

Лев Симхович Выгодский родился 17(5) ноября 1896 года в городе Орша вторым из восьмерых детей в семье заместителя управляющего Гомельского отделения Соединённого банка, выпускника Харьковского коммерческого института, купца Симхи Яковлевича Выгодского и его жены Цили Моисеевны Выгодской. Его образованием занимался частный учитель Шолом Мордухович Ашпиз (Аспиз, 1876-?), известный использованием так называемого метода сократического диалога и участием в революционной деятельности в составе гомельской социал-демократической организации. Значительное влияние на будущего психолога в детские годы оказал также его двоюродный брат, впоследствии известный литературный критик и переводчик Давид Исаакович Выгодский (1893–1943). Л.С. Выготский изменил одну букву в своей фамилии, чтобы отличаться от уже приобретшего известность Д.И. Выгодского.

В 1917 году Лев Выготский окончил юридический факультет Московского университета и одновременно – историко-философский факультет Университета им. Шанявского. По окончании учебы в Москве вернулся в Гомель. В 1924 году переехал в Москву, где и прожил последнее десятилетие своей жизни. Работал в Московском государственном институте экспериментальной психологии (1924–1928), в Государственном институте научной педагогики (ГИНП) при ЛГПИ и в ЛГПИ им. А.И. Герцена (оба в 1927–1934), Академии Коммунистического воспитания (АКВ) (1929–1931), 2-м МГУ (1927–1930), а после реорганизации 2-го МГУ – в МГПИ им. А.С. Бубнова (1930–1934), а также в основанном им Экспериментальном дефектологическом институте (1929–1934); также читал курсы лекций в ряде учебных заведений и исследовательских организаций Москвы, Ленинграда, Ташкента, Харькова, например, в Средне-азиатском государственном университете (САГУ) (в 1929 году).

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

Исследуя речевое мышление, Выготский по-новому решает проблему локализации высших психических функций как структурных единиц деятельности мозга. Изучая развитие и распад высших психических функций на материале детской психологии, дефектологии и психиатрии, Выготский приходит к выводу, что структура сознания — это динамическая смысловая система находящихся в единстве аффективных волевых и интеллектуальных процессов.

Культурно-историческая теория

В книге «История развития высших психических функций» (1931, опубл. 1960) дано развёрнутое изложение культурно-исторической теории развития психики: по Выготскому, необходимо различать низшие и высшие психические функции, и соответственно два плана поведения – натуральный, природный (результат биологической эволюции животного мира) и культурный, общественно-исторический (результат исторического развития общества), слитые в развитии психики. Гипотеза, выдвинутая Выготским, предлагала новое решение проблемы соотношения низших (элементарных) и высших психических функций. Главное различие между ними состоит в уровне произвольности, то есть натуральные психические процессы не

поддаются регуляции со стороны человека, а высшими психическими функциями люди могут сознательно управлять. Выготский пришёл к выводу о том, что сознательная регуляция связана с опосредованным характером высших психических функций. Между воздействующим стимулом и реакцией человека (как поведенческой, так и мыслительной) возникает дополнительная связь через опосредующее звено – стимул-средство, или знак.

Отличие знаков от орудий, также опосредующих высшие психические функции, культурное поведение, состоит в том, что орудия направлены «вовне», на преобразование действительности, а знаки «вовнутрь», сначала на преобразование других людей, затем – на управление собственным поведением. Слово – средство произвольного направления внимания, абстрагирования свойств и синтеза их в значение (формирования понятий), произвольного контроля собственных психических операций.

Наиболее убедительная модель опосредованной активности, характеризующая проявление и реализацию высших психических функций, - «ситуация буриданова осла». Эта классическая ситуация неопределенности, или проблемная ситуация (выбор между двумя равными возможностями), интересует Выгодского прежде всего с точки зрения средств, которые позволяют преобразовать (решить) возникшую ситуацию. Бросая жребий, человек «искусственно вводит в ситуацию, изменяя ее, не связанные ничем с ней новые вспомогательные стимулы». Т.о., брошенный жребий становится, по Выготскому, средством преобразования и разрешения ситуации.

Мышление и речь

В последние годы жизни Выготский основное внимание уделял изучению отношения мысли и слова в структуре сознания. Его работа «Мышление и речь» (1934), посвященная исследованию этой проблемы, является основополагающей для отечественной психолингвистики.

