

В.Д. Шадриков

Взгляды Л.С. Выготского на проблему развития высших психических функций

(в контексте психологии способностей)



Проблема развития способностей включена Л.С. Выготским в более общую проблему развития высших психических функций [1].

Отмечая отсутствие теории развития высших психических функций, неустоявшееся понимание самого термина, Л.С. Выготский писал, что «односторонность и ошибочность традиционного воззрения на факты развития высших психических функций заключается прежде всего и главным образом в неумении взглянуть на эти факты как на факты исторического развития, в одностороннем рассмотрении их как натуральных процессов и образований, в смешении и неразличении природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального в психическом развитии ребенка, короче — в неправильном принципиальном понимании природы изучаемых явлений» [1, с. 7].

Таким образом, мы видим, что Л.С. Выготский ставит вопрос о детерминантах психического развития, и это — действительно главный вопрос развития.

Предмет своего исследования и понятие «развитие высших психических функций» Л.С. Выготский рассматривает через две ветви: «это, во-первых, процессы овладения внешними средствами культурного развития и мышления — языком, письмом, счетом, рисованием; во-вторых, процессы развития специальных высших психических функций, не отграниченных и не определенных сколь-нибудь точно и называемых в традиционной психологии произвольным вниманием, логической памятью, образованием понятий и т. д. Те и другие, вместе взятые, и образуют то, что мы условно называем процессом развития высших форм поведения ребенка» [1, с. 24].

Важнейшим вопросом при исследовании развития высших психических функций является методологическое положение об отношении к двум факторам развития: природному и социальному. Выражаясь словами С.Л. Рубинштейна, это постановка вопроса о детерминантах развития и о понимании психофизического принципа.

В филогенезе, отмечает Л.С. Выготский, процессы биологического и культурного развития человека представлены отдельно, как самостоятельные и независимые линии развития. В онтогенезе, в процессе развития ребенка обе эти линии слиты, «реально образуя единый, хотя и сложный процесс» [1, с. 25]. Слияние этих двух линий развития в онтогенезе является центральным, определяющим фактом. «Культурное развитие ребен-

Владимир Дмитриевич Шадриков — доктор психологических наук, профессор, академик РАО.

Создатель и руководитель научной школы в области психологии способностей.

Заслуженный работник высшей школы Российской образования (1998), почетный профессор ЯГПУ, почетный профессор ЯрГУ. Лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования (1998), премии Президиума РАН им. С.Л. Рубинштейна за цикл научных работ по психологии способностей (1996). В 2002 году был награжден орденом Почета.

В 1985—2001 гг. занимал руководящие должности в Минпросе СССР, Гособразовании СССР, Министерстве образования РФ.

В настоящее время является научным руководителем факультета психологии Государственного университета — Высшей школы экономики, директором Института содержания образования Института развития образования ГУ—ВШЭ.

Имеет более 170 научных публикаций.



ка тем и характеризуется в первую очередь, что оно совершается при условии динамического изменения органического типа. Оно налагается на процессы роста, созревания и органического развития ребенка и образует с ними единое целое. Только путем абстракции мы можем отделить одни процессы от других» [1, с. 31]. Оба ряда изменений — биологических и культурных — в процессе развития ребенка взаимопроникают друг в друга, образуя «единый ряд социально-биологического формирования личности ребенка» [1, с. 41].

Отметим, что ребенок рождается с незавершенным строением функциональных систем, реализующих отдельные психические функции. Они созревают уже в культурной среде, и уже в силу этого становятся окультуренными, то есть способными решать задачи, возникающие в культурной среде ребенка.

Рассматривая своеобразие культурного развития ребенка, Л.С. Выготский использует понятие *системы активности*, которое ввел в психологию Г. Дженнингс. Этим термином он обозначил тот факт, что способности и формы поведения (активности), которыми располагает каждое животное, представляют *систему*, обусловленную органами и организацией животного. «Человек, — пишет Л.С. Выготский, — также обладает своей системой активности, которая держит в границах его способности поведения. В эту систему, например, не входит возможность летать. Но человек тем и превосходит всех животных, что он безгранично расширяет посредством орудий труда радиус своей активности» [1, с. 32]. Здесь мы считаем необходимым высказать некоторые комментарии.

