



## ***Творческий и научный потенциал культурно-исторической теории Л.С. Выготского.***

***"Не будет преувеличением назвать Л.С. Выготского гением"***

А.Р. Лурия

***"Он был гениальным человеком создавшим отечественную психологию"***

Б.В. Зейгарник

***Научное познание всегда опосредствованно, писал Л. С. Выготский, и «непосредственное переживание», например, чувства любви вовсе не означает научного познания этого сложного чувства. Для иллюстрации различия между переживанием и собственно научным познанием Л. С. Выготский любил цитировать слова Ф.Энгельса: «Мы никогда не узнаем того, в каком виде воспринимаются муравьями химические лучи. Кого это огорчает, тому уже ничем нельзя помочь».***

**Культурно-историческая теория Л.С. Выготского** породила крупнейшую в советской психологии школу, из которой вышли А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко (методика психологии и педагогики), П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович (педагогика интерактивного воспитания, роль игры в становлении психики) и др. На западе культурно-историческая теория Л. С. Выготского и теория деятельности А.Н.Леонтьева соединились, даже в названии, в культурно-историческую теорию деятельности – Cultural-Historical Activity Theory (CHAT).

**"Школа Выготского"** возникла в середине 20-х гг. в *Институте экспериментальной психологии*, где помимо Л.С. Выготского работали А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия. В этот период основным направлением деятельности школы была *разработка вопросов влияния социокультурных процессов (прежде всего связанных с хозяйственной и производственной деятельностью) на развитие психики (памяти, внимания, восприятия, мышления и т.д.)*, рассматривавшееся на материале истории культуры.

В 30-х гг. "Школа Выготского" разделяется на две группы — *Московскую*, базировавшуюся в Экспериментальном дефектологическом институте (ЭДИ), Институте психологии, а позднее — в исследовательской лаборатории Всесоюзного института экспериментальной медицины (ВИЭМ) — *Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович* и др.; и *Харьковскую* — на базе Украинского психоневрологического института — *А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, П.И. Зинченко* и др. В этот период школа испытала определенное, хотя и незначительное, влияние психоанализа (выразившееся в повышенном внимании к эмоциональным процессам), а также теории детской психологии Ж. Пиаже.

"Школа Выготского" просуществовала до начала Великой Отечественной войны. Оккупация Харькова привела к распаду Харьковской группы и переезду части ее участников в Москву, однако в условиях войны и послевоенных репрессивных процессов в советской науке дальнейшее существование школы как самостоятельного образования оказалось невозможным, хотя отдельные ее члены продолжали научную и общественную деятельность.

В период деятельности Л.С. Выготского сформировалось такое явление как «**Круг Выготского**» — система неформальных личных связей учёных, объединённых Л.С. Выготским и А.Р. Лурией. В группу входили психологи, педагоги, психиатры, физиологи и неврологи преимущественно из Москвы, Ленинграда и Харькова. Участниками круга на его периферии были также и кинорежиссёр С.М. Эйзенштейн и немецко-американские психологи К. Левин и К. Коффка. В разное время «круг» включал в себя более 40 научных, медицинских и партийно-административных работников, а также деятелей образования и культуры.

Библиография трудов Л.С. Выготского насчитывает 191 работу. Идеи Л.С.Выготского получили широкий резонанс во всех науках, исследующих человека, в том числе в *лингвистике, психиатрии, этнографии, социологии*. Они определили целый этап в развитии гуманитарного знания в России и поныне сохраняют свой эвристический потенциал. Л.С. Выготский автор книг "Педагогическая психология. Краткий курс" (1926), "Основные течения современной психологии" (1930, в соавторстве), "Этюды по истории поведения" (1930), "Мышление и речь" (1934), "Умственное развитие детей в процессе обучения" (1935) по проблемам *общей, детской, педагогической и генетической психологии, педологии, дефектологии, психопатологии, психиатрии, общественно-исторической природе сознания и психологии искусства*.

