

Линии разработки идей Л.С. Выготского в Харьковской психологической школе*

Е.Е. Соколова

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

В данной статье автор доказывает дополнительность, а не альтернативность исследовательских «парадигм» Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева в период создания последним Харьковской психологической школы. Творческое развитие идей Л.С. Выготского харьковскими психологами прослеживается в статье на материале экспериментальных исследований доречевых обобщений, формирования научных понятий в ходе обобщающей деятельности ребенка, исследований соотношения в его сознании «действенных» и «вербальных» обобщений. Автор статьи утверждает, что оформившийся в Харьковской школе новый взгляд на психику как функцию деятельности является в известном смысле возвращением к исходным замыслам Л.С. Выготского, говорившего о сознании как проблеме структуры поведения.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, Харьковская психологическая школа, деятельность, речь, типы значений, научные и житейские понятия, ориентировочная и исполнительная составляющие деятельности.

Продолжение — всегда преодоление. Самое плодотворное продолжение традиции есть борьба с ней.

Ю.М. Лотман

Постановка проблемы

Проблема соотношения концептуальных построений Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева до сих пор не получила однозначного решения в историко-психологической литературе. Как известно, имеются три точки зрения на проблему взаимосвязи творчества двух вышеуказанных мыслителей. В трудах А.В. Брушлинского [3] и М.Г. Ярошевского [27] проводилась мысль, что обоим ученым нельзя объединять в единую школу, поскольку школа А.Н. Леонтьева развивала деятельностную «парадигму» как альтернативу «недеятельностному», «знаковоцентристскому» подходу Л.С. Выготского. А.А. Леонтьев [16] и В.В. Давыдов [10], напротив, подчеркивали, что не было ни одной мысли Л.С. Выготского, которая не была бы развита А.Н. Леонтьевым и его сотрудниками, и поэтому оба автора являются представителями одной школы. Наконец, В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов [13] утверждают, что в рамках одной школы существовали две разные научные парадигмы (культурно-историческая психология и психологическая теория деятельности).

В свое время мы выдвинули четвертую точку зрения на решение указанной проблемы [29], опираясь на введенное М.Г. Ярошевским (см., например, [28]) различие школы как исследовательского коллектива и школы как направления в науке. По нашему мнению, многие идеи школы А.Н. Леонтьева являются творческим (качественным) развитием положений Л.С. Выготского. В силу этого следует говорить о школе Л.С. Выготского—А.Н. Леонтьева—А.Р. Лурии как школе-направлении, которое можно назвать «культурно-деятельностной психологией» (последний термин уже вполне прижился в современной зарубежной и отечественной психологической литературе). Но внутри данного единого направления существовали свои самостоятельные школы-исследовательские коллективы, «системообразующим фактором» которых были разные научные программы. Одним из таких исследовательских коллективов и была Харьковская психологическая школа, возглавляемая А.Н. Леонтьевым. В настоящей статье мы попытаемся выделить в творчестве харьковских психологов линии творческого развития идей Л.С. Выготского, в известной мере преодолевающего эти идеи. Не случайно эпиграфом к статье взяты слова Ю.М. Лотмана, который часто повторял: «Чтобы остаться верным себе, процесс культурного развития должен вовремя резко перемениться» [23, с. 51].

* Статья написана на основе исследований, проводимых при финансовой поддержке РГНФ (код проекта 04-06-00183а).

Мы опускаем весьма драматическую и все еще до конца не проясненную личностную сторону развития культурно-деятельностной психологии, анализ которой можно найти в ряде источников [4, 18, 19], остановимся лишь на предметно-логическом аспекте ее развития.

Деятельностная природа значения. Типы значений

В начале 30-х гг. XX в. молодым харьковским психологам казалось, что их научная программа (изучение соотношения практической деятельности и сознания) альтернативна программе культурно-исторической («инструментальной») психологии Л.С. Выготского и дальнейшим ее «московским» разработкам (изучению развития значений как единиц сознания). Как отмечал сам А.Н. Леонтьев, зарождение новой научной программы началось «с критического анализа системы теоретических положений Л[ьва] С[еменовича]» [22, с. 40].

Основной принципиальный недостаток культурно-исторической концепции Л.С. Выготского А.Н. Леонтьев в то время видел в том, что в ней сознание «чрезмерно интеллектуализировалось»: оно выступило как «результат речевого, вообще духовного общения» [22, с. 40], замкнулось в широком круге общественного сознания, а его единичей выступило значение, представляющее собой продукт духовной деятельности общества. По мнению А.Н. Леонтьева, это произошло потому, что «процессы сознания продолжали казаться единственно психологическими», а практическая деятельность выступала как то, что «только внешним образом зависит от сознания, то, чем управляет сознание и только» [там же]. Однако общее движение харьковских психологов от проблем сознания к проблемам деятельности, по мнению А.Н. Леонтьева, означало лишь возвращение к исходным замыслам Л.С. Выготского: «В чем состоял этот исходный замысел? Он заключался в том, чтобы в образе жизни человека найти ключ к его С[ознанию], чтобы связать жизнь с сознанием. “За сознанием открывается жизнь”. “Психология — наука об особой — высшей — форме жизни”... Перейти от сознания к объективности не-сознания нельзя, поставив вопрос о том, как эти различные вещи связаны. То, что разъединено в исходном положении, не может быть соединено в конечных положениях. Значит, с самого начала нужно отыскать соединение этого несоединимого» [22, с. 38–39].

Поиски этого соединения в решении проблемы аффекта и интеллекта, предпринятые Л.С. Выготским в последние годы жизни, А.Н. Леонтьев оценивал как обреченные на неудачу, поскольку «проблему исследования роли аффекта он [Выготский] ставил в плане дальнейшего расширения психологической характеристики значения как “единицы сознания”» [там же, с. 23]. Поставленная когда-то Л.С. Выготским задача «разомкнуть» замкнутый круг явлений сознания и обратиться к исследованию высшей — сознательной — формы жизни оказалась решенной лишь наполовину.

Харьковская группа попыталась сделать новый шаг в этом направлении — действительно включить

сознание в процесс реального бытия человека, его деятельности. Эта последняя рассматривалась в первых исследованиях Харьковской школы как процесс, в котором формируется сознательный образ (и его единицы — значения). При этом формирование и развитие значений может происходить также и в речевом общении, которое является лишь частным случаем осмысленной деятельности субъекта.

