткий курс" (1926), "Основные течения современной психологии" (1930, в соавторстве), "Этюды по истории

поведения" (1930, совместно с Лурия), "Мышление и речь" (1934), "Умственное развитие детей в процессе обучения" (1935) по проблемам общей, детской, педагогической и генетической психологии, педологии, дефектологии, психопатологии, психиатрии, общественно-исторической природе сознания и психологии искусства.

В 1970-е годы теории Л. С. Выготского стали вызывать интерес в американской психологии. В последующее десятилетие все основные труды Выготского были переведены и легли, наряду с Пиаже, в основу современной образовательной психологии США. В европейской психологии Ласло Гараи разрабатывал проблематику также социальной психологии (социальная идентичность) и экономической психологии (вторая модернизация) в рамках теории Выготского.

**Актуальность рассматриваемой темы факультатива** заключается в востребованности сегодня вопроса о научных истоках культурно-исторической теории. Основная причина - все более расширяющееся и углубляющееся внимание международной научной общественности к проблематике, формулируемой и решаемой этой теорией, а также попытки вписать ее в контекст событий, происходящих в гуманитарных науках в последние десятилетия.

Подлинной основой этой теории являются, во-первых, понятие о коллективной деятельности и о ее субъекте, во-вторых, понятие о зоне ближайшего развития, в-третьих, понятие о коллективных формах поведения как источнике индивидуального действия, в-четвертых, понятие об опосредствовании этого действия знаками как объективными общественными органами или социальными средствами, в-пятых, понятие об объективных формах аффективно-смысловых компонентов культуры, существующих вне и до индивидуально-субъективных аффективно-смысловых образований

Иными словами, подлинным источником культурно-исторической теории можно считать не понятие о представлениях (даже коллективных, социальных), а понятие о реальной, внешней, или социальной, деятельности.

Основной **целью** содержания факультатива является исследование культурно-исторической теории Л. С. Выготского.

В соответствии с поставленной целью в исследовании поставлены следующие **задачи**:

1. Рассмотреть основные периоды становления научной школы Л.С. Выготского.
2. Отразить социокультурный контекст возникновения школы Л. С. Выготского.
3. Раскрыть основные положения культурно-исторической концепции Л. С. Выготского.
4. Охарактеризовать понятие, сущность и развитие высших психических функций в теории Л.С.Выготского для современной дефектологии

5. Представить способы реализации на практике концепции развития и обучения индивида в культурно-исторической теории Л.С. Выготского.

6. Проанализировать экспериментальные исследования теории ВПФ в школе Л. С. Выготского.

## **1. Проблемы современной коррекционной психологии и дефектологии: Культурно-историческая психология (научная школа Л. С. Выготского)**

### **Становление научной школы Л.С. Выготского.**

При рассмотрении истории становления научной школы Л.С. Выготского возникает много сложных, касающихся вопросов ее истоков, проблематики, основных понятий, приемлемости позиций различных ее последователей и сторонников. Одним из них можно считать вопрос о том, является ли существенным основанием всей этой школы понятие деятельности. Известно, что некоторые наши психологи отрицают наличие такого основания, т.е. наличие у самого Л.С. Выготского понятия деятельности (если первичной ее формой считать практическую, чувственную деятельность).

Эти положения не соответствуют реальной истории школы Л.С. Выготского. Рассмотрим основные периоды ее становления, связанные с появлением в ее категориальном аппарате именно понятия деятельности как подлинного основания соответствующей теории. [11, с20-29]

Л.С. Выготский стремился психологию своего времени направить в русло марксистской концепции человека и уже в начале 1925 г. четко представлял себе строение "трудовой" (т.е. производственной, преобразовательной, практической) деятельности людей, выделяя в ней такие существенные компоненты, как "орудия" (или "средства"), а также "способы" их применения в процессе получения "продукта" (эти понятия характерны именно для марксистской концепции).

Л.С. Выготский хорошо понимал значение "орудий" как средств специфического отношения человека к природе, а также способов их практического применения в общественно-историческом развитии. Не исключено, что он понимал роль труда в происхождении других видов деятельности.

