

УДК 130.2

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского как философская методология современного образования

Хоминская Валерия Вадимовна

Аспирант философского факультета,

МГУ им. М.В. Ломоносова,

119991, Российская Федерация, Москва, Ленинские горы, 1;

e-mail: LerokKvitka@mail.ru

Аннотация

В данной статье рассматривается культурно-историческая концепция знаменитого советского мыслителя Л.С. Выготского. Автор представляет главные принципы его концепции как методологическое основание современного образовательного процесса. Доказывается, что большую роль в образовательном процессе играет закон развития высших психических функций, описанный Л.С. Выготским. Л.С. Выготский отнюдь не представляет воспитательный процесс с точки зрения односторонней активности среды; у него в воспитании нет ничего пассивного: здесь и активность среды, и активность педагога, и активность самого ученика. Если иметь в виду, что социальную среду он понимает как совокупность человеческих отношений и с этой точки зрения говорит о ее исключительной пластичности, то очевидно, что, будучи самым гибким средством воспитания, активность среды предполагает активность всех ее элементов. Делается важный вывод о том, что воспитание осуществляется «через собственный опыт ученика», который в большей степени определяется средой, роль учителя при этом состоит в организации и регулировании среды. Отмечается, что Л.С. Выготский говорил о возможности создания идеальной модели воспитания, основанной, прежде всего, на решении глобального социального вопроса – Л.С. Выготский здесь исходит из своего понимания значения социальной среды как важнейшего воспитательного фактора. Автор приходит к итогу, что модель воспитания и обучения по Л.С. Выготскому становится все более значимой и актуальной в условиях современной трансформации культуры образования.

Для цитирования в научных исследованиях

Хоминская В.В. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского как философская методология современного образования // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2016. № 3. С. 32-41.

Ключевые слова

Образование, философия, психология, культурно-историческая концепция, Л.С. Выготский, воспитание, методология, педагогическая антропология, философия образования.

Введение

Основные идеи отечественного психолога и педагога Льва Семеновича Выготского, касающиеся процессов образования и воспитания, были сформулированы в его книгах «Педагогическая психология» (1926), «История развития высших психических функций» (1931), «Лекции по психологии» (1932), «Мышление и речь» (1934), «Умственное развитие ребенка в процессе обучения» (1935) и др.

Л.С. Выготский выделил и разработал ряд важных для развития психологии проблем, работал в разных областях, таких как общая психология, детская психология, дефектология, психология искусства и другие направления. Но одним из основополагающих стал вопрос о развитии высших психических функций и связанная с ним культурно-историческая концепция выдающегося психолога. Как известно, Л.С. Выготский начал разрабатывать культурно-историческую теорию развития психики в 20-е годы XX в. Одной из первых публикаций по этой теме была его статья «Проблема культурного развития ребенка» (1928). Культурно-историческая концепция формирования высших психических функций Л.С. Выготского стала основополагающим подходом для отечественной теоретической психологии.

Появление культурно-исторической концепции Л.С. Выготского обозначило новый виток развития психологии личности, как в практической области, так и в теоретическом аспекте.

В работах современных психологов, обращающихся к наследию Л.С. Выготского, анализируется значение его культурно-исторической концепции для развития детской практической психологии [Дубровина, 2013] его идеи рассматриваются в парадигме неклассической психологии, когда, в частности, делается акцент на выявлении взаимосвязи обучения и развития [Кравцова, 2012].

Социокультурное развитие личности в идеях Л.С. Выготского

Особого внимания сегодня заслуживают идеи Л.С. Выготского с точки зрения представленности в них проблем, связанных с развитием и социокультурным формированием личности в процессе образовательной деятельности. Это предполагает обращение к фундаментальным положениям культурно-исторической концепции Л.С. Выготского в более широком теоретико-методологическом их значении и смысловом наполнении. В нашем случае – с точки зрения философии образования. «Сущность образования заключается в

формировании личности человека, в которой должны гармонически сочетаться две меры ее бытия – социально значимого в индивидуальном и индивидуального в социально значимом» [Грехнев, 2010].

