

Взгляды Л.С. Выготского на науку о детском развитии

Б.Г. Мещеряков

доктор психологических наук, зав. кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»

В статье анализируется основное содержание четвертой лекции Л.С. Выготского «Проблема среды в педологии» в контексте всего цикла, состоящего из 7 лекций по курсу «Основы педологии», и в контексте других работ Л.С. Выготского на те же темы. Данный цикл лекций рассматривается как проект Л.С. Выготского науки и теории о детском развитии. Четвертая лекция в наибольшей степени сфокусирована на специфических для психического развития закономерностях. В ней Выготский развивал новую концепцию среды ребенка, согласно которой среда должна пониматься релятивистски, динамически и «через переживание». Показано, что идеи этой лекции получили более детальное развитие в работе «Проблема возраста» и в лекциях о возрастных кризисах.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, педология, детское развитие, влияние среды на развитие ребенка, переживания, социальная ситуация развития.

Введение

В данной статье я попытаюсь проанализировать содержание лекции Выготского «Проблема среды в педологии»*. Контекстом этого анализа будет весь цикл из семи лекций «Основы педологии», а также творчество Л.С. Выготского в целом**.

Упомянутый цикл лекций был прочитан в 1933–1934 гг., т. е. незадолго до смерти автора, и несколько позже опубликован мизерным тиражом (100 экземпляров!) в издательстве Ленинградского педагогического института имени А.И. Герцена (1935)***. Издание было очень плохого качества (на бумаге серого цвета) и в редких библиотеках хранилось лишь в виде плохо читаемых микрофильмов. Однако в 1996 г. в Ижевске в издательстве Удмуртского университета эти лекции вместе с рядом других текстов Выготского были опубликованы под названием «Лекции по педологии» (повторное издание 2001 г. [4]). Можно сказать, что для большинства читателей в России лекции Выготского по педологии стали доступны именно благодаря ижевским изданиям.

Предварительно общее представление обо всем цикле лекций можно составить по их названиям:

Лекция 1 — Предмет педологии.

Лекция 2 — Характеристика метода педологии.

Лекция 3 — Учение о наследственности и среде в педологии.

Лекция 4 — Проблема среды в педологии.

Лекция 5 — Общие законы психологического развития ребенка.

Лекция 6 — Общие законы физического развития ребенка.

Лекция 7 — Законы развития нервной системы.

Следует уточнить, что названия лекций, реконструированные издателями в 1996 г., достаточно точно соответствуют тем формулировкам, которые давал сам Выготский в предварительной метаинформации (пожалуй, только название лекции 6 требует уточнения, о чем дальше будет идти речь).

Если судить по названиям, то прямое отношение к педологии имеет лишь лекция 5. Однако, как нетрудно убедиться любому читателю, не в меньшей степени то же самое касается и лекции 4. В то же время эти две лекции разительно отличаются по своему содержанию. Более того, и это мне хотелось бы показать, по сравнению со всеми другими лекциями этого цикла именно «Проблема среды в педологии» является наиболее яркой, оригинальной и интересной. Как и пятая лекция, она построена на психологическом материале, но, пожалуй, в большей степени насыщена новыми идеями, в которых угадываются ключевые творческие замыслы и планы автора.

Прежде чем переходить к анализу содержания лекций, — сделаю краткое биографическое пояснение. С 1924 г. и до конца жизни основным местожительст-

* Выбор четвертой лекции Л.С. Выготского из курса «Основы педологии» изначально был продиктован некоторыми косвенными обстоятельствами. Бразильские коллеги, не удовлетворенные английским и испанским переводом этой лекции, собираются сделать ее прямой перевод на португальский язык. Мне предложили написать комментарий к нему, но в ходе этой работы появились результаты, которые, на мой взгляд, представляют интерес и ценность для всех, кто занимается творчеством Л.С. Выготского. Выражаю свою признательность А.Н. Ромащенко за ценные замечания к предварительному варианту статьи.

** Из англоязычных источников, в которых тоже рассматривается содержание данной и трех предыдущих лекций, следует отметить достаточно полный и глубокий анализ в книге Рене ван дер Веера и Яана Вальсинера [11, р. 308–319].

*** Следует добавить, что в библиографических списках (см., напр.: [2, с. 408]) упоминается еще одно издание: Основы педологии. М.: Изд-во 2-го Моск. мед. ин-та, 1934, которое, к сожалению, мне не удалось разыскать.

вом Выготского была Москва, куда он приехал из Белоруссии (г. Гомель)*. Однако время от времени Выготский ездил в другие города (чаще всего — в Харьков и Ленинград) для чтения курсов лекций, которые, по всей видимости, читались по несколько дней подряд и с многочасовой нагрузкой. В 1930-е гг. в Харькове начали работать его ближайшие коллеги — прежде всего А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьев, поэтому его визиты туда были вполне логичны. Что касается Ленинграда, то в трудовой книжке Выготского можно найти следующую запись: «С февраля 1927 г. сверхштатный профессор Ленинградского Педагогического Института им. Герцена» (см.: [2, с. 82]). В автобиографических заметках дочери Выготского есть детское воспоминание об отъезде отца для чтения лекций в Ленинград в апреле 1934 г. Может быть, это и были лекции по курсу «Основы педологии»? Поскольку имеющиеся датировки являются нередко приблизительными и документально не обоснованными, то важное значение имеет стилевое и содержательное сравнение близких по тематике текстов, что и составляет одну из задач данной работы.

Уже в самом начале первой лекции Л.С. Выготский пояснил слушателям, что весь курс имеет пропедевтический характер, т. е. знакомит лишь с основными понятиями педологии и методологией исследования детского развития. Можно предположить, что слушателями Выготского были практические работники в области образования, не имевшие специальной психологической подготовки. Это предположение делает понятным особый характер содержания и стиля лекций, впечатлениями о которых я и хотел бы поделиться.

В текстах этих лекций Выготский ни разу не упомянул, что по своей основной научной специальности он — психолог. Если же судить по тематике и содержанию отдельных лекций, то догадаться об этой профессиональной принадлежности было бы затруднительно. В третьей лекции Выготский достаточно подробно рассматривает понятие биологической наследственности, законы генетики и логику близнецового метода, в шестой лекции он в основном ограничивается физиологическими данными о возрастном развитии желез внутренней секреции и эндокринной системы в целом, в седьмой лекции речь идет о развитии разных структур мозга. Такое свободное оперирование информацией из разных дисциплин, несомненно, является еще одной удивительной чертой этого человека.

