**Введение.**

Внутренний мир человека, т. е. его психическая жизнь - это образы, мысли, чувства, стремления, потребности и т. п.. вся совокупность психического отражения человеком действительности, окружа­ющего мира.

Психика, представляя собой внутренний мир че­ловека, возникла на самой высокой ступени развития материального мира. Психика отсутствует у расте­ний и предметов неживой природы. Психика отража­ет окружающую действительность, благодаря психи­ческому отражению реальности человек познает ее и так или иначе виз действует на окружающий мир.

*Психика*—это особенное свойство высокоорганизованной материи, которое заключается в отражении объективного мира.

Психика - общее понятие, объединяющее многие субъективные явления, изучаемые психологией как наукой. Есть два различных философских понимания природы и проявление психики: материалистическое и идеалистическое. Согласно первому пониманию психические явления представляют собой свойство высокоорганизованной живой материи самоуправления развитием и самопознания (рефлексия) [[1]](#footnote-1).

Зависимость психических процессов от личности как индивидуальности выражается в:

1. индивидуальных различиях;
2. зависимости от общего развития личности;
3. превращении в сознательно регулируемые действия или операции.

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.

1. **Высшие психические функции.**

**1.1. Теория ВПФ.**

Концепция разрабатывалась *Выготским* и его школой (*Леонтьев, Лурия* и др.) в 20-30 гг. XX в. Одной из первых публикаций была статья "Проблема культурного развития ребенка" в журнале "Педология" в 1928 г.

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.).

Овладение ребенком связью между *знаком к значением*, использование речи в применении орудий знаменует возникновение новых психологических функцией, систем, лежащих в основе высших психических процессов, которые принципиально отличают поведение человека от поведения животного. Опосредованность развития человеческой психики "психологическими орудиями" характеризуется еще и тем, что операция употребления знака, стоящая в начале развития каждой из высших психических функций, первое время всегда имеет форму внешней деятельности, т. е. превращается из интерпсихической в интрапсихическую.

Это превращение проходит несколько стадий. Начальная связана с тем, что человек (взрослый) с помощью определённого средства управляет поведением ребенка, направляя реализацию его какой-либо "натуральной", непроизвольной функции. На второй стадии ребенок сам уже становится *субъектом* и, используя данное психологическое орудие, направляет поведение другого (полагая его объектом). На следующей стадии ребенок начинает применять к самому себе (как объекту) те способы управления поведением, которые другие применяли к нему, и он – к ним. Таким образом, пишет Выготский, каждая психическая функция появляется на сцене дважды – сперва как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления ребенка. Между этими двумя "выходами" лежит процесс интериоризации, "вращивания" функции вовнутрь.

Интериоризуясь, "натуральные" психические функции трансформируются и "сворачиваются", приобретают автоматизированность, осознанность и произвольность. Затем, благодаря наработанным алгоритмам внутренних преобразований, становится возможным и обратный интериоризации процесс – процесс экстериоризации – вынесения вовне результатов умственной деятельности, осуществляемых сначала как замысел во внутреннем плане.

Выдвижение принципа "внешнее через внутреннее" в Культурно -исторической теории расширяет понимание ведущей роли субъекта в различных видах *активности* – прежде всего в ходе обучения и самообучения. Процесс обучения трактуется как коллективная деятельность, а развитие внутренних индивидуальных, свойств личности ребенка имеет ближайшим источником его сотрудничество (в самом широком смысле) с другими людьми. Гениальная догадка Выготского о значении зоны ближайшего развития в жизни ребенка позволила завершить спор о приоритетах обучения или развития: только то обучение является хорошим, которое упреждает развитие.

В свете системного и смыслового строения *сознания* диалогичность является основной характеристикой сознания. Даже превращаясь во внутренние психические процессы, высшие психические функции сохраняют свою социальную природу – "человек и наедине с собой сохраняет функции *общения"*. Согласно Выготскому, слово относится к сознанию как малый мир к большому, как живая клетка к организму, как атом к космосу. "Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания".

В воззрениях Выготского *личность* есть понятие социальное, в нем представлено надприродное, историческое в человеке. Оно не охватывает все признаки *индивидуальности*, но ставит знак равенства между личностным ребенка и его культурным, развитием. Личность "не врожденна, но возникает в результате культур, развития" и "в этом смысле коррелятом личности будет отношение примитивных и высших реакций". Развиваясь, человек осваивает собственное поведение. Однако необходимой предпосылкой этого процесса является образование личности, ибо "развитие той или иной функции всегда производно от развития личности в целом и обусловлено им".