Во-первых, человек расширяет сферу активности не только за счет применения орудий труда (что, несомненно, правильно), не менее важно и то, что у человека, в отличие от животных, место инстинктов заняли психические функции, позволяющие строить различные формы адаптивного поведения, переходящего в творческое поведение, включающее изменение среды, завершающееся созданием «второй природы» жизнедеятельности. И если у животных в качестве базовых источников внутренней активности этологи выделяют пищевую мотивацию, исследовательскую активность, половую мотивацию, стремление к доминированию, агрессивность, родительское поведение, строительство гнезда, защиту территории, то у человека источники активности резко возрастают за счет социальных и духовных потребностей. Формирование этих потребностей является важнейшим аспектом воспитания ребенка.

Во-вторых, следует отметить, что возможности человека возрастают по мере развития его способностей, которые, в свою очередь, формируются в процессах распределения исторически обусловленных способностей, заключенных в предметах и способах деятельности.

И поэтому, когда Л.С. Выготский пишет, что «решающим моментом в развитии ребенка является первый шаг по пути самостоятельного нахождения и употребления орудий, шаг, который совершается ребенком к концу первого года» [1, с. 32], то данное утверждение маскирует проблему самого «нахождения». Что лежит в основе возможности найти и использовать орудия? Это, прежде всего, возможность, подготовленная предыдущим этапом развития, наличием соответствующих способностей. И проблема поворачивается другой стороной: что это за способности, как они появились (сформировались — развились), как они функционируют, то есть мы обращаемся к внутренним детерминантам развития. Нам представляется, что подчеркивание роли орудий несет в себе некоторую социологическую ориентацию (возможно и влияние работы Ф. Энгельса «О роли труда в процессе превращения обезьяны в человека», если учесть время написания работы).

Процесс культурного развития поведения ребенка обнаруживает, что «каждая психическая функция в свое время переходит за пределы органической системы активности, свойственной ей, и начинает свое культурное развитие в пределах совершенно иной системы активности» [1, с. 34].

На протяжении всей книги Л.С. Выготский неоднократно подчеркивает *системный* характер развития. «Развивается не только употребление орудий, но и система движений, и восприятия, мозг и руки, весь организм ребенка» [1, с. 34]. Он подчеркивает, что две системы (органического развития и культурного развития) «развиваются совместно, образуя в сущности третью систему, новую систему особого рода» [1, с. 34]. Но здесь возникает вопрос: развиваются ли системы *совместно* или все-таки развивается что-то одно. Очевидно, что развиваться может что-то одно — психические функции, и в результате их развития формируются высшие психические функции. Не что-то третье, а высшие психические функции. Могут меняться детерминанты развития, но развивается нечто целое — психические функции. Что они приобретают, когда ведущей становится культурная детерминанта? Вот в чем основной вопрос развития.

Вернемся еще раз к вопросу о психической функции. Суть каждой психической функции заключается в продуцировании определенного результата. Функция восприятия заключается в отражении действительности, чем полнее, тем лучше; функция памяти — в запоминании, сохранении и воспроизведении того, что воспринято; функция мышления — в обработке поступающей информации в соответствии с целью, задачей, которую решает субъект. Любая психическая функция реализуется системой, ради которой последняя и сформировалась в процессе филогенеза. Психическая функция неотделима от функциональной системы. Со стороны продуктивности психическая функция характеризуется соответ-



ствующей способностью: воспринимать, запоминать, мыслить. Психические функции есть средства достижения цели, цель же определяется потребностями, нравственными устоями, переживаниями. Способности, следовательно, также являются психологическими средствами для достижения цели. С этой точки зрения высшие психические функции являются также средствами.

Поэтому, рассматривая культурное развитие ребенка, мы не должны сводить это развитие к средствам жизнедеятельности. Развитие включает в себя также (а может быть в первую очередь) содержание культуры. Средства достижения цели — только часть этой культуры.

Нам представляется, что нельзя отождествлять «развитие высших форм поведения» и «развитие высших психических функций». Поведение строится на основе психических функций, используя их как средства.

В качестве аналога развития генетически заданного и культурного приведем пример выращивания садовником фруктового дерева. Семечко, посаженное в почву, дает побег, развивающийся в дерево; развитие этого дерева обусловлено качеством посадочного материала, почвой, культурой возделывания. Но важнейшим моментом развития являются прививки на первичный побег культурной почки. Далее продолжается развитие уже культурного побега. Дерево же растет одно.