Интересно и то, что даже в двух психологических лекциях автор не ссылаясь на свои главные исследования. Например, когда он излагал собственные идеи о переживании, идеальных формах, развитии высших психических функций (ВПФ), он странным образом умалчивал о своем вкладе в их изучение. Более того, не

назвал ни одного имени из большого числа коллег, с которыми несколько лет разрабатывал культурно-историческую теорию психического развития. Лишь однажды он упомянул о какой-то «нашей клинике» (как раз в 4-й лекции)**. Вообще в этих лекциях сравнительно редко цитируются какие-либо авторы, что совсем не характерно для письменных работ и устных выступлений Выготского. Обычно он называл много авторов, детально излагал их теоретические взгляды и эмпирические исследования, подробно описывал результаты собственных исследований и работ своих единомышленников. Поэтому важно, чтобы читатель, впервые знакомясь с работами Выготского, четко осознавал, что не только лекция 4, но и весь данный цикл лекций нельзя считать репрезентативным образцом его научных текстов. Эта характеристика не связана со шкалой «хорошо-плохо», по-видимому, в этих лекциях Выготский пытался в простой и доступной для слушателей форме изложить большой междисциплинарный объем знаний о детях, носивший название «педология».

Однако эта простота не может скрыть от нас труднейшей задачи, которая стояла перед автором — связать материал разных педологических наук в единую целостную конструкцию. Можно предположить, что демонстрация такой конструкции как раз и выступала в качестве основной творческой задачи Выготского в этом курсе лекций. Как сделать так, чтобы педологический конгломерат понятий, методов, фактов действительно приобрел целостный и стройный вид, а сама педология предстала самостоятельной наукой о детском развитии, а не искусственным объединением разных дисциплин? Этот вопрос давно занимал Выготского. Еще в 1931 г. он опубликовал статью «К вопросу о психологии и педологии», в которой писал: «Основание для построения педологии как самостоятельной науки заключается в признании объективной реальности того единого процесса развития ребенка, который является предметом ее изучения» [5, с. 102].

Первые три лекции

Уже в начале **первой лекции** Выготский, отказываясь от этимологического определения педологии как «науки о ребенке», утверждает, что «педология есть наука о развитии ребенка. Развитие ребенка и есть прямой и непосредственный предмет нашей науки». Последующий материал этой лекции посвящен «самым общим законам детского развития». В этих законах, привлекая разнообразный материал, Выготский стремился сформулировать основные характеристики процессов развития ребенка: 1) целостность процесса раз-

* К московскому периоду могут быть прибавлены и годы учебы в Московском университете (1913—1917), но попутно отметим, что в литературе нет сведений о том, где именно в Москве жил Выготский.

** Точно сказать, какая это была клиника, трудно. В биографических материалах можно найти следующую информацию о клинической практике Выготского: «...с 1929 по 1931 г. он был ассистентом, а потом заведующим лабораторией в Клинике нервных болезней при I Московском государственном университете» [2, с. 127]. С 5 февраля 1931 г. проф. Выготский назначается заместителем директора по научной части Института охраны здоровья детей и подростков им. 10-летия Октябрьской революции [2, с. 128]. Этот институт относился к Наркомздраву. В 1929 г. при Наркомпросе был создан Экспериментальный дефектологический институт (ЭДИ), где с момента создания «и до последних дней своей жизни Л.С. Выготский был его научным руководителем и консультантом» [2, с. 115]. По крайней мере сам факт большой и разносторонней практической работы Выготского не вызывает никаких сомнений.

вития, единство разных сторон и линий развития (по мнению Выготского, существование общих закономерностей связано с межсистемным единством); 2) в развитии есть не только количественные, но и качественные изменения; 3) общая неравномерность развития, т. е. изменения его скорости или темпа; 4) гетерохронность и диспропорциональность развития разных линий (например, разные части тела, как и разные эндокринные железы, равно как и разные психические функции развиваются с разной скоростью, в своем темпе, по своим траекториям, созревают в разное время); 5) появление новообразований может сопровождаться регрессом, инволюцией более ранних приобретений; 6) развитие характеризуется структурными изменениями, которые связаны с дифференциацией прежних структур и с разной скоростью развития частей целого (диспропорциональностью); 7) существование оптимальных периодов для развития той или иной стороны организма и личности. Все эти достаточно общие характеристики будут повторно рассматриваться в других лекциях: в пятой — применительно к психологическому развитию, в шестой — применительно к развитию эндокринной системы и в седьмой — применительно к развитию центральной нервной системы.

Кроме того, в первой лекции Выготский дает характеристику трем группам теорий детского развития, две из которых (преформизм и средовый детерминизм) не нуждаются в понятии развития.

«Если первая теория приводит к отрицанию развития, потому что она учит, что все в развитии дано с самого начала, то вторая теория тоже приводит к отрицанию развития, потому что она подменяет развитие не процессом внутреннего движения ребенка, а просто накоплением опыта, простым отражением средовых влияний» [4, с. 28]; «...с точки зрения третьей группы теорий развитие есть процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, новых образований, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях» [4, с. 30].

Во второй лекции Выготский описывает три характерные особенности метода педологии, подразумевая под «методом» достаточно общие принципы способа (пути) исследования, но не конкретные методики сбора данных (методические приемы исследования). Выготский считает, что метод педологии является целостным, клиническим, сравнительно-генетическим. Сами по себе эти слова мало что говорят, так как Выготский раскрывал их содержание несколько своеобразно. Например, целостность педологического исследования он понимал не как всестороннее исследование с применением методов разных наук и клиническое исследование — не как изучение лишь патологии (нарушений или отклонений от нормального развития), это также и не углубленное изучение отдельных случаев, как принято считать сейчас.