Многочисленные эксперименты, проведенные харьковскими психологами, еще в 1932–1933 гг., т. е. при жизни Л.С. Выготского, были призваны доказать экспериментально идею формирования значений (обобщений) в реальных практических действиях с миром. Таковы, в частности, исследования В.И. Аснина, проведенные под руководством А.Н. Леонтьева [1, 2]. В силу относительной малоизвестности данных исследований остановимся на них подробнее. В этих исследованиях была предпринята попытка экспериментально — с использованием созданного в Харьковской школе метода переноса — доказать несостоятельность выводов немецких ученых О. Липмана и Г. Богена, которые утверждали, что интеллектуальное действие животных по типу сходно с человеческим. Переносом называлось использование найденного субъектом приема решения в одной задаче в других, сходных с ней ситуациях. Для изучения этим методом наглядно-действенного мышления у детей был специально сконструирован ящик с боковыми дверцами, которые по-разному запирались с помощью определенных приспособлений — «язычков» и затвора (качающейся стрелки-рычага), хорошо обозримых для испытуемых. Однако доступ к ним был ограничен стеклянной рамкой. Испытуемые могли открыть ящик только через имевшиеся в этой стеклянной рамке сверху и снизу четыре отверстия — «люка» — с помощью специальных палочек, одна из которых заканчивалась крючком. Существовал общий принцип открывания ящика, которое для взрослых не представляло труда: через расположенные в верхней и нижней стенке открытые люки — щелевидные отверстия — просовывается палочка и либо нажимает на рычаг (стрелку-затвор), либо приподнимает его. Применение этого общего принципа, однако, варьируется в зависимости от того, какая дверца в данный момент является «действующей» и какие люки открыты.

Исследование наглядно-действенного мышления у ребенка происходит, таким образом, с помощью своеобразной «лестницы» постепенно усложняющихся задач, которые решаются на основе одного общего принципа, но каждая задача для своего конкретного решения требует различных наглядно-действенных операций. Ступенчатое повышение сложности задач нужно для того, чтобы на основании решения или нерешения ребенком задачи показать границы возможного переноса при изменении условий задачи и сохранении одного принципа решения. При этом одновременно не только диагностируется, но и исследуется то, как процесс совершения действий в разных ситуациях и перенос в другую ситуацию приводят к формированию специфически человеческого обобщения. Испытуемыми были дети от 1 года до 9 лет, объ-

единенные в следующие группы: младшая (дети 1—3 лет), средняя (3—6 лет), старшая (6—9 лет).

Для взрослых и детей старшего возраста задачи не представляли трудностей, потому что, ознакомившись с задачей на одном-двух примерах-«образцах», показанных экспериментатором, они осмыслили механические связи между элементами данной конструкции, и новые задачи не были для них качественно новыми.

У детей младших возрастов, наоборот, недостаточное осмысление связью приводит к тому, что каждая задача решается заново. Невозможность решения новой задачи объяснялась не неумением ребенка научиться движениям («образцовую» задачу, решение которой было изначально показано экспериментатором, они хорошо решали), а невозможностью переноса. Анализ результатов исследования привел авторов исследований к основному выводу: более высокому уровню интеллектуального развития, повышающемуся, естественно, с возрастом, соответствует и более широкий перенос, поэтому граница переноса является адекватным показателем интеллектуального развития. Не ограничившись констатацией этой внешней связи двух переменных, авторы исследования попытались раскрыть внутреннюю сторону процесса. Все испытуемые по результатам решения задач были разделены на четыре группы, и их поведение было подвергнуто качественному анализу.

Первая группа детей механически повторяли приемы, которые уже раз приводили их к успеху, действуя при этом без всяких колебаний, уверенно. Однажды мальчик 1 года 8 месяцев случайным сотрясением ящика открыл дверцу. Потом все время он начинал решение новой задачи с того, что энергично тряс дверцу. Главным для этих детей является движение палочки по отношению к рычагу, при этом не выделяется, не осмысливается самое существенное — объективное отношение разных элементов запора друг к другу. Таким образом, у испытуемых младшей группы наблюдается неразделение действия и объективных отношений; они видят успех в собственном действии. Затвор не приобретает адекватного (т. е. объективного) значения для ребенка. В результате дети этой группы не могут решить ни одной новой задачи. Однако их поведение все же не является бессмысленным — возникают и некоторые обобщения. Например, экспериментаторы регулярно наблюдали следующее поведение одного ребенка: он всегда делал попытки открыть ящик с той стороны, с которой экспериментаторы положили картинку.

Вторая группа испытуемых, решивших хотя бы одну новую задачу, по поведению отличается от первой наличием активных проб, нацеленных на поиск способов действий, адекватных уже объективным отношениям задачи. Становится иным смысл действия — ребенок действует определенным образом не потому, что так показано, или даже не потому, что так «выходит», но осмысливая принципиальную зависимость способа действия от устройства запора. Но это тоже не сразу происходит, а лишь после второго предъявления задачи. Рычаг теперь выступает для ребенка именно как то, что удерживает

дверцу. Однако и здесь перенос ограничен — для дальнейшего переноса необходимо не только осмыслить то, что рычаг удерживает дверцу, но и понять, как конкретно закреплена дверца.

Третья группа испытуемых уже понимает это последнее. Но осмысление у детей данной группы наступает только в меру их действия и через осознание своих действий. Здесь мы уже имеем дело с сознательным интеллектуальным действием. Так, ребенок 5 лет 11 месяцев делает много пробующих движений, которые имеют главным образом не механический, как у испытуемых второй группы, а интеллектуальный характер. Для испытуемых третьей группы трудными являются задачи, где требуется учет двух факторов (например, места и способа закрепления дверцы). Здесь требуются элементарные дискурсивные процессы, которые доступны лишь испытуемым четвертой группы.

Четвертая группа испытуемых уже способна осмыслить задачу «рефлексивно», т. е. высказать суждение о способе решения данной задачи, которое и определяет последующее поведение испытуемых данной группы по реальному открытию дверцы ящика. Они часто открывают ящик «просто так», т. е. продолжают свои манипуляции и после получения «приза», преследуя уже чисто познавательные цели. В этой группе впервые появляется возможность полного осмысления детьми механической системы — принципа действия рычажного затвора. Появляются собственно интеллектуальные, обдуманые действия и рассуждения. Испытуемый данной группы может даже сознательно отказаться решать задачу именно в силу ее осмысления.