Генетические корни мышления и речи

Согласно Выготскому, генетические корни мышления и речи различны. Так, например, эксперименты Кёлера, обнаружившие способности шимпанзе к решению сложных задач, показали, что человекоподобный интеллект и экспрессивная речь (отсутствующая у обезьян) функционируют независимо. Отношение мышления и речи как в фило-, так и в онтогенезе – величина переменная. Существует доречевая стадия в развитии интеллекта и доинтеллектуальная – в развитии речи. Лишь потом мышление и речь пересекаются и сливаются. Возникающее в результате такого слияния речевое мышление – не природная, а общественно-историческая форма поведения. Оно обладает специфическими (по сравнению с природными формами мышления и речи) свойствами. С возникновением речевого мышления биологический тип развития сменяется общественно-историческим.

Метод исследования

Адекватным методом исследования отношения мысли и слова должен стать анализ, расчленяющий исследуемый объект – речевое мышление – не на элементы, а на единицы. Единица – минимальная часть целого, обладающая всеми основными его свойствами. Такой единицей речевого мышления является значение слова.

Уровни становления мысли в слове

Отношение мысли к слову непостоянно; это процесс, движение от мысли к слову и обратно, становление мысли в слове. Выготский описывает «сложное строение всякого реального мыслительного процесса и связанное с ним его сложное течение от первого, самого смутного момента зарождения мысли до ее окончательного

завершения в словесной формулировке», выделяя следующие уровни: *Мотивация мысли. Мысль. Внутренняя речь. Семантический план (т.е. значения внешних слов). Внешняя речь. Эгоцентрическая речь: против Пиаже.*

Выготский пришёл к выводу, что эгоцентрическая речь – это не выражение интеллектуального эгоцентризма, как утверждал Пиаже, а переходный этап от внешней к внутренней речи. Эгоцентрическая речь первоначально сопровождает практическую деятельность.

Исследование Выготского – Сахарова

В классическом экспериментальном исследовании Выготский и его сотрудник Л.С. Сахаров, пользуясь собственной методикой, представляющей собой модификацию методики Н. Аха, установили типы (они же – возрастные стадии развития) понятий.

Житейские и научные понятия

Исследуя развитие понятий в детском возрасте, Л.С. Выготский писал о житейских (спонтанных) и научных понятиях («Мышление и речь», гл. 6).

Житейские понятия – приобретаемые и используемые в быту, в повседневном общении слова вроде «стол», «кошка», «дом». Научные понятия – это слова, которые ребёнок узнаёт в школе, термины, встроенные в систему знаний, связанные с другими терминами.

При использовании спонтанных понятий ребёнок долгое время (до 11-12 лет) осознаёт только предмет, на который они указывают, но не сами понятия, не их значение. Это выражается в отсутствии способности «к словесному определению понятия, к возможности в других словах дать его словесную формулировку, к произвольному употреблению этого понятия при установлении сложных логических отношений между понятиями».

Выготский предположил, что развитие спонтанных и научных понятий идёт в противоположных направлениях: спонтанных – к постепенному осознанию их значения, научных – в обратном направлении, ибо «как раз в той сфере, где понятие „брат“ оказывается сильным понятием, то есть в сфере спонтанного употребления, применения его к бесчисленному множеству конкретных ситуаций, богатства его эмпирического содержания и связи с личным опытом, научное понятие школьника обнаруживает свою слабость. Анализ спонтанного понятия ребёнка убеждает нас, что ребёнок в гораздо большей степени осознал предмет, чем самоё понятие. Анализ научного понятия убеждает нас, что ребёнок в самом начале гораздо лучше осознаёт самоё понятие, чем представленный в нём предмет».