Суть культурно-исторической концепции состоит в том, что поведение и характер человека формируется не только и не столько на базе его развития в детстве, но и с помощью исторического развития, то есть соотносится с конкретно-историческим контекстом. В процессе исторического развития изменялись и трансформировались отношения между человеком и природой, а так же сам человек изменялся и развивался, менялась его собственная природа. При этом «фундаментальной, генетически исходной основой» [Выготский, 1983, 245] трансформации и развития человека явилась его деятельность.

Это касается и психического развития ребенка, которое Л.С. Выготский представляет как процесс культурного развития. По его мнению, этот процесс может быть охарактеризован как развитие личности и мировоззрения ребенка. Мировоззрение – это то, что «характеризует поведение человека в целом, культурное отношение ребенка к внешнему миру» [Выготский, 1983, 313]. Л.С. Выготский отмечает, что можно «поставить знак равенства между личностью ребенка и его культурным развитием» [там же, 315] и делает вывод, что личность – понятие социальное, она «охватывает надприродное, историческое в человеке. Она не врожденна, но возникает в результате культурного развития, поэтому личность есть понятие историческое» [там же, 1983, 315].

Таким образом, культурно-исторический вектор исследования Л.С. Выготским человеческой психики не исключает, а, напротив, предполагает «личностное начало» [Дубровина, 2013]. Не вдаваясь подробно в дискуссии по поводу личностного принципа в психологических взглядах Л.С. Выготского (А.Брушлинский, Б.Ананьев – с одной стороны, М.Ярошевский – с другой), следует исходить из того, что личностное начало глубоко соединяется у него с социальным подходом, ибо в представлении Л.С. Выготского «в самом интимном, личном движении мысли, чувства и т.п. психика отдельного лица все же социальна и социально обусловлена» [Выготский, 1997, 18-19]. Можно сказать, что это одна из основополагающих методологических идей Л.С. Выготского.

Вопросы воспитания у Л.С. Выготского также связываются с «историей культурного развития ребенка» [Выготский, 1983, 291], поскольку новорожденный уже «является наследником громадного родового капитала приспособительных, безусловных реакций», из которых постепенно возникает «стройное и разумное поведение человека» [там же, 254]. И возникает оно «под планомерным, систематическим, самодержавным воздействием среды, в которую попадает ребенок» [там же, 191]. Это касается и морального поведения, которое, так же как и всякое другое, воспитывается через социальную среду [Выготский, 1999, 252-253].

Определяющим моментом в воспитательном процессе и процессе обучения является осознание учеником того, для чего производится каждое действие, для чего нужны все по-

лучаемые знания. Они не должны быть «мертвым грузом», оторванным от жизни, ученик должен знать, когда и в каком случае он эти знания применит.

Учителю необходимо понимать, что учебная деятельность школьника движется прежде всего интересом, который является главным мотивом этой деятельности. В обучении гораздо важнее научить ребенка мыслить, чем «сообщить» ему те или иные знания. По Л.С. Выготскому, ошибочно мнение, что нужна упрощенность, наглядность доступность учебного материала. Наоборот, он говорит, что нужно создавать небольшие трудности для ребенка «как отправные точки для его мыслей»: ведь мышление всегда возникает «из затруднения» [Макарова, 2012].

Л.С. Выготский обращает внимание на сложную динамику соотношения обучения и развития, которые безусловно связаны, но «никогда не идут равномерно и параллельно друг другу», поскольку развитие ребенка не следует как тень за школьным обучением. Здесь он высказывает мысль, имеющую не только теоретический смысл, но и практическое значение, если применить ее к особенностям подхода в современной школе. Когда Л.С. Выготский говорит о том, что «тесты школьных достижений никогда не отражают реального хода детского развития» [Выготский, 1999], он утверждает, что между процессами обучения и развития существуют «сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой» [там же, 317]. Поэтому скорее следует говорить, о трансформации результатов обучения в развитие субъекта, что собственно и является задачей образования.

Роль закона развития высших психических функций в развитии личности

Работая в рамках детской психологии и педагогики, Л.С. Выготский сформулировал один из ключевых моментов личностно-ориентированного направления в деятельности человека: закон развития его высших психических функций. Они изначально возникают как форма коллективного поведения, невозможная без сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными функциями самого человека. Высшие психические функции формируются вместе с развитием человека, в результате овладения им орудиями, новой техникой и другими средствами, выработанными в ходе исторического развития общества [Дубровина, 2013].

