**Содержание:**

Введение

История развития высших психических функций

Проблемы развития высших психических функций человека в процессе воспитания и обучения

Концепция Л.С. Выготского о высших и низших психических функциях и современные исследования познавательного развития в младенчестве Проблемы развития психики

Заключение

# Введение

Развитие психики на уровне человека согласно материалистической точке зрения идёт в основном за счёт памяти, речи, мышления и сознания благодаря усложнению деятельности и совершенствованию орудий труда, выступающих как средства исследования окружающего мира, изобретению и широкому использованию знаковых систем. У человека наряду с низшими уровнями организации психических процессов, которые ему даны от природы, возникают высшие.

Ускоренному психическому развитию людей способствовали три основные достижения человечества: изобретение орудий труда, производство предметов материальной и духовной культуры и возникновение языка и речи. С помощью орудий труда человек получил возможность воздействовать на природу и глубже её познавать. Первые такие орудия – топор, нож, молоток – одновременно служили и той и другой цели. Человек изготавливал предметы домашнего обихода и изучал свойства мира, на данные непосредственно органам чувств.

Совершенствование орудий и выполняемых с их помощью трудовых операций вело, в свою очередь, к преобразованию и улучшению функций руки, благодаря чему она превратилась со временем в самое тонкое и точное из всех орудий трудовой деятельности. На примере руки учился познавать действительность глаз человека, она же способствовала развитию мышления и создавала основные творения человеческого духа. С расширением знаний о мире возрастали возможности человека, он приобретал способность быть независимым от природы и по разумению изменять свою собственную природу (имеется в виду человеческое поведение и психика).

**История развития высших психических функций**

Если мы обратимся к средствам социальной связи, мы узнаем, что и отношения между людьми бывают двоякого рода. Возможны неопосредованные и опосредованные отношения между людьми. Неопосредованные основаны на инстинктивных формах выразительного движения и действия. Когда Келер описывает обезьяну, желающую добиться того, чтобы другая обезьяна пошла с ней вместе, как она смотрит ей в глаза, подталкивает ее и начинает действие, к которому она хочет склонить свою подругу, перед нами классический пример непосредственной связи социального характера. В описаниях социального поведения шимпанзе приводятся многочисленные примеры, когда одно животное воздействует на другое или посредством действий, или посредством инстинктивных автоматических выразительных движений. Контакт устанавливается через прикосновение, через крик, через взгляд. Вся история ранних форм социального контакта у ребенка полна примерами подобного рода, и здесь мы видим контакт, устанавливаемый посредством крика, хватания за рукав, взглядов.

На более высокой ступени развития выступают, однако, опосредованные отношения между людьми; существенным признаком таких отношений служит знак, с помощью которого устанавливается общение. Само собой разумеется, что высшая форма общения, опосредованная знаком, вырастает из естественных форм непосредственного общения, но все же последние существенно отличаются от нее.

Таким образом, подражание и разделение функций между людьми – основной механизм модификации и трансформации функций самой личности. Если мы рассмотрим первоначальные формы трудовой деятельности, то увидим, что там функция исполнения и функция управления разделены. Важный шаг в эволюции труда следующий: то, что делает надсмотрщик, и то, что делает раб, соединяется в одном человеке. Это, как мы увидим ниже, основной механизм произвольного внимания и труда.

Все культурное развитие ребенка проходит три основные ступени, которые, пользуясь расчленением Гегеля, можно описать в следующем виде.

Рассмотрим для примера историю развития указательного жеста, который, как мы увидим, играет чрезвычайно важную роль в развитии речи ребенка и является вообще в значительной степени древней основой всех высших форм поведения. Вначале указательный жест представляет собой просто неудавшееся хватательное движение, направленное на предмет и обозначающее предстоящее действие. Ребенок пытается схватить слишком далеко отстоящий предмет, его руки, протянутые к предмету, остаются висеть в воздухе, пальцы делают указательные движения. Эта ситуация – исходная для дальнейшего развития. Здесь впервые возникает указательное движение, которое мы вправе условно назвать указательным жестом в себе. Здесь есть движение ребенка, объективно указывающее на предмет, и только.

Когда мать приходит на помощь к ребенку и осмысливает его движение как указание, ситуация существенно изменяется. В ответ на неудавшееся хватательное движение ребенка возникает реакция не со стороны предмета, а со стороны другого человека. Первоначальный смысл в неудавшееся хватательное движение вносят, таким образом, другие. И только впоследствии, на основе того, что неудавшееся хватательное движение уже связывается ребенком со всей объективной ситуацией, он сам начинает относиться к этому движению как к указанию.