Для характеристики целостности метода педологии Выготский детально останавливается на двух типах анализа сложных явлений (речь, детское развитие и др.):

анализ путем разложения на элементы и анализ путем разложения на единицы. При разложении на элементы в итоге утрачиваются свойства целого (общеизвестной иллюстрацией такого разложения служит разложение воды на водород и кислород), в то время как единицы сохраняют интересующие нас свойства целого (например, единицей будет клеточка организма, которая сохраняет многие свойства и функции, присущие всему многоклеточному организму; ссылаясь на эту понятную аналогию, Выготский часто применял термин «клеточка» в широком смысле в качестве синонима «единицы»). Для анализа проблемы среды и наследственности в педологии он считал важным использовать метод единиц: «педология изучает и наследственность, и среду, прилагая метод, о котором я говорю, т. е. метод разложения на единицы», тогда как, например, генетика и гигиена «изучают наследственность и среду, применяя метод анализа разложения на элементы» [4, с. 43].

Клинический метод Л.С. Выготский противопоставляет симптоматическому методу, не скрывая, что заимствует эти термины из медицины, где первоначально болезни классифицировались по внешним признакам (симптомам). Близкой аналогией служит также противопоставление фенетической таксономии и филетической в биологии:

«Таким образом, когда я говорю, что педология пользуется клиническим методом при изучении детского развития, то я этим хочу сказать: она подходит ко всем внешним проявлениям, наблюдаемым в детском развитии, только как к признакам, за которыми она ищет, как протекал, как совершался сам процесс развития, который привел к возникновению этих симптомов» [4, с. 45].

Обсуждая третью характеристику педологического метода, Выготский сделал любопытное методологическое замечание о том, что невозможно наблюдать процесс развития непосредственно. О развитии мы судим, например, на основе сравнений результатов наблюдения одних и тех же детей в разные (хронологически упорядоченные) моменты времени (лонгитудинальный метод):

«В этом смысле и говорят, что педология пользуется в своем изучении сравнительно-генетическим методом, она производит как бы сравнительные срезы развития на разных возрастных этапах и, сопоставляя их друг с другом, пользуется сравнением как средством для того, чтобы представить себе, какой путь развития прошел ребенок» [4, с. 49—50].

Кроме того, Выготский особо выделял еще один сравнительный метод в педологии, который считал очень важным с точки зрения постановки клинического диагноза. «Сравнительный метод применяется в педологии еще в другом разрезе, в том смысле, в каком он применяется во всякой клинической дисциплине, именно когда я сравниваю ребенка не с ним самим, а сравниваю детей с различными типами развития друг с другом» [4, с. 50]. Для иллюстрации Выготский подробно остановился на разграничении ускоренного развития так называемых вундеркиндов, которые позднее становятся людьми с посредствен-

ными способностями, от детей, которые действительно являются настоящими талантами.

В **третьей лекции**, которая преимущественно касается роли наследственности в развитии ребенка, главный акцент сделан на отличиях педологического исследования роли наследственности от исследований наследственности в общей генетике. В характере приводимых примеров фенотипических признаков здесь явно сказывается особый интерес Выготского к развитию поведенческих (психологических) признаков. В частности, он отмечает, что педологов чаще всего интересуют сложные смешанные по детерминации динамические (развивающиеся) признаки, тогда как генетика устанавливала законы наследственности для простых стабильных признаков, максимально зависящих от генетических задатков (типа цвета глаз).

«Генетика изучает законы наследственности как таковой, поэтому ей нужны чистые признаки, в чистом виде, ей нужны признаки, максимально устойчивые, неизменяющиеся. Педология изучает роль наследственности в развитии, поэтому ей нужны смешанные признаки, не устойчивые, а сами подвергающиеся изменению в процессе развития ребенка» [4, с. 55].

Поскольку в педологии, по мнению Выготского, не применимы законы и методы классической генетики, то для изучения роли наследственности был специально разработан метод сравнительного изучения однойцевых (монозиготных) и двуяйцевых (дизиготных) близнецов, а о степени влияния наследственности на данный признак судят по различию (расхождению) мер сходства этих типов близнецов. Возможно, из-за стремления к простоте изложения Выготский не упоминает о коэффициентах корреляции или коэффициентах конкорданции, не приводит формулу коэффициента наследуемости, но это не мешает ему описать несколько закономерностей, которые были установлены с помощью метода близнецов*. Перечислю некоторые из них в очень кратком виде, хотя в лекции для каждой закономерности приводятся свои иллюстрации и аргументы.

Во-первых, более элементарные функции, «которые стоят как бы в самом начале развития, образующие предпосылки дальнейшего развития, (...) больше обусловлены наследственно, чем высшие функции, возникающие в развитии относительно поздно» [4, с. 62–63]. Иначе говоря, «высшие функции, являющиеся продуктом исторического развития человека, стоят в другом отношении к наследственности, чем функции, которые являются продуктом преимущественно эволюционного процесса развития» [4, с. 64]. В качестве примеров высших функций Выготский рассматривает развитие речи, произвольные движения, музыкальные способности, умственное развитие.

Во-вторых, именно для высших длительно развивающихся функциональных признаков коэффициент сходства внутри пар однойцевых и двуяйцевых близнецов «не является константным, постоянным на всем

протяжении возрастного развития ребенка, а изменяется при переходе от возраста к возрасту» [там же, с. 66]. Отсюда Выготский делал следующий вывод: «Вот почему, имея дело со сложными, смешанными, динамическими, изменяющимися в развитии признаками, педолог не может разделить различные стороны развития на наследственно обусловленные и средовым образом обусловленные. Проблема оказывается гораздо более сложной, она требует дифференцированного изучения наследственных влияний на ход развития отдельно для каждой стороны развития и отдельно для одной и той же стороны развития на различных возрастных ступенях» [там же, с. 68]. В следующей лекции Выготский эту же мысль — о дифференцированном отношении данного фактора к разным сторонам развития — применит к влиянию фактора среды.

Четвертая лекция

И наконец, мы подошли к центральной теме статьи — содержанию **четвертой лекции**. В целом эта лекция делится на *две части*, в первой — речь идет о методе анализа влияния среды на развитие ребенка (и о роли анализа переживаний в этом методе), во второй — о среде как источнике развития, причем это разделение можно указать с точностью до абзаца и даже точки.