В своем развитии личность проходит ряд изменений, имеющих стадиальную природу. Более или менее стабильные процессы развития вследствие литического накопления новых потенций, разрушения одной социальной *ситуации* развития и возникновения других сменяются критичными периодами в жизни личности, во время которых идет бурное формирование психологических новообразований. Кризисы характеризуются единством негативной (деструктивной) и позитивной (конструктивной) сторон и играют роль ступеней в поступательном движении по пути дальнейшего развития ребенка. Видимое поведенческое неблагополучие ребенка в критическом возрастном периоде не закономерность, а скорее свидетельство неблагоприятного течения кризиса, отсутствия изменений в негибкой педагогической системе, которая не поспевает за быстрым изменением личности ребенка.

Возникшие в тот или иной период новообразования качественно меняют психологическое функционирование личности. Например, *появление рефлексии* у подростка совершенно перестраивает его психическую деятельность. Это новообразование является третьим уровнем самоорганизации: "Наряду с первичными условиями индивид, склада личности (задатки, наследственность) и вторичными условиями ее образования (окружающая среда, приобретенные признаки) здесь (в пору полового созревания) выступают третичные условия (рефлексия, самооформление)". Третичные функции составляют основу *самосознания*. В конечном счете, они тоже представляют собой перенесенные в личные психологические *отношения*, некогда бывшие отношениями между людьми. Однако связь между социально-культурной средой и самосознанием сложнее и состоит не только во влиянии среды на темпы развития самосознания, но и в обусловливании самого типа самосознания, характера его развития.

* 1. **Сущность и составляющие ВПФ.**

Развитие психики на уровне человека согласно материалистической точке зрения идет в основном за счет 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 и высшие.

**Память.**

Наличие у человека представлений говорит о том, что наши восприятия оставляют в коре мозга какие - то следы, которые сохраняются некоторое время. То же надо сказать и наших мыслях и чувствах. Запоминание, сохранение и последующее воспроизведение или узнавание того, что было в нашем прошлом опыте, называется *памятью*.

В процессе запоминания обычно устанавливается связь одного предмета или явления с другими предметами или явлениями.

Осуществляя связь между прошлыми состояниями психики, настоящим и процессами подготовки будущих состояний, память сообщает связность и устойчивость жизненному опыту человека, обеспечивает непрерывность существования человеческого "я" и выступает, таким образом, в качестве одной из предпосылок формирования индивидуальности и личности.

**Речь.**

Речь является основным средством человеческого общения. Без нее человек не имел бы возможности получать и передавать большое количество информации, в частности такую, которая несет большую смысловую нагрузку или фиксирует о себе то, что невозможно воспринять с помощью органов чувств (абстрактные понятия, непосредственно не воспринимаемые явления, законы, правила и т. п.). Без письменной речи человек был бы лишен возможности узнать, как жили, что думали и делали люди предыдущих поколений. У него не было бы возможности передать другим свои мысли и чувства. Благода­ря речи как средству общения индивидуальное сознание человека, не ограничиваясь личным опытом, обогащается опытом других лю­дей, причем в гораздо большей степени, чем это может позволить наблюдение и другие процессы неречевого, непосредственного позна­ния, осуществляемого через органы чувств: восприятие, внимание, воображение, память и мышление. Через речь психология и опыт одного человека становятся доступными другим людям, обогащают их, способствуют их развитию.

По своему жизненному значению речь имеет гтолифункшюнальный характер. Она является не только средством общения, но и средст­вом мышления, носителем сознания, памяти, информации (письмен­ные тексты), средством управления поведением других людей и регуляции собственного поведения человека. Соответственно мно­жеству ее функций речь является *полиморфной деятельностью,* т. е. в своих различных функциональных назначениях представлена в раз­ных формах: внешней, внутренней, монолога, диалога, письменной, устной и т. д. Хотя все эти формы речи взаимосвязаны, их жизненное назначение неодинаково. Внешняя речь, например, играет в основном роль средства общения, внутренняя — средства мышления. Письмен­ная речь чаще всего выступает как способ запоминания информации. Монолог обслуживает процесс одностороннего, а диалог - двусто­роннего обмена информацией.