Порой нам кажется, что и сам Л.С. Выготский говорит о едином процессе, когда пишет, что развитие высших психических функций является «как бы культурным продолжением естественных психофизиологических функций» [1, с. 37]. Если бы не это «как бы».

Создавая метод изучения культурного развития высших психических функций, Л.С. Выготский начинает с анализа рудиментарных форм поведения. Рассматривая ситуацию с «буридановым ослом», он делает вывод, что принципиальное отличие в поведении человека заключается в системном вмешательстве в ситуацию, введении новых стимулов в форме жребия. Через введение нового стимула человек *овладевает собственным поведением*.

Правда, ситуация, которую рассматривает Л.С. Выготский, достаточно искусственная. В реальной жизни наши предки в сложных жизненных ситуациях прибегали к магическим действиям и предсказаниям. Генезис этих обрядов сложен и до конца не изучен. Но он не может быть объяснен только введением в ситуацию нового стимула. Это скорее будет *перенос* ситуации в среду магических действий, *затмение* реальной ситуации магической. Но это действительно активная деятельность человека, связанная с управлением поведением (своим и других людей). Это действительно стремление проникнуть в суть ситуации и даже более — *заглянуть в будущее* (предсказать его).

Второй пример рудиментарной функции — завязывание узелка на память. «Всякий знает, — пишет Л.С. Выготский, — что узелок может в известных случаях служить надежным средством запоминания» [1, с. 72]. Это действительно так, но не средством запоминания, а средством напоминания, напоминанием о том, что запоминалось. Это — один из мнемотехнических приемов. Л.С. Выготский считает, что «завязывание узелка на память и было одной из самых первичных форм письменной речи» [1, с. 73].

Использование узелка в качестве *мнемотехнического средства* действительно повышает результативность памяти, это — чисто практическая психологическая операция.

Обобщая различные примеры с узелками, зарубками и другими средствами запоминания, Л.С. Выготский делает вывод, что здесь мы имеем дело с новым типом памяти, включающим в процесс запоминания искусственные стимулы и овладевающим своей памятью с помощью этих стимулов. Но главное здесь заключается в *создании* этих стимулов, главное — в *операциях создания*, не так важно, что создается, важно, что *создается*. Именно за счет операций создания развивается память, переходя на новый уровень функционирования. Но это не новая память, а природная память, «достроенная» мнемическими *операциями*. Запоминание в этом случае превращается в *мнемическую деятельность*.

Л.С. Выготский делает акцент на создание *стимулов-средств*, нам же хочется подчеркнуть аспект создания *мнемических действий-операций*. Мнемотехнический процесс — это только один из способов запоминания — воспроизведения, но можно выделить и другие операции: группировку, перекодировку, ассоциации, схематизации и др. Именно на этом пути развиваются высшие психические функции.

Третьим примером использования средств выступает счет с использованием пальцев. В отличие от прямого восприятия количества объектов, характерного для примитивного человека, «счет на пальцах в свое время был важным культурным завоеванием человечества» [1, с. 76].

Обобщая рассуждения на основе трех приведенных выше примеров, Л.С. Выготский делает вывод о существовании двух форм поведения: «для одной формы существенным признаком будет полная — в принципе — определяемость поведения стимуляцией. Для другой столь же существенная черта *автостимуляция*, создание и употребление искусственных стимулов-средств и определение с их помощью собственного поведения... Искусственные стимулы-средства, вводимые человеком в психологическую ситуацию и выполняющие функцию автостимуляции, мы называем знаками, придавая этому термину более широкий и вместе с тем более точный смысл, чем в обычном словоупотреблении. Согласно нашему определению, всякий искусствен-



но созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением — чужим или собственным, — есть знак. Два момента, таким образом, существенны для понятия «знак»: его происхождение и функция» [1, с. 78].

Важнейшим психологическим признаком человека является *сигнификация* — создание и употребление знаков, то есть искусственных сигналов.

Еще раз обратим внимание, что Л.С. Выготский подчеркивает роль знака (существительного — вещи), мы же акцентируем внимание на операции-действии (глаголе — активности).

По нашему мнению, говоря о развитии высших психических функций, целесообразно учитывать как знак, так и операцию, которые использует человек для овладения своим поведением*.