Здесь изменяется функция самого движения: из движения, направленного на предмет, оно становится движением, направленным на другого человека, средством связи; хватание превращается в указание. Благодаря этому само движение редуцируется, сокращается и вырабатывается та форма указательного жеста, про которую мы вправе сказать, что это уже жест для себя. Однако жестом для себя движение становится не иначе, как будучи сначала указанием в себе, т.е. обладая объективно всеми необходимыми функциями для указания и жеста для других, т.е. будучи осмыслено и понято окружающими людьми как указание.

Ребенок приходит, таким образом, к осознанию своего жеста последним. Его значение и функции создаются вначале объективной ситуацией и затем окружающими ребенка людьми. Указательный жест раньше начинает указывать движением то, что понимается другими, и лишь позднее становится для самого ребенка указанием.

Таким образом, можно сказать, что через других мы становимся самими собой, и это правило относится не только к личности в целом, но и к истории каждой отдельной функции. В этом и состоит сущность процесса культурного развития, выраженная в чисто логической форме. Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других. Это и есть процесс становления личности. Здесь впервые в психологии ставится во всей важности проблема соотношений внешних и внутренних психических функций. Здесь, как уже сказано, становится ясным, почему с необходимостью все внутреннее в высших формах было внешним, т.е. было для других тем, чем ныне является для себя. Всякая высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию развития, потому что функция является первоначально социальной. Это центр всей проблемы внутреннего и внешнего поведения. Многие авторы уже указывали на проблему интериоризации, перенесения поведения внутрь. Кречмер видит в этом закон нервной деятельности. Бюлер всю эволюцию поведения сводит к тому, что область отбора полезных действий переносится извне внутрь.

Но мы имеем в виду другое, когда говорим о внешней стадии в истории культурного развития ребенка. Для нас сказать о процессе «внешний» – значит сказать «социальный». Всякая высшая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической, функцией, она была прежде социальным отношением двух людей. Средство воздействия на себя первоначально есть средство воздействия других на личность.

У ребенка шаг за шагом можно проследить смену трех основных форм развития в функциях речи. Раньше всего слово должно обладать смыслом, т.е. отношением к вещи, должна быть объективная связь между словом и тем, что оно означает. Если ее нет, дальнейшее развитие слова невозможно. Далее объективная связь между словом и вещью должна быть функционально использована взрослым как средство общения с ребенком. Затем только слово становится осмысленным и для самого ребенка. Значение слова, таким образом, прежде объективно существует для других и только впоследствии начинает существовать для самого ребенка. Все основные формы речевого общения взрослого с ребенком позже становятся психическими функциями.

Мы можем сформулировать общий генетический закон культурного развития в следующем виде: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли. Мы вправе рассматривать высказанное положение как закон, но, разумеется, переход извне внутрь трансформирует сам процесс, изменяет его структуру и функции. За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей. Отсюда одним из основных принципов нашей воли является принцип разделения функций между людьми, разделение надвое того, что сейчас слито в одном, экспериментальное развертывание высшего психического процесса в ту драму, которая происходит между людьми».

Мы поэтому могли бы обозначить основной результат, к которому приводит нас история культурного развития ребенка, как социогенез высших форм поведения.

Слово «социальное» в применении к нашему предмету имеет большое значение. Прежде всего, в самом широком смысле оно обозначает, что все культурное является социальным. Культура и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека, и потому самая постановка проблемы культурного развития поведения уже вводит нас непосредственно в социальный план развития. Далее, можно было указать на то, что знак, находящийся вне организма, как и орудие, отделен от личности и служит, по существу, общественным органом или социальным средством.

Еще, далее, мы могли бы сказать, что все высшие функции сложились не в биологии, не в истории чистого филогенеза, а сам механизм, лежащий в основе высших психических функций, есть слепок с социального. Все высшие психические функции суть интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия,– одним словом, вся их природа социальна; даже превращаясь в психические процессы, она остается квазисоциальной. Человек и наедине с собой сохраняет функции общения.

Изменяя известное положение Маркса, мы могли бы сказать, что психическая природа человека представляет собой совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры. Мы не хотим сказать, что именно таково значение положения Маркса, но мы видим в этом положении наиболее полное выражение всего того, к чему приводит нас история культурного развития.

В связи с высказанными здесь мыслями, которые в суммарной форме передают основную закономерность, наблюдаемую нами в истории культурного развития и непосредственно связанную с проблемой детского коллектива, мы видели: высшие психические функции, например функция слова, раньше были разделены и распределены между людьми, потом стали функциями самой личности. В поведении, понимаемом как индивидуальное, невозможно было бы ожидать ничего подобного. Прежде из индивидуального поведения психологи пытались вывести социальное. Исследовали индивидуальные реакции, найденные в лаборатории и затем в коллективе, изучали, как меняется реакция личности в обстановке коллектива.