Детское развитие, по мнению Л.С. Выготского, отличается тем, что оно подчиняется не только действию биологических законов. Как и поведение человека в целом, оно складывается из биологических и социальных особенностей. Л.С. Выготский пишет о биологическом факторе, который «определяет собой тот базис, тот фундамент, ту основу прирожденных реакций, из пределов которой организм не в состоянии выйти и над которой надстраивается система приобретенных реакций. При этом важно отметить, что эта новая система реакций

всецело определяется структурой среды, в которой растет и развивается организм. Всякое воспитание носит поэтому социальный характер» [Выготский, 1999, 53].

Формирование высших психических функций Л.С. Выготский связывает с обучением в широком смысле слова. Обучение он рассматривает как «внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека. Всякое обучение является источником развития, вызывающим к жизни ряд таких процессов, которые без него вообще возникнуть не могут» [там же, 335]. В этой связи следует отметить важный момент, характеризующий процесс обучения: Л.С. Выготский убежден, что любое обучение (касается ли оно простого запоминания или более сложной работы мысли) должно стимулироваться прежде всего эмоционально. Более того, он считает, что «прежде чем сообщать то или иное знание, учитель должен вызвать соответствующую эмоцию ученика и позаботиться о том, чтобы эта эмоция связалась с новым знанием. Только то знание может привиться, которое прошло через чувство ученика. Все остальное есть мертвое знание, убивающее всякое живое отношение к миру» [Выготский, 1983, 144].

Важно обратить внимание на аргументацию Л.С. Выготского по поводу значения в воспитании личного опыта субъекта. Именно личный опыт он рассматривает как основу педагогической работы и делает такое, кажущееся парадоксальным, заключение, что «с научной точки зрения» нельзя воспитывать другого: «оказывать непосредственное влияние и производить изменения в чужом организме невозможно, можно только воспитываться самому, т. е. изменять свои прирожденные реакции через собственный опыт» [Выготский, 1999, 52]. Но эта парадоксальность снимается ходом его дальнейших рассуждений.

Если рассматривать «пассивность ученика как недооценивание его личного опыта» [там же, 53], то это является ошибкой с научной точки зрения, так как за основу берется «ложное правило, что учитель – это все, а ученик – ничто» [Выготский, 1999, 52]. Напротив, мысль Л.С. Выготского концентрируется на том, что личный опыт ученика представляет собой «все». Воспитание должно строиться таким образом, чтобы не кто-то ученика воспитывал, а ученик делал это сам.

Однако следует отметить еще один важный момент в его мысли: придавая исключительное значение личному опыту ученика, нельзя сводить роль учителя к нулю. Без педагога образовательного процесса не случится при любой схеме воспитания. «Если мы должны с научной точки зрения отказать учителю в способности непосредственного воспитательного влияния, в мистической способности непосредственно «лепить чужую душу», то именно потому, что мы признаем за учителем неизмеримо более важное значение» [там же, 53].

Л.С. Выготский несколько раз обращает внимание на то, что опыт ученика и установление его условных рефлексов определяются социальной средой. Изменения в развитии и поведении человека происходят, в первую очередь, из-за изменений в социальной среде. И в этом случае именно учитель является регулятором воздействия социальной среды на ребенка, он организует взаимодействие среды и воспитанника. При этом, педагог выступает

в воспитательном процессе в двойной роли: он сам является частью среды и одновременно организатором и «управителем» социальной воспитательной среды [там же, 54].

Ученый считает, что важнейшая роль учителя состоит в организации и направлении воздействия на ребенка социальной среды. При том, что среда рассматривается не только как условие или фактор развития личности, но и как источник этого развития [Макарова, 2012]. Овладение ребенком основными принципами социальных отношений в обществе, его самоопределение как члена общества является задачей педагога. Но в другом смысле целью воспитания является выработка «не определенного количества умений, но известных творческих способностей к быстрой и умелой социальной ориентировке», к «творчеству социальных отношений» [Выготский, 1999]. Особенно важны такие способности в кризисные эпохи развития общества.