Таким образом, процесс развития обобщений в онтогенезе — не простой количественный процесс накопления знаний. Это качественный переход от сенсорных обобщений у животных к высшим их формам в сознании человека — понятиям, обусловленный включением слова в интеллектуальные операции. Впервые этот последний процесс, констатируют авторы изложенных работ, был глубоко проанализирован Л.С. Выготским, который в своих исследованиях показал, как благодаря слову развиваются обобщения.

Исследования В.И. Аснина и А.Н. Леонтьева были проведены в Харькове еще при жизни Л.С. Выготского. Может быть, их замысел также принадлежит Л.С. Выготскому. Об этом свидетельствует, в частности, упоминание им (в критическом ключе) в работе «Орудие и знак», написанной еще в 1930 г., работ немецких психологов О. Липмана и Г. Богена, ставших отправной точкой как исследований Харьковской школы, так и исследований, уже проведенных к этому времени в Москве сотрудниками Л.С. Выготского (см.: [6, с. 8—11]). О том, что рассматриваемые исследования харьковских психологов были проведены в контексте общих с Л.С. Выготским замыслов, свидетельствует также «отчет» А.Н. Леонтьева Л.С. Выготскому (конец 1933 г.) [22, с. 22]. Однако в осмыслении полученных результатов и в конкретных экспериментальных схемах московской и харьковской групп наблюдались определенные различия. Для Л.С. Выгот-

ского действие ребенка делает собственно человеческим речь как символическая деятельность, связанная с употреблением знаков, выступающих носителями значений. Для Харьковской психологической школы исходным носителем значения является не слово, а орудие, которое «обобщает, абстрагирует свойства предмета. Оно — материальная, чувственно воспринимаемая форма впервые подлинно человеческого обобщения» [22, с. 45]. При этом овладение орудием означает усвоение (присвоение) индивидом общественно выработанного способа его употребления, т. е. системы соответствующих операций. Однако впоследствии в онтогенезе, замечает Леонтьев, «причалом» обобщенного образа может становиться также и слово, тогда образ (обобщение) «мыслится — становится мысленным» [там же].

В Харьковской школе любили поэтому говорить, что ребенок сначала действует «понятийно», а потом начинает мыслить понятийно. Так, А.В. Запорожец и Г.Д. Луков [12] экспериментально изучили влияние практической деятельности на изменение рассуждений у детей. Если до приобретения некоторого опыта в практической деятельности дети обнаруживали известные феномены «алогизма» и «синкретизма» по поводу, например, явлений плавания тел, то после приобретения практического опыта в действиях с соответствующими предметами (которые можно было опустить в воду и практически проверить правильность суждения) у них возникали простейшие формы логических рассуждений, которые связывались затем в целостную систему. Общий вывод, который делают А.В. Запорожец и Г.Д. Луков из этого исследования, имеет отношение к самой сути начавшегося складываться в Харьковской школе деятельностного подхода в психологии: «Рассуждения ребенка и их связи зависят от характера отношения ребенка к предметам, объективные качества которых проступают для ребенка в процессе деятельности с ними» [12, с. 143]. Таким образом, считают авторы работы, предмет в совокупности его объективных свойств представлен ребенку в той мере, в какой он включен в деятельность ребенка.

А.Н. Леонтьев обобщил эти и другие исследования своих сотрудников в статье «Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии», написанной не позднее 1935 г. Основной теоретический вывод из них заключался в том, что развитие значений (обобщений) у ребенка не могут объяснить ни «указание на факт непосредственного столкновения ребенка с миром вещей, ни указание на факт общения, сотрудничества и подражания» [21, с. 333]; главное в том, что в значении «кристаллизованная» прежде всего организованная взрослым обобщающая деятельность ребенка, которая вначале всегда носит предметно-практический характер. Овладение обобщением поэтому означает овладение адекватной обобщающей предметной деятельностью.

Отмеченная еще Л.С. Выготским двойственная характеристика обобщения как процесса и как образа* наполнилась здесь, таким образом, новым содержанием: с одной стороны, в процессуальном смысле обобщение есть система практических операций, своего рода «кристалл действия», с другой стороны, обобщение есть явление субъекту соответствующих свойств обобщаемой действительности (обобщение-образ). И в этом процессе обобщение-деятельность всегда «забегает вперед», ведет за собой обобщение-образ. Таким образом, развитие учения Л.С. Выготского о значении шло в Харьковской школе в направлении утверждения его деятельностной природы. Впоследствии в школе А.Н. Леонтьева возникла система идей о существовании разных типов значений как обобщений (операциональных, предметных, вербальных, ролевых [17, 25, 26], «причалом» которых выступают разные реальности. Начало этому положили экспериментальные исследования, проведенные в Харьковской психологической школе.

Проблема соотношения житейских и научных понятий

Харьковскими психологами были также подвергнуты конструктивной критике идеи Л.С. Выготского (экспериментально разработанные, как известно, в исследовании Ж.И. Шиф) о двух принципиально различных типах обобщений — «житейских» и «научных» понятий. Согласно этим идеям на уровне житейских понятий овладение ребенком соответствующими обобщениями происходит в ходе реального практического отношения ребенка к предметам внешнего мира, в действиях с ними, но вне специально организованного и систематического обучения, хотя взрослый неизбежно опосредствует эти практические действия ребенка (в этом смысле термин «спонтанные», использовавшийся Л.С. Выготским для обозначения понятий данного типа, А.Н. Леонтьев считал крайне неудачным). Эти понятия характеризуются также неосознанностью и несистематизированностью. Напротив, научные понятия возникают у ребенка в условиях систематического обучения основам наук, поэтому они систематизированы и осознаны. Формирование житейского понятия начинается «снизу вверх» — от столкновения ребенка с различными явлениями действительности до выражения их отношений в соответствующей формулировке и поздно возникающего произвольного оперирования понятием; формирование же научного обобщения всегда начинается с самого понятия, со словесного его определения и установления отношений с другим понятием, т. е. с таких операций, которые предполагают его «неспонтанное» применение.

В исследованиях Л.И. Божович, П.И. Зинченко, К.Е. Хоменко и др. было показано, что подобно процессу складывания житейских обобщений процесс формирования научных понятий также *невозможен*

* Выделенные в школе Л.С. Выготского стадии развития значений (синкреты, комплексы, понятия) являются, по мнению ученого, результатом психологически «совершенно отличных, своеобразных операций» [5, с. 137].

без организации соответствующей практической деятельности ребенка. Здесь существует то же общее правило: ребенок сначала действует «понятийно», а потом начинает мыслить понятийно. Так, П.И. Зинченко на материале обучения школьников физике показал особенности овладения ими понятиями в процессе учения [14].