Такая постановка проблемы, конечно, совершенно законна, но она охватывает генетически вторичный слой в развитии поведения. Первая задача анализа – показать, как из форм коллективной жизни возникает индивидуальная реакция. В отличие от Пиаже мы полагаем, что развитие идет не к социализации, а к превращению общественных отношений в психические функции. Поэтому вся психология коллектива в детском развитии представляется в совершенно новом свете. Обычно спрашивают, как тот или иной ребенок ведет себя в коллективе. Мы спрашиваем, как коллектив создает у того или иного ребенка высшие психические функции.

Раньше предполагали, что функция есть у индивида в готовом, полуготовом или зачаточном виде, в коллективе она развертывается, усложняется, повышается, обогащается или, наоборот, тормозится, подавляется и т.д. Ныне мы имеем основания полагать, что в отношении высших психических функций дело должно быть представлено диаметрально противоположно. Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности. В частности, прежде считали, что каждый ребенок способен размышлять, приводить доводы, доказывать, искать основания для какого-нибудь положения. Из столкновений подобных размышлений рождается спор. Но дело фактически обстоит иначе. Исследования показывают, что из спора рождается размышление. К тому же самому приводит нас изучение и всех остальных психических функций.

**Проблемы развития высших психических функций человека в процессе воспитания и обучения**

Одна из наиболее актуальных проблем современного образования и воспитания связана с вопросом развития всех психических процессов личности в онтогенезе. Выделяют три сферы психики, развитие и функционирование которых обеспечивает индивиду необходимые предпосылки оптимальной социальной адаптации: интеллект, воля и эмоции. Все интеллектуальные, волевые и эмоциональные процессы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Процесс обучения и воспитания направлен на их развитие и равновесие. Важным условием нормальной адаптации является относительное взаимосоответствие волевых, интеллектуальных и эмоциональных процессов. При нарушении такого соответствия могут наблюдаться феномены дезадаптивного поведения как у взрослых, так и у детей Так, например, при доминировании волевых процессов (в условиях недостаточного эмоционального развития личности) может проявляться стремление к власти, манипулятивному способу поведения и т.д. Преобладание интеллектуальных процессов над волевыми и эмоциональными приводит человека к уходу от действительности в мир идей и теорий. Ярко выраженное эмоциональное реагирование способствует формированию импульсивного характера, который не дает возможности устанавливать нормальные отношения с другими людьми.

Изучая проблемы развития личности, Л.С. Выготский выделил психические функции человека, которые формируются в специфических условиях социализации и обладают некоторыми особыми признаками. Эти функции он определил как высшие, рассматривая их на уровне идеи, понятия, концепции и теории. В целом им было определено два уровня психических процессов: естественные и высшие. Если естественные функции даны индивиду как природному существу и реализуются в спонтанном реагировании, то высшие психические функции (ВПФ) могут быть развиты только в процессе онтогенеза при социальном взаимодействии.

Современные исследования значительно расширили и углубили общие представления о закономерностях, сущности, структуре ВПФ. Выготским и его последователями было выделено четыре основных признака ВПФ - сложность, социальность, опосредованность и произвольность.

*Сложность* проявляется в том, что ВПФ многообразны по особенностям формирования и развития, по структуре и составу условно выделенных частей и связей между ними. Кроме того, сложность определяется спецификой отношений некоторых результатов филогенетического развития человека (сохраняющихся в современной культуре) с результатами онтогенетического развития на уровне психических процессов. За время исторического развития человеком созданы уникальные знаковые системы, позволяющие осмыслить, интерпретировать и постигать сущность явлений окружающего мира. Эти системы продолжают развиваться и совершенствоваться. Их изменение определенным образом сказывается и на динамике самих психических процессов человека. Таким образом, осуществляется диалектика психических процессов, знаковых систем, явлений окружающего мира.

*Социальность* ВПФ определяется их происхождением. Они могут развиваться только в процессе взаимодействия людей друг с другом. Основной источник возникновения - интериоризация, т.е. перенос ("вращивание") социальных форм поведения во внутренний план. Интериоризация осуществляется при формировании и развитии внешних и внутренних отношений личности. Здесь ВПФ проходят две стадии развития. Сначала как форма взаимодействия между людьми (интерпсихическая стадия). Затем как внутреннее явление (интрапсихическая стадия). Обучение ребенка говорить и мыслить - яркий пример процесса интериоризации.

