

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

ШКОЛА Л.С. ВЫГОТСКОГО: ЛИНИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

© 2004 г. А. А. Леонтьев

*Академик РАО, доктор психологических наук, доктор филологических наук, профессор,
факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва*

В статье анализируются взгляды учеников и последователей Л.С. Выготского на соотношение внутреннего плана действий и теоретической деятельности, а также на понятия “мнимой ситуации” и смыслового поля в детской игре, и на сформулированные ранее или одновременно позиции Выготского по этим вопросам. Показано, что Выготский и Эльконин в начале 1930-х гг. вели своеобразный творческий диалог.

Ключевые слова: Выготский, Эльконин, Леонтьев, школа Выготского, теоретическая деятельность, внутренний план, мнимая ситуация, ролевая игра, смысловое поле.

Российской психологии середины XX века невиданно повезло. В одно и то же время в ней работала плеяда ученых, **каждый** из которых заслуживает не просто отдельного упоминания, но глубокого анализа в книгах по истории мировой психологии. Я имею в виду прежде всего Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна, но также, конечно, А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия, П.Я. Гальперина и А.В. Запорожца, Л.И. Божович и Б.М. Теплова, А.А. Смирнова и В.С. Мерлина и многих других. В этом ряду блестящих имен яркой звездой светится Д.Б. Эльконин.

Обидно, что роль большинства из этих людей в мировой психологии недооценена а вернее, вообще не оценена по достоинству. Исключением является только Выготский. Но и он отразился в работах большинства наших зарубежных коллег лишь отдельными фрагментами своей научной концепции, и образ Выготского как психолога-теоретика в сознании среднего западного специалиста в большой мере деформирован. Например, огромной популярностью пользуется понятие зоны ближайшего развития – но это понятие, как правило, вырвано из общего теоретического и методологического контекста.

Д.Б. Эльконину повезло еще меньше. Если взять недавнюю (1999) коллективную книгу “Перспективы теории деятельности”, изданную Ю. Энгельстромом и др. [19], то Эльконин выступает в ней лишь в двух качествах: как исследователь учебной деятельности и как теоретик игры (да и то автор заглавной статьи об игре, П. Хаккарайнен, подвергает его довольно жесткой критике). На самом же деле Даниил Борисович был и замечательным теоретиком и методологом общей психологии.

Об этом хочется сказать не для того, чтобы отследить – в историко-психологическом плане –

кто первый сказал “а”, и не для того, чтобы лишний раз