**Мышление.**

**Прежде всего мышление является высшим познавательным процессом. Оно представляет собой порождение нового знания, активную форму творческого отражения и преобразования человеком дей­ствительности. Мышление порождает такой результат, какого ни в одной действительности, ни у субъекта на данный момент времени существует. Мышление (в элементарных формах оно имеется и у животных) также можно понимать как получение новых знаний, творческое преобразование имеющихся представлений.**

**Отличие мышления от других психологических процессов состоит также в том, что оно почти всегда связано с наличием проблем­ной ситуации, задачи, которую нужно решить, и активным изме­нением условий, в которых эта задача задана. Мышление в отличие от восприятия выходит за пределы чувственно данного, расши­ряет границы познания. В мышлении на основе сенсорной информа­ции делаются определенные теоретические и практические выводы. Оно отражает бытие не только в виде отдельных вещей, явлений и их свойств, но и определяет связи, существующие между ними, которые чаще всего непосредственно, в самом восприятии человеку не даны. Свойства вещей и явлений, связи между ними отражаются в мышлении в обобщенной форме, в виде законов, сущностей.**

**На практике мышление как отдельный психический процесс не существует, оно незримо присутствует во всех других познаватель­ных процессах: в восприятии, внимании, воображении, памяти, речи. Высшие формы этих процессов обязательно связаны с мышлением, и степень его участия в этих познавательных процессах определяет и уровень развития.**

**Мышление — это движение идей, раскрывающее суть вещей. Его итогом является не образ, а некоторая мысль, идея. Специфическим результатом мышления может выступить** *понятие* ***—* обобщенное от­ражение класса предметов в их наиболее общих и существенных осо­бенностях.**

**Мышление — это особого рода теоретическая и практическая деятельность, предполагающая систему включенных в нее действий и операций ориентировочно - исследовательского, преобразовательного и познавательного характера.**

**Внимание.**

Внимание в жизни и деятельности человека выполняет много различных функций. Оно активизирует нужные и тормозит ненуж­ные в данный момент психологические и физиологические процессы, способствует организованному и целенаправленному отбору посту­пающей в организм информации в соответствии с его актуальными потребностями, обеспечивает избирательную и длительную сосредо­точенность психической активности на одном и том же объекте или деятельности.

С вниманием связаны направленность и избирательность позна­вательных процессов. Их настройка непосредственно зависит от того, что в данный момент времени представляется наиболее важным для организма, для реализации интересов личности. Вниманием определяется точность и детализация восприятия, прочность и изби­рательность памяти, направленность и продуктивность мыслительной деятельности — словом, качество и результаты функционирования всей познавательной активности.

Для перцептивных процессов внимание является своеобразным усилителем, позволяющим различать детали изображений. Для чело­веческой памяти внимание выступает как фактор, способный удерживать нужную информацию в кратковременной и оператив­ной памяти, как обязательное условие перевода запоминаемого материала в хранилища долговременной памяти. Для мышления внимание выступает как обязательный фактор правильного понима­ния и решения задачи. В системе межчеловеческих отношений внима­ние способствует лучшему взаимопониманию, адаптации людей друг к другу.

**Восприятие.**

Восприятие является чувственным отображением предмета или явления объек­тивной действительности, воздействующей на наши органы чувств. Восприятие человека *—* не только чувственный образ, но и осознание выделяющегося из окружения противостоящего субъекту предмета. Осознание чувственно данно­го предмета составляет основную, наиболее существенную отличительную чер­ту восприятия. Возможность восприятия предполагает у субъекта способность не только реагировать на чувственный раздражитель, но и осознавать соответ­ственно чувственное качество как свойство определенного предмета. Для этого предмет должен выделиться как относительно устойчивый источник исходя­щих от него на субъект воздействий и как возможный объект направленных на него действий субъекта. Восприятие предмета предполагает поэтому со стороны субъекта не только наличие образа, но и определенной действенной установки, возникающей лишь в результате довольно высоко развитой тонической деятель­ности (мозжечка и коры), регулирующей двигательный тонус и обеспечиваю­щей состояние активного покоя, необходимого для наблюдения. Восприятие по­этому, как уже указывалось, предполагает довольно высокое развитие не только сенсорного, но и двигательного аппарата.

