

АОУ ДПО РС(Я) «Институт развития образования и повышения  
квалификации им.С.Н.Донского-II»

Реферат на тему:  
**«Язык и мышление  
в концепции Л.С.Выготского**

Андросова Любовь Николаевна,  
заведующий кафедрой филологии

Якутск, 2022

## **Оглавление**

Введение.....	3
<b>Глава 1 .Философские концепции соотношения языка и мышления .....</b>	<b>4</b>
<b>Глава 2. Концепция Л.С.Выготского «Язык и мышление»</b>	
2.1. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского.....	9
2.2. Отражение проблем обучения и развития в концепции Л.Выготского.....	16
2.3 Педагогическая деятельность Л.С. Выготского.....	25
<b>Заключение.....</b>	<b>28</b>
<b>Литература.....</b>	<b>29</b>

## **Введение**

Выготский Л.С. не всегда пользовался уважением и признанием со стороны официальных кругов в Советском Союзе. В период с 1936 по 1956 г. его работы находились в опале и практически не публиковались. В 1950 г. сам Сталин выступил фактически против взглядов Л.С.Выготского на проблему соотношения мышления и языка. Даже в 60-е годы и позднее, когда взгляды Выготского вновь обрели былую популярность в Советском Союзе, его теоретические представления получали не только положительные, но и отрицательные оценки со стороны советских историков психологии.

Так, в одной из работ, опубликованных в 1966 г., А.В. Брушлинский писал о том, что, по его мнению, Л.С.Выготский недооценивал эпистемологический аспект умственной деятельности человека; тем не менее, продолжал он, советская психология многим обязана Л.С.Выготскому, поскольку он был первым, кто детально анализировал влияние социально-исторических факторов на становление и развитие человеческой психики. Эта заслуга Л.С.Выготского получила высокую оценку в Советском Союзе и описывается как важнейшее введение в марксистскую психологию. Его работы широко публикуются.

### **Глава 1. Философские концепции соотношения языка и мышления**

В данной теме рассматриваются концепции, которые разработаны как философами, так и теоретиками конкретных наук, но носят общепсихологический характер. Эти концепции разработаны в рамках философии или философских разделов соответствующих наук. Философские концепции, трактующие те или иные стороны соотношения языка и мышления, могут быть обобщенно представлены следующим образом:

- концепции, отождествляющие язык и мышление;
- концепции, трактующие язык и мышление как несвязанные друг с другом сущности;

-концепция «единства» языка и мышления;

-концепции, рассматривающие различные формы мышления в их отношении к языку;

-концепции, рассматривающие соотношение логических и языковых категорий.

Неопозитивисты Р.Карнап, М.Шлик, Л.Витгенштейн отождествляли логику (то есть мышление) с синтаксисом. Логика оказывается частью синтаксиса - так писал в одной из своих работ Р.Карнап. Рассматривая синтаксис как комбинирование условных языковых знаков, Р.Карнап приходит к выводу, что «каждый может создавать свою логику, то есть свою форму языка как ему угодно». Поскольку же языки разных народов имеют разный строй, разный синтаксис, то и мышление этих народов оказывается разным, зависимым от их языков.

Другие философы полагали, что в конечном итоге язык и мышление - две независимые сущности, и что выражение мышления посредством языка лишь искажает мышление. «Язык абсолютно неадекватен логическому мышлению и постоянно искажает его», - писал Б.Рассел. «Мысли умирают в ту минуту, когда воплощаются в слова», - отмечал А. Шопенгауэр. Е.Дюринг писал: «Кто способен мыслить только при посредстве речи, тот еще не испытал, что значит отвлеченное и подлинное мышление».

К.Маркс и Ф.Энгельс подчеркивали единство языка и мышления. Маркс писал: «На «духе» с самого начала лежит проклятье - быть «отягощенным» материей, которая выступает здесь в виде движущихся слоев воздуха, звуков - словом, в виде языка. Язык так же древен, как и сознание». Язык и мышление тесно связаны друг с другом с самого возникновения: «подобно сознанию, язык возникает лишь из потребности, из настоятельной необходимости общения с другими людьми». Энгельс указывал, что причиной возникновения у человека как языка, так и мышления является труд. Таким образом, по Марксу и Энгельсу, язык и мышление развились на базе труда, они возникли и развивались

одновременно, язык служит для общения, язык выражает, материализует, «отягощает» мышление. Однако отметим, что Марксом и Энгельсом нигде не утверждается, что язык является средством осуществления мышления: указывается лишь на тесную взаимосвязь этих явлений.