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

**Следующий этап** творчества Л.С. Выготского — примерно с 1927 по 1931 гг. — посвящен теоретической и эмпирической разработке собственно культурно-исторического подхода в психологии. Иногда этот этап творчества Л.С. Выготского отождествляется со всем его творчеством, однако, это не так. В начале 30-х гг. в его работах намечаются новые рубежи изучения сознания.

Таким образом, нет почти ни одной области психологических знаний, в которую Л.С. Выготский не внес бы важного вклада. "Психология искусства, общая психология, детская и педагогическая психология, психология аномальных детей, дефектология и специальная психология, пато- и нейропсихология — во все эти области он внес новый строй" — так журнал "Вопросы психологии" писал к 80-летию со дня рождения Л.С. Выготского.

## **КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ДЕФЕКТОЛОГИЯ**

Интерес к психологии пробудился у Л.С. Выготского в студенческие годы. Первые книги из этой области, о которых с достоверностью известно, что они были им прочитаны, — это известный трактат А.А. Потебни «Мысль и язык», а также книга У. Джемса «Многообразие религиозного опыта», «Психопатология обыденной жизни» З. Фрейда, которая, по его словам, сильно заинтересовала Л.С. Выготского. Вероятно, этот живой интерес впоследствии привел Л.С. Выготского в ряды Русского психоаналитического общества, что, впрочем, явилось нехарактерной страницей его научной биографии. Судя по его трудам, идеи З.Фрейда заметного влияния на него не оказали. Чего не скажешь о теории А. Адлера. *Понятие компенсации, центральное для индивидуальной психологии А. Адлера, впоследствии становится краеугольным камнем дефектологической концепции Л.С. Выготского.*

Формальным началом работы Л.С. Выготского в области специальной психологии и специальной педагогики является его *назначение в 1924г.* заведующим подотделом воспитания физически дефективных и умственно отсталых детей в отделе социально-правовой охраны несовершеннолетних Главного управления социального воспитания Наркомпроса РСФСР. Но его интерес к этой области сложился раньше, и поэтому самые первые его публикации по проблемам «детской дефективности» поражают точностью выбора ключевых проблем и глубиной мысли.

1924г. ознаменован как путь Л.С. Выготского в дефектологию, и весь московский период его творчество связан с данной наукой.

Л.С. Выготский был одним из первых ученых кому было доверено представлять отечественную дефектологическую науку за границей.

В 1926г. он создал лабораторию по психологии аномального детства, на базе которой в 1929г. был создан Экспериментальный дефектологический институт Наркомпроса (директор института И.И. Данюшевский).

Учениками Л.С. Выготского оформившими данную отрасль психологического знания были И.И. Данюшевский, Р.Е. Левина, М.С. Певзнер и др.

Хотелось бы остановиться на двух проблемах, в решение которых Л.С. Выготский внес неоценимый вклад. *Это диагностика недостатков развития и выделение общих закономерностей психического развития при различных дефектах.*



(И.И. Данюшевский, Л.С. Выготский, Гомель, 1922г)



Во дворе Экспериментального дефектологического института. Сидят слева направо: вторая – Р.М. Боскис, третий – Л.С. Выготский, шестая – З.Я. Руденко. Стоят: вторая – К.И. Вересотская, далее М.С. Певзнер, В.Ф. Шмидт, И.И. Данюшевский, М.К. Колосова.

К середине 20-х гг. в мире уже вполне оформились как отдельные ветви психологии психология умственно отсталых, психология слепых и, в несколько меньшей степени, психология глухих. По каждому из этих направлений велись исследования, но никаких попыток консолидации этих независимых ветвей в психологии не было.

Именно это обстоятельство и заметил Л.С. Выготский. В своей первой «дефектологической» работе «К психологии и педагогике детской дефективности» он рассматривает условия, необходимые для оформления какого-либо направления исследований и соответствующей практики в



самостоятельную область. **Первым** из таких условий он называет изучение причин, зависимостей и закономерностей в области психологии детей с различными недостатками развития.

**Вторым** по важности условием становления специальной психологии Л.С. Выготский считает создание адекватных методик исследования, которые не сводились бы к простым количественным подсчетам. Адекватная методика позволяет «перейти от простой наукообразной эмпирии к истинно научному способу мышления и познания».