Исследованию подвергалось усвоение школьниками закона Архимеда.

Первый этап данного исследования строился по типу клинической беседы, в ходе которой от ученика требовалось вспомнить формулировку закона Архимеда и условий плавания тел.

Второй этап заключался в решении испытуемыми серии задач, отобранных по возрастанию сложности, т. е. с учетом все более глубоких и существенных связей явлений, осмысливаемых на основании закона Архимеда*; таким образом, и здесь использовался упомянутый нами ранее метод переноса. Целью данного этапа было выявление глубины и полноты понимания учениками связей и отношений действительности и тем самым характера их интеллектуальной деятельности, особенностей обобщений у разных групп испытуемых, ибо за одним и тем же словесным определением понятия, одной и той же заученной формулировкой закона могут скрываться разные значения, разные обобщения, т. е. разные по существу способы интеллектуальной деятельности.

На третьем этапе исследования организовывалось (фактически новое) обучение закону Архимеда с использованием того же метода переноса (поскольку в переносе обобщения не только раскрываются, но и формируются) и реальных практических демонстраций. Всего в исследованиях участвовало более 400 испытуемых, которые познакомились с законом Архимеда в V классе и пока еще не повторили его в VIII классе.

Были выявлены качественные различия интеллектуальной деятельности у разных групп испытуемых. Если у школьников VI класса наблюдалось хорошее знание формулировки закона при плохом переносе, то у студентов была обратная зависимость: хороший перенос при неудовлетворительной словесной формулировке закона. Это, кстати говоря, подтвердило и результаты известного исследования Ж.И. Шиф, проведенного под руководством Л.С. Выготского. В этом последнем было показано, что при усвоении научного понятия — в отличие от житейского — определение «забегает вперед», что объяснялось Л.С. Выготским и Ж.И. Шиф особенностями развития научных понятий по сравнению с житейскими понятиями.

Однако исследования П.И. Зинченко выявили не столько расхождение в формировании научных и житейских понятий, сколько их постепенное сближение в дальнейшем психологическом развитии, тем

более, что оба класса обобщений формируется в реальной деятельности ребенка. Развитие протекает в условиях двух типов обучения: первое из них происходит благодаря *относительно самостоятельной деятельности* ребенка при столкновении с действительностью, второе — в процессе *организованной и систематической деятельности учения*, имеющей своей целью овладение действительностью в форме научных знаний. При этом в обоих случаях образуются обобщения — понятия. Но овладение научным понятием в процессе систематического обучения существенно отличается от образования понятий в результате *относительно самостоятельной* деятельности ребенка с миром. При усвоении научных понятий часто наблюдаются определенные «ножницы» между усвоением вербального определения понятия, с одной стороны, и овладением его реальным значением, с другой. Первое ребенок способен просто заучить наизусть, тогда как овладеть вторым можно только в результате сложнейшего процесса, имеющего деятельностную природу. Реальным выражением процесса усвоения научного понятия является смена отношений между его определением и его применением. Процесс сближения этих двух линий, как показал П.И. Зинченко в своих исследованиях, можно до определенных пределов ускорить, т. е. усвоить научное понятие по-настоящему ученик может не только к VIII классу, а раньше.

В начале было дело, затем стало слово, и в этом все и дело

Возвращаясь к противопоставлению в историко-психологической литературе «знаковоцентристской», «словоцентристской» системы Л.С. Выготского и деятельностно ориентированной психологии Харьковской школы, нельзя не упомянуть отрывок из заметок А.Н. Леонтьева для себя, в котором он четко расставляет точки над *i* в проблеме снятия данного «противоречия». Интересно то, что, по-видимому, осознание не альтернативности, а дополнительной (не в эклектическом смысле) двух разных научных программ пришло к А.Н. Леонтьеву не сразу. В его заметках, написанных, видимо, на рубеже 30—40-х гг., содержится довольно жесткое противопоставление научной программы Харьковской школы и программы Л.С. Выготского. Однако в тексте имеется более поздняя вставка (отмеченная редакторами первого издания данной работы — 1994 — А.А. Леонтьевым и Д.А. Леонтьевым):

«Вначале было слово».

«В начале было дело»

В начале было дело

(затем стало слово и в этом все дело!)» [22, с. 40].

* Вот некоторые из этих задач: 1. Тонет или плавает железный брусок? Почему? 2. Тонет или плавает деревянный брусок? Почему? 3. Тонет или плавает иголка? Почему? 4. Что произойдет с судном, вышедшим из устья реки в море? 5. Как легче плавать — набрав в легкие много воздуха или выдохнув его? Почему? 6. К чашке весов подвешена банка емкостью в 1 литр. Банка уравновешена дробью. Затем в банку налили 1 литр воды и погрузили в воду. Сколько гирь нужно положить на другую чашку весов, чтобы уравновесить в этом положении банку с водой? Почему?

Это сопоставление, вероятно, навеяно осмыслением А.Н. Леонтьевым идеи его учителя Л.С. Выготского, который заканчивает свою последнюю книгу «Мышление и речь» подобным же пассажем. Можно сказать, что Л.С. Выготский шел в изучении единства «слова» и «дела» сверху вниз, тогда как А.Н. Леонтьев — снизу вверх. Впрочем, и в исследованиях харьковских психологов были получены результаты, подтверждающие существенную роль речи в изменении организации деятельности и тем самым представляющие связь практической деятельности и речи более сложным образом, чем это казалось на самом раннем этапе развития Харьковской школы. Это отчетливо прослеживается, например, в работах А.В. Запорожца об изучении формирования значений у глухонемых детей.

В соответствии с общими установками Харьковской школы А.В. Запорожец в проведении данных экспериментов руководствовался стремлением исследовать доречевые обобщения (возможность которых была доказана в Харьковской школе ранее) не как обобщения чувственных образов (прежде всего зрительных), не как субъективные переживания, а как «закономерности деятельности ребенка, отражающие закономерности действительности, на которую эта деятельность была направлена. Поэтому нужно попробовать, — писал он, — раскрыть доречевые обобщения в логике действий, в связи *действенных суждений*, т. е. в переносе» [11, с. 160].

Предварительные исследования А.В. Запорожца показали, что испытуемые (глухонемые дети) свободно переносят решение задачи из одной ситуации в другую, если вторая ситуация имеет внешнее сходство с первой. Так, картинку или конфетку дети доставали не только с помощью палки, но и ножниц, карандаша, линейки и т. п. Когда же две ситуации оказывались похожими друг на друга не внешним образом, а имели сходство внутренне-функционального плана, ребенок делал большие ошибки: чтобы испытуемый не решил задачу, достаточно, например, чтобы рычаг был другого цвета или повернут под другим углом.