Живя и действуя, разрешая в ходе своей жизни встающие перед ним практи­ческие задачи, человек воспринимает окружающее. Восприятие предметов и лю­дей, с которыми ему приходится иметь дело, условий, в которых протекает его деятельность, составляют необходимую предпосылку осмысленного человече­ского действия. Жизненная практика заставляет человека перейти от непредна­меренного восприятия к целенаправленной деятельности наблюдения; на этой стадии восприятие уже превращается в специфическую «теоретическую» дея­тельность. Теоретическая деятельность наблюдения включает анализ и синтез, осмысление и истолкование воспринятого. Таким образом, связанное первично в качестве компонента или условия с какой-либо конкретной практической дея­тельностью, восприятие в конце концов в форме наблюдения переходит в более или менее сложную деятельность мышления, в системе которого оно приобрета­ет новые специфические черты. Развиваясь в другом направлении, восприятие действительности переходит в связанное с творческой деятельностью создание художественного образа и эстетическое созерцание мира.

Воспринимая, человек не только *видит,* но и *смотрит,* не только слышит, но и *слушает,* а иногда он не только смотрит, но *рассматривает* или *всматрива­ется,* не только слушает, но и *прислушивается,* он часто активно выбирает установку, которая обеспечит адекватное восприятие предмета; воспринимая, он таким образом, производит определенную деятельность, направленную на то, чтобы привести образ восприятия в соответствие с предметом, необходимое в конечном счете в силу того, что предмет является объектом не только осознания, но и практического действия, контролирующего это осознание.

* 1. **Признаки ВПФ.**

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, посредованность 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[[2]](#footnote-2), разработкой когнитивной теории личности[[3]](#footnote-3), исследования экспериментального изучения относительно частных процессов и функций мыслительной деятельности[[4]](#footnote-4), создания концепций когнитивной структуры личности, связанной с развитием интеллекта в процессе обучения 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.

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.

**1.4. Локализация ВПФ.**

Локализация (от лат. localis — местный) — отнесение *высших психических функций к* конкретным мозговым структурам. Проблема локализации ВПФ разрабатывается *нейропсихологией,* нейроанатомией, нейрофизиологией и др. История изучения локализации ВПФ восходит к античности *(Гиппократ,* Гален и др.). Представители узкого локализационизма рассматривали психологические функции как единые, неразложимые на компоненты “психические способности”, осуществляемые ограниченными участками коры мозга — соответствующими мозговыми “центрами”. Считалось, что поражение “центра” ведет к выпадению соответствующей функции. Логическим завершением идей наивного локализационизма явились френологическая карта Ф. Галля и локализационная карта К. Клейста, представляющие работу коры больших полушарий как совокупность функций различных “центров” психических способностей. Другое направление — “антилокализационизм” рассматривало мозг как единое недифференцированное целое, с которым в равной степени связаны все психические функции. Отсюда следовало, что поражение любой области мозга ведет к общему нарушению функции (например, к снижению *интеллекта),* а степень нарушения функции не зависит от локализации и определяется массой пораженного мозга. Согласно теории системной динамической локализации ВПФ, мозг — субстрат психических функций работает как единое целое, состоящее из множества высокодифференцированных частей, каждая из которых выполняет свою специфическую роль. Непосредственно с мозговыми структурами следует соотносить не всю психическую функцию и даже не отдельные ее звенья, а те физиологические процессы (факторы), которые осуществляются в соответствующих структурах. Нарушение этих физиологических процессов приводит к появлению первичных дефектов, распространяющихся на целый ряд взаимосвязанных психических функций.

**2.Социальная природа ВПФ.**

**2.1.Развитие ВПФ у человека.**

Ускоренному психическому развитию людей способствовали три основные достижения человечества: изобретение орудий труда, про­изводство предметов материальной и духовной культуры и возникно**­вение языка и речи**. **С помощью орудий труда человек получил** возможность воздействовать на природу и глубже ее познавать. Пер­вые такие орудия — топор, нож, молоток — одновременно служили и **той и другой цели. Человек** **изготавливал предметы домашнего** обихода и изучал свойства мира, не 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 знании о мире возра­стали возможности человека, он приобретал способность быть неза­висимым от природы и по разумению изменять свою собственную природу (имеются в виду человеческое поведение и психика).

Создаваемые людьми многих поколений предметы материальной и духовной культуры не пропадали бесследно, а передавались и вос­производились из поколения в поколение, совершенствуясь. Новому поколению людей не было необходимости изобретать их заново, достаточно было обучиться пользоваться ими с помощью других людей, уже умеющих это делать.