Для Л.С. Выготского была очевидна недостаточность или даже полная непригодность для целей дефектологии применявшихся в то время стандартизованных тестов, при подсчете результатов которых складывались, как он говорил, «метры килограммами». Он считал необходимым заменить их качественными методиками. Ведь все многообразие явлений, изучаемых дефектологией, нельзя охватить просто схемой «больше-меньше», так как все проблемы дефектологии не есть суть проблема пропорций.

**Главный тезис современной дефектологии, сформулированный Л.С. Выготским, гласит: *ребенок, развитие которого осложнено дефектом, не есть просто менее развитый, чем его нормальные сверстники, но иначе развитый.***

Л.С. Выготский указывает, что любой недостаток «не только изменяет отношение человека к миру, но, прежде всего, сказывается на отношениях с людьми». Следствием дефекта является **снижение социальной позиции ребенка**, сам же дефект реализуется как **«социальный вывих»**. Многое из того, что присуще нормальному развитию, исчезает из-за дефекта. Создается новый, особенный тип развития. Например, у слепых развиваются такие особенности, которые мы не можем заметить у зрячих. Таким образом, нарушение взаимодействия с окружающим миром и, в том числе, с окружающими людьми выделяется как важнейшая общая закономерность аномального развития.

Другой не менее важный тезис содержится в сформулированных Л.С. Выготским представлениях **о первичных и вторичных недостатках психического развития**. **Органическое повреждение**, например поражение улитки, вызывает выпадение слуховой перцепции (при глухоте) или ее недостаточность (при тугоухости), что выступает в качестве **первичного дефекта** (недостатка). **Вторичным дефектом** развития психической деятельности является **нарушение формирования речи**. В свою очередь, отсутствие словесной речи неизбежно сказывается на **развитии мышления** ребенка, что выступает в качестве **недостатков третьего порядка**.

**Третий тезис и центральное положение современной дефектологии:** всякий дефект создает стимул для выработки компенсации. Вместе с органическим дефектом человеку даются силы, стремления к его преодолению или выравниванию.



Обсуждение результатов обследования аномальных детей. На снимке, кроме Льва Семеновича, Р.М. Боскис, Л.К. Колосова, М.С. Певзнер, С.Я. Рабинович, Н.П. Сакулина, В.М. Шмидт и др.

Всех вышеперечисленных тенденций не замечала прежняя дефектология. Можно сказать, что он был одним из первых психологов, применивших сравнительный подход в исследованиях детей с недостатками развития. Применение идей Л.С. Выготского о специфических закономерностях психического развития, о своеобразии структур нарушенного развития и о зоне ближайшего развития в разработке психодиагностических методик должно привести к созданию наборов дифференциально-диагностических методик, т.е. наборов методик, дающих возможность осуществить подлинную качественную диагностику.

### **КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО, ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ**

*"Личность становится для индивида тем, что она представляет собой для других".*

Л.С. Выготский

*Вся структура психического развития личности ребенка, утверждал Л.С. Выготский, обусловлена ее реальным социальным взаимодействием.*

Психологическая природа человека представляет совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности. Л.С. Выготский утверждал, что психическое развитие идет не вслед за созреванием, а обусловлено развивающими воздействиями среды.

Теория развития личности ребенка "насквозь революционное" учение Л.С. Выготского. Известно, что в первые десятилетия XX в. психология в целом и ее составная часть - детская психология - переживала глубокий кризис. По словам В. Джемса, психология была не наукой, а всего лишь "надеждой на науку".

Л.С. Выготский почувствовал особенно остро, что возможность существования психологии как науки связана, прежде всего, с решением методологической проблемы. Исследуя причины кризиса в психологии, он обнаружил во всех современных ему концепциях развития психики ошибочный, по его мнению, подход, который он назвал "натуралистическим", "биологизаторским", пытающимся "выстроить в один ряд психологическое развитие животного и развитие ребенка". Этому подходу он противопоставил свою **культурно-историческую концепцию развития психики**.