Почему это происходит? Потому что особенности сенсорно-динамических обобщений таковы, что они соответствуют логике наглядно-действенного мышления, где логика практического действия и собственно восприятия слиты в единое нерасчленимое целое. Как и П.Я. Гальперин в своем известном исследовании (см. ниже), А.В. Запорожец утверждает, что у его испытуемых пока еще нет мышления как самостоятельной деятельности, т. е. в единое целое слиты представления о вещах и общий принцип решения задачи.

И поэтому в действиях ребенка, находящегося на данной степени развития, проявляются следующие особенности: когда надо действовать одним и тем же предметом (рычагом) по-разному, тогда ребенку сложно усмотреть общий принцип объективной связи между вещами, потому что структура действия каждый раз иная, требующая других приемов. В этих случаях мысль ребенка остается еще произвольной (не он мыслит, а ему мыслится).

Чтобы план мысли и план вещей приобрели в сознании самостоятельное существование, необходимо

дать *речевое* выражение вещам и понятиям. Превращение мышления во внешнюю речевую деятельность делает мышление произвольным, освобождая его от непосредственного восприятия и действия, и вещь выступает в своем независимом существовании в совокупности весьма разных свойств. Задержка в развитии речи у глухонемого ребенка мешает это сделать.

Впрочем, по мнению А.В. Запорожца, «мышление неразговаривающего глухого ребенка может быть названо доречевым только в том относительном понимании, что оно осуществляется без помощи развитых форм звуковой речи. Однако возможны другие формы речи и, соответственно, другие формы речевого мышления» [11, с. 166]. Глухонемой ребенок — это не животное, как утверждали в свое время некоторые психологи, а человеческий ребенок, содержанием мышления которого выступает действительность человеческой деятельности; поэтому практические обобщения этого ребенка несут в себе систему орудийных человеческих операций и становятся **основой** для последующего овладения собственно вербальными значениями.

В этом процессе большую роль опять-таки играет другой человек. В соответствии с общими идеями школы-направления Л.С. Выготского — А.Н. Леонтьева — А.Р. Лурии А.В. Запорожец подчеркивает, что «овладению собственными психическими операциями предшествует овладение поведением другого человека» [11, с. 172]. Опуская подробности, изложенные в статье А.В. Запорожца, приведем пример последовательного преобразования собственного действия глухонемого ребенка в жест, который уже является отчужденным от конкретной практической задачи движением и теперь обозначает обращенный к другому человеку образ вещи или связи вещей. В силу этого данный образ становится приобретением не только этого Другого, но и самого субъекта и является теперь осознанным (ребенок может сделать его предметом собственного размышления, как любую внешнюю вещь или деятельность). Речь идет об одном из «парных» экспериментов, в котором один глухонемой ребенок решал задачу, а другой инструктировал его, как это лучше сделать. Первый ребенок долго не понимал, как решить поставленную перед ним задачу, поэтому второй глухонемой ребенок вынужден был неоднократно повторять мимическую инструкцию так, что она буквально превратилась в «ручное понятие», «рассказ» о действии.

Дальнейшая судьба такого «мимического слепка вещи» — превратиться в графическое изображение, в рисунок (мимика «оседает» в графике). В другом парном эксперименте при решении задачи двумя мальчиками 8 и 7 лет первый из них на одном из этапов решения задачи нарисовал схематически способ решения, который второй мальчик долго не мог понять. Тогда первый мальчик повернул нарисованную им схему на 180 градусов, став, таким образом, на точку зрения собеседника. Подобная «децентрация» означает, согласно А.В. Запорожцу, высокую степень осознания задачи и овладения способом ее решения.

Итак, данные эксперименты доказали общее предположение харьковских психологов относительно

того, что предпосылки для речевого развития следует искать в предметной деятельности ребенка. Однако, возникнув в них, речь *радикально перестраивает* саму предметно-практическую деятельность детей. Этот вывод был сделан вполне в духе идей Л.С. Выготского, который писал еще в 1930 г.: «Именно благодаря созданному с помощью речи второму ряду стимулов поведение ребенка поднимается на более высокий уровень, обретая относительную свободу от непосредственно привлекающей ситуации, и импульсивные попытки преобразуются в планируемое, организованное поведение» [6, с. 24–25].

Соотношение ориентировочной и исполнительных составляющих деятельности

Исследования Харьковской школы различных форм деятельности неуклонно вели к качественному изменению представления о психическом. Психика стала рассматриваться не просто в «единстве» с деятельностью, включенной в эту последнюю в виде отдельных элементов, как это было в трудах С.Л. Рубинштейна, а как «сторона» деятельности как в ее внешней, так и во внутренней форме (выполняющая прежде всего функцию ориентировки субъекта в мире), т. е. стала пониматься как «ориентировочная» составляющая деятельности*. В ряде работ харьковских психологов соотношение между «ориентировочной» (собственно психической) и «исполнительной» составляющими деятельности предстало особенно отчетливо. В частности, в известном исследовании П.Я. Гальперина [9] было показано, как конкретно в деятельности ребенка по доставанию из узких «колодцев» игрушек с помощью орудия (лопатки) сочетаются обе составляющие деятельности. «Слитые» в начале выполнения ребенком задачи в единое целое, они в ходе развития его деятельности отделяются друг от друга и вступают в сложные диалектические отношения.

На *первой ступени* развития деятельности ребенок совершает множество проб и ошибок, повторяя с небольшими вариациями однотипные (и при этом малоэффективные) действия с лопаткой. Однако найденные удачные приемы, хотя они и не сразу закрепляются, применяются все чаще. Очень важно заметить, подчеркивал П.Я. Гальперин, что подобные пробы и ошибки ни в коем случае нельзя называть «слепыми». Напротив, для ребенка характерна разумность действия, определяемая поставленной перед ним целью. Дети даже самого младшего возраста упорно охотятся за выбранными игрушками, меняют способы их извлечения из «бассейна», хотя в целом ребенок еще «слеп» по отношению к скрытым от него свойствам вещей. Это обусловлено тем, что отсутствует предварительное, отделенное от внешней деятельности, мышление (т. е., говоря иначе, еще нет ориентировки, забегающей перед исполнением),

а присутствует лишь прямое действие по отношению к объекту. Эту стадию П.Я. Гальперин предложил назвать «стадией проб и ошибок».