Изменился механизм передачи способностей, знаний, умений и навыков по наследству. Теперь не нужно было менять генетический аппарат, анатомию и физиологию организма для того, чтобы под­няться на новую ступень психологического и поведенческого разви­тия. Достаточно было, имея гибкий с рождения мозг, подходящий анатомо-физиологический аппарат, научиться по - человечески пользоваться созданными предыдущими поколениями предметами мате­риальной и духовной культуры. В орудиях труда, в предметах челове­ческой культуры стали людьми передаваться по наследству их спо­собности и усваиваться следующими поколениями без изменения генотипа, анатомии и физиологии организма. Человек вышел за пре­делы своей биологической ограниченности и открыл для себя путь к практически безграничному совершенствованию.

Благодаря изобретению, совершенствованию и широкому исполь­зованию орудий, знаковых систем человечество получило уникаль­ную возможность сохранять и накапливать опыт в виде различных текстов, продуктов творческого труда, передавать его из поколения в поколение при помощи продуманной системы обучения и воспита­ния детей. Следующие поколения усваивали знания, умения и навы­ки, выработанные предыдущими, и тем самым также становились цивилизованными людьми. Более того, поскольку этот процесс очело­вечивания начинается с первых дней жизни и дает свои видимые результаты довольно рано (из материалов, представленных во второй книге учебника, мы увидим, что уже трехлетний ребенок не биологическое существо, а маленькая, вполне цивилизованная личность), у индивида сохранялась возможность внести свой, личный вклад в копилку цивилизации и тем самым умножить достижения человечества.

Так, постепенно, ускоряясь, из века в век совершенствова­лись творческие способности людей, расширялись и углублялись их знания о мире, все 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 своем развитии челове­чество было бы отброшено на десятки тысяч лет назад, так как некому и не на чем было бы учить детей становиться людьми. Но самым, пожалуй, значительным изобретением человечества, оказавшим ни с чем не сравнимое влияние на развитие людей, стали знаковые системы. Они дали толчок для развития матема­тики, инженерии, науки, искусства, других областей человеческой деятельности. Появление буквенной символики привело к возмож­ности записи, хранения и воспроизведения информации. Отпала необходимость держать ее в голове отдельного человека, исчезла опасность безвозвратной утраты из-за потери памяти или ухода хранителя информации из жизни.

Особо выдающиеся достижения в совершенствовании способов записи, хранения и воспроизведения информации, которые приш­лись на последние десятилетия текущего столетия, привели к новой научно-технической революции, которая активно продолжается в наше время. Это — изобретение магнитной, лазерной и других форм записи информации. Мы, очевидно, находимся сейчас на пороге пере­хода на новую, качественно более высокую ступень психического и поведенческого развития человека, первые признаки наступления которой можно уже заметить. К ним относится доступность отдель­но взятому человеку практически любой информации, если где-то и когда-то она кем-то была записана на понятном языке. Сюда же можно включить и развитие средств связи, освобождение людей от рутинной, мало способствующей их развитию работы и передачу ее машине, возникновение и совершенствование способов воздей­ствия на природу не столько с целью ее использования для своих нужд, сколько для сохранения и улучшения самой природы. Быть может, скоро людям удастся научиться подобным же образом воздействовать и на свою природу.

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 воспитании и обучения. Благодаря слову человек-индивид стал чело­веком-личностью. Особую роль в развитии людей сыграла речь как средство общения. Ее развитие способствовало взаимному интел­лектуальному и культурному обогащению людей, живущих в разных концах мира и говорящих на разных языках.

**2.2. Биологическое и социальное.**

У человека кроме наследуемого и стихийно прижизненно приоб­ретаемого опыта есть еще сознательно регулируемый, целенаправлен­ный процесс психического и поведенческого развития, связанный с обучением и воспитанием. Если, изучая человека и сравнивая его с животными, мы обнаруживаем, что при наличии одинаковых анатомо-физиологических задатков человек в своей психологии и поведе­нии достигает большего, чем животное, уровня развития, значит, это является результатом научения, которым можно сознательно управлять через обучение и воспитание. Таким образом, *сравнитель­ное психолого-поведенческое исследование человека и животных поз­воляет более правильно, научно обоснованно определять содержание и методы обучения и воспитания детей.*

Как человек, так и животные обладают общими врожденными элементарными способностями познавательного характера, которые позволяют им воспринимать мир в виде элементарных ощущений (у высокоразвитых животных — ив виде образов), запоминать ин­формацию. Все основные виды ощущений: зрение, слух, осязание, обоняние, вкус, кожная чувствительность и др.— с рождения при­сутствуют у человека и животных. Их функционирование обеспечи­вается наличием соответствующих анализаторов, строение которых было подробно рассмотрено во второй главе.