Орудия, согласно Выготскому, позволяют осуществлять не только регуляцию и преобразование внешней среды, но и регуляцию субъектом своего собственного поведения и поведения других. Язык, карты, знаки, планы и схемы рассматриваются Выготским как психологические орудия, которые опосредуют отношение субъекта с самим собой и с другими.

*“Умение владеть орудиями оказывается признаком высоты психологического развития, и мы можем с уверенностью предположить, что именно такие процессы овладения орудиями внешнего мира и своеобразной выработки внутренних психологических приемов, умение функционально использовать свое собственное поведение и являются характерными моментами в культурном развитии психики ребенка. Вторая ступень культурного развития характеризуется возникновением в поведении*

*ребенка опосредствованных процессов, перестраивающих поведение на основе использования стимулов-знаков. Эти приемы поведения, приобретенные в процессе культурного опыта, перестраивают основные психологические функции ребенка, вооружают их новым оружием, развивают их". [3, с.161]*

Тем самым, психологические орудия отличаются от технического инструмента направленностью своего действия в сторону психики. Включение инструмента в процесс поведения требует появления новых функций, связанных с управлением орудием, заменяет "естественные" процессы, порученные инструменту, и изменяет протекание и отдельные аспекты психических процессов. Эти процессы вписываются в комплексную структурную и функциональную целостность – инструментальный акт.

Идея Выготского заключается, с одной стороны, в разделении инструментов в зависимости от того, на что они позволяют субъекту воздействовать (на материальный мир, на психику самого субъекта или на психику других людей), и, с другой стороны, в предложении единицы анализа инструментальной деятельности – инструментального акта. Таким образом, инструмент рассматривается дважды по отношению к субъекту.

Но значение подхода Выготского состоит не только в соединении понятия инструмента и инструментального акта. Еще более фундаментально оно связано с самим понятием психологического инструмента, при помощи которого субъект контролирует и регулирует собственную деятельность. Психологический инструмент, который может существовать внешне по отношению к субъекту, имеет также для него и внутреннее существование, позволяющее субъекту управлять самим собой. Так, семиотические инструменты (язык, карты и т.д.) являются не только инструментами познания (когнитивными инструментами, согласно другим авторам), но и психологическими инструментами

В культурно-исторической теории психического развития человека, созданной Л.С. Выготским в конце 20-х - начале 30-х гг., им широко использовалось понятие коллективной деятельности, наличие которой вполне естественно подразумевало и понятие коллективного субъекта (ему соответствовал коллектив детей, соответствовала группа, состоящая из детей и взрослых). Согласно Л.С. Выготскому, индивидуальная деятельность производна от коллективной деятельности. Переход от одного типа деятельности к другому является процессом интериоризации.

Так, он писал о том, что психические функции *"сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности"*. [5, с.145-146]

Свой общий генетический закон психического развития он формулировал следующим образом: *"Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды сперва как деятельность коллективная, социальная ...второй раз как деятельность индивидуальная..."*[6,с.98].

Понятие зоны ближайшего развития, введенное в психологию Л.С. Выготским, в определенной мере объясняет содержание процесса происхождения индивидуальной деятельности из коллективной.

Для Л.С. Выготского как психолога возникновение в истории человеческого общества трудовой, орудийной (т.е. практической) деятельности и общения людей означало вместе с тем и возникновение у них особой структуры психических процессов. Существенные компоненты этой структуры это орудия-средства в форме внешних знаков и словесных значений, опосредствующих и определяющих протекание этих процессов, которые тем самым стали человеческим сознанием. Это было первым шагом Л.С. Выготского и его сотрудников в использовании историко-социологического понятия деятельности в целях разработки соответствующего психологического понятия.

Далее Л.С. Выготский приступил к решению сложной проблемы связи знаков и словесных значений (т.е. связи сознания) с практическими действиями, он раскрыл генетические корни оречевления этих действий и корни возникновения у речи, включаемой в практические действия, предметной отнесенности. Это был второй важный шаг Л.С. Выготского в конкретизации и развитии уже психологического понятия деятельности именно понятия, поскольку соответствующий термин им и его сотрудниками еще не применялся (этот шаг был сделан в начальный период создания культурно-исторической теории).