*Опосредованность* ВПФ видна в способах их функционирования. Развитие способности к символической деятельности и овладение знаком является основным компонентом опосредованности. Слово, образ, число и другие возможные опознавательные приметы явления (например, иероглиф как единство слова и образа) определяют смысловую перспективу постижения сущности на уровне единства абстрагирования и конкретизации. В этом смысле мышление как оперирование символами, за которыми стоят представления и понятия, или творческое воображение как оперирование образами, представляют собой соответствующие примеры функционирования ВПФ. В процессе функционирования ВПФ рождаются познавательные и эмоционально-волевые компоненты осознания: значения и смыслы.

*Произвольными* ВПФ являются по способу осуществления. Благодаря опосредованности, человек способен осознавать свои функции и осуществлять деятельность в определенном направлении, предвосхищая возможный результат, анализируя свой опыт, корректируя поведение и деятельность. Произвольность ВПФ определяется и тем, что индивид способен действовать целенаправленно, преодолевая препятствия и прилагая соответствующие усилия. Осознаваемое стремление к цели и приложение усилий обусловливает сознательную регуляцию деятельности и поведения. Можно сказать, что идея ВПФ исходит из представления о формировании и развитии волевых механизмов в человеке.

В целом, современные научные представления о феномене ВПФ несут в себе основы понимания развития личности в следующих направлениях. Во-первых, социальное развитие человека как формирование системы отношений с людьми и явлениями окружающей действительности. Во-вторых, интеллектуальное развитие как динамика психических новообразований, связанных с усвоением, переработкой и функционированием различных знаковых систем. В-третьих, творческое развитие как формирование способности к созданию нового, нестандартного, оригинального и самобытного. В-четвертых, волевое развитие как способность к целенаправленным и результативным действиям; возможность преодоления препятствий на основе саморегуляции и устойчивости личности. При этом социальное развитие нацелено на успешную адаптацию; интеллектуальное - на понимание сущности явлений окружающего мира; творческое - на преобразование явлений действительности и самоактуализацию личности; волевое - на мобилизацию человеческих и личностных ресурсов для достижения цели.

Высшие психические функции развиваются только в процессе воспитания и социализации. Они не могут возникнуть у ферального человека (феральные люди, по определению К Линнея, - это индивидуумы, выросшие в изоляции от людей и воспитанные в сообществе животных). У таких людей отсутствуют основные качества ВПФ: сложность, социальность, опосредованность и произвольность. Конечно, некоторые элементы данных качеств мы можем найти и в поведении животных. Например, обусловленность действий дрессированной собаки можно соотнести с качеством опосредованности функций. Однако, высшие психические функции развиваются только в связи с формированием *интериоризированных* знаковых систем, а не на уровне рефлекторной деятельности, даже если она приобретает обусловленный характер. Таким образом, одним из важнейших качеств ВПФ является опосредованность, связанная с общим интеллектуальным развитием человека и владением многочисленными знаковыми системами.

Вопрос об интериоризации знаковых систем является наиболее сложным и слабо проработанным в современной когнитивной психологии. Именно в контексте данного направления исследуются основные проблемы интеллектуального развития человека в процессе обучения и воспитания. Вслед за выделением структурных блоков познавательной деятельности (Р. Аткинсон), разработкой когнитивной теории личности (Дж. Келли), исследования экспериментального изучения относительно частных процессов и функций мыслительной деятельности (Ж. Пиаже), создания концепций когнитивной структуры личности, связанной с развитием интеллекта в процессе обучения (Дж. Брунер, Д. Озбел) появляется критическая информация в связи с отсутствием концептуального единства многочисленных теорий. В последнее время мы можем обнаружить изрядное количество скептических отзывов по поводу исследований в когнитивной сфере. Тому много причин. Одной из них, на наш взгляд, является разочарование в возможностях социальной адаптивности интеллектуальной деятельности и отсутствия точной диагностики её уровня. Результаты исследований интеллекта показали, что его высокий уровень весьма слабо связан с успехами человека в социуме. Такие выводы вполне очевидны, если исходить из теории ВПФ. Ведь только достаточно высокий уровень развития интеллектуальной сферы личности *в сочетании с не менее высоким уровнем развития эмоционально-волевой сферы* позволяет говорить о возможности социальной успешности. При этом должен быть определенный баланс между эмоциональным, волевым и интеллектуальным развитием. Нарушение данного баланса может вести к развитию отклоняющегося поведения и социальной дезадаптации.

Таким образом, можно констатировать, что интерес к проблемам интеллектуального развития человека в процессе обучения и воспитания вытесняется интересом к общим проблемам социализации и адаптации индивида. Современная когнитивная психология остановилась на изучении общих психических процессов: памяти, внимания, воображения, восприятия, мышления и т.д. Наиболее успешное обучение и воспитание связывают с их развитием. Однако, уже сегодня вполне ясно, что только в начальной школе такое пристальное внимание к психическим процессам вполне оправдано, поскольку определяется возрастной сензитивностью младших школьников. Развитие же когнитивной сферы у учащихся средних и старших классов должно быть связано с процессом понимания сущности явлений окружающего мира, так как возраст наиболее сензитивен для становления социальной и полоролевой идентификации.