Лекция начинается с вопроса: что изучает педология, касаясь проблемы среды? Будучи наукой о развитии, она, разумеется, изучает влияние среды на развитие ребенка. Но ключевой вопрос этой лекции имеет методологический смысл: как изучать это влияние? Давая ответ на него, Выготский предлагает отказаться от безотносительной к ребенку оценки среды, такой оценки, которая не зависит от возрастных и индивидуальных особенностей самого ребенка. Изучение влияния среды должно опираться на *«динамическое и относительное понимание среды»*. С точки зрения Выготского, такое понимание есть «самое важное из того, из чего надо черпать, когда говоришь о среде в педологии» [4, с. 81]. Большая часть приводимых им доказательств этого общего положения касается влияния среды на поведение и психическое развитие ребенка. Поэтому в целом лекция посвящена психологическим аспектам проблемы среды в науке о детском развитии (педологии).

Основную идею выдвинутой Л.С. Выготским концепции влияния среды можно было бы интерпретировать в терминах системы среда-ребенок, в которой прямые и обратные связи между средой и ребенком носят двусторонний характер, причем, что весьма существенно, ведущая роль отводится психологическим процессам. Предлагаемый Выготским подход является радикальным способом преодоления неизбежной проблемы ограничения бесчисленных связей внутри этой системы с помощью принципа детерминации, который носит название «внешнее через внутреннее».

* И здесь Выготский утаил от слушателей, кто, когда и где проводил эти исследования, а также о своей причастности к ним. Об этом, однако, можно достаточно подробно прочитать в книге ван дер Веера и Вальсинера [11]. Ограничусь одной цитатой: «Большая научная программа по изучению развития близнецов была начата в Медико-биологическом институте в 1929 г. (см.: Левит, 1935), при непосредственном участии Александра Лурии и при поддержке Выготского» [11, с. 312].

Отвечая на вопрос о том, каким будет влияние среды на поведение и психическое развитие ребенка, Выготский предлагает опираться на анализ отношений между средой и особенностями ребенка. Но у каждого ребенка свое бесчисленное множество особенностей. И на первый взгляд этот ответ выглядит не очень конструктивным. Однако Выготский уточняет, что по крайней мере для диагностики психологических проблем влияния среды прежде всего необходимо учитывать, как ребенок *переживает* среду. Переживание является «такой **призмой**, которая определяет роль и влияние среды на развитие, скажем, характера ребенка, на психологическое развитие ребенка и т. д.» [там же, с. 75].

Итак, влияние среды необходимо изучать с учетом того, какие элементы среды переживаются и как. Такой ответ вряд ли можно признать адекватным с точки зрения материалистической марксистской психологии, к которой Выготский всегда себя причислял. Ведь его ответ может быть понят в том смысле, что среде вообще отводится второстепенная роль; например, если вам не нравится окружающий мир, то не стоит тратить силы и время на его переделку, достаточно лишь изменить отношение к нему. Конечно, это совсем не то, что хотел сказать Выготский. Во-первых, не только субъект, но и его мир (среда) — это предельно широкие понятия, которые для практического применения неизбежно требуют многочисленных *ограничений*. Анализ среды с точки зрения переживаний позволяет на много порядков снизить объем и размерность этого множества связей. Выготский приводит убедительный пример феномена расширения среды, которое происходит вместе с развитием ребенка. Этот пример показывает, что основания для ограничения многомерности среды надо искать в субъекте, в его сфере активности и переживаний. Во-вторых, сами по себе переживания являются субъективной формой отражения мира, и их связь с внешним миром, информационная и каузальная, неминуемо проявляется через поведение и деятельность. В-третьих, даже рассматривая переживания как важный фактор поведения, Выготский не утверждает, что они играют роль основного и, тем более, единственного фактора. Что же в таком случае переживания (опосредованно, т. е. через поведение наблюдаемого субъекта и общение с ним) дают психологу или педологу? Формально, как уже отмечалось, они дают информацию, которая позволяет существенно снизить объем и размерность системы взаимосвязей среда-ребенок, в то же время сохраняя наиболее психологически значимые переменные среды. Примерно так же врач, пытающийся во время медицинского осмотра разобраться в причинах заболевания, начинает с того, что просит пациента рассказать ему о своих болевых ощущениях, их локализации, характере, динамике и т.п. Эта медицинская аналогия позволяет дополнить данную самим Выготским характеристику «выгоды в методическом отношении», которую психолог получает от анализа переживаний*.

Обратимся к тому разделу лекции, где Выготский пытался уточнить свое понимание переживания. На

этом важно остановиться, поскольку слово «переживание» заимствовано из обывденного языка и без специальных уточнений не может рассматриваться как научный термин.

По замыслу Выготского, переживание — это «единица анализа», концептуальная «клеточка», «в которой в неразложимом виде представлена, с одной стороны, среда, то, что переживается, — переживание всегда относится к чему-то, находящемуся вне человека, — с другой стороны, представлено то, как я переживаю это, то есть все особенности личности и все особенности среды представлены в переживании» [4, с. 75–76]. Следует подчеркнуть, что вводимое Выготским понимание переживания является продолжением его характеристики целостности метода педологии, о чем он в общей форме говорил в лекции 2. Для понятий такого типа, как мне представляется, необходим особый термин. Я называю эти понятия гибридными [10]. Для них характерно объединение противоположных признаков и элементов (например, внутренние и внешние, субъективные и объективные, психические и физиологические), формально принадлежащих к разным реальностям. Количество признаков может быть небольшое, но их разнородность выходит за рамки одной традиционной научной дисциплины.

«Таким образом, в переживании мы всегда имеем дело с неразложимым единством особенностей личности и особенностей ситуации, которая представлена в переживании. Поэтому выгодным оказывается в методическом отношении вести анализ, когда мы изучаем роль среды в развитии ребенка, вести анализ с точки зрения переживаний ребенка, потому что в переживании ребенка, как я уже говорил, учитываются все личные особенности ребенка, которые участвовали в определении его отношения к данной ситуации» [4, с. 76]; или более кратко, переживание — это «единство средовых и личностных моментов» [там же, с. 77].