Ряд ученых рассматривает вопрос о соотношении языка и мышления, исходя из идеи о множественности форм мышления и, соответственно, различном характере связи этих форм с языком человека. Различают абстрактное мышление - мышление отвлеченными понятиями и конкретное (в других терминах - практическое, образное, наглядно-действенное), то есть мышление конкретными образами, непосредственно включенное в практическую деятельность человека. **Л.С.Выготский полагал, что существует мышление неречевое, куда он относил инструментальное и техническое мышление «и вообще всю область так называемого практического интеллекта».** Акад. Б.А.Серебренников, кроме абстрактного мышления, выделял еще наглядное, образное, практическое, лингвокреативное, авербально-понятийное, поисковое и редуцированное мышление. Ясно, что вопрос о связи мышления с языком касается преимущественно абстрактного мышления, остальные виды мышления с языком не связаны. В науке рассматривается также вопрос о соотношении мыслительных категорий - понятия и суждения - с языковыми категориями - словом и предложением.

Начиная с Аристотеля, наука вплоть до 19-го века исходила из идеи о тождестве этих категорий: слово рассматривалось как языковое воплощение понятия, а предложение - как воплощение суждения. Формы логического мышления таким образом фактически отождествлялись с языковыми формами их выражения. Многие грамматики вплоть до 19-го века (например, грамматика Ф.И.Буслаева) были написаны с позиций логистического подхода к языковым единицам. В настоящее время стала очевидной невозможность отождествления понятия и слова, суждения и предложения. Различия между понятием и словом таковы:

- слово может выражать одновременно несколько понятий (омонимия и полисемия);
  - одно понятие может быть выражено несколькими способами (синонимия, разные лексемы для обозначения одного и того же понятия в разных языках);
  - понятие может не иметь однословного выражения (выражаться устойчивым словосочетанием, фразеологизмом, свободным словосочетанием);
  - слово может вообще не выражать понятия, будучи связано с другими типами концептов (представлениями, гештальтами, схемами, эмоциональными состояниями);
  - содержание понятия может меняться, а слово при этом остается неизменным (ср. изменившиеся в истории языка значения слов будильник, поезд, самолет, материалист и др.);
  - слово может меняться, а понятие сохраняться (ср. *скульптура* вместо *истукан*);
  - слово содержит, кроме понятия, эмоциональные, оценочные, стилистические, грамматические компоненты;
- семантике слова, кроме понятийных компонентов, отражающих существенные признаки предмета номинации, выделяются периферийные семантические компоненты, отражающие вероятностные признаки предмета.

Аналогично, выявляются многочисленные различия между суждением и предложением:

- одно суждение может быть выражено разными предложениями;
- одно предложение может выражать разные суждения (к примеру, в зависимости от интонации);
- в предложении может выражаться сразу несколько суждений; предложение может не выражать суждения (вопросительные, восклицательные предложения);

- суждение двучленно, предложение может иметь второстепенные члены; предложение содержит модальность, грамматическую информацию. Таким образом, языковые категории - слово и предложение - шире по объему и содержанию, чем логические - понятие и суждение. Логические и грамматические категории, таким образом, не тождественны, они не совпадают.

- понятие может не иметь однословного выражения (выражаться устойчивым словосочетанием, фразеологизмом, свободным словосочетанием);

- слово может вообще не выражать понятия, будучи связано с другими типами концептов (представлениями, гештальтами, схемами, эмоциональными состояниями);

- содержание понятия может меняться, а слово при этом остается неизменным (ср. изменившиеся в истории языка значения слов будильник, поезд, самолет, материалист и др.);

- слово может меняться, а понятие сохраняться (ср. *скульптура* вместо *истукан*);

- слово содержит, кроме понятия, эмоциональные, оценочные, стилистические, грамматические компоненты;

в семантике слова, кроме понятийных компонентов, отражающих существенные признаки предмета номинации, выделяются периферийные семантические компоненты, отражающие вероятностные признаки предмета.

## **Глава 2**

### **2.1. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского**

Согласно мнению Пиаже, эгоцентрическая речь возникает из недостаточной социализации изначально индивидуальной речи. Согласно нашему мнению, она возникает из недостаточной индивидуализации изначально социальной речи, из ее недостаточного обособления и дифференциации, из ее невыделенности. В первом случае эгоцентрическая речь - пункт на падающей кривой, кульминация которой лежит позади.