На наш взгляд, очень важно обратиться к процессам понимания как постижению сущности окружающего мира. Если проанализировать большинство образовательных программ в современной школе, то можно заметить, что их основные достоинства связаны с отбором содержания и особенностями интерпретации научной информации. За последние годы в школе появились новые предметы, расширился круг дополнительных образовательных услуг, разрабатываются новые направления обучения. Вновь созданные учебники и методические пособия поражают нас возможностями применения научных данных при изучении тех или иных предметов в школе. Однако развивающие возможности содержания материала остаются за пределами внимания авторов. Предполагается, что данные возможности могут быть реализованы на уровне педагогических методик и технологий. А в содержании учебного материала развивающие возможности обучения просто не используются. Ученикам предлагается адаптированная квинтэссенция научного знания. Но можно ли *использовать содержание учебного материала для развития когнитивной сферы личности*?

Истоки этой идеи можно найти в работах отечественного психолога Л.Б. Ительсона ("Лекции по современным проблемам психологии обучения", г. Владимир, 1972), а также в многочисленных современных разработках теории аргументации А.А. Ивина. Сущность их идеи заключается в том, что при обучении содержание информации (которая с усвоением превращается в знание) должно быть подобрано таким образом, чтобы, по возможности, развивались все интеллектуальные функции человека.

Выделены основные интеллектуальные функции, которые (с известной долей условности) можно объединить в пять дихотомических пар по принципу соподчиненности: анализирование - синтезирование; абстрагирование - конкретизация; сравнение - сопоставление, обобщение - классификация; кодирование - раскодирование (декодирование). Все эти функции взаимосвязаны и взаимообусловлены. В совокупности они определяют процессы познания и постижения сущности явлений. Очевидно, что современное обучение нацелено прежде всего на развитие таких функций, как конкретизация, сравнение, кодирование. Конкретизация определяется способностью человека отвлечься от сущности явления и сосредоточиться на частностях. Так, например, работа с признаками или фактами при изучении каких-либо явлений действительности способствует развитию данной функции. Сравнение как интеллектуальная функция развивается у учащихся практически на всех предметах в школе, так как очень многие задания и вопросы к темам даны на сравнение. И, наконец, кодирование, которое связано с развитием речи, развивается уже с детства. К кодированию относятся все интеллектуальные операции, сопровождающие перевод образов и представлений в слова, предложения, текст. У каждого человека свои особенности кодирования, которые проявляются в стиле, смыслообразовании речи и общей структуре языка как знаковой системы.

Что касается анализирования, синтезирования, абстрагирования, сопоставления, обобщения, классифицирования и декодирования, то заданий на развитие этих функций в современных учебниках крайне мало, а само содержание учебного материала не способствует их формированию.

Действительно, многие функции формировать крайне сложно в силу их сущностной специфики. Так, например, возможности развития функции сопоставления ограничены, ибо данная функция предполагает соотнесение вещей не по существенному признаку (как в сравнении), а по принадлежности предметов к различному классу явлений. С другой стороны, это совершенно необходимо для подготовки ребят к анализу реалий современной жизни. Здесь им часто придется принимать решения и делать выбор на основе соотнесения различных явлений. Хорошим примером отбора содержания для развития функции сопоставления является сказка Л. Кэрролла "Алиса в стране чудес". В последнее время стали появляться интересные учебные пособия для детей, где представлены возможности реализации данного подхода. Однако, таких изданий пока еще очень мало, и многие учителя не совсем представляют, как ими пользоваться. В то же время заниматься проблемами развития интеллектуальных функций детей совершенно необходимо, поскольку от этого зависит возможность человека верно постигать сущность явлений окружающего мира.

**Концепция Л.С. Выготского о высших и низших психических функциях и современные исследования познавательного развития в младенчестве**

Одной из основ теории Л.С. Выготского является тезис о социальном происхождении психических функций человека. Выдвигая этот тезис, Л.С. Выготский был вынужден примирить его с неоспоримым фактом существования психических функций у новорожденных. Ответом на это противоречие и явилось различение между низшими (натуральными) психическими функциями и высшими психическими функциями.

Взаимоотношения между этими классами функций в теории Л.С. Выготского не были строго обозначены. В одних случаях низшие психические функции рассматривались как биологические предпосылки для построения соответствующих высших психических функций (например, непроизвольная память новорожденного и младенца может быть основой для развития опосредствованной и произвольно управляемой памяти), в других случаях высшие психические функции могут существовать в интерсубъективной форме и просто усваиваться ребенком в процессе обучения (как, например, навыки письма и чтения). В обоих случаях Л.С. Выготский видел развитие психических функций в контексте гегелевской схемы развития, согласно которой любая развивающаяся познавательная функция существует первоначально "в-себе", затем "для-других" и, наконец, "для-себя".