Л.С. Выготский разработал учение о возрасте как единице анализа детского развития. Он предложил иное понимание хода, условий, источника, формы, специфики и движущих сил психического развития ребенка; описал эпохи, стадии и фазы детского развития, а также переходы между ними в ходе онтогенеза; он выявил и сформулировал основные законы психического развития ребенка:

**От социального к индивидуальному (индивидуализация). Закон развития высших психических функций и его следствие - зона ближайшего развития.**

**Развитие ребенка не подчиняется действию биологических законов, а подчиняется действию общественно-исторических законов**

С точки зрения Л.С. Выготского, все современные ему западные теории описывали **ход детского развития** как переход от индивидуального к жизни в качестве полноценного члена общества. Поэтому неудивительно, что центральной проблемой всей без исключения зарубежной психологии до сих пор остается проблема *социализации*, проблема перехода от биологического существования к жизни в качестве социализованной личности. Л.С. Выготский категорически выступал против такой интерпретации развития. Для него процесс развития проходит путь от социального к индивидуальному. Развитие психики - это процесс ее *индивидуализации*. **Высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии они становятся индивидуальными функциями самого ребенка.** Так, речь - сначала средство общения между людьми, но в ходе развития она становится внутренней и начинает выполнять интеллектуальную функцию.

Л.С. Выготский подчеркивал, что отношение к среде меняется с возрастом, а следовательно, меняется и роль среды в развитии. Он подчеркивал, что среду надо рассматривать не абсолютно, а относительно, так как влияние среды определяется переживаниями ребенка.

Л.С. Выготский ввел понятие **ключевого переживания**. Как позднее справедливо указывала Л.И. Божович, "понятие переживания, введенное Л.С. Выготским, выделило и обозначило ту важнейшую психологическую действительность, с изучения которой надо начинать анализ роли среды в развитии ребенка; переживание представляет собой как бы узел, в котором

завязаны многообразные влияния различных внешних и внутренних обстоятельств".

По Л.С. Выготскому, *движущая сила психического развития - обучение*. Важно отметить, что развитие и обучение - это разные процессы. По словам Л.С. Выготского, процесс развития имеет внутренние законы самодвижения. *"Развитие, - пишет он, - есть процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях"*.

*Обучение, по Л.С. Выготскому, есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека.*

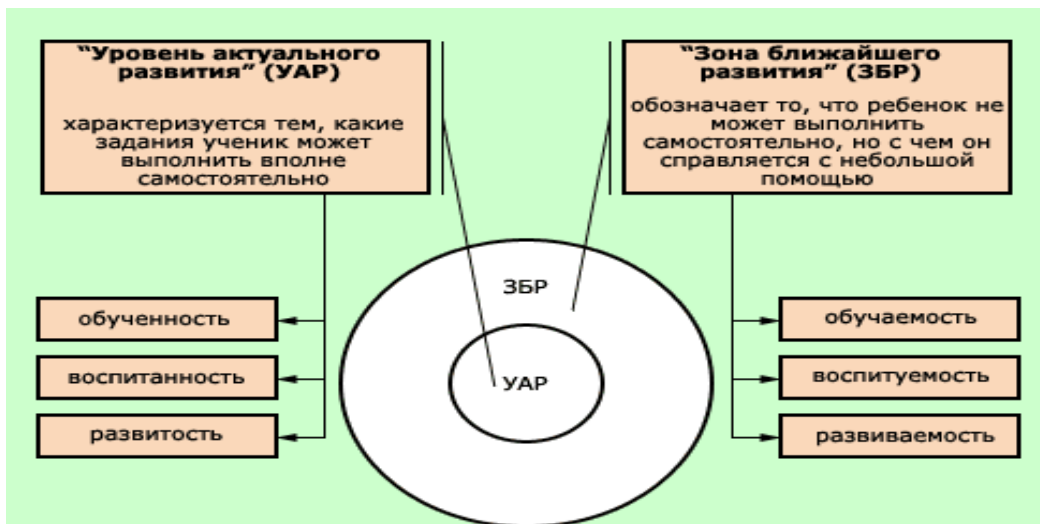
Обучение не тождественно развитию. Оно создает *зону ближайшего развития*, то есть вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале для ребенка возможны только в сфере взаимоотношения с окружающими и сотрудничества с товарищами, но затем, пронизывая весь внутренний ход развития, становятся достоянием самого ребенка.