Как один из важных моментов в развитии высших психических функций Л.С. Выготский рассматривает личную представленность. «Высшие психические функции характеризуются особым отношением к личности, — пишет он, — это... реакции личности, в возникновении которых интенсивно и сознательно участвует вся личность... Культурные формы поведения суть именно реакции личности» [1, с. 84]. Благодаря такому подходу мы имеем дело не с психическими процессами или эмоциональными состояниями, а с личностью, характеризующейся определенным качеством психических процессов и состояний. В результате происходит гуманизация психологии, отход ее от ортодоксального детерминизма. Только при таком подходе, когда во главу угла ставится действующая личность, возможно говорить об управлении человеком своими психическими функциями.

Рассматривая детерминанты психического развития человека, Л.С. Выготский утверждает, что «не природа, но общество должно в первую очередь рассматриваться как детерминирующий фактор поведения человека» [1, с. 85].

Анализируя *инструментальную* функцию знака, Л.С. Выготский ограничивает функцию знака и функцию орудия. Он рассматривает оба вида приспособления как *расходящиеся* линии опосредствующей деятельности. При этом орудие служит проводником воздействия человека на объект его деятельности, орудие направлено вовне, оно есть средство внешней деятельности человека, знак же направлен внутрь, он есть средство психологического воздействия на поведение, на овладение своими высшими психическими функциями [1].

Ряд ценных положений высказал Л.С. Выготский по принципам психологического анализа высших психических функций. Он подчеркивал необходи-

мость системного анализа. Л.С. Выготский выделял три принципиальных момента.

Во-первых, необходимо различать анализ вещи и анализ процесса. При этом анализ процесса он, по сути дела, сводил к «динамическому развертыванию главных моментов, образующих историческое течение данного процесса» [1, с. 95]. Но одновременно он считал, что можно генетический по своей сути подход использовать и в краткосрочном экспериментальном исследовании. Основная задача анализа заключается в превращении вещи в процесс.

Во-вторых, анализ должен проводиться в противопоставлении описательных и объяснительных задач; при этом предпочтение отдается объяснению. «Истинная задача анализа во всякой науке есть именно вскрытие реальных каузально-динамических отношений и связей, лежащих в основе каких-нибудь явлений. Таким образом, анализ по самой сути дел становится научным объяснением изучаемого явления, а не только описанием его с феноменологической стороны» [1, с. 96]. Описание может затрагивать и генезис явления и по мере развития науки становиться объяснением.

В-третьих, в процессе анализа, особенно явлений, которые автоматизировались, как бы застыли в своем развитии, целесообразно идти «путем динамического развертывания процесса», изучения процесса происхождения и становления явления. «Нас должен интересовать... не готовый результат, не итог, или продукт, развития, а самый процесс возникновения или установления высшей формы, схваченной в живом виде» [1, с. 100].

Рассматривая три описанные выше принципа анализа, можно выделить два момента. Во-первых, во всех трех положениях присутствует указание на необходимость генетического подхода к анализу. Во-вторых, сам генетический подход рассматривается преимущественно как исторический, как процесс исторического становления высших психических функций и сложных форм поведения.

Возвращаясь к первому положению о необходимости анализа вещи и процесса, отметим, что остается не всегда ясным, что Л.С. Выготский понимает под вещью, а что — под процессом. Если в качестве вещи выступают высшие психические функции, то что является процессом? Если процессом является генетическое становление психической функции, и оно рассматривается как вещь, то как быть с процессом реализации этой функции «здесь и сейчас»? Ведь функция реализуется в процессе.

Аристотель в своей логике выделял 10 основных категорий, под которые подпадает все, что подлежит осмыслению: субстанция, количество, качество,

* Необходимо отметить, что сам Л.С. Выготский рассматривает свои исследования, прежде всего, как поиск методологического основания решения проблемы развития высших психических функций. «Дело дальнейших исследований, — писал он — показать построение и развитие огромного многообразия отдельных конкретных форм высшего поведения» [1, с. 77].



отношение, место, время, положение, обладание, действие, страдание. В качестве наиболее общих часто выделяют три категории: вещь, свойство вещи (или качество), отношение одной вещи к другой.