В качестве примера можно привести трактовку Л.С. Выготским развития указательного жеста у младенцев. Первоначально этот жест существует в форме неудавшегося хватательного движения ребенка, направленного на желаемый объект. Как таковой это еще не указательный жест, однако он способен приобрести значение указательного жеста, если будет соответствующим образом интерпретирован близкими взрослыми. На этой (второй) стадии хватательное движение становится опосредствовано социальным окружением ребенка и приобретает значение "помоги мне взять это", которое быстро усваивается ребенком; последний начинает использовать его как для целей коммуникации с близкими взрослыми, так и для практических целей овладения желаемым объектом, который он не может достать самостоятельно. Делая это, ребенок по-прежнему может не осознавать тот факт, что он использует данный жест как социальный сигнал. Еще позднее этот указательный жест "для-других" может быть сознательно использован ребенком как орудие, посредством которого ребенок осуществляет контроль над своим собственным поведением, для выделения определенного фрагмента картины и концентрации внимания на нем. На этот раз ребенок понимает: то, что он делает посредством указательного пальца (или предмета, его заменяющего), есть особый акт, осуществляемый с целью не дать вниманию расползтись по картине, а сконцентрировать его на определенном избранном пункте. На этой стадии указательный жест существует "для-себя" или, точнее говоря, для ребенка, который использует его и в то же время знает, что он его использует.

В более общем плане развитие познавательных функций рассматривается Л.С. Выготским как их переход от низших (натуральных) к высшим психическим формам; при этом различие между этими формами проводится по четырем основным критериям: происхождению, структуре, способу функционирования и отношению к другим психическим функциям. По происхождению большинство низших психических функций генетически врожденны, по структуре они не опосредствованы, по способу функционирования они непроизвольны, и в отношении к другим функциям они существуют как отдельные изолированные психические образования. В отличие от низших психических функций высшие являются социально приобретенными: они опосредствованы социальными значениями, они произвольно контролируются субъектом и существуют как звенья в целостной системе психических функций, а не как изолированные единицы. Второй и третий критерии составляют особое качество высших психических функций, которое Л.С. Выготский обозначает как осознанность.

Однако уже в те времена существовали взгляды и некоторые экспериментальные данные, которые, как виделось Л.С. Выготскому, представляли проблему для подобного подхода к развитию. Одним из таких взглядов было утверждение гештальтпсихологов, согласно которому некоторые универсальные структурные законы восприятия (например, закон "общей судьбы") являются врожденными. В частности, Фолькельт сообщил данные, согласно которым восприятие младенца в первые месяцы жизни имеет структурный и "ортоскопический" характер (утверждение, имплицитно приписывающее новорожденному способность к константности восприятия).

Не удивительно, что Л.С. Выготский был категорически против таких утверждений. Его основное возражение имело скорее теоретический, чем эмпирический характер: если ребенок имеет врожденную способность к константности восприятия, в чем же тогда заключается развитие восприятия? Иными словами, если конечная фаза перцептивного развития (а именно такой фазой представлялась Л.С. Выготскому константность восприятия) присутствует в самом начале развития, то само понятие развития становится излишним. В поисках подтверждения своих взглядов Л.С. Выготский обращается, например, к воспоминаниям Г. Гельмгольца о его детстве, из которых следует, что ортоскопическое (т.е. константное, целостное) восприятие не врожденно, но формируется посредством опыта. Хотя Л.С. Выготский сам квалифицировал эти свидетельства как шаткие, он все же использовал их как доказательства в пользу теории о приобретенном характере ортоскопического восприятия.

Тем не менее исследования последних десятилетий продемонстрировали поразительное совершенство восприятия у младенцев. Упомяну лишь некоторые из них. Т. Бауэр сообщил данные, показавшие, что младенцы в возрасте трех недель обнаруживают понимание структурного закона "общей судьбы": А. Слэйтер, В. Морисон и Д. Роуз показали, что новорожденные способны различать основные архетипические фигуры (такие, как крест и круг); Е. Гибсон и А. Уокер продемонстрировали, что одномесячные младенцы способны воспринимать консистенцию объекта (т.е. является ли объект твердым или эластичным) и переносить эту информацию из тактильной в зрительную модальность; опять-таки Т. Бауэр и позже А. Слэйтер и В. Морисон обнаружили, что младенцы в возрасте восьми недель воспринимают константность формы объекта. Р. Балларджеон установила, что младенцы в возрасте 3,5 и 4,5 мес способны понимать такое физическое свойство твердого тела, как его непроницаемость для другого твердого тела. Вывод, который следует из этих данных, вполне очевиден: младенцы и даже новорожденные действительно обладают пониманием постоянства существования объекта и другими качествами, сравнимыми по сложности с высшими психическими функциями как их понимал Л.С. Выготский.