Приходящее с возрастом осознание значений глубоко связано с рождающейся систематичностью понятий, то есть с появлением, с проступанием логических отношений между ними. Спонтанное понятие связано лишь с предметом, на который указывает. Напротив, зрелое понятие погружено в иерархическую систему, где логические отношения связывают его (уже как носитель значения) с множеством других понятий разного – по отношению к данному – уровня общённости. Это совершенно меняет возможность слова как познавательного инструмента. Вне системы, пишет Выготский, в понятиях (в предложениях) могут выражаться лишь эмпирические связи, то есть отношения между предметами. «Вместе с системой возникают отношения понятий к понятиям, опосредствованное отношение понятий к объектам через их отношение к другим понятиям, возникает вообще иное отношение понятий к объекту: в понятиях становятся возможными надэмпирические связи». Это находит выражение, в частности, в том, что понятие определяется уже

не через связи определяемого предмета с другими предметами («собака охраняет дом»), а через отношение определяемого понятия к другим понятиям («собака – это животное»). Ну а так как научные понятия, которые ребёнок усваивает в процессе обучения, принципиально отличаются от житейских понятий именно тем, что по самой своей природе они должны быть организованы в систему, то – полагает Выготский – их значения и осознаются первыми. Осознанность же значений научных понятий постепенно распространяется и на житейские.

Возрастная и педагогическая психология

В работах Выготского подробно рассмотрена проблема соотношения роли созревания и обучения в развитии высших психических функций ребёнка. Так, он сформулировал важнейший принцип, согласно которому сохранность и своевременное созревание структур мозга есть необходимое, но недостаточное условие развития высших психических функций. Главным же источником для этого развития является изменяющаяся социальная среда, для описания которой Выготским введён термин социальная ситуация развития, определяемая как «своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной». Именно это отношение определяет ход развития психики ребёнка на определённом возрастном этапе.

Выготский предложил новую периодизацию жизненного цикла человека, в основу которой легло чередование стабильных периодов развития и кризисов. Кризисы характеризуются революционными изменениями, критерием которых является появление новообразований. Причина психологического кризиса, по Выготскому, кроется в растущем несоответствии между развивающейся психикой ребёнка и неизменной социальной ситуацией развития, и именно на перестройку этой ситуации направлен нормальный кризис.

Таким образом, каждый этап жизни открывается кризисом (сопровождающимся появлением тех или иных новообразований), за которым следует период стабильного развития, когда происходит освоение новообразований.

Кризис новорожденности (0-2 месяца).

Младенчество (2 месяца - 1 год).

Кризис одного года.

Раннее детство (1-3 года).

Кризис трех лет.

Дошкольный возраст (3-7 лет).

Кризис семи лет.

Школьный возраст (8-12 лет).

Кризис тринадцати лет.

Подростковый (пубертатный) период (14-17 лет).

Кризис семнадцати лет.

Юношеский период (17-21 год).

Позже появился несколько иной вариант этой периодизации, разработанный в рамках деятельностного подхода учеником Выготского Д.Б. Элькониным. В основу её было положено понятие ведущей деятельности и представление о смене ведущей деятельности при переходе на новый возрастной этап. При этом Эльконин выделял те же периоды и кризисы, что и в периодизации Выготского, но при более детальном рассмотрении механизмов, работающих на каждом этапе.

Выготский первым в психологии подошёл к рассмотрению психологического кризиса как необходимой стадии развития психики человека, раскрыв его позитивный смысл.

Существенным вкладом в педагогическую психологию является введённое Выготским понятие «зона ближайшего развития» – «область не созревших, но созревающих процессов», охватывающая задачи, с которыми ребёнок на данном уровне развития не может справиться сам, но которые способен решить с помощью взрослого; это уровень, достигаемый ребёнком пока лишь в ходе совместной деятельности с взрослым.

Влияние Выготского

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

В 1970-е годы теории Выготского стали вызывать интерес в американской психологии. Труды Выготского, наряду с Пиаже, легли в основу современной образовательной психологии США. В европейской психологии Ласло Гараи разрабатывал проблематику социальной психологии (социальная идентичность) и экономической психологии (вторая модернизация) в рамках теории Выготского.

По материалам Интернет

Санкт-Петербургская Государственная
специальная центральная библиотека для
слепых

сайт: www.gbs.spb.ru

СПб, ул. Стрельнинская, д.11 (ст. метро
«Чкаловская», «Петроградская»)

тел. (812) 417 52 32

социальные сети: vk.com/gbsspb



ГОСУДАРСТВЕННАЯ
БИБЛИОТЕКА ДЛЯ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ
STATE LIBRARY FOR THE BLIND



**Лев Семёнович
Выготский**

1896 – 1934

– советский психолог, основатель культурно-
исторической школы в психологии