## **2. Социокультурный контекст возникновения школы Л. С. Выготского**

Рассмотрим основные положения двух подходов к изучению психической деятельности — культурно-исторического, созданного Л. С. Выготским во второй половине 20-х XX в., и деятельностного, одним из авторов которого был ученик Л. С. Выготского А.Н.Леонтьев (разработка этого подхода началась в 30-е гг. XX в.). По сравнению с другими направлениями в психологии обе эти школы (родственные друг другу) отличает особый, неклассический подход к решению основных психологических проблем.

Для так называемой классической психологии было характерно противопоставление внешнего, объективного (предметов и процессов внешнего мира) и внутреннего, субъективного (явлений и процессов сознания). Сознание при этом оказывалось замкнутым в себе миром явлений, изучаемым лишь методом интроспекции. Можно ли в таком случае создать объективную науку о сознании?

Л. С. Выготский был в числе первых, кто заговорил о возможности объективного исследования самого сознания, поскольку не отождествлял сознание (и психику вообще) с теми явлениями, которые даны только переживающему их субъекту.

Л. С. Выготский «Психика принадлежит субъекту, поскольку нужна для его ориентации в мире, и в этом смысле субъективна, однако при этом

она несет в себе отраженные (хотя и весьма специфическим образом), значимые для субъекта свойства объективного мира». Таким образом, психологическая наука должна рассматривать связи, отношения, процессы, соединяющие субъекта с окружающим его миром.

Культурно-исторический подход к изучению сознания — не единственное достижение Л.С. Выготского как психолога. Он прожил короткую, но удивительно яркую жизнь в психологии, обогатив ее многими глубокими работами по самым различным проблемам психологической науки и практики.

Так, в первый период своего творчества он пишет труды «Педагогическая психология» (опубликована в 1926 г.), «Психология искусства» (опубликована лишь в 60-х гг. XX в.), а также работу «Исторический смысл психологического кризиса» (опубликована лишь в 1982 г.), в которой представлен блестящий методологический анализ причин и смысла кризиса в психологии, а также возможных путей выхода из него.

Следующий этап творчества Л.С.Выготского — примерно с 1927 по 1931 г. — посвящен теоретической и эмпирической разработке собственно культурно-исторического подхода в психологии,

Иногда этот этап творчества Л.С.Выготского отождествляется со всем его творчеством, однако, это не так. В начале 30-х гг. в его работах намечаются новые рубежи изучения сознания.

Культурно-исторический подход к изучению сознания создавался в определенных исторических условиях, когда победивший в России пролетариат провозгласил марксизм идеологией нового государства (и это способствовало использованию марксизма как философской основы собственно научных исследований).

В марксизме сознание рассматривалось как социально обусловленное, определяемое человеческим бытием, и это с самого начала нацеливало психологов, избравших марксизм как философскую основу конкретно-научных разработок (к ним относился и Л.С.Выготский), изучать механизмы формирования сознания в различных общественных условиях.

Впрочем, надо отметить, что идеи социальной обусловленности сознания развивали мыслители, опирающиеся на иные философские традиции. Как мы помним, в классической интроспективной психологии сознания этой проблемы не существовало вообще — механизмы сознания у разных людей считались принципиально тождественными. Однако в конце XIX — начале XX в. психологам уже нельзя было игнорировать накапливавшиеся факты весьма существенных различий в психологии людей, принадлежавших разным культурам.

Л.С. Выготского отличало четкое марксистское историко-социологическое понимание деятельности и ее роли в общественно-историческом развитии человека. Это понимание сложилось у него еще до разработки культурно-исторической теории и выразилось, в частности, в его подходе к социогенезу психических функций.

Более того, он отчетливо понимал роль в ней такого существенного компонента, как "орудийность" и "опосредствованность", положив его изучение в основу исследований своей научной психологической школы.