Эгоцентрическая речь отмирает. В этом и состоит ее развитие. У нее есть только прошлое. Во втором случае эгоцентрическая речь -- пункт на восходящей кривой, кульминационная точка которой лежит впереди. Она развивается во внутреннюю речь.

Таким образом, перед Л.С.Выготским встала задача объяснить, а что же, собственно, происходит на самом раннем этапе развития ребенка или, как называл это Пиаже, на аутистической стадии? Что происходит с ребенком, который еще не умеет говорить? Может ли он думать? Было совершенно очевидно, что если бы Л.С.Выготский дал положительный ответ на последний вопрос, то тогда ему пришлось бы искать совершенно различные истоки происхождения мышления и речи. И именно это он и сделал.

Согласно Л.С.Выготскому, мышление и речь имеют различные корни и развиваются по различным «кривым», которые в процессе роста ребенка могут «расходиться и сходиться», но «затем снова разветвляться». Существует «доречевая фаза в развитии интеллекта и доинтеллектуальная фаза в развитии речи». Решающим моментом (исследованным У. Штерном) является тот, когда эти «кривые развития» мышления и речи пересекаются между собой первый раз; начиная с этого момента «речь становится интеллектуальной, а мышление - речевым». Выготский был убежден в том, что Штерн преувеличивал роль интеллекта как «чего-то изначального... стоящего действительно в начале развития речи», однако он соглашался с тем, что «Штерн лучше и раньше других описал это важнейшее в психологическом развитии ребенка событие... Ребенок в эту пору, как говорит Штерн, делает величайшее открытие в своей жизни», когда начинает видеть связь между словом и объектом. Начиная с этого момента мышление, становится речевым, а речь становится интеллектуальной.

Таким образом, источник «доречевого мышления» отличается от источника речи. Источник «доречевого мышления» похож на зародышевые формы мышления некоторых видов животных, в то время



как речь имеет социальное происхождение. Здесь Выготский указывает на связь своих представлений с марксистским анализом этой проблемы.

Итак, Выготский разработал концепцию отношения мышления и языка - концепцию, обладающую внутренней последовательностью и логичностью, приведшими в конечном итоге, к марксистской концепции социального развития. Согласно этой концепции, мышление и язык имеют различные корни - мышление в доречевых формах, связанных с биологическим развитием человека, а язык в доинтеллектуальных формах, связанных с социальным окружением ребенка. Однако когда ребенок открывает для себя то, что каждый объект в окружающем его мире имеет свое название, имя, то в этом открытии диалектически участвуют обе эти категории (мышление и язык); и с этого момента мышление и язык перестают существовать отдельно друг от друга. «Интернализация» языка служит причиной того, что мысль начинает выражаться в форме внутренней речи; в свою очередь, влияние логики на развитие речи приводит к тому, что она становится все более связной и осмысленной.

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. Наличие у человека представлений говорит о том, что наши восприятия оставляют в коре мозга какие - то следы, которые сохраняются некоторое время. То же можно сказать и о 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 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 полифункциональный 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 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 не 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 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 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 высокоразвитой тонической деятельности (мозжечка и коры), регулирующей двигательный тонус и обеспечивающей состояние активного покоя, необходимого для наблюдения. Восприятие поэтому 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.

## **2.2. Отражение проблем обучения и развития в концепции Л.Выготского**

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

Сближение детской психологии с зоопсихологией дало много для биологического обоснования психологических исследований, привело к установлению многих важных моментов, сближающих поведение ребенка и животного в области низших и элементарных психических процессов. Однако, впоследствии, это привело к тому, что развитие высших

интеллектуальных процессов, характерных только для человека, стало подразумевать собой продолжение зоологического подхода. Предпринимались попытки разгадать человеческое в психологии ребенка в свете аналогичных форм поведения высших животных, как в учении о практическом интеллекте ребенка, важнейшей функцией которого является употребление орудий. Исследователи либо стремились раскрыть человекоподобность в действиях высших обезьян, либо наоборот стремились показать шимпанзеподобность в действиях ребенка, утверждая, что характерное для 10-месячного ребенка отношение между практическим мышлением и речью - независимость разумного действия от речевого мышления - сохраняется и в позднейшей жизни человека и что развитие речи, следовательно, существенно ничего не изменяет в структуре практической разумной операции ребенка. Данные выводы не были подтверждены дальнейшими экспериментальными исследованиями. В своих опытах Л.С.Выготский показывает, что характерная для обезьяны независимость практического действия от речи не имеет места в развитии практического интеллекта ребенка, «идущего как раз по противоположному пути - пути тесного сплетения речевого и практического мышления».