*Зона ближайшего развития* (подлинное открытие Л.С. Выготского, которое известно теперь психологам всего мира) - *это расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых*. Как пишет Л.С. Выготский, "зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития". *"Уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день"*.

Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. *"Обучение только тогда хорошо, - писал Л.С. Выготский, - когда оно идет впереди развития"*. Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития. Применительно к школе это означает, что обучение должно ориентироваться не столько на уже созревшие функции, пройденные циклы развития, сколько на созревающие функции. Возможности обучения во многом определяются зоной ближайшего развития.

На протяжении многих лет гипотеза Л.С. Выготского оставалась гениальной интуицией. Преодоление недостатков и исторически обусловленных ограничений этой гипотезы составляет этапы становления детской психологии с позиции культурно-исторической парадигмы.





*"Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития", - писал Л.С. Выготский.*

Первый шаг был сделан уже в конце 30-х гг. XX в. Психологи Харьковской школы А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович и др. установили, что в основе развития лежит непосредственная практическая деятельность ребенка.



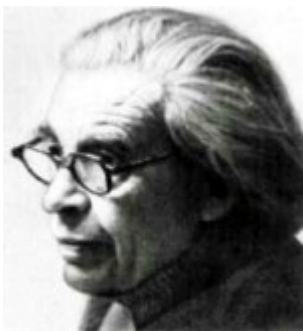
Рис. 18. А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, А.В. Запорожец. Начало 30-х гг.

Благодаря работам А.Н. Леонтьева, ведущая деятельность стала рассматриваться как критерий периодизации психического развития, как показатель психологического возраста ребенка. Монографии, посвященные анализу основных типов ведущей деятельности в онтогенезе (в особенности книги Л.А. Венгера, В.В. Давыдова, М.И. Лисиной, Д.Б. Эльконина), стали достоянием мировой науки. Изучение



процессов становления и смены мотивов, становления и утраты деятельностью личностного смысла было начато под руководством А.Н. Леонтьева и продолжено в исследованиях **Л.И. Божович** (фото. - справа).

Актуальным стал вопрос о соотношении функционального и возрастного развития психических процессов.



Разрабатывая эти идеи, **Д.Б. Эльконин** (фото.- слева) сделал исключительное по своей психологической глубине и прозорливости предположение. Он поставил вопрос: "Какой смысл имеют предметные действия ребенка?", "Для чего они служат?" Согласно его гипотезе, в процессе развития ребенка сначала должно происходить освоение мотивационной стороны деятельности (иначе предметные действия не имеют смысла), а затем операционально-технической. В развитии можно наблюдать чередование двух типов деятельности: в одном типе деятельности преимущественно формируются мотивы и потребности, в другом - интеллектуальные возможности, обеспечивающие их осуществление.

Таким образом, сознание у ребенка формируется не спонтанно, а представляет собой в известном смысле «искусственную форму» психики.

## **КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО И ПРОБЛЕМЫ СОЗНАНИЯ**

Один из центральных моментов всей деятельности Л.С. Выготского явилось учение о сознании. Л.С. Выготский определил область своего исследования как "вершинную психологию" (психологию сознания), которая противостоит двум другим - "поверхностной" (теории поведения) и "глубинной" (психоанализ).

Как писал ученик школы Л.С. Выготского А.Н.Леонтьев, «альфой и омегой» научного творчества Л.С. Выготского была проблема сознания, открытого им для конкретно-научного изучения.

Сознание (и психика вообще) предстало в концепции Л. С. Выготского не как замкнутый мир явлений, открытый только самонаблюдению субъекта (как «непосредственная данность»), а как вещь принципиально иного («сущностного») порядка.

Л.С. Выготский определял психику как активную и пристрастную форму отражения субъектом мира, своего рода *«орган отбора, решето, процеживающее мир и изменяющее его так, чтобы можно было действовать»*. Он неоднократно подчеркивал, что психическое отражение отличается незеркальным характером: зеркало отражает мир точнее, полнее, но психическое отражение адекватнее для образа жизни субъекта — психика есть субъективное искажение действительности в пользу организма. Особенности психического отражения следует, поэтому объяснять образом жизни субъекта в его мире.