На *втором этапе* овладения действием появляется длительная апробация ребенком найденных операций, уже приведших к успеху. На этой стадии можно говорить о разуме, обособленном от непосредственно производимой деятельности. Правда, вмешательство разума еще ограничено: он лишь отстраненно следит за выполнением действия и, заметив «выгодное положение», стремится развивать действие в соответствующем направлении. Данную стадию П.Я. Гальперин назвал «стадией подстерегания».

На *третьей стадии*, названной «стадией навязчивого вмешательства», разум уже доминирует над «непосредственным течением внешней деятельности». Разум теперь не выжидает случайного успеха, чтобы его закрепить, — он побуждает субъекта намеренно воспроизвести благоприятную для решения задачи ситуацию. Вместе с тем «не по разуму активное мышление» заикливается на приведших к успеху приемах, и ребенок буквально насильственно пытается осуществить однажды найденный удачный прием вопреки объективной действительности.

Наконец, на *четвертой стадии* («стадии объектной регуляции») действие ребенка становится вполне разумным, поскольку его регулятором является разум, учитывающий объективные свойства и отношения вещей.

Диалектика исполнительных и ориентировочных составляющих деятельности еще более выпукло была представлена в других исследованиях Харьковской школы, проведенных, в частности, П.И. Зинченко (их краткое изложение и анализ см. так же в работе П.Я. Гальперина [9]), где были специально разведены собственно **употребление** орудия и **осознание** орудия. Осознание означало в данном случае понимание ребенком «объективного» характера орудия, объективной заданности в нем свойств, необходимых для осуществления операции. Речь идет об экспериментах по изготовлению орудий для доставания игрушек (лопаток) из толстой алюминиевой проволоки, разных лопастей, различных палок и веревок и т. д. В них принимали участие дети 5–10 лет, так как для более младших детей поставленные в этих экспериментах задачи были слишком сложными. Оказалось, что дети научаются изготовлять подобные орудия лишь к концу указанного возрастного периода. Однако наиболее интересным были не полученные результаты (которых следовало ожидать), а анализ П.Я. Гальпериным обнаруженной в процессе изготовления ребенком орудий диалектики практических и интеллектуальных операций.

В начале формирования действия можно говорить о некотором «отставании» мышления от практической деятельности. Затем мыслительная операция становится основным элементом планирования дейст-

* Используя терминологию А.А. Ухтомского и В.П. Зинченко, лучше, на наш взгляд, говорить о «функциональном органе» деятельности.

вия, хотя по форме все еще напоминает операции практической деятельности. Такое изменение «операций практической деятельности при трансформации их в операции мышления есть результат их обработки, которая обозначается как сознание» [9, с. 72]. Теперь операция определяется объективными свойствами вещей, познаваемыми субъектом в известной мере независимо от его действий с ними. По нашему мнению, здесь хорошо прослежен переход от **операционных** значений к **предметным**. Благодаря различению объективных свойств вещей, с одной стороны, и особенностей своих действий, с другой, человек приобретает большую мощь владения как вещами, так и своими действиями (в том числе и умственными).

Однако трансформация операций практической деятельности в операции мышления вовсе не означает, что практическая деятельность как «внешняя» переходит, преобразуется в мыслительную как «внутреннюю». Обратим внимание на этот момент. В более поздних работах школы А.Н. Леонтьева, в которых говорилось о преобразовании внешне-практической деятельности в деятельность внутреннюю, некоторая двусмысленность высказываний приводила к неверному по сути истолкованию интериоризации как превращения практической деятельности (внешней) в деятельность психическую (внутреннюю). В данной ранней работе П.Я. Гальперина об этом последнем не может быть и речи: одна форма осмысленной деятельности («интеллектуальной практической деятельности») просто превращается в другую ее форму. «Мы приходим, — писал П.Я. Гальперин, — к отрицанию разума не только в качестве единой, но и вообще самостоятельной способности», поскольку «в качестве конкретной формы деятельности мышление впервые образуется (и формируется) в столкновении с известным материалом по его образцу и по образцу практической деятельности, от которой оно здесь неотделимо» [9, с. 72]. Лишь впоследствии «мышление» (как форма «внутренней» деятельности) начинает опережать собственно практическую (разумную «внешней»*) деятельность.

В этих и других исследованиях харьковских психологов конкретизируется принцип единства сознания и деятельности, сформулированного С.Л. Рубинштейном примерно в то же время: изначально слитые в едином осмысленном практическом действии ориентировочная и исполнительная ее составляющие разделяются, и если сначала ориентировка плетется «в хвосте» исполнения, то по мере развития деятельности она оказывается впереди него.

Признание единства ориентировочной (собственно психической) и исполнительной сторон деятельно-

сти человека опять-таки возвращает нас к исходным замыслам Л.С. Выготского, который на заре своего научного творчества говорил о неразрывном единстве сознания и поведения (деятельности). Самое главное, на наш взгляд, положение «раннего Выготского» заключается в его утверждении, что «сознания как определенной категории, как особого бытия не оказывается. Оно оказывается очень сложной структурой поведения, в частности удвоения поведения» [8, с. 98]. При объяснении сути такого «удвоения» Л.С. Выготский ссылается на К. Маркса, на его знаменитое высказывание об архитекторе и пчеле (самый плохой архитектор от наилучшей пчелы отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове). Комментируя слова К. Маркса, Л.С. Выготский пишет: «Труд повторяет в движениях рук и в изменениях материала то, что прежде сделано в представлении работника как бы с моделями этих же движений и этого же материала» [там же, с. 85]. Таким образом, Л.С. Выготский приходит к выводу о единстве «внутренней» (существующей в «плане представления») и «внешней» (практической, трудовой) деятельности, которые можно отделить друг от друга лишь в абстракции. Стремясь к строго детерминистскому и объективному познанию этого единства, Л.С. Выготский не видит возможности познать сознание вне изучения структуры поведения (фактически деятельности) человека и для иллюстрации своих идей цитирует одно примечательное место из В. Джеймса: «Мысли... сделаны из той же материи, что и вещи» [цит. по: 8, с. 98].