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

Детская речь, рисунок, овладение чтением и письмом, логика и мировоззрение ребенка, развитие числовых представлений и операций, неоднократно служили предметом исследования. Но все эти процессы и явления, все психические функции и формы поведения, изучались в первую очередь с их природной стороны, исследовались с точки зрения образующих и входящих в их состав натуральных процессов. Высшие психические функции и сложные культурные формы поведения с присущими им специфическими особенностями функционирования и структуры, закономерностями, которым они подчинены, оставались вне поля зрения исследователей того времени. В результате такого подхода к проблемам развития высших психических функций ребенка анализ готовой формы поведения заменял выяснение генезиса этой формы, сам процесс развития сложных и высших форм поведения оставался при таком положении дел невыясненным и методологически неосозанным.

В детской психологии были написаны только главы, относящиеся к самому раннему возрасту, когда созревают и развиваются преимущественно элементарные функции, а высшие находятся еще в зачаточном состоянии и переживают, в сущности свой, доисторический период. Однако без правильного понимания этого периода в развитии высших психических функций, невозможно прослеживание истории их развития. Л. С. Выготский показал, что человек обладает особым видом психических функций, которые полностью отсутствуют у животных. Эти функции, названные Л. С. Выготским высшими психическими функциями, составляют высший уровень психики человека, обобщенно называемый сознанием. И формируются они в ходе социальных взаимодействий. Высшие психические функции человека, или сознание, имеют социальную природу. Для того чтобы четко обозначить проблему, автор сближает три фундаментальных понятия, ранее рассматривавшихся как отдельные - понятие высшей психической функции, понятие культурного развития поведения и понятие овладения процессами собственного поведения.



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

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 различие между низшими (натуральными) психическими функциями и высшими психическими функциями.

Признание того факта, что начала практического интеллекта могут наблюдаться почти в полной мере в предчеловеческий и предречевой периоды, привело психологов к следующему предположению: употребление орудий, возникая как натуральная операция, остается таким же и у ребенка. Ряд авторов, изучающих практические операции у детей различного возраста, стремились с возможно большей точностью установить время, до которого поведение ребенка во всех отношениях напоминало поведение шимпанзе. Добавление речи у ребенка расценивалось этими авторами как нечто совершенно инородное, вторичное и не связанное с практическими операциями. Тенденция к изолированному изучению употребления орудий и символической

активности достаточно укоренилась в работах авторов, занятых изучением естественной истории практического интеллекта; психологи, исследовавшие развитие символических процессов у ребенка, придерживались принципиально той же линии. Происхождение и развитие речи и любой другой символической деятельности рассматривалось как нечто не имеющее связи с практической деятельностью ребенка. Психологи, склонные изучать развитие символической деятельности не столько как естественную, сколько как духовную историю развития ребенка, часто относили возникновение этой формы деятельности за счет спонтанного открытия ребенком отношений между знаками и их значениями. Этот счастливый момент, по известному выражению В. Штерна, есть величайшее открытие в жизни ребенка. Оно происходит, по утверждению многих авторов, на грани 1-го и 2-го года жизни и рассматривается как результат сознательной деятельности ребенка. Проблема развития речи и других форм символической деятельности, таким образом, снималась, и дело представлялось чисто логическим процессом, который проецировался в раннее детство и содержал в себе в завершенной форме все ступени дальнейшего развития. Однако Л.С. Выготский не разделяет утверждения об «открытии» символической деятельности, «символическая деятельность ребенка не изобретается им и не заучивается» - утверждает он. «Знак возникает в процессе сложного развития - в полном смысле этого слова. В начале процесса стоит переходная смешанная форма, соединяющая в себе натуральное и культурное в поведении ребенка».

Функция называния не возникает путем однократного открытия, но также имеет свою естественную историю. То, что возникает к началу образования речи у ребенка, есть не открытие, что каждая вещь имеет свое имя, а новый способ обращения с вещами, а именно- их называние.

Из исследования символических речевых форм деятельности, с одной стороны, и практического интеллекта, с другой, в качестве изолированных явлений вытекало, что генетический анализ этих функций приводил к

точке зрения на них как на процессы, имеющие абсолютно различные корни, и участие их в одной и той же деятельности считалось случайным фактом, не имеющим принципиального психологического значения.