Но восприятие и память развитого человека отличаются от ана­логичных функций у животных и новорожденных младенцев. Эти отличия проходят сразу по нескольким линиям.

Во-первых, у человека по сравнению с животными соответствую­щие познавательные процессы обладают особыми качествами: вос­приятие — предметностью, константностью, осмысленностью, а па­мять — произвольностью и опосредствованностью (применение чело­веком специальных, культурно выработанных средств запоминания, хранения и воспроизведения информации). Именно эти качества приобретаются человеком при жизни и развиваются далее благода­ря обучению.

Во-вторых, память животных по сравнению с человеком ограни­чена. Они могут пользоваться в своей жизни только той информа­цией, которую приобретают сами. Следующим поколениям себе подобных существ они передают лишь то, что как-то закрепилось наследственно и отразилось в генотипе. Остальной благоприобре­тенный опыт при уходе животного из жизни оказывается безвозврат­но утраченным для будущих поколений.

Иначе обстоит дело у человека. Его память практически без­гранична. Он может запоминать, хранить и воспроизводить теорети­чески бесконечное количество информации благодаря тому, что ему самому нет необходимости всю эту информацию постоянно помнить и держать в своей голове. Для этого люди изобрели знаковые систе­мы и средства для записи информации. Они могут не только записы­вать и хранить ее, но также передавать из поколения в поколение через предметы материальной и духовной культуры, обучение поль­зованию соответствующими знаковыми системами и средствами.

Не менее важные различия обнаруживаются в мышлении чело­века и животных. Оба названных вида живых существ чуть ли не с рождения обладают потенциальной способностью к решению эле­ментарных практических задач в *наглядно-действенном плане.* Однако уже на следующих двух ступенях развития интеллекта — в *наглядно-образном* и *словесно-логическом мышлении —* между ними обнаруживаются разительные различия.

Только высшие животные, вероятно, могут оперировать образами, причем это до сих пор в науке остается спорным. У человека данная способность проявляется с двух- и трехлетнего возраста. Что же касается словесно-логического мышления, то у животных нет и ма­лейших признаков этого типа интеллекта, так как ни логика, ни зна­чения слов (понятия) им не доступны.

Более сложным является вопрос о сравнении проявления эмоций у животных и человека. Трудность его решения состоит в том, что *первичные эмоции,* имеющиеся у человека и животных, носят врож­денный характер. Оба вида живых существ, по-видимому, их оди­наково ощущают, однообразно ведут себя в соответствующих ситуациях. У высших животных — антропоидов — и чело­века имеется много общего и во внешних способах выражения эмо­ций. У них же можно наблюдать что-то подобное настроениям чело­века, его аффектам и стрессам.

Вместе с тем у человека есть *высшие нравственные чувства,* которых нет у животных. Они, в отличие от элементарных эмоций, воспитываются и изменяются под влиянием социальных условий.

Много усилий и времени ученые затратили на то, чтобы разо­браться в вопросе об общности и различиях в *мотивации поведения* людей и животных. У тех и других, без сомнения, есть немало общих, чисто органических потребностей, и в этом отношении трудно обна­ружить сколько-нибудь заметные мотивационные различия между животным и человеком.

Есть также ряд потребностей, в отношении которых вопрос о принципиальных различиях между человеком и животными пред­ставляется однозначно и определенно нерешаемым, т. е. спорным. Это — *потребности в общении* (контактах с себе подобными и другими живыми существами), *альтруизме,* доминировании *(мотив власти), агрессивности.* Их элементарные признаки можно наблю­дать у животных, и окончательно до сих пор не известно, переда­ются они человеку по наследству или приобретаются им в результа­те социализации.

У человека имеются и специфические *социальные потребности,* близкие аналоги которых нельзя обнаружить ни у одного из животных. Это — духовные потребности, потребности, имеющие нравственно-ценностную основу, творческие потребности, потреб­ность в самосовершенствовании, эстетические и ряд других потреб­ностей.

Одну из главных проблем психологии составляет выяснение во­проса о том, какие из потребностей у человека являются ведущи­ми в детерминации поведении, какие - подчиненными.