Каким же является «устройство» этой единицы, каков ее психологический состав? Выготский четко говорит, что переживание ребенка — это «то, каким образом ребенок осознает, осмысливает, как он аффективно относится к известному событию» [там же, с. 75]. Следовательно, можно говорить о двойном — эмоционально-когнитивном — преломлении среды в переживании. До некоторой степени этому пониманию переживания (как когнитивно-эмоционального отношения) соответствует понятие установки (*attitude*) в зарубежной социальной психологии. Однако есть одно существенное отличие. В русском слове «*переживание*» отчетливо представлен процессуальный и динамичный характер этого явления, поскольку не только приставка *пере-* обозначает движение, а также возобновление и повторение некоторого процесса, но и сложный суффикс *-ание* тоже имеет значение (абстрактного) процесса или действия. Переживание длится во времени, оно имеет начало и конец, может усиливаться или ослабляться, уходить и приходить.

* Очевидно, как и в случае с врачами, психологи не могут полноценно решать теоретические и практические проблемы влияния среды, основываясь только на переживаниях.

Кроме того, заметим, что Выготский, говоря о важности понятия переживания для понимания влияния среды на ребенка, имеет в виду такие влияния, которые выражаются как в ситуативных текущих изменениях в поведении (тех или иных реакциях на события), так и в более или менее стойких изменениях характера, личностных черт. При этом он приводит конкретные примеры таких событий и ситуаций в среде, которые, в современных терминах, можно назвать сильными **стрессорами** и которые, как хорошо известно, могут приводить к серьезным негативным последствиям в поведении, характере, психическом и соматическом здоровье ребенка. В одном из примеров Выготский касается вопроса о влиянии среды на формирование самооценки личности, делая парадоксальный вывод, что недостаток способности к обобщению служит своего рода защитой для самооценки умственно отсталого ребенка, в то время как у нормального ребенка острые переживания своего неуспеха приводят к негативным психическим изменениям: возникает «чувство малоценности, чувство унижения, чувство оскорбленного самолюбия», а это, как говорит Выготский, равносильно «травме» и «расстройству». Конечно, в жизни ребенка стрессором часто выступают и превышающие его возможности требования учебной деятельности (хронический неуспех). И хотя Выготский оставляет это явление без внимания, нетрудно применить его подход («анализ через переживание») и к этому явлению.

Работа с эмоционально насыщенными переживаниями — это уже область консультативной психологии и психотерапии. Не случайно современные российские психологи ссылаются именно на идеи Л.С. Выготского о переживании, видя в них теоретическую основу для своей практической работы с детьми и взрослыми. Приведу одну выдержку из статьи Н.И. Гуткиной:

«Выявление аффективных переживаний ребенка — главная задача клинической беседы, применяемой мною в консультативной практике. В клинической беседе исследуется социальная ситуация развития ребенка через его переживания, то есть исследуются особенности восприятия ребенком сложившейся ситуации и его отношение к ней. Понимание переживаний ребенка позволит понять психологу, что требуется изменить в сложившихся отношениях и в жизненных условиях, чтобы ребенок начал меняться в своем поведении» [6].

Интересный вопрос касается связи между переживаниями и деятельностью. Можно бороться с переживаниями, подавлять и вытеснять их, загонять в темные глубины подсознания (у кого оно есть). Можно дать им волю или, что, гораздо сложнее, попытаться понять их причины и перестроить свою жизнь. Выход переживаний «во вне» может осуществляться на разных уровнях поведения — через спонтанные и бурные аффективные реакции, исповедь или душевные разговоры с близким человеком, отдельные действия (например, написать письмо, дать милостыню, навести порядок в квартире, сходить в театр, на стадион, на митинг, в магазин и т. д. и т. п.), планомерную организацию длительной деятельности, которая меняет весь стиль и образ жизни. Здесь важно отметить, что изме-

нения в поведении и деятельности (а вместе с этим и перестройка личности) действительно начинаются с переживаний и до некоторой степени являются функцией переживаний или функцией работы с ними. Но от переживаний не всегда стоит освобождаться. Напротив, многие переживания можно и нужно культивировать. К сожалению, тема культуры переживания и обучения переживанию не получила продолжения в трудах Выготского. Можно лишь строить догадки о том, что если бы не безвременная его кончина, то в дальнейшем Выготский попытался бы развивать ее.

Нельзя не отметить, что ближайшие ученики Л.С. Выготского заняли диаметрально противоположные позиции по отношению к его идеям о переживании. С одной стороны, Л.И. Божович [1] и ее ученики (включая Н.И. Гуткину) придавали большое значение переживаниям как сигналам неудовлетворенных потребностей, которыми насыщены периоды возрастных кризисов (особенно подростковый кризис). С другой стороны, А.Н. Леонтьев в своей резко критической статье «Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского» (написана в 1937 г., но впервые опубликована лишь в 1998 г. [8]) категорично отрицал теоретическую важность и необходимость понятий переживания. Нет смысла комментировать точку зрения А.Н. Леонтьева, поскольку тот факт, что он не публиковал ее при жизни, красноречиво говорит сам за себя.

Но и Л.И. Божович не во всем соглашалась с Л.С. Выготским. Она считала «очень важными и продуктивными для детской психологии» и введенное Выготским понятие переживания, и положение о том, что для понимания, «какое именно воздействие оказывает среда на ребенка и, следовательно, как она определяет ход его развития, надо понять характер переживаний ребенка, характер его аффективного отношения к среде» [1, с. 153]; по ее мнению, понятие переживания «выделило и обозначило ту важнейшую психологическую действительность, с изучения которой надо начинать анализ роли среды в развитии ребенка; переживание представляет собой как бы узел, в котором завязаны многообразные влияния различных внешних и внутренних обстоятельств» [1, с. 154]. Вместе с тем Л.И. Божович критиковала утверждение Л.С. Выготского о том, что переживания определяются тем, «как ребенок понимает воздействующие на него обстоятельства, т.е. уровнем развития его обобщения» [там же, с. 154], считая это уступкой интеллектуализму. По ее мнению, переживания отражают мотивационную сферу, в частности степень удовлетворенности потребностей ребенка: «за переживанием, как мы думаем, лежит мир потребностей ребенка — его стремлений, желаний, намерений в их сложном переплетении между собой и в их соотношении с возможностями их удовлетворения» [там же, с. 159].