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

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

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

Иногда речь становится так важна, что без нее ребенок не способен завершить задачу.

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

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

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

первое время характер внешней деятельности, т.е. знак вначале - внешний вспомогательный стимул, внешнее средство автостимуляции.

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

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

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

Деятельность ребенка, владеющего речью, делится на две последовательные части: в первой проблема решается в речевом плане, с помощью речевого планирования, а во второй - в простой моторной реализации подготовленного решения. Таким образом, прямое манипулирование заменяется сложным психическим процессом, в котором

внутренний план и создание намерений, отсроченных во времени, сами стимулируют свое развитие и реализацию.

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

### **2.3. Педагогическая деятельность Л.С. Выготского**

Выготский Л.С. пытался продемонстрировать связь, существующую между ленинской эпистемологией и его собственными взглядами на развитие мышления у детей. Он говорит о «единстве противоположностей», которыми являются «воображение и мышление в развитии своем... и их раздвоении» в процессе познания. Выготский Л.С. весьма критически относился к эпистемологическому дуализму, свойственному теории языка, выдвинутой Жаном Пиаже, и в особенности к тому, что Пиаже называл «аутистическим» использованием языка детьми. Выготский Л.С. подчеркивал, что марксистский подход к изучению проблем языка позволяет вскрыть «социальный характер» его появления.

Одно из наиболее важных влияний на развитие советской психологии оказали работы Льва Семеновича Выготского (1896-1934); его идеи (особенно после публикации в 1962 г. английского перевода его работы «Мышление и речь») получили широкое распространение и за пределами Советского Союза.

Значение его работ еще более возрастает, если вспомнить о том, что он скончался в возрасте 38 лет и последние, самые важные свои работы написал, будучи уже тяжело болен туберкулезом. Как говорил спустя много лет один из наиболее известных его учеников - А.Р. Лурия, «всему хорошему в развитии русской психологии мы обязаны Выготскому». Посвящая одну из важнейших своих книг - «Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга» его памяти, Лурия отмечал, что во многих отношениях она может «рассматриваться как развитие идей Выготского».

Одной из основных проблем, над разрешением которой работал Выготский Л.С., была проблема взаимоотношения мышления и речи. Его работы по этому вопросу часто сравнивают с работами Пиаже. Сам Выготский Л.С. с похвалой отзывался о работах Пиаже в этой области, называя их «революционными», однако он отмечал также, что он «наложил печать двойственности на эти исследования, как и на все выдающиеся и действительно прокладывающие новые пути психологические произведения эпохи кризиса».

Его работы - детище кризиса, охватившего самые основы нашей науки, знаменующего превращение психологии в науку в точном и истинном значении этого слова и проистекающего из того, что фактический материал науки и ее методологические основания находятся в резком противоречии... Сущность его заключается в борьбе материалистических и идеалистических тенденций.

В одной из своих ранних работ Пиаже постулировал три стадии в развитии форм мышления у ребенка: 1) аутизм, 2) эгоцентризм, 3) социализация. На первой из этих стадий мышление ребенка носит

подсознательный характер и направлено на достижение самоудовлетворения. На этой стадии ребенок еще не пользуется языком и не приспосабливается к существованию других людей, обладающих собственными нуждами и желаниями. Он еще не воспринимает такие понятия, как «истина» и «ошибка». На последней из этих стадий ребенок уже оказывается адаптированным к окружающей его действительности, пытается влиять на нее, с ним можно разговаривать. Он уже понимает законы логики. На промежуточной стадии - стадии эгоцентризма - мысль ребенка, по мнению Пиаже, «представляет собой средину между аутизмом в строгом смысле слова и социализированной мыслью». На этой стадии ребенок использует язык, но только для себя; он размышляет вслух. Таким образом, названные три стадии представляют собой схему развития мышления ребенка, основанную на представлении о том, что «первичной, обусловленной самой психологической природой ребенка формой мышления является аутистическая форма; реалистическое же мышление является поздним продуктом, как бы навязываемым ребенку извне с помощью длительного и систематического принуждения, которое оказывает на него окружающая его социальная среда».