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.

Гипотеза Л. С. Выготского заключалась в том, что психические процессы преобразуются у человека так же, как процессы его практической деятельности, т.е. они тоже становятся опосредствованными. Но сами по себе орудия, являясь вещами непсихологическими, не могут, по мнению Л. С. Выготского, опосредствовать психические процессы. Следовательно, должны существовать особые *«психологические орудия» — «орудия духовного производства»*. Этими психологическими орудиями являются различные знаковые системы — язык, математические знаки, мнемотехнические приемы и т.п.

Знак представляет собой средство, выработанное человечеством в процессах общения людей друг с другом. Он представляет собой средство (инструмент) воздействия, с одной стороны, на другого человека, а с другой — на самого себя. Например, взрослый человек, завязывая своему ребенку узелок на память, тем самым воздействует на процесс запоминания у ребенка, делая его опосредствованным (узелок как стимул-средство определяет запоминание стимулов-объектов), а впоследствии ребенок, используя тот же мнемотехнический прием, овладевает своим собственным процессом запоминания, которое — именно благодаря опосредствованию — становится произвольным.

В школе Л.С. Выготского исследования знака начались именно с изучения его инструментальной функции. Впоследствии Л.С. Выготский обратится к изучению *внутренней стороны знака (его значения)*. Первоначальная форма существования знака — *всегда внешняя*. Затем знак превращается во внутреннее средство организации психических процессов, которое возникает в результате сложного поэтапного процесса «вращения» (интериоризации) знака. Вращается, собственно говоря, не только и не столько знак, сколько вся система операций опосредствования.

По Л.С. Выготскому, необходимо выделять две линии психического развития ребенка — натуральное и культурное развитие. Натуральные (исходные) психические функции индивида по своему характеру являются непосредственными и произвольными, обусловленными прежде всего биологическими, или природными факторами. В процессе овладения субъектом системами знаков (линия «культурного развития») натуральные психические функции превращаются в новые — *высшие психические функции (ВПФ)*, которые характеризуются тремя основными свойствами:

- 1) *социальностью (по происхождению)*,
- 2) *опосредствованностью (по строению)*,
- 3) *произвольностью (по характеру регуляции)*.

Однако к глубокому сожалению не сразу положения Л.С. Выготского нашли свое приложение в теории и практике. После постановления ЦК КПСС 1936 года его труды, посвященные детской душе, попали в проскрипционный список. С ликвидацией педологии, одним из лидеров которой он был объявлен, они оказались в «спецхране». Прошли десятки лет, прежде чем Л.С.Выготский был признан во всем мире величайшим новатором и началось триумфальное шествие его идей.

## **КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ Л.С. ВЫГОТКОГО И НЕЙРОПСИХОЛОГИЯ**

В своей научной биографии А.Р. Лурия, основоположник нейропсихологического знания, писал, что жизнь свою делит на два периода: маленький, несущественный — до встречи с Л.С. Выготским, и большой и существенный — после встречи с ним.

Доклад (в январе 1924 года в Петрограде на съезде исследователей поведения), сделанный Л.С. Выготским, произвел на А.Р. Лурия такое впечатление, что он, будучи ученым секретарем Психологического института, сразу бросился убеждать К.Н. Корнилова, возглавлявшего институт, немедленно, сейчас же, этого никому не известного человека из Гомеля переманить в Москву. Л.С. Выготский предложение принял, переехал в Москву, и его поселили прямо в институтском подвале. Работать он начал в непосредственном сотрудничестве с А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьевым.

Он поступил в аспирантуру и формально являлся учеником А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьева, но сразу, же стал, по существу, их руководителем — образовалась *знаменитая «тройка»*, переросшая потом в «восьмерку».