По всей вероятности, психическая функция не может быть вещью. В качестве вещи может рассматриваться материальная функциональная система, свойством которой является психическая функция. Ради этой функции и формируется физиологическая функциональная система. Усложнение функции приводит к развитию функциональной системы, которое заключается в дополнении генетически обусловленной функциональной системы системой временных связей, отражающих научение и приобретение субъектом опыта. Усложнение структуры приводит к усложнению функции (принцип психофизического единства — первая составляющая). Одновременно усложняется и содержание, заимствованное из культурной среды и отражающее культурную среду. Поэтому в психологическом анализе необходимо соблюдать методологический принцип психофизического единства (в понимании С.Л. Рубинштейна). Об этом пишет и Л.С. Выготский, отмечая, что «в органической природе структура оказывается очень тесно связанной с функцией. Они едины и взаимно объясняют друг друга. Морфологические и физиологические явления — форма и функция — обуславливают друг друга» [1, с. 118].

Развитие высших психических функций идет через овладение собственным процессом поведения, а способом овладения выступает знак. «В высшей структуре функциональным определяющим целым или фокусом всего процесса является знак и способ его употребления» [1, с. 116—117]. «Ключ к овладению поведением, — пишет Л.С. Выготский, — дает овладение стимулами... *Овладение поведением представляет собой опосредованный процесс, который всегда осуществляется через известные вспомогательные стимулы*» [1, с. 120]. В определенной мере, проводя психологический анализ развития высших психических функций, Л.С. Выготский находится под влиянием схемы «стимул — реакция». Это приводит к тому, что внешние факторы выступают в качестве детерминант развития — в то время как исследования показывают не меньшую, если не большую, роль внутренних детерминант поведения. В последнем случае овладение поведением будет заключаться в овладении мотивацией и, прежде всего, нравственными устоями личности. Если же говорить об овладении деятельностью, то это овладение сводится, прежде всего, к овладению ее средствами, прежде всего, операциями, через которые реализуется деятельность. В генетическом плане знак, несомненно, играл значительную роль в развитии высших психических функций, но не меньшую роль играли и операции, через которые эти функции развивались за пределы природной обусловленности и реализовывались.

Важнейшим фактором овладения собственным поведением выступает также рефлексия.

Знак, по Л.С. Выготскому, ничего не изменяет в объекте, дает иное направление или перестраивает психическую операцию [1]. В результате развития «низшие формы не уничтожаются, а включаются в высшую и продолжают в ней существовать как подчиненная инстанция» [1, с. 123].

Развитием человека управляет общий закон, сформулированный П. Жанэ, согласно которому «в процессе развития ребенок начинает применять по отношению к себе те самые формы поведения, которые первоначально другие применяли по отношению к нему» [1, с. 141]. В споре с другими детьми у ребенка происходит становление размышления, которое становится формой проявления его личности, речь первоначально является средством общения с окружающими и лишь позже — формой внутренней речи, средством мышления. Из этого закона Л.С. Выготский делает вывод о том, что «отношения между высшими психическими функциями были некогда реальными отношениями между людьми... а подражание и разделение функций между людьми — основной механизм модификации и трансформации функций самой личности» [1, с. 142—143]. Высказанное в общей форме, данное положение нельзя до конца понять, если однозначно не определить, что такое высшие психические функции и как они соотносятся с формами поведения людей.

В начале своей книги Л.С. Выготский писал: «наряду с механической памятью, как высшая ее форма развивается логическая память, над произвольным вниманием надстраивается произвольное, над воспроизводящим воображением возвышается творческое, над образным мышлением возносится как второй этаж, мышление в понятиях, низшие чувства симметрично дополняются высшими, импульсивная воля — предвидящей» [1, с. 13]. Он критиковал такое двухэтапное построение главнейших психических функций, порождающее разрыв между детской и общей психологией. Но сейчас главное не это. Мы хотим этой цитатой подчеркнуть, что здесь под главными психическими функциями Л.С. Выготский понимает традиционные функции психики: восприятие, воображение, мышление, чувства, волю и т. д. В последующих же изложениях эта четкость в определении высших психических функций размывается, подменяется часто высшими формами поведения. Это особенно наглядно просматривается, когда Л.С. Выготский переходит к социогенезу высших форм поведения. Л.С. Выготский формулирует общий генетический закон культурного развития: «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихологическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихологическая» [1, с. 145]. В отличие от Ж. Пиаже, утверждает Л.С. Выготский, развитие идет