Фактически Л.И. Божович предлагала оторвать когнитивные процессы понимания и обобщения от переживаний и привязать последние к потребностям, что вряд ли можно считать оправданным. Сама мотивация — это достаточно сложное явление, включающее в себя различные когнитивные компоненты (цели, ожидания, прогнозы, оценки ресурсов и вероятности успе-

ха, оценки ценности различных последствий, знание норм и т. д.), поэтому даже связь переживаний с потребностями не может исключить влияния понимания на переживание. Еще более спорным в позиции Божович является то, что она без тени сомнений приписала Выготскому не совсем то понимание переживания, которое можно найти в его тексте. Согласно Божович, переживание — это только «аффективное отношение к среде», а у Выготского, как подтверждает анализ 4-й лекции, переживание предстает более сложным явлением. Можно, конечно, предъявлять претензии к недостаточно однозначным формулировкам в лекции (кстати, Божович тоже опиралась именно на анализируемый нами текст лекций), но совершенно очевидно следующее: если бы переживание было бы только «аффективным отношением», то не было бы никакого смысла утверждать, что оно есть особая «единица анализа», в которой представлены в неразложимом единстве особенности личности и особенности ситуации. Хотя и не могу останавливаться на этом, но хотелось бы отметить, что система психологических понятий, которую развивал Выготский, вполне созвучна и совместима со многими современными теоретическими и практическими подходами: когнитивными (оценочными) теориями эмоций и мотивации, когнитивно-социальными теориями личности, концепцией эмоционального интеллекта, рационально-эмоциональной терапией и т. д.

Вторая часть четвертой лекции посвящена развитию ВПФ, но здесь Л.С. Выготский уже ничего не говорит о переживаниях и даже не комментирует этот резкий переход. Понятно, однако, что во второй части лекции он возвращался к центральной теме своего творчества — концепции культурно-исторического развития ВПФ, тогда как в первой части, вероятно, намечал контуры нового этапа в развитии этой концепции.

Сначала Выготский уделит значительное место (точнее, время) вопросу о своеобразии психического развития ребенка по сравнению с другими видами развития — физического (в рамках онтогенеза), эволюционно-биологического или общественно-исторического. Выготский, в отличие от Х. Вернера, во многих своих работах стремился осветить не только общие характеристики и закономерности развития, но и выделить те из них, которые специфичны для психического развития в онтогенезе. И этот вопрос достаточно подробно рассматривается во второй части лекции:

«Мне кажется, что это своеобразие заключается вот в чем. В развитии ребенка то, что должно получиться в конце развития, в результате развития, уже дано в среде с самого начала. И не просто дано в среде с самого начала, но влияет на самые первые шаги развития ребенка» [4, с. 83].

Далее Выготский описывает «механизм» такого (специфического) развития в терминах взаимодействия идеальных и наличных форм. В современной психологии для этого механизма предложен термин «пролепсис»

(см., напр., [7]). Близкое содержание заключено и в понятии, которое Выготский разрабатывал примерно в то же время, но которое почему-то не упоминается в рассматриваемых лекциях. Я имею в виду понятие зоны ближайшего развития. Между этим знаменитым понятием и пролепсисом нет полного сходства, но можно говорить либо об аналогии, либо об отношении частного и общего*. Очевидно, что разрыв между наличной и идеальной формами, особенно на начальном этапе развития, столь огромен, что сама возможность развития обычно кажется удивительным чудом. Дистанцию между наличной и идеальной формой по аналогии можно было бы назвать «зоной дистального (отдаленного, перспективного), в какой-то мере бесконечного) развития». Другое дело — зона ближайшего развития, это уже более осязаемая и более конкретная дистанция, хотя и на ней, по большому счету, тоже творятся свои маленькие чудеса.

Опираясь на понятие идеальной формы, Выготский дал вполне логичный ответ на вопрос о том, какую роль играет среда в психическом развитии. Поскольку в среде представлены идеальные формы (прототипы новообразований), постольку она играет роль источника развития ВПФ, а не просто является одним из модулирующих факторов или базисных условий развития, как это можно было бы сказать о наследственности. Имея в виду понятие «идеальная форма», А.Н. Леонтьев [8] обвинил Л.С. Выготского в идеализме. Единственно верное решение проблемы влияния среды на психическое развитие А.Н. Леонтьев связывал с понятием деятельности. Если бы мы не знали других работ и выступлений Выготского, а имели бы дело только с данной лекцией, то критика А.Н. Леонтьева имела бы некоторые основания. Но это далеко не так. Вероятно, по каким-то причинам в 1937 г., т. е. через год после того, как в СССР педология была объявлена лженаукой, а труды и имя Л.С. Выготского на долгое время подверглись, так сказать, анафеме, А.Н. Леонтьеву было крайне необходимо дистанцироваться от педологических работ и выступлений своего недавнего коллеги**.

В конце этой лекции Выготский формулирует одно из основных положений культурно-исторической теории развития ВПФ (в других работах это называется законом социогенеза), однако даже здесь он скромно умалчивает о своей причастности к этой формулировке, что еще раз подтверждает, что этот цикл лекций имел пропедевтический характер и не претендовал на полноту и академическую строгость.

Последние три лекции

Остается кратко рассмотреть содержание еще трех лекций. Однако в конце статьи я снова вернусь к **четвертой** лекции с тем, чтобы дополнить ее материал теми идеями, которые Л.С. Выготский прибегнул для других выступлений на те же темы.

* Второй вариант поддержал А.Н. Ромашук. На мой взгляд, важен сам факт содержательной близости этих понятий, а их строгое логическое разведение требует дальнейшей проработки.

** Впрочем, мне больше нравится другая версия: вся эта критика была вынужденной данью цензуре ради главной цели — сохранения идей Выготского в науке, что и было блестяще исполнено П.И. Зинченко (см. [9]).

С точки зрения целей данной статьи нет необходимости останавливаться на содержании последних трех лекций столь же подробно, как это делалось в отношении более ранних лекций. Дело в том, что эти лекции содержательно не связаны с интересующей нас четвертой лекцией. Как говорилось выше, в этих лекциях Выготский рассматривал уже перечисленные в первой лекции основные и общие закономерности развития в применении к трем областям развития: функциональная структура сознания, эндокринная система и центральная нервная система.