Итак, *человек в своих психологических качествах и формах по­ведения представляется социально-природным существом, частично похожим, частично отличным от животных.* В жизни его природное и социальное начала сосуществуют, сочетаются, иногда конкурируют друг с другом. В понимании подлинной детерминации человеческого поведения необходимо, вероятно, принимать в расчет и то и другое.

До сих пор, в своих политических, экономических, психологи­ческих и педагогических представлениях о человеке мы по преиму­ществу учитывали социальное начало, а человек, как показала жизненная практика, даже в относительно спокойные времена истории не переставал быть отчасти животным, т. е. биологическим существом не только в смысле органических потребностей, но и в своем поведении. Основная научная ошибка марксистско-ленинского учения в понимании природы человека состояла, вероятно, в том, что в социальных планах переустройства общества в расчет прини­малось только высшее, духовное начало в человеке и игнориро­валось его животное происхождение.

Введение понятия функциональных органов позволяет перенести проблему биологического и социального в психических процессах человека на почву точных лабораторных фактов. Начавшееся систематическое исследование формирования этих органов и соответствующих им способностей уже сейчас позволяет сделать некоторые важные общие выводы.

       Главный из них состоит в том, что у человека биологически унаследованные свойства не определяют его психических способностей. Способности человека не содержатся виртуально в его мозгу. Виртуально мозг заключает в себе не те или иные специфически человеческие способности, а лишь способность к формированию этих способностей.

       Иначе говоря, биологически унаследованные свойства составляют у человека лишь одно из условий формирования его психических функций и способностей, условие, которое, конечно, играет важную роль. Таким образом, хотя эти системы и не определяются биологическими свойствами, они все же зависят от последних.

       Другое условие - это окружающий человека мир предметов и явлений, созданный бесчисленными поколениями людей а их труде и борьбе. Этот мир и несет человеку истинно человеческое. Итак, если в высших психических процессах человека различать, с одной стороны, их форму, т. е. зависящие от их морфологической "фактуры" чисто динамические особенности, а с другой стороны, их содержание, т. е. осуществляемую ими функцию и их структуру, то можно сказать, что первое определяется биологически, второе - социально.

**Вывод.**

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*.

Человек в своих психологических качествах и формах по­ведения представляется социально-природным существом, частично похожим, частично отличным от животных.

**Заключение.**

       Процесс овладения миром предметов и явлений, созданных людьми в процессе исторического развития общества, и есть тот процесс, в котором происходит формирование у индивида специфически человеческих способностей и функций. Было бы, однако, громадной ошибкой представлять себе этот процесс как результат активности сознания или действия "интенциональности" в смысле Гуссерля и других.

       Процесс овладения осуществляется в ходе развития реальных отношений субъекта к миру. Отношения же эти зависят не от субъекта, не от его сознания; а определяются конкретно-историческими, социальными условиями, в которых он живет, и тем, как складывается в этих условиях его жизнь.

       Вот почему проблема перспектив психического развития человека и человечества есть прежде всего проблема справедливого и разумного устроения жизни человеческого общества - проблема такого ее устроения, которое дает каждому человеку практическую возможность овладевать достижениями исторического прогресса и творчески участвовать в умножении этих достижений.

**Список использованной литературы:**

1. Выгодский Л.С. Психология / М.: ЭКСМО - Пресс 2000.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций М., 1988 г.
3. Гоноболин Ф.Н. Психология Москва 1986.
4. Кузин В.С. Психология / под ред. Б.Ф.Ломова.Учебник.М.: Высш. школа,1982.
5. Лук. А.Н. Эмоции и личность М. ; 1982 г.
6. Лурия А.Р. Внимание и память. Материалы к курсу лекций по общей психологии. МГУ 1975 г.
7. Немов Р.С. Психология Учебник для студентов. Кн. 1 Общие основы психологии. - М.: Просвещение 1994.
8. Розанов С.И. "Память в психологии" из"Большой
   1. Российской Энциклопедии" 2001
9. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии. - СПб изд. «Питер» 1999.
10. Выгодский Л.С. Психология / М.: ЭКСМО - Пресс 2000.
11. Файгенберг И.М. Память и обучение. ЦОЛИТУВ,

М. 1974г.

1. Немов Р. С. Психология, 1994. [↑](#footnote-ref-1)
2. Р. Аткинсон. [↑](#footnote-ref-2)
3. Дж. Келли. [↑](#footnote-ref-3)
4. Ж. Пиаже. [↑](#footnote-ref-4)