Никто из входивших в эти объединения тогда не предполагал, что судьба столкнула их с замечательным человеком, который в свои 27 лет уже был сложившимся ученым. Они не знали, что в 19 лет он написал замечательную работу «Трагедия о Гамлете, принце Датском» и ряд других хорошо известных сегодня работ (психологический анализ басен, рассказов И.А. Бунина). До приезда в Москву он успел выработать совершенно новый взгляд на психологию искусства и его роль в жизни человека, по сути дела, заложив основы психологического подхода к литературному творчеству.

По воспоминаниям Т.В. Ахутиной: «В 1970 г. я закончила диссертацию, и мой руководитель Л.С. Цветкова решила показать автореферат А.Р. Лурия. Он сделал лишь одно исправление: в том месте, где шла речь о детальной разработке принципов нейропсихологии, он вычеркнул свое имя и написал: Л.С. Выготский».

Л.С. Выготский первым заинтересовался органическими поражениями мозга Л.С.Выготский, он втянул в эту работу А.Р. Лурия, и они обратились к исследованию сначала нарушений речи (афазии), а затем нарушений движения (болезнь Паркинсона).



Во втором ряду слева направо: первый - И.М. Соловьев, третий - А.Р. Лурия, пятый - Л.С. Выготский, седьмой - Л.В. Занков.

Л.С. Выготский сформулировал один из принципов современной нейропсихологии принцип системной организации высших психических функций. Совместно с А.Р. Лурией они описали теорию системной динамической локализации высших психических функций.

Проблема локализации высших психических функций, или проблема «мозг и психика», относится к числу важнейших проблем современного естествознания. Данная проблема, как известно, всегда была предметом острой борьбы между идеалистическими и материалистическими взглядами. Ее актуальность не снизилась и в настоящее время.

Общепсихологическую основу этой теории составляет положение о системном строении высших психических функций и их системной мозговой организации. Понятие «высшие психические функции» было введено в общую психологию и в нейропсихологию Л.С. Выготским, а затем подробно разработано А.Р. Лурия

Локализация высшей психической функции (мозговая организация высшей психической функции) центральное понятие теории системной динамической локализации высших психических функций, объясняющее связь мозга с психикой как соотношение различных звеньев (аспектов) психической функции с разными нейропсихологическими факторами (т. е. принципами, присущими работе той или иной мозговой структуры — корковой или подкорковой).

Основные положения теории системной динамической локализации высших психических функций:

1. Высшие психические функции как сложные функциональные системы не могут быть локализованы в узких зонах мозговой коры или в изолированных клеточных группах, а должны охватывать сложные системы совместно работающих зон. Каждая из которых вносит свой вклад в осуществление сложных психических процессов и которые могут



располагаться в совершенно различных, иногда далеко отстоящих друг от друга участках мозга.

2. Локализация психических функций рассматривается как системный процесс. Это означает, что психическая функция (как и физиологическая, например дыхание) соотносится с мозгом как определенная многокомпонентная система, различные звенья которой связаны с работой разных мозговых структур. А.Р. Лурия считал, что высшие психические функции, как сложные функциональные системы, не могут быть локализованы в узких зонах мозговой коры или в изолированных клеточных группах. Должны опираться на сложные системы совместно работающих зон, располагающихся в различных, иногда далеко отстоящих друг от друга участках мозга, каждая из которых вносит свой вклад в осуществление психических процессов.

3. Системная локализация высших психических функций предполагает их многоэтапную иерархическую многоуровневую мозговую организацию. Это неизбежно вытекает из сложного многокомпонентного состава функциональных систем, на которые опираются высшие психические функции.

4. Локализация высших психических функций характеризуется также динамичностью, изменчивостью.

5. Сформулированное Л. С. Выготским правило, согласно которому поражение определенной области мозга в раннем детстве системно влияет на более высокие зоны коры, надстраивающиеся над ними, в то время как поражение той же области в зрелом возрасте влияет на более низкие зоны коры, которые теперь от них зависят, является одним из фундаментальных положений, внесенных в учение о динамической локализации высших психических функций отечественной психологической науки.

В качестве иллюстрации его укажем, что поражение вторичных отделов зрительной коры в раннем детстве может привести к системному недоразвитию высших процессов, связанных с наглядным мышлением, в то время как поражение этих же зон в зрелом возрасте может вызвать лишь частичные дефекты зрительного анализа и синтеза, оставив сохраненными уже сформировавшиеся раньше более сложные формы мышления.