В *пятой* лекции рассматриваются общие законы психологического развития, т. е. законы, которые применимы к психическому развитию, развитию сознания в онтогенезе, но в то же время выражают более общие закономерности, свойственные и другим сторонам и областям развития. Речь идет о процессах дифференциации и перестройки функциональной структуры сознания при переходе от одного возрастного периода к другому. Например, Выготский считал (как и Х. Вернер), что первоначально в младенческом возрасте отдельные психические функции еще не дифференцировались, затем от возраста к возрасту происходит выделение тех или иных функций (сначала восприятия, затем в дошкольном возрасте — памяти, а в школьном возрасте — мышления), которые занимают в структуре сознания центральное или доминантное положение. В этой лекции, как ни удивительно, ни разу не упоминаются ВПФ и процессы их развития, что, собственно, и было главной темой многолетних исследований Л.С. Выготского и его коллег. Стоит отметить, что для пояснения законов психологического развития Выготский иногда ссылался на аналогичные процессы в развитии эндокринной системы, где тоже можно наблюдать гетерохронное созревание разных желез и, соответственно, доминирование той или иной железы в разные возрастные периоды. Действительно, сравнивая содержание шестой и пятой лекций, трудно не заметить того, что некоторые законы психологического развития являются прямыми аналогами явлений, которые Выготский с большей ясностью увидел в возрастных изменениях в эндокринной системе. Возникает даже впечатление, что ему было проще описывать некоторые законы развития на примере физиологических явлений, чем психологических.

В самом конце последней лекции Выготский еще раз возвращается к идее единства детского развития, которое проявляется в существовании общих закономерностей (наряду со специфическими):

«В силу чего возможно, что развитие нервной системы и развитие эндокринной системы, и развитие психологическое имеют некоторые общие закономерности? Да в силу того, что **все эти стороны развития представляют собой части единого процесса развития**. Это я ради удобства изложения разделил их на части, а по существу дела психика не развивается без мозга, мозг без эндокринной системы, все это единый процесс. И в силу этого единства, хотя каждая сторона раз-

вития имеет свои специфические законы, и законы, которые я изложил, нельзя прямо переносить ни на психологическое развитие, ни на развитие эндокринной системы. Но так как все эти стороны развития представляют собой единство, то всюду мы наблюдаем и некоторые общие закономерности» [4, с. 148].

В целом содержание последних трех лекций наглядно свидетельствует о том, что Л.С. Выготский был настоящим энциклопедистом и успешно двигался по пути создания общей науки и общей теории детского развития. Это направление его исследований нельзя смешивать с более знаменитым циклом его исследований, в центре которого находились ВПФ, о чем в этих лекциях вообще мало что сообщается. Тем не менее, очевидно, что ближе всего к этой теме Выготский подошел именно в четвертой лекции, где он сфокусировался на специфических особенностях психологического развития.

Сравнение с другими похожими источниками

В заключение я хотел бы вернуться к основным темам, затронутым в четвертой лекции, и сделать некоторые дополнения, опираясь на сравнение этой лекции с содержанием других похожих источников. В нашем распоряжении: 1) две стенограммы лекций, которые Выготский читал тоже в конце своей жизни, но, по всей видимости, более подготовленной аудитории (см.: «Кризис 3 и 7 лет» в: [4]*, а также очень похожий текст под названием «Кризис семи лет» в: [3]); 2) работа «Проблема возраста», которую Выготский писал в последние два года жизни (см.: [4], а также: [3]).

Хотя в какой-то степени содержание лекции 4 не уникально, но в тех немногих источниках, где встречаются похожие темы (например, обсуждение роли среды в развитии и вопроса о переживании), Выготский полностью не повторялся, а вносил в эти темы новые вариации или пытался найти иные способы выразить сложные понятия. Остановлюсь на самых существенных отличиях.

Если в четвертой лекции Л.С. Выготский говорил просто о среде, без дальнейших уточнений этого термина, то в указанных дополнительных источниках всегда речь идет о социальной среде. В работе «Проблема возраста» (параграф «Структура и динамика возраста») Выготский идет еще дальше и вводит понятие «социальная ситуация развития», которую рассматривает как меняющуюся (извне и изнутри) в процессе развития систему отношений между ребенком и средой.

«Нельзя переносить в педологию, в учение о детском развитии, то понимание среды, которое сложилось в биологии применительно к эволюции животных видов. Следует признать, что к началу каждого данного возрастного периода складывается совершенно своеобразное и специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и средой, которое мы и назовем социальной ситуацией развития в данном возрасте» [4, с. 188].

* В примечании к лекции «Кризис 3 и 7 лет» стоит дата 16.04.1933.

«...социальная ситуация развития не означает ничего другого, кроме системы отношений между ребенком данного возраста и средой. Но если ребенок изменился коренным образом, неизбежно должны перестроиться и эти отношения» [там же, с. 190].

Не менее важно, что в «Проблеме возраста» Выготский отвел социальной ситуации развития роль источника развития, источника всех возрастных новообразований:

«Социальная ситуация развития данного возраста представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства своей личности, черпая их из среды, как основного источника своего развития, тот путь, на котором социальное становится индивидуальным» [там же, с. 188–189].

В лекциях о возрастных кризисах Выготский предлагает рассматривать ребенка как часть и как участника социальной ситуации, а переживание как «единицу сознания», которая опосредствует все влияния среды на личность и развитие личности (принцип детерминации «внешнее через внутреннее»):

«...действительной динамической единицей сознания, из которой складывается сознание, является переживание» [там же, с. 213].

«Если сделать некоторое общее формальное определение, мне кажется, было бы правильно сказать, что среда определяет развитие ребенка через переживание среды, и самым существенным, следовательно, является переход от абсолютных показателей среды к (показателям отношения среды к — *Б.М.*) личности и личности к среде, потому что ребенок есть часть социальной ситуации, что это отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка...; силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка» [там же, с. 214].

При этом Выготский отлично понимал методологические и теоретические трудности, связанные с этой системой понятий. Об этом он говорил следующее:

«...это обязывает к глубокому внутреннему анализу переживаний ребенка, т. е. к изучению среды, которое переносится в значительной степени внутрь самого ребенка, а не сводится к изучению внешней обстановки его жизни. Анализ становится очень сложным, мы наталкиваемся здесь на огромные теоретические трудности. Но все же в отношении отдельных проблем развития характера, критических возрастов, трудного детства отдельные моменты, связанные с анализом переживаний, как-то уясняются, становятся видными» [3, с. 383].