В последние десятилетия эти открытия в области раннего проявления способностей младенцев вылились в особую теорию, согласно которой познание человека (а возможно, и не только человека) основано на врожденных "модулях" (или "предрасположенности"), функция которых состоит в том, чтобы "развитие поднялось с земли".

Итак, ошибался ли Л.С. Выготский в своем отрицании того, что младенцы могут обладать сложными психическими функциями, подобными восприятию постоянства формы и величины? Кажущийся неизбежным положительный ответ на этот вопрос может быть дан, однако, лишь с серьезными оговорками.

Во-первых, тот способ, посредством которого эти ранние способности младенцев описываются и обсуждаются энтузиастами-авторами исследований, наводит на некоторые сомнения. Характерной особенностью большинства последних публикаций и сообщений по этому вопросу является то, что эти ранние когнитивные способности рисуются в тех же самых терминах, что и аналогичные способности у взрослых; например, предполагается, что младенцы первых месяцев жизни способны "выводить умозаключения" о том, что физический объект, из-под которого убрана опора, упадет, а не будет висеть в воздухе; они могут "понимать", что твердый объект не может пройти через другой твердый объект; они способны "оценить" постоянство существования объекта и т.п. Не то, чтобы качественные различия между психическим устройством младенца и взрослого открыто отрицались; скорее, принимается как само собой разумеющееся, что либо эти качественные различия не распространяются на указанные способности, либо они, в сущности, не важны. В результате вопрос о том, чем же все-таки отличается поведение, скажем, пятимесячного младенца, свидетельствующее о понимании им перманентности существования объекта, от соответствующего поведения взрослого человека, ставится очень редко, а если и ставится, то обычным ответом на него является указание на различие сфер применения данной когнитивной способности; так, если младенец способен применить правило перманентности объекта к ограниченному количеству случаев, то взрослый может обобщить это правило на гораздо более значительное число наблюдаемых физических событий. Иными словами, внимательное чтение обнаруживает, что развитие когнитивных способностей и в самом деле представляется многими скорее как количественное усовершенствование рано приобретенных (или врожденных) способностей, чем как серия качественных изменений, через которые эта способность должна пройти, прежде чем она достигнет своей высшей формы. Поэтому, несмотря на то, что ответ Л.С. Выготского мог быть ошибкой, вопрос, поставленный им, несомненно, правилен: где же (и в чем) развитие, если основные психические функции в своей почти завершенной форме присутствуют уже в первые месяцы жизни?

Во-вторых, если взглянуть на потенциальный смысл ответа, данного Л.С. Выготским, а не на его буквальное содержание, то обнаружится, что ответ этот крайне противоречив. С одной стороны, Л.С. Выготский отрицает врожденный характер константности восприятия на том основании, что эта способность обладает внутренней сложностью и, следовательно, может быть только социально приобретенным качеством. С другой стороны, если мы рассмотрим критерии, по которым низшие психические функции отличаются от высших, то мы не найдем среди них критерия внутренней сложности. В самом деле, как я уже говорил, в отличие от низших психических функций, которые врожденны, неопосредствованы, непроизвольны и изолированы одна от другой, высшие формируются социально, опосредствованы, произвольно управляемы и объединены в системы. Совершенно очевидно, что из этих утверждений отнюдь не следует, что низшие психические функции не могут обладать внутренней сложностью и совершенством, которые обычно приписываются психическим функциям взрослых, но не новорожденных и младенцев.

Сущность осторожного отношения Л.С. Выготского к проведению границы между низшими и высшими психическими функциями на основании критерия сложности заключается в том, что первые могут развиваться как бы внутри себя, не перерастая в высшие психические функции. В самом деле, рассмотренные выше стадии развития младенцев показывают, что их познавательные возможности, как бы рано они ни развились, все же появляются лишь в определенном возрасте; по мере роста ребенка они становятся более сложными и развитыми, и это происходит задолго до того, как они перерастут в действительно высшие психические функции.

Принимая это во внимание и игнорируя вводящую в заблуждение, хотя и искреннюю, веру Л.С. Выготского в невозможность существования врожденных и в то же время внутренне сложных психических функций, можно предположить, что различение между высшими и низшими психическими функциями не утеряло своей актуальности для понимания современных данных о познавательных способностях младенцев. Понятно, что поразительно совершенные познавательные способности младенцев, число описаний которых неуклонно растет по мере развития техники исследований, подпадают тем не менее под категорию низших психических функций и должны пройти тот путь развития (т.е. стать семиотически опосредствованными, осознанными, произвольно контролируемыми и системными формами), который с такой проницательностью был очерчен Л.С. Выготским.