Принимая в целом то описание, которое дает этим стадиям Пиаже, Л.С.Выготский отрицает их последовательность. Он так пишет об этом: «История детской мысли для Пиаже - это история постепенной социализации глубоко интимных, внутренних, личных, аутистических моментов, определяющих детскую психику. Социальное лежит в конце развития, даже социальная речь не предшествует эгоцентрической, но следует за ней в истории развития.

Схематически рассуждая, можно сказать, что наша гипотеза обязывает нас представить весь ход развития в следующем виде. Первоначальной функцией речи является функция сообщения, социальной связи... Таким образом, первоначальная речь ребенка - чисто социальная...

Лишь далее, в процессе роста, социальная речь ребенка, которая является многофункциональной, развивается по принципу



дифференциации отдельных функций и в известном возрасте довольно резко дифференцируется на эгоцентрическую и коммуникативную речь. Мы предпочитаем так назвать ту форму речи, которую Пиаже называет социализированной, как по тем соображениям, которые нами уже высказаны выше, так и потому, что, как увидим ниже, обе эти формы речи являются с точки зрения нашей гипотезы одинаково социальными, но разнонаправленными функциями речи. Таким образом, эгоцентрическая речь, согласно этой гипотезе, возникает на основе социальной путем перенесения ребенком социальных форм поведения, форм коллективного сотрудничества в сферу личных психологических функций.

Действительное движение процесса развития детского мышления совершается не от индивидуального к социализированному, а от социального к индивидуальному.

### **Заключение**

Культурно-историческая концепция разрабатывалась Л.С.Выготским в 20-30 гг. XX в. Нет практически ни одного выдающегося психолога, занимавшегося проблемами общей психологии, который бы одновременно, так или иначе, не занимался бы проблемами развития психики. В этой области работали такие всемирно известные ученые, как В. Штерн, К. Левин, З. Фрейд, Э. Шпрангер, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.

На протяжении довольно длительного периода в психологии проблема развития высших психических функций была невыясненной. Несмотря на всю важность изучения процессов высших психических функций для понимания личности ребенка, не были очерчены границы этой области, не был определен круг задач и проблем, встающих перед исследователем. Кроме того, само понятие высших психических функций оставалось достаточно расплывчатым и неясным, не до конца разграниченным с другими близкими и родственными понятиями, а содержание не определенным. В психологии существовали две точки зрения на процесс психического развития ребенка - одна точка зрения -

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

### Литература

1. Ахутина Т. В. Порождение речи. М., 1989.
2. Бехтерева Н.П. Зашифровано природой, разгадано человеком // «Наука и жизнь», 1976, № 9.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч., ч.П. М., 1982.
4. Горелов И. Н. Проблема функционального базиса речи в онтогенезе.
5. Горелов И.Н. Избранные труды по психолингвистике. М., 2003.
6. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. М., «Наука», 1980.
7. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. М.,1998.
8. Горелов И.Н.. Вопросы теории речевой деятельности. Таллин, 1987.
9. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., 1984.
10. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.,1982
11. Залевская А. А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь, 1996.
12. Залевская А. А. Индивидуальное знание. Специфика и принципы функционирования. Тверь, 1992.
13. Залевская А. А. Проблемы психолингвистики. Калинин, 1983.
14. Залевская А. А. Слово в лексиконе человека. Воронеж, 1990.
15. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М., 1999.

16. Исенина Е. И. Дословесный период развития речи у детей. Саратов, 1986.
17. Исенина Е.И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза (дословный период). Иваново, 1983.
18. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности. М., 1986.
19. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М., 1975
20. Общее языкознание / Под ред .Б.А.Серебренникова. М., 1970
21. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. Изд.3-тее. Воронеж, 2003.
22. Попова З.Д., Стернин И.А. Общее языкознание. Воронеж, 2004.
23. Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и национальная картина мира. Воронеж, 2002.
24. Портнов А.Н. Язык и сознание: основные парадигмы исследования проблемы в философии 19-20 вв. Иваново, 1994.
25. ред. З.Д.Поповой, И.А.Стернина. Воронеж, 2002.
26. Серебренников Б.А. О материалистическом подходе к анализу явлений языка. М., 1983.
27. Серебренников Б.А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и мышление. М., 1988.
28. Симонов В.П. Высшая нервная деятельность человека. М., 1975.
29. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. М., 1976.
30. Теория речевой деятельности. М., 1968.
31. Уорф Б. Наука и языкознание // «Новое в лингвистике», т. 1. М., 1960. Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии / Челябинск, 1974.
32. Язык и структура представления знаний. М., 1992.