Еще одним принципиальным отличием является то, что переживания поставлены в более тесную связь с динамикой возрастного развития. В четвертой лекции, о которой шла речь выше, можно увидеть явный разрыв между двумя частями: в первой части предлагался анализ влияния среды через переживания, во второй — среда рассматривалась как источник развития. В работе «Проблема возраста» этого разрыва нет. Каждый возрас-

стной период развития схематично представлен как состоящий из двух стадий: критической (революционной) и литической (стабильной, эволюционной). В первой стадии происходит смена прежней социальной ситуации развития и формирование новой, именно эти процессы сопровождаются наиболее острыми переживаниями.

«Критические возраста переменяют стабильные. Они являются переломными, поворотными пунктами в развитии, лишней раз подтверждая то, что развитие ребенка есть диалектический процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем. Если бы даже критические возраста не были открыты чисто эмпирическим путем, понятие о них следовало бы ввести в схему развития на основании теоретического анализа» [4, с. 177].

«Во все критические возраста внутренняя жизнь ребенка часто связана с болезненными и мучительными переживаниями, с внутренними конфликтами, с преодолением раньше не встречающихся трудностей» [там же, с. 173].

Эту картину связи кризисов развития и переживания дополняет еще одна плодотворная идея Выготского — о мотивационной основе возрастных кризисов и переживаний (позднее эту мысль развивала Л.И. Божович).

«...существом всякого кризиса является перестройка внутреннего переживания, которая, по видимости, коренится в изменении основного момента, определяющего отношение ребенка к среде, именно в изменении потребностей и побуждений, которые движут поведение ребенка. Рост и изменение потребностей и побуждений представляет собою наименее осознанную, наименее произвольную часть нашей личности, и при переходе от возраста к возрасту у ребенка возникают новые побуждения, новые мотивы, иначе говоря, двигатели его деятельности претерпевают переоценку ценностей. То, что для ребенка было существенно важным, направляющим только что, становится для него относительным или неважным на следующей ступени. Поэтому мне кажется, что эта перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей есть основной момент при переходе от возраста к возрасту, и при переходе от возраста к возрасту меняется среда, т. е. меняется отношение ребенка к среде. Иное начинает интересовать ребенка, иная деятельность возникает у ребенка, и перестраивается сознание ребенка, если сознание понимать как отношение к среде» [там же, с. 218].

Приведенные дополнения нельзя считать второстепенными и незначительными. Создается впечатление, что по сравнению с текстом четвертой лекции Выготский совершил значительный шаг в развитии своих взглядов. Поэтому я уже не стал бы настаивать на первоначальном предположении о том, что курс лекций «Основы педологии» относится к последним месяцам жизни Л.С. Выготского и что его особенности *целиком* объясняются неподготовленностью аудитории. Можно предположить, что эти лекции предшествовали написанию «Проблемы возраста» и чтению лекций о возрастных кризисах.

Литература

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. *Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М.* Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. М., 1996.
3. *Выготский Л.С.* Детская психология. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
4. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. Ижевск, 2001.
5. *Выготский Л.С.* К вопросу о психологии и педологии // Культурно-историческая психология. № 4. 2007.
6. *Гуткина Н.И.* Клинический метод в психологическом консультировании детей // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. № 1–2. (<http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20011203>)
7. *Коул М.* Культурно-историческая психология: наука будущего. М., 1997.
8. *Леонтьев А.Н.* Становление психологии деятельности: Ранние работы. М., 2003.
9. *Мещеряков Б.Г.* Память человека: эффекты и феномены. М., 2004.
10. *Мещеряков Б.Г.* Гибридные понятия // Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 4-е расширенное издание. СПб., 2008.
11. *Veer R van der, Valsiner J.* Understanding Vygotsky: A Quest for synthesis. Oxford UK, Cambridge USA, 1991.

L.S. Vygotsky's views on child development science

B.G. Mescheryakov

PhD, head of Psychology Chair, International University of Nature, Society and Human «Dubna»

Article analyzes main content of L.S. Vygotsky's forth lecture «Problem of environment in paedology» in the context of the whole cycle of seven lectures in course «Basics of paedology» and in the context of other L.S. Vygotsky's works on the same subject. These lectures are viewed as a L.S. Vygotsky's project on science and theory on child development. The forth lecture mainly focuses on principles specific for mental development. Here Vygotsky was developing a new concept of child's environment, where environment should be considered relativistically, dynamically and «through experience». It is shown that ideas from this lecture were more closely developed in his work «Problem of age» and in lectures on age crises.

Key words: L.S. Vygotsky, paedology, child development, influence of environment on child development, experiences, social situation of development

References

1. *Bozhovich L.I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968.
2. *Vygodskaya G.L., Lifanova T.M.* Lev Semenovich Vygotskii. Zhizn'. Deyatel'nost'. Shtrihi k portretu. M., 1996.
3. *Vygotskii L.S.* Detskaya psihologiya. Sbranie sochinenii: V 6 t. T. 4. M., 1984.
4. *Vygotskii L.S.* Lekcii po pedologii. Izhevsk, 2001.
5. *Vygotskii L.S.* K voprosu o psihologii i pedologii // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya, 2007. № 4.
6. *Gutkina N.I.* Klinicheskii metod v psihologicheskom konsul'tirovanii detei // Zhurnal prakticheskoi psihologii i psihoanaliza, № 1–2. 2001. (<http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20011203>)
7. *Koul M.* Kul'turno-istoricheskaya psihologiya: nauka budushhego. M., 1997.
8. *Leont'ev A.N.* Stanovlenie psihologii deyatel'nosti: Rannie raboty. M., 2003.
9. *Mesheryakov B.G.* Pamyat' cheloveka: efekty i fenomeny. M., 2004.
10. *Mesheryakov B.G.* Gibridnye ponyatiya // Bol'shoi psihologicheskii slovar' / Pod red. B.G. Mesheryakova, V.P. Zinchenko. 4-e rasshirennoe izdanie. SPb., 2008.
11. *Veer R van der, Valsiner J.* Understanding Vygotsky: A Quest for synthesis. Oxford UK, Cambridge USA, 1991.