Теория системной динамической локализации высших психических функций, разработанная Л.С. Выготским и А.Р. Лурия, составляет центральный раздел в понятийном аппарате отечественной нейропсихологии. Она обладает большой эвристической ценностью, позволяя не только объяснять разнообразную клиническую феноменологию, но и предсказывать новые факты и планировать новые исследования. Вместе с тем, безусловно, эта теория — лишь один из первых реальных этапов в решении сложнейшей проблемы мозгового субстрата психических процессов, изучением которой занимается почти все современное естествознание.

## **КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ Л.С. ВЫГОТКОГО И ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА**

Самой первой научной работой Л.С. Выготского, большой научной страстью являлась работа «Психологии искусства». Еще в рамках данной

работы Л.С. Выготский ввел понятие эстетического знака как элемента культуры. Обращение к знаковым системам, которые творятся культурой народа и служат посредниками между тем, что обозначается системами знаков, и субъектом (личностью, которая ими оперирует), изменило общий подход Л.С. Выготского к психическим функциям. Применительно к человеку, в отличие от животных, он рассматривает знаковые системы как средства культурного развития психики. Это глубоко новаторское представление побудило его включить в круг психических функций человека знаково-опосредованный уровень их организации.

В научной психологии Л.С. Выготский был в то время человеком новым и, можно сказать, неожиданным. Для самого же Л.С. Выготского психология давно стала близкой – прежде всего в связи с его интересами в области искусства. Таким образом, переход Л.С. Выготского к специальности психолога имел свою внутреннюю логику. Эта логика и запечатлена в его «Психологии искусства» – книге *переходной* в самом полном и точном значении слова.

«Психологию искусства» нужно читать исторически в обоих ее аспектах: и как психологию *искусства* и как *психологию* искусства.

Автор обращается в ней к классическим произведениям – к басне, новелле, трагедии Шекспира. *Главный вопрос*, который он ставит перед собой, имеет гораздо более общий, более широкий смысл: что делает произведение художественным, что превращает его в творение искусства?

Его замысел состоял в том, чтобы, анализируя особенности структуры художественного произведения, воссоздать структуру той реакции, той внутренней деятельности, которую оно вызывает.

Он выступает против сведения функции искусства к функции собственно познавательной, гностической. Если искусство и выполняет познавательную функцию, то это – функция *особого познания*, выполняемая *особыми* приемами. И дело не просто в том, что это – образное познание. Обращение к образу, символу само по себе еще не создает художественного произведения. Ее действительное значение открывается, лишь когда мы рассматриваем ее по отношению к тому материалу, который она преобразует, «развоплощает», по выражению Л.С. Выготского, и дает ему новую жизнь в содержании художественного произведения.

По оценке М.Г. Ярошевского, несмотря на раннюю смерть, Л.С. Выготский смог обогатить свою науку столь значительно и разносторонне, как ни один из выдающихся психологов мира.

Весной 1934 года из-за очередного страшного приступа болезни Л.С. Выготского отвезли в санаторий в Серебряный бор, он взял с собой только одну книгу — любимого шекспировского «Гамлета», заметки к которому служили для него на протяжении многих лет своего рода дневником. В трактате о трагедии он еще в юности записал: **«Не решимость, а готовность — таково состояние Гамлета».**

По воспоминаниям медсестры, лечившей Л.С. Выготского, его последними словами были: «Я готов». За отведенный ему срок Л.С.

Выготский исполнил больше любого психолога за всю предшествующую историю науки о человеке.

Создатели американского биографического словаря по психологии, включившие Л.С. Выготского в когорту великих, завершают статью о нем такими словами: «Нет смысла гадать, чего мог бы достичь Выготский, проживи он столько, сколько, например, Пиаже, или доживи он до своего столетия. Он наверняка подверг бы конструктивной критике современную психобиологию и теории сознания, однако нет сомнений в том, что он сделал бы это с улыбкой».

*Материал подготовил  
преподаватель кафедры психологии и педагогики  
Кузмицкая Ю.Л.*