не к социализации, а к превращению общественных отношений в психические функции. «Раньше полагали, — пишет Л.С. Выготский, — что функция есть у индивида в готовом, полуготовом или зачаточном виде, в коллективе она развертывается, усложняется и повышается, обогащается или, наоборот, тормозится, подавляется и т. д. Ныне мы имеем основание полагать, что в отношении высших психических функций дело должно быть представлено диаметрально противоположно. Функция сперва складывается в коллективе в виде отношений детей, затем становится психическими функциями личности» [1, с. 146—147]. Здесь, как мы говорили ранее, справедливость этого утверждения зависит от понимания высших психических функций. Если дело касается традиционных психических функций (восприятия, памяти и т. д.), то справедлива первая часть утверждения, которую Л.С. Выготский отрицает. Но даже в отношении сугубо личностных качеств, связанных с мотивацией и переживаниями, это утверждение будет неверным. Если черты характера выступают как закрепленные в поведении мотивации и переживания, то и в этом случае они имеют природную основу в виде систем мотивации и эмоций. Отношения же между детьми также имеют внутреннюю мотивацию.

Исследования развития высших психических функций на примере памяти представляют для нас большой интерес. Последовательно развивая свою теорию культурного развития, Л.С. Выготский и здесь выделяет две составляющие памяти: природную (мнему) и мнемотехническую. Он показывает, что ребенок уже в дошкольном возрасте «способен овладеть операцией использования вспомогательной картинки для запоминания и правильно ее применить. Кто наблюдал непосредственный переход от натурального способа запоминания к мнемотехническому, тот не может отделаться от впечатления, что перед ним происходит как бы экспериментальная смена естественной и культурной памяти» [1, с. 241]. Л.С. Выготский тонко отмечает, что в результате культурного развития памяти с помощью знака образуются новые структуры, которые и повышают эффективность запоминания. В создании этих новых структур и заключается в основе процесс овладения памятью. В процессе культурного запоминания «ребенок на место простого запоминания ставит такие операции, как сравнение, выделение общего, воображение и т. д.» [1, с. 243]. Иными словами, в процесс запоминания включаются другие психические процессы мышления, воображения и т. д. Этот выход за границы одной психической функции нам представляется очень значимым.

Рассматривая процессы развития природной и мнемотехнической памяти (то, что впоследствии получило название «параллелограмма Леонтьева»), Л.С. Выготский делает попытку объяснить замыкания параллелограмма механизмами вращения. «Быстрый подъем непосредственного запоминания, — пишет Л.С. Выготский, — свидетельствует о

глубоких внутренних изменениях, которые произошли в непосредственном запоминании под влиянием опосредованного. Мы склонны думать, что произошло как бы вращивание мнемотехнических приемов запоминания, что ребенок от внешнего использования знака обратился к внутреннему, что непосредственное запоминание, таким образом, сделалось фактически запоминанием мнемотехническим, но только основанным на внутренних знаках» [1, с. 248].

Подобное объяснение параллелограмма развития памяти остается и сегодня. Авторитет Л.С. Выготского незыблем. Но обратимся к самому Л.С. Выготскому. В приведенной цитате он высказывается очень осторожно: «мы склонны думать», «произошло как бы вращивание». На этих же страницах он неоднократно обращается к *вероятностной* форме изложения своих мыслей. Более того, характер поведения кривой опосредованного запоминания сам Л.С. Выготский объясняет конкретной экспериментальной ситуацией. «Однако — пишет он, — стоило бы дать для запоминания большой материал, и мы легко увидели бы, что кривая опять обнаруживает резкое движение вверх» [1, с. 248].

Когда Л.С. Выготский пишет «о глубоких внутренних изменениях, которые произошли в непосредственном запоминании», уместно поставить вопрос: а какие это могут быть изменения? Ведь речь идет о природной памяти, о физиологии запечатления. Изменения непосредственной памяти не могли произойти от применения знания. Произошли изменения памяти в целом, как единого процесса природной и культурной составляющей. Замыкание параллелограмма мнимое, виртуальное. И основание к этому содержится в рассуждениях самого Л.С. Выготского. «На основании полученных данных, — пишет он, — мы вправе предположить: то, что происходит у ребенка в процессе воспитанного вращения в отношении специальной задачи, в бесконечно расширенном виде происходит и в отношении развития памяти вообще. Конечно, речь может сейчас идти только о гипотетическом разьяснении развития, и мы не можем пока сказать, как совершается на деле этот процесс, который символически обозначен в наших кривых» [1, с. 249]. И далее. «Более вероятно, что такие толчки скорее подготавливают процесс развития памяти, чем осуществляют его, что само развитие, вероятно, совершается мощными скачками, что здесь происходит вращивание по структурному типу, когда *развивается сам прием, сама операция (курсив — В.Ш.)*, а достаточно богато развившийся внутренний опыт составляет уже готовую и многообразную систему так называемых представлений, или следовых стимулов, которые могут быть использованы в качестве знака» [1, с. 250]. Нам представляется, что центральным моментом культурного развития памяти является овладение приемом, операцией, схемой использования операции в различных условиях. При этом знак здесь уже не играет существенной роли. Основания для такого утверждения дают

Школьные учебники на экспертизу!

Уже второй год российские издатели отправляют школьные учебники на новую экспертизу в специальную комиссию. Чтобы попасть в класс, книгам придется пройти строгий отбор экспертов РАН и РАО. Книжки проверяют на соответствие образовательному Госстандарту, а также возрастным и психологическим особенностям школьников. Квалифицированную экспертизу «без сучка и задоринки» проходит менее половины всех книг, поступивших в комиссию. В некоторых случаях специалисты обнаруживают более ста ошибок, часто — фактических.

До 1 октября этого года эксперты должны завершить проверку новой партии изданий. Если академики не примут положительного решения, книга не получит министерский гриф «Рекомендовано» или «Допущено» и не попадет в Федеральный перечень учебников на будущий учебный год. Министерские грифы закрепляются за учебниками на пять лет.

Источник: www.rg.ru

наши эксперименты по изучению развития мнемических способностей [2].

Использование картинок (или других внешних предметов) характерно, по терминологии Л.С. Выготского, для наивной психологии. Следующим этапом является овладение операциями, с помощью которых исходный материал преобразуется в форму, удобную для запоминания содержания и воспроизведения. В наших экспериментах в качестве таких операций выступали: группировка, выделение опорных пунктов, составление мнемического плана, классификация, структурирование, систематизация, схематизация, нахождение аналогии, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, сериационная организация материала, мнемотехнические приемы, повторение, установление ассоциаций. Сами эти операции являются результатом культурного развития человечества. Освоение этих операций и составляет культурное развитие памяти. Это показано в серии экспериментов Г.А. Стюхиной, Т.Н. Соболевой, Т.Х. Хасяевой, Е.Г. Артамоновой. Эксперименты С.В. Филиной показали, что такой же механизм работает и при развитии восприятия. При этом следует подчеркнуть, что обе составляющие памяти (природная и культурная) составляют единое целое.

Подводя итоги, следует отметить следующие важные для разработки теории способностей положения:

- Л.С. Выготский внес существенный вклад в разделение и различение природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального, в развитие психических функций ребенка;
- заложил основы системного подхода к изучению развития высших психических функций, показал их взаимосвязь в процессе развития и взаимообусловленность;
- показал, что культурное развитие психических функций заключается, прежде всего, в овладении ребенком своими психическими функциями;
- доказал, что важнейшим психологическим признаком развития человека является сигнифика-

ция, то есть создание и употребление знаков, то есть искусственных сигналов;

- показал, что культурное развитие характеризуется в первую очередь тем, что оно совершается при условии динамического изменения природной составляющей, оно налагается на процессы роста, созревания и органического развития, образуя с ними единое целое;
- развил идею Г. Дженнингса о системе активности, показав, что система активности человека расширяется посредством орудий труда; поэтому решающим шагом в развитии ребенка является первый шаг на пути самостоятельного нахождения и употребления орудий;
- анализируя инструментальную функцию знака, отграничил функцию знака и функцию орудия; орудие служит проводником воздействия человека на объект, знак есть средство воздействия на себя, средство овладения своими психическими функциями;
- показал, что в процессе психологического анализа необходимо различать анализ вещи и анализ процесса; противопоставил описательный и объяснительный подходы; выдвинул требования о подходе к анализу как к «динамически развертывающемуся процессу».

И хотя Л.С. Выготский не поднимает проблему способностей, но основные положения его работы, связанные с развитием психических функций, имеют самое непосредственное значение для разрешения ключевых проблем способностей.

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 3. История развития высших психических функций. — М.: Педагогика, 1983.
2. Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В. Мнемические способности: развитие и диагностика. — М.: Педагогика, 1990.