Одновременно с этим Л.С. Выготский утверждает, что воспитательный процесс нельзя рассматривать как «односторонне активный и приписывать всю без остатка активность среде» [Выготский, 1999, 536]. Это связано с его пониманием активной роли самого субъекта, его «личной деятельности» [там же], которая главным образом и должна быть положена в основу воспитательного процесса. Искусство воспитателя в этом случае заключается в направлении и регулировании этой деятельности, учитель является «организатором воспитывающей среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с воспитанником. Таким образом, воспитательный процесс оказывается трехсторонне активным: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда» [там же, 257-258].

Сформулированные Л.С. Выготским идеи, касающиеся образования и воспитания, отличались новизной постановки многих вопросов, так как традиционная европейская школьная система процесс воспитания и обучения сводила к пассивному восприятию учеником указаний учителя, что психолог считал «верхом психологической несуразности» [там же]. В основу воспитательного процесса, как уже неоднократно говорилось, должна быть положена личная деятельность ученика, в этом случае перед учителем стоит более сложная задача: не требовать четкого следования регламентированным правилам, а строить обучение так, чтобы только направлять и регулировать деятельность каждого ученика.

Обучение и воспитание должно основываться на трех моментах, определяющих полноту и результативность реакции ученика: восприятие информации, переработка ее и ответное действие. По мнению Л.С. Выготского, «прежняя педагогика чрезмерно усиливала и утрировала первый момент восприятия и превращала ученика в губку, которая тем вернее исполняла свое назначение, чем более жадно и полно впитывала в себя чужие знания. Между тем знание, не проведенное через личный опыт, вовсе не есть знание. Психология требует, чтобы ученики учились не только воспринимать, но и реагировать. Воспитывать – значит, прежде всего, устанавливать новые реакции, вырабатывать новые формы поведения» [там же, 53].

Л.С. Выготский подчеркивает, что важную роль имеют отношения между учащимся и окружающей его социальной средой на каждой возрастной ступени. Они меняются от

возраста к возрасту и составляют «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [Выготский, 1991, 5-18]. Эти отношения он называет «социальной ситуацией развития в данном возрасте» [там же].

Таким образом, можно сделать один из выводов относительно воспитательного процесса по Л.С. Выготскому: воспитание осуществляется главным образом через собственный опыт ученика, который во многом определяется социальной средой, а роль учителя при этом состоит в правильной организации и регулировании этой среды [Выготский, 1999].

Заключение

Л.С. Выготский отнюдь не представляет воспитательный процесс с точки зрения односторонней активности среды. Как уже отмечалось, у него в воспитании нет ничего пассивного: здесь и активность среды, и активность педагога, и активность самого ученика. Если иметь в виду, что социальную среду он понимает как совокупность человеческих отношений и с этой точки зрения говорит о ее исключительной пластичности, то очевидно, что, будучи самым гибким средством воспитания, активность среды предполагает активность всех ее элементов. Можно считать, что таковыми в данном случае выступают и учитель, и ученик. А сам воспитательный процесс предстает как сложнейшая борьба, как динамический, активный и диалектический процесс, напоминающий не медленный, эволюционный процесс роста, но скачкообразный и революционный процесс непрекращающихся схваток между человеком и миром.

В заключении следует обратить внимание на чрезвычайно актуальные рассуждения Л.С. Выготского о возможности создания «идеальной модели» воспитания. Он считает, что коренные вопросы воспитания могут быть решены не иначе, как после решения социального вопроса во всей его полноте и называет утопией даже попытку осуществления идеалов воспитания в социально противоречивом обществе. Л.С. Выготский здесь исходит из своего понимания значения социальной среды как важнейшего воспитательного фактора. И до тех пор, пока социальная среда будет таить в себе неразрешимые противоречия, последние будут вызывать трещины в самом хорошо задуманном и одушевленном воспитании.

Библиография

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-пресс, 1999. 536 с.
2. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. 1991. № 4. С. 5-18
3. Выготский Л.С. Психология искусства. Анализ эстетической реакции. М.: Педагогика, 1997. 224 с.

4. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. М.: Педагогика, 1983. 504 с.
5. Грехнев В.С. Образование как социальный феномен и объект исследования // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 2010. № 6. С.66-78.
6. Дубровина И.В. Идеи Л.С. Выготского о содержании детской практической психологии // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 254-262.
7. Ждан А.Н. История психологии. М.: Российское педагогическое агентство, 2003. 367 с.
8. Кравцова Е.Е. Неклассическая психология Л.С. Выготского // Национальный психологический журнал. 2012. № 17. С. 61-67.
9. Макарова А.И. Педагогическая концепция Л.С. Выготского. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-kontseptsiya-l-s-vygotskogo>

Cultural and historical theory of L.S. Vygotsky as philosophical methodology of modern education

Valeriya V. Khominskaya

Postgraduate at the Department of Philosophy,
Lomonosov Moscow State University,
119991, 1 Leninskie Gory, Moscow, Russian Federation;
e-mail: LerokKvitka@mail.ru

Abstract

This article presents the cultural and historical concept of L.S. Vygotsky, the famous Soviet thinker. The author represents the main principles of this concept as the methodological basis of modern educational process. The authors hold that the large role in educational process is played by the law of development of the highest mental functions which is described by L.S. Vygotsky. L.S. Vygotsky doesn't represent educational process at all from the point of view of unilateral activity of the environment (according to its theory in education there is nothing passive): activity of the environment, activity of the teacher, activity of the pupil. Vygotsky defines the social environment as set of the human relations and speaks about its exclusive plasticity, defines it as the most flexible educational tool. Activity of the environment assumes activity of all its elements. The author holds that education is carried out "through own experience of the pupil" which more is defined by environment, the role of the teacher at the same time consists in the organization and regulation of the environment. The author makes a point of L.S. Vygotsky's representations about a possibility of creation of the ideal model of education which is first of all based on the solution of a global social problem. L.S.

Vygotsky proceeds in this question from the understanding of value of the social environment as major educational factor. The authors come to the conclusion that the model of education and training (according to L.S. Vygotsky) becomes more and more significance and relevance in the conditions of modern transformation of culture of education.

For citation

Khominskaya V.V. (2016) Kul'turno-istoricheskaya teoriya L.S. Vygotskogo kak filosofskaya metodologiya sovremennogo obrazovaniya [Cultural and historical theory of L.S. Vygotsky as philosophical methodology of modern education]. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke* [Context and Reflection: Philosophy of the World and Human Being], 3, pp. 32-41.

Keywords

Education, philosophy, psychology, cultural and historical concept, Vygotsky, methodology, pedagogical anthropology, philosophy of education.

References

1. Dubrovina I.V. (2013) Idei L.S. Vygotskogo o sodержanii detskoj prakticheskoi psikhologii [Vygotsky's ideas about the content of children's practical psychology]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychology, science and education], 3, pp. 254-262.
2. Grekhnev V.S. (2010) Obrazovanie kak sotsial'nyi fenomen i ob"ekt issledovaniya [Education as social phenomenon and object of research]. *Vestnik Moskovskogo universiteta* [Bulletin of Moscow State University], 6 (7), pp. 66-78.
3. Kravtsova E.E. (2012) Neklassicheskaya psikhologiya L.S.Vygotskogo [The non-classical psychology of L.S. Vygotsky]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological journal], 17, pp. 61-67.
4. Makarova A.I. (2012) *Pedagogicheskaya kontsepsiya L.S. Vygotskogo* [Pedagogical concept of L.S. Vygotsky]. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-kontsepsiya-l-s-vygotskogo> [Accessed 06/03/2016].
5. Vygotsky L.S. (1983) *Sobranie sochinenii v 6 t.* [Complete collection of works in 6 vols]. Moscow: Pedagogika Publ.
6. Vygotsky L.S. (1991) Problema kul'turnogo razvitiya rebenka [The problem of the cultural development of the child]. *Vestnik Moskovskogo universitetata* [Bulletin of Moscow State University], 4 (14), pp. 5-18.
7. Vygotsky L.S. (1997) *Psikhologiya iskusstva. Analiz esteticheskoi reaktsii* [The psychology of art. Analysis of the aesthetic reaction]. Moscow: Pedagogika Publ.

-
8. Vygotsky L.S. (1999) *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika-press Publ.
 9. Zhdan A.N. (2003) *Istoriya psikhologii* [History of psychology]. Moscow: Rossiiskoe pedagogicheskoe agentstvo Publ.