**Проблемы развития психики**

Мы можем без дальнейшего обсуждения расстаться с обоими предположениями, из которых одно снимает интересующую нас проблему, просто отрицая наличие культурного развития психических функций, другое самое культуру и ее. развитие растворяет в истории человеческого духа.

Перед нами снова встает прежний вопрос: что такое развитие высших психических функций без изменения биологического типа?

Мы хотели бы в первую очередь отметить: содержание развития высших психических функций, как мы пытались определить его выше, совершенно совпадает с тем, что нам известно из психологии примитивного человека. Область развития высших психических функций, которую мы прежде пытались определить на основании чисто негативных признаков; пробелов и неразработанных проблем детской психологии, сейчас вырисовывается перед нами с достаточной ясностью своих -границ и очертаний.

По выражению одного из самых глубоких исследователей примитивного мышления, мысль о том, что высшие психические функции не могут быть поняты без социологического изучения, т. е. что они являются продуктом не биологического, а социального развития поведения, не нова. Но только в последние десятилетия она получила прочное фактическое обоснование в исследованиях по этнической психологии и ныне может считаться бесспорным положением нашей науки.

В интересующей нас связи это означает, что развитие высших психических функций составляет одну из важнейших сторон культурного развития поведений. Едва ли нуждается в особых доказательствах и та мысль, что вторая ветвь культурного развития, намеченная нами, именно овладение внешними средствами культурного поведения и мышления или развитие языка, счета, письма, рисования и т. п., также находит полное и бесспорное подтверждение в данных этнической психологии. Мы можем, таким образом, считать достаточно выясненным для предварительной ориентировки содержание понятия «культурное развитие поведения».

**Заключение**

Знаковые системы, особенно речь, с самого начала их использования людьми стали действенным средством влияния человека на самого себя, управления своим восприятием, вниманием, памятью, другими познавательными процессами. Наряду с первой, данной человеку от природы сигнальной системой (И.П.Павлов), которая представляла собой органы чувств, человек получил вторую сигнальную систему, выраженную в слове. Обладая известными людям значениями, слова стали оказывать на их психологию и поведение такое же воздействие, как и замещаемые ими предметы, а иногда даже большее, если они обозначали явления и предметы, которые трудно представить (абстрактные понятия). Вторая сигнальная система стала мощным средством самоуправления и саморегуляции человека. Восприятие приобрело такие качества, как предметность, константность, осмысленность, структурность; внимание стало произвольным, память – логической, мышление – словесным и абстрактным. Практически все психические процессы человека вследствие использования речи для управления ими вышли за пределы своей природной ограниченности, получили возможность дальнейшего, потенциально безграничного совершенствования.

Слово стало основным регулятором человеческих поступков, носителем нравственных и культурных ценностей, средством и источником цивилизации человека, его интеллектуального и морального совершенствования. Оно же выступило как главный фактор воспитания и обучения. Благодаря слову человек – индивид стал человеком – личность. Особую роль в развитии людей сыграла речь как средство общения. Её развитие способствовало взаимному интеллектуальному и культурному обогащению людей, живущих в разных концах мира и говорящих на разных языках.

Постепенно, ускоряясь, из века в век совершенствовались творческие способности людей, расширялись и углублялись их знания о мире, всё выше поднимая человека над всем остальным животным миром. Со временем человек придумал и усовершенствовал множество вещей, не имеющих аналогов в природе. Они стали ему служить для удовлетворения собственных материальных и духовных потребностей и одновременно выступали в качестве источника для развития человеческих способностей.

Если на миг представить себе, что произошла всемирная катастрофа, в результате которой погибли люди, имеющие соответствующие способности, был уничтожен мир материальной и духовной культуры и выжили только малые дети, то в своём развитии человечество было бы отброшено на десятки тысяч лет назад, так как некому и не на чем было бы учить детей становиться людьми.

**Использованная литература:**

Выготский Л. С. Собрание сочинений/ Л.С. Выготский. – М.: 1983, Т.3.

Выготский Л.С. Собрание сочинений/ Л.С. Выготский. – М.: 1982-1984, Т.6.

Выготский Л.С. Собрание сочинений/ Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: 1983, Т.3.

Немов Р.С. Психология/ Р.С. Немов. – М.: 1995.

Почебут Л. Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология/Л.Г. Почебут, В.А. Чикер. – СПБ.: 1994.

Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой/ Н.И. Сарджвеладзе. – М.: 1992.

Эльконин Д. Психология игры/ Д. Эльконин. – М.: 1999.