Удивительно, как никто из тогдашних защитников «буквы» марксизма-ленинизма не всполошился: ведь В.И. Ленин, как известно, в «Материализме и эмпириокритицизме» утверждал, что назвать мысль материальной — значит сделать ошибочный шаг к смешению материализма и идеализма. А Л.С. Выготский делает этот шаг, правда, как психолог, показывая невозможность отделить сознание от его «субстанции», называемой здесь поведением. Гораздо позже А.Н. Леонтьев скажет: «Деятельность составляет субстанцию сознания» [20, с. 157]. Таким образом, спор относительно того, были ли у Л.С. Выготского элементы деятельностного подхода или нет, решается, как нам представляется, в пользу первого мнения**. Сам А.Н. Леонтьев неоднократно говорил, что разработка им и его соратниками идей психологической теории деятельности в 30-е гг. была в известном смысле возвращением к исходным замыслам Выготского, от реализации которых Лев Семенович по разным причинам отошел. Отошел не по причине отказа от них, а в соответствии с логикой развития его научных интересов, оборванных ранней смертью ученого.

* Кавычки в словах внутреннее и внешнее поставлены не случайно. В школе А.Н. Леонтьева (особенно в последние годы жизни ее основных представителей) всегда говорили об условности подобных обозначений и нетождественности понятий «внутренняя» и «психическая» деятельность.

** Аналогичные идеи о представленности в творчестве Л.С. Выготского «деятельностных» идей высказывает Б.Г. Мещеряков: «Считается, что Л.С. Выготский недооценивал или даже игнорировал роль деятельности (особенно внешней практической) в психическом развитии, отдавая приоритет «чистому» общению и его средствам. Однако никто не нашел и не найдет у Л.С. Выготского отрицания роли деятельности в развитии... Для Л.С. Выготского идея ведущей роли той или иной деятельности в соответствующем возрасте представлялась чуть ли не тривиальной истиной» [24, с. 53]. Еще раньше о «деятельностном» рассмотрении сознания Л.С. Выготским говорил В.В. Давыдов, по мнению которого, сознание у Л.С. Выготского предстает как момент трудовой деятельности человека [15, с. 64]. Именно такое «деятельностное» рассмотрение сознания имеет своим следствием идею «психологических орудий», аналогичных орудиям труда.

Общие выводы

В настоящей статье мы рассмотрели далеко не все линии развития идей Л.С. Выготского, с легкой руки Д.Б. Эльконина получивших название неклассической психологии, в трудах А.Н. Леонтьева и его соратников. Однако уже из вышеизложенного с очевидностью следует, что называемые двумя разными «парадигмами» линии исследований Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева не расходятся, а пересекаются, взаимодополняя друг друга не эклектически, а диалектически. В этом плане известная мифологическая история о том, как поссорились Алексей Николаевич и Лев Семенович в последние месяцы (годы) жизни последнего, приобретает новое звучание. Миф этот изустно передавался, но документальными материалами подтвержден не был. Он представлен, в частности, в книге Г.Л. Выгодской и Т.М. Лифановой [4, с. 316–317]: в конце 1933 — начале 1934 г. А.Н. Леонтьев якобы написал письмо А.Р. Лурии, в котором было нечто вроде того, что идеи Л.С. Выготского — пройденный этап в психологии, и предлагал ему работать вместе без Л.С. А.Р. Лурия показал это письмо Выготскому, и это омрачило последние месяцы жизни Льва Семеновича. Этот миф опровергает ряд документальных материалов, недавно введенных в научный оборот.

Литература

1. Аснин В.И., Леонтьев А.Н. Исследование интеллектуальной деятельности ребенка методом вариационного проблемного ящика: Рукопись (архив А.Н. Леонтьева).
2. Аснин В.И., Леонтьев А.Н. Перенос действия как функция интеллекта // Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности. М., 2003.
3. Брушлинский А.В. С.Л. Рубинштейн — основоположник деятельностного подхода в психологической науке // С.Л. Рубинштейн. Очерки. Воспоминания. Материалы. М., 1989.
4. Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. М., 1996.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь // Л.С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
6. Выготский Л.С. Орудие и знак в психике ребенка // Л.С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. М., 1984.
7. Выготский Л.С. Письма к ученикам и соратникам // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2004. № 3.
8. Выготский Л.С. Сознание как проблема психологии поведения // Л.С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
9. Гальперин П.Я. Психологическое различие орудий человека и вспомогательных средств у животных и его значение // Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / Под ред. А.И. Подольского. М.; Воронеж, 1998.
10. Давыдов В.В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 1996. № 5.
11. Запорожец А.В. Роль элементов практики и речи в развитии мышления у детей (на материале глухонемых детей) // Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. М., 1986.
12. Запорожец А.В., Луков Г.Д. О развитии рассуждения у ребенка младшего возраста // Научные записки ХГПИ. Том VI. Харьков, 1941 (на укр. яз.).

Так, в 2003 г. А.А. Леонтьевым и Д.А. Леонтьевым впервые опубликовано письмо А.Н. Леонтьева Л.С. Выготскому от 5 февраля 1932 г. накануне отъезда А.Н. Леонтьева в Харьков с комментариями публикаторов [18], которые убедительно доказывают, что никакого разрыва с Л.С. Выготским у А.Н. Леонтьева не было. В 2004 г. в Вестнике Московского университета А.А. Пузыреем была опубликована подборка писем Л.С. Выготского к его ученикам [7]. Последнее из них, сохранившееся с многочисленными повреждениями, датируется по штемпелю 10 мая 1934 г. В нем Л.С. Выготский пишет: «Пока хотел бы двигаться в том направлении, о котором мы сговорились с тобой, твердо ведя внутреннюю линию на полное смыкание наших исследований...». Заканчивается письмо дружеским: «Жму руку. Привет. Твой ЛВ» [7, с. 40]. Судя по этому письму, никакого разрыва между Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым не было и в последний месяц жизни Выготского. Подобный вывод подтверждается также проделанным нами анализом творческого развития идей Л.С. Выготского в Харьковской психологической школе, которое продолжалось и в работах его многочисленных учеников и последователей, стремившихся к созданию единой культурно-деятельностной психологии.

13. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. М., 1994.
14. Зинченко П.И. О забывании и воспроизведении школьных знаний // Научные записки ХГПИ иностранных языков. Том I. Харьков, 1939.
15. Левитин К.Е. Личностью не рождаются. М., 1990.
16. Леонтьев А.А. Лев Семенович Выготский. М., 1990.
17. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 2001.
18. Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А. Миф о разрыве: А.Н. Леонтьев и Л.С. Выготский в 1932 году // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 1.
19. Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е. Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность. М., 2005.
20. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
21. Леонтьев А.Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии // Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности. М., 2003.
22. Леонтьев А.Н. Философия психологии. М., 1994.
23. Лотман Ю.М. Воспитание души. СПб., 2003.
24. Мецгеряков Б.Г. Логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского. Самара, 1998.
25. Новоселова С.Л. Генетически ранние формы мышления. М.; Воронеж, 2002.
26. Стеценко А.П. Рождение сознания: становление значений на ранних этапах жизни. М., 2005.
27. Ярошевский М.Г. Л. Выготский: В поисках новой психологии. М., 1993.
28. Ярошевский М.Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке. М., 1977.
29. Sokolova E.E. Leont'evs frühe Arbeiten und ihre Rolle in der Entwicklung seiner Psychologie // Aleksej N. Leont'ev. Frühschriften / Hrsg. von G. Rueckriem. Berlin, 2001.