Согласно позиции школы Л. С. Выготского, повышение эффективности запоминания обеспечивается формированием у человека приемов опосредствованного запоминания.

Этот вывод был особенно значим для дефектологов, имеющих дело с детьми с задержками или дефектами психического развития (говоря словами Л. С. Выготского, «высшее оказалось наиболее воспитуемым»).

### **3. Научные истоки культурно-исторической теории**

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»*.

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»*. [5, 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 отдельные - 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.

На протяжении долгого времени в науке существовало мнение, что практическая интеллектуальная деятельность, связанная с употреблением орудий, не имеет существенного отношения к развитию знаковых, или символических, операций, например речи. В психологической литературе почти совсем не уделялось внимания вопросу о структурной и генетической связи этих двух функций.

Признание того факта, что начала практического интеллекта могут наблюдаться почти в полной мере в предчеловеческий и предречевой периоды, привело психологов к следующему предположению: употребление орудий, возникая как натуральная операция, остается таким же и у ребенка. Ряд авторов, изучающих практические операции у детей различного возраста, стремились с возможно большей точностью установить время, до которого поведение ребенка во всех отношениях напоминало поведение шимпанзе. Добавление речи у ребенка расценивалось этими авторами как нечто совершенно инородное, вторичное и не связанное с практическими операциями. Тенденция к изолированному изучению употребления орудий и символической активности достаточно укоренилась в работах авторов, занятых изучением естественной истории практического интеллекта; психологи, исследовавшие развитие символических процессов у ребенка, придерживались принципиально той же линии. Происхождение и развитие речи и любой другой символической деятельности рассматривалось как нечто не имеющее связи с практической деятельностью ребенка. Психологи, склонные изучать развитие символической деятельности не столько как естественную, сколько как духовную историю развития ребенка, часто относили возникновение этой формы деятельности за счет спонтанного открытия ребенком отношений между знаками и их значениями. Этот счастливый момент, по известному выражению В. Штерна, есть величайшее открытие в жизни ребенка. Оно происходит, по утверждению многих авторов, на грани 1-го и 2-го года жизни и рассматривается как результат сознательной деятельности ребенка. Проблема развития речи и других форм символической деятельности, таким образом, снималась, и дело представлялось чисто логическим процессом, который проецировался в раннее детство и содержал в себе в завершенной форме все ступени дальнейшего развития. Однако Л.С. Выготский не разделяет утверждения об «открытии» символической деятельности, «символическая деятельность ребенка не изобретается им и не заучивается»-утверждает он. «Знак возникает в процессе сложного развития - в полном смысле этого слова. В начале процесса стоит переходная смешанная форма, соединяющая в себе натуральное и культурное в поведении ребенка».[1]

Функция называния не возникает путем однократного открытия, но также имеет свою естественную историю. То, что возникает к началу образования речи у ребенка, есть не открытие, что каждая вещь имеет свое

имя, а новый способ обращения с вещами, а именно- их называние.

Из исследования символических речевых форм деятельности, с одной стороны, и практического интеллекта, с другой, в качестве изолированных явлений вытекало, что генетический анализ этих функций приводил к точке зрения на них как на процессы, имеющие абсолютно различные корни, и участие их в одной и той же деятельности считалось случайным фактом, не имеющим принципиального психологического значения.

Выготский утверждает, что изолированное изучение практического интеллекта и символической деятельности абсолютно неверно, видя в совокупности этих двух систем характерное для сложного поведения человека. В результате этого символическая деятельность начинает играть специфически организующую роль, проникая в процесс употребления орудий и обеспечивая появление принципиально новых форм поведения.

Употребление орудий ребенком напоминает орудийную деятельность обезьян только до тех пор, пока ребенок находится на доречевой стадии развития. Как только речь и применение символических знаков включаются в манипулирование, оно совершенно преобразуется, преодолевая прежние натуральные законы и создавая специфические человеческие формы употребления орудий. С того момента, как ребенок с помощью речи начинает овладевать ситуацией, предварительно овладев собственным поведением, возникает новая организация поведения, а также новые отношения со средой. Л.С. Выготский в своих экспериментах над ребенком, открывает, что ребенок не просто действует, пытаясь достичь цели, но одновременно говорит. Речь, как правило, возникает у ребенка спонтанно и длится почти непрерывно на протяжении всего эксперимента. Она проявляется с большим постоянством и усиливается всякий раз, когда ситуация становится более трудной и цель оказывается не столь легко достижимой. Попытки помешать ей или ни к чему не приводят, или останавливают действие, сковывая все поведение ребенка.

На основе экспериментов Л.С. Выготский выявил следующее, что речь ребенка неотъемлемая и внутренне необходимая часть процесса, она так же важна, как действие, для достижения цели. Чем более сложное действие требуется ситуацией и чем менее прямым становится путь решения, тем более важной становится роль речи в целом процессе. Иногда речь становится так важна, что без нее ребенок не способен завершить задачу.

Ребенок решает практическую задачу не только с помощью глаз и рук, но и с помощью речи. Более того, эгоцентрическая речь у ребенка усиливается в моменты возникновения трудностей, т.е. эгоцентрическая речь ребенка очень рано начинает выполнять функцию примитивного речевого мышления — мышления вслух. Эгоцентрическую речь у ребенка следует рассматривать как переходную форму между внешней и внутренней речью, выполняющую ту функцию, которую в развитом поведении взрослого выполняет внутренняя речь, т. е. интеллектуальную функцию. Речь помогает ему овладеть этим объектом посредством предварительной организации и планирования собственных действий и поведения. Те объекты, которые были

вне сферы, доступной для практической деятельности, теперь благодаря речи становятся доступны для практической деятельности ребенка.

Благодаря планирующей функции речи, направленной на собственную деятельность, ребенок создает рядом со стимулами, доходящими до него из среды, другую серию вспомогательных стимулов, стоящих между ним и средой и направляющих его поведение. Созданный с помощью речи второй ряд стимулов поднимет поведение ребенка на более высокий уровень, оно обретает относительную свободу от непосредственно привлекающей ситуации, и импульсивные попытки преобразуются в планируемое, организованное поведение.

Речь, как вспомогательный стимул, выполняет специфическую функцию организации поведения. Она служит ребенку средством социального контакта с окружающими людьми, а также начинают использоваться как средство воздействия на самого себя, как средство автостимуляции, порождая таким образом новую, более высокую форму поведения. Операция употребления знака, стоящая в начале развития каждой из высших психических функций, по необходимости носит в первое время характер внешней деятельности, т.е. знак вначале - внешний вспомогательный стимул, внешнее средство автостимуляции.

При вращивании, т.е. переходе функции внутрь, происходит сложнейшая трансформация всей ее структуры, ее характеризуют: 1) замещение функций, 2) изменение натуральных функций (элементарных процессов, лежащих в основе высшей функции и входящих в ее состав) 3) возникновение новых психологических функциональных систем (или системных функций), принимающих на себя то назначение в общей структуре поведения, которое ранее выполнялось частными функциями.

Если объединение практических и речевых операций у ребенка знаменует переход от низших форм поведения к высшим, то при распаде единства речи и действия обратное движение — переход человека от высших форм к более низким. Из изложенного следует вывод, что как в поведении ребенка, так и в поведении культурного взрослого человека практическое использование орудий и символические формы деятельности, связанные с речью, не являются двумя параллельными цепями реакций. Они образуют сложное психологическое единство, в котором символическая деятельность направлена на организацию практических операций путем создания стимулов второго порядка и путем планирования собственного поведения субъекта. В противовес высшим животным у человека возникает сложная функциональная связь между речью, употреблением орудий и натуральным зрительным полем.

Формирование сложного единства речи и практических операций есть продукт уходящего далеко вглубь процесса развития, в котором индивидуальная история субъекта тесно связана с его общественной историей.

Деятельность ребенка, владеющего речью, делится на две последовательные части: в первой проблема решается в речевом плане, с

помощью речевого планирования, а во второй — в простой моторной реализации подготовленного решения. Таким образом, прямое манипулирование заменяется сложным психическим процессом, в котором внутренний план и создание намерений, отсроченных во времени, сами стимулируют свое развитие и реализацию.

По словам Выготского — «роль речи, выделенная нами как особый момент в организации практического поведения ребенка, является решающей для того, чтобы понять не только структуру поведения, но и его генезис: речь стоит в самом начале развития и становится его наиболее важным, решающим фактором.» [1] Ребенок, который говорит по мере решения практической задачи, связанной с употреблением орудия, и объединяет речь и действие в одну структуру, привносит, таким образом, социальный элемент в свое действие и определяет судьбу этого действия и будущий путь развития своего поведения. Этим поведение ребенка впервые переносится в совершенно новый план, оно начинает направляться новыми факторами и приводит к появлению социальных структур в его психической жизни, т.е. социализируется. С первых дней ребенка его приспособление к среде достигается социальными средствами через окружающих его людей. Путь от вещи к ребенку и от ребенка к вещи лежит через другого человека. Переход от биологического пути развития к социальному — кардинальный поворотный пункт истории поведения ребенка, который является главным детерминирующим фактором дальнейшего развития интеллекта.

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 произвольными, 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 «вращения» 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 реструктурирование 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.

#### **4. Понятие, сущность и развитие высших психических функций в теории Л. С. Выготского**

Высшие психические функции — теоретическое понятие, введенное Л.С. Выготским, обозначающее сложные психические процессы, социальные по своему формированию, которые опосредствованы и за счет этого произвольны. По его представлениям, психические явления могут быть „натуральными“, детерминированными преимущественно генетическим фактором, и „культурными“, надстроенными над первыми, собственно высшими психическими функциями, которые всецело формируются под влиянием социальных воздействий.

Основным признаком высших психических функций является их опосредствованность определенными „психологическими орудиями“, знаками, возникшими в результате длительного общественно-исторического развития человечества, к которым относится, прежде всего, речь. Первоначально высшая психическая функция реализуется как форма взаимодействия между людьми, между взрослым и ребенком, как интерпсихологический процесс, и лишь затем — как внутренний, интрапсихологический.

При этом внешние средства, опосредствующие это взаимодействие, переходят во внутренние, т.е. происходит их интериоризация. Если на первых этапах формирования высшей психической функции она представляет собой развернутую форму предметной деятельности, опирается на относительно простые сенсорные и моторные процессы, то в дальнейшем

действия свертываются, становясь автоматизированными умственными действиями.

Высшие психические функции имеют специфические признаки и формируются на основе биологических предпосылок. Они складываются прижизненно во взаимодействии ребенка с взрослым и окружающим миром в целом, а потому они социально обусловлены и несут в себе отпечаток той культурно-исторической среды, в которой развивается ребенок. Кроме того, такие функции по своей природе инструментальны: они осуществляются с использованием различных средств, способов, "психологических орудий". Используя эти орудия, человек овладевает возможностями регуляции своих отношений с предметным миром, другими людьми, овладевает собственным поведением. Диапазон спектра доступных индивиду способов опосредования высших психических функций является важным критерием степени развития личности. В этом контексте одной из задач психокоррекционной и психотерапевтической работы является расширение опыта человека в отношении развития арсенала способов опосредования собственной деятельности. И, наконец, высшие психические функции осознаваемы субъектом и доступны произвольной (волевой и целенаправленной) регуляции и самоконтролю.

#### **5. Л.С. Выгодский выделил следующие проблемы коррекционной психологии и дефектологии:**

Проблема компенсации в развитии дефективного ребенка и проблема, социальной обусловленности этого развития включает в себя все проблемы организации детского коллектива, детского движения, общественно-политического воспитания, формирования личности проблема моторной одаренности и недостаточности непосредственно связана с вопросами физического воспитания, трудового и профессионального обучения дефективных детей.

Проблема практического интеллекта так же тесно связана с трудовой подготовкой, с практически жизненной установкой всего обучения. Проблема культурного развития включает в себя все главнейшие вопросы школьного обучения, в частности волнующая дефектологов проблема аналитического и синтетического методов обучения глухонемых, речи ставится как вопрос: следует ли детям механически прививать простейшие элементы речевых навыков, как воспитывают чисто двигательные умения, или следует детей прежде всего учить умению пользоваться речью, функциональному употреблению слов.

Нельзя более довольствоваться в специальной школе просто сокращенной программой общей школы и ее облегченными и упрощенными методами общность цели при своеобразии средств достижения этой цели составляет величайшую трудность и глубочайшее своеобразие специальной школы и всей практической дефектологии, как общность конечной точки при своеобразии развития составляет величайшую особенность дефективного ребенка.

Школа должна не только приобщаться к недостаткам такого ребенка, но и бороться с ними, преодолевать их. В этом заключается третья основная черта практической проблемы дефектологии: помимо общности целей, стоящие перед нормальной и специальной школой, помимо особенности и своеобразия применяемых в специальной школе средств, творческий характер всей школы, делающий эту школу школой социальной компенсации,

Актуальные проблемы:

Проблема ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии в период от 0-3 лет. Именно ранний и дошкольный периоды являются сензитивными периодами наиболее интенсивного психического развития. В эти периоды происходит морфофункциональное созревание мозга, закладывается основной объем условных связей, что служит фундаментом для дальнейшего развития высших психических функций и личности в целом. Пока возможности сензитивного периода не используются в полной мере, отсутствует целостная система ранней помощи детям с последствиями органического поражения центральной нервной системы.

Проблема интеграции, дискутируется вопрос о возможности и целесообразности совместного обучения детей с отклонениями в развитии и их нормально развивающихся сверстников. Одной из наиболее острых, дискуссионных проблем является проблема интегрированного (совместного) обучения детей с нормальным темпом психического развития и детей с отклонениями в развитии. Одной из немаловажных черт является неготовность широкой общественности признавать право ребенка с особыми образовательными потребностями на получение образования его в среде своих сверстников без инвалидности;

Важнейшей проблемой дефектологии является недостаточная разработанность нормативно-правовой базы. Также присутствует проблема, связанная с недостаточной сформированностью сведений об особенностях психического развития некоторых категорий детей, в связи с чем, слабо разработаны вопросы их обучения и воспитания. Это такие категории как: дети с тяжелыми нарушениями речи, дети с задержкой психического развития, дети с ранним детским аутизмом, дети с комплексными нарушениями, дети с поведенческими расстройствами.

Проблема дошкольного воспитания детей с отклонениями в развитии. Исторически так сложилось, что в первую очередь в систему специального образования были включены дети школьного возраста. Система специальных дошкольных учреждений сложилась только в начале 70-х годов прошлого столетия. Психологические особенности детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии недостаточно изучены, и система коррекционной помощи им несовершенна.

Проблема социальной адаптации и профессиональной подготовки подростков и молодежи с отклонениями в развитии также актуальна на сегодняшний день. Полное отсутствие или формальный характер индивидуальной программы реабилитации ребенка, направленной на получение полноценного образования.

Таким образом, мы видим, что проблемы, выдвинутые Л.С.Выгодским актуальны и на сегодняшний день. В рамках практической дефектологии является немало важным создание системы коррекционной психолого-педагогической помощи детям. Выявления отклонений в развитии детей и ранней коррекционно-педагогической помощи детям младенческого и раннего возраста, консультирования семей. Разработка государственного образовательного стандарта образования детей, имеющих отклонения в психофизическом развитии. Устранение имеющихся проблем с профильной подготовкой, переподготовкой и повышением квалификации необходимых специалистов для проведения коррекционной психолого-педагогической работы с детьми; Создание специальных материально-технических средств для обучения и воспитания лиц с ОВЗ. Психолого-педагогическая работа, направленная на устранение проблемы стереотипов и предрассудков по отношению к инвалидности;

## 6. Список литературы

1. Бороздина, Г.В. Основы психологии и педагогики / Г.В. Бороздина. - 3-е изд., стереотип. - Минск: Издательство Гревцова, 2013. - 334 с.
2. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка. Собрание сочинений, том 6– М.: Педагогика, 1984. - 400 с.
3. Выготский Л. С., Лурия А. Р.. Этюды по истории поведения. - М.-Л.: Государственное издательство, 1998.- 224 с.
4. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Педагогическая психология. М., 2005. - 671 с.
5. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собрание сочинений, том 3. - М.: Педагогика, 1983. - 369 с.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 1991. - 536 с.
7. Выготский Л.С. Лекции по психологии / М.: ЭКСМО - Пресс 2000.- 1008 с.
8. Выготский Л.С. Развитие научных и житейских понятий в школьном возрасте // Педагогическая психология. М., 2005.- 115 с.
1. 9. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций М., 2004.- 352 с.
2. 10. Гоноболин Ф.Н. Психология М., 2003. - 240 с.
11. Давыдов В.В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л.С. Выготского. // Альманах «Восток», вып.100, 2005. - с.45-88.
12. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология. Словарь-справочник – Минск: Хелтон, 1998. - 399 с.
13. Ильин, В.В. Философия в схемах и комментариях / В.В. Ильин, А.В. Машенев. - Санкт-Петербург: Питер, 2010. - 303 с.
14. Корепанова И.А., Виноградова Е.М. Концепция И. Энгельста – вариант прочтения теории деятельности А.Н. Леонтьева // Культ.-истор. психол. 2006. №4. С.74-78.
15. Кузин В.С. Психология /под ред. Б.Ф. Ломова. Учебник. М.: Высш. школа, 2002. - 256 с.
16. Культурно-историческая теория // Психология. Словарь. М., 1990/ под общей редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского.- 494 с.
17. Лук. А.Н. Эмоции и личность М., 2002. - 176 с.
18. Лурия, А.Р. Этапы пройденного пути. Научная автобиография / Под ред. Е.Д.Хомская. - Москва: издательство Московского университета 1982. - 184 с.
19. Маклаков, А. Г. Общая психология: Учебник для вузов / А.Г. Маклаков. - СПб.: Питер, 2008. - 583 с.
20. Марцинковская Т.Д. История психологии: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М-издательский центр Академия 2001. - 543 с.
21. Невлева, И.М. Философия: Учебное пособие / И.М. Невлева. - М.: социум, 1997. - 428 с.
3. 22. Немов Р.С. Психология Учебник для студентов. Кн. 1

- Общие основы психологии. - М.: Просвещение, 2005. - 688 с.
23. Общая психология: в 7 т. / Под ред. Б.С. Братуся. Том 1. Соколова Е.Е. Введение в психологию. М., 2007. - 352 с.
24. Петровский, А.В. Психология / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, - 9-е изд., тер. - Москва: Академия, 2009. - 500 с.
25. Пиаже, Ж. Генетическая эпистемология / Ж. Пиаже. - СПб.: Питер, 2004. - 160 с.
26. Пиаже, Ж. Генетический аспект языка и мышления / Ж. Пиаже. - Москва, 1984. - 256 с.
27. Пиаже, Ж. Моральное суждение у ребенка / Ж. Пиаже. - Москва, 2006. - 480 с.
28. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже. - Москва, 1994. - 336 с.
29. Пиаже, Ж. Схемы действия и усвоение языка / Ж. Пиаже. - Москва, 1983. - 327 с.
30. Розин В.М. Культурно-историческая теория (от взглядов Л.С.Выготского к современным представлениям).- // Журнал Высшей школы экономики, Т.13, №2. 2016. - с.367-385.
4. 31. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии. - СПб изд. «Питер» 2005.-582 с.
32. Шульц Д.П. История современной психологии-СПб.:«Питер» 2005. - 456 с.
33. Ярошевский, М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. - Москва, 1996. - 416 с.
34. Яскевич Я.С. Философия и методология науки / Я.С. Яскевич, В.К. Лукашевич. - Минск: БГЭУ