Paths of Development of L.S. Vygotsky's Ideas in Kharkov School of Psychology

Ye.Ye. Sokolova

Ph.D.in Psychology, associate professor at the General Psychology Department at the Faculty of Psychology at the Lomonosov State University

In this paper the author argues that the research 'paradigm' developed by L.S. Vygotsky and the one developed by A.N. Leontiev in the Kharkov School of Psychology were not alternative, but complementary. The author traces the creative development of L.S. Vygotsky's ideas using the materials of experimental researches on pre-speech generalizations, on formation of scientific concepts in generalizing activity of a child, and on the relation between 'action-related' and 'verbal' generalizations in a child's consciousness. The author states that the new interpretation of mind as the function of activity is to a certain extent a return to the initial purposes of L.S. Vygotsky who talked about consciousness as the problem of structure of one's behaviour.

Key words: L.S. Vygotsky, Kharkov School of Psychology, activity, speech, meaning types, scientific and everyday concepts, orienting and executive parts of action.

References

1. *Asnin V.I., Leont'ev A.N.* Issledovanie intellektual'noi deyatel'nosti rebenka metodom variacionnogo problemnogo yashika. Rukopis' (arhiv A.N. Leont'eva).
2. *Asnin V.I., Leont'ev A.N.* Perenos deistviya kak funkciya intellekta// Leont'ev A.N. Stanovlenie psihologii deyatel'nosti. M., 2003.
3. *Brushlinskii A.V. S.L. Rubinshtein* — osnovopolozhnik deyatel'nostnogo podhoda v psihologicheskoi nauke // S.L. Rubinshtein. Ocherki. Vospominaniya. Materialy. M., 1989.
4. *Vygotskaya G.L., Lifanova T.M.* Lev Semenovich Vygotskii. Zhizn'. Deyatel'nost'. Shtrihi k portretu. M., 1996.
5. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech' // L.S. Vygotskii. Sobr.: soch.: V 6 t. T. 2. M., 1982.
6. *Vygotskii L.S.* Orudie i znak v psihike rebenka// L.S.Vygotskii. Sobr. Soch.: V 6 t. T. 6. M., 1984.
7. *Vygotskii L.S.* Pis'ma k uchenikam i soratnikam// Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 14, Psihologiya. 2004. № 3.
8. *Vygotskii L.S.* Soznanie kak problema psihologii povedeniya// L.S.Vygotskii. Sobr. soch.: V 6 t. T. 1. M., 1982.
9. *Gal'perin P.Ya.* Psihologicheskoe razlichie orudii cheloveka i vspomogatel'nyh sredstv u zhivotnyh i ego znachenie// Gal'perin P.Ya. Psihologiya kak ob'ektivnaya nauka. Pod red. A.I. Podol'skogo. M.; Voronezh, 1998.
10. *Davydov V.V.* Ponyatie deyatel'nosti kak osnovanie issledovaniya nauchnoi shkoly L.S.Vygotskogo// Voprosy psihologii. 1996. № 5.
11. *Zaporozhec A.V.* Rol' elementov praktiki i rechi v razvittii myshleniya u detei (na materiale gluhonemyh detei) // Zaporozhec A.V. Izbrannye psihologicheskie trudy: V 2 t. T. 1. M., 1986.
12. *Zaporozhec A.V., Lukov G.D.* O razvittii rassuzhdeniya u rebenka mladshogo vozrasta // Nauchnye zapiski Har'kovskogo Gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. T. VI. Har'kov, 1941. (Na ukr. yaz.)
13. *Zinchenko V.P., Morgunov E.B.* Chelovek razvivayushisya: Ocherki rossiiskoi psihologii. M., 1994.
14. *Zinchenko P.I.* O zabyvanii i vosproizvedenii shkol'nyh znaniy// Nauchnye zapiski Har'kovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta inostrannyh yazykov. Tom I. Har'kov, 1939.
15. *Levitin K.E.* Lichnost'yu ne rozhdayutsya. M., 1990.
16. *Leont'ev A.A.* Lev Semenovich Vygotskii. M., 1990.
17. *Leont'ev A.A.* Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshei i pedagogicheskoi psihologii: Izbrannye psihologicheskie trudy. M.; Voronezh, 2001.
18. *Leont'ev A.A., Leont'ev D.A.* Mif o razryve: A.N. Leont'ev i L.S. Vygotskii v 1932 godu // Psihologicheskii zhurnal. 2003. T. 24, № 1.
19. *Leont'ev A.A., Leont'ev D.A., Sokolova E.E.* Aleksei Nikolaevich Leont'ev. Deyatel'nost', soznanie, lichnost'. M., 2005.
20. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
21. *Leont'ev A.N.* Ovladenie uchashimisya nauchnymi ponyatiyami kak problema pedagogicheskoi psihologii//Leont'ev A.N. Stanovlenie psihologii deyatel'nosti. M., 2003.
22. *Leont'ev A.N.* Filosofiya psihologii. M., 1994.
23. *Lotman Yu.M.* Vospitanie dushi. SPb., 2003.
24. *Mesheryakov B.G.* Logiko-semanticheskii analiz koncepcii L.S. Vygotskogo. Samara, 1998.
25. *Novoselova S.L.* Geneticheski rannie formy myshleniya. M.; Voronezh, 2002.
26. *Stecenko A.P.* Rozhdenie soznaniya: stanovlenie znachenii na rannih etapah zhizni. M., 2005.
27. *Yaroshevskii M.G.* L. Vygotskii: V poiskah novoi psihologii. M., 1993.
28. *Yaroshevskii M.G.* Logika razvitiya nauki i nauchnaya shkola // Shkoly v nauke. M., 1977.
29. *Sokolova E.E.* Leont'evs frühe Arbeiten und ihre Rolle in der Entwicklung seiner Psychologie // Aleksey N. Leont'ev. Frühschriften / Hrsg. von G. Rueckriem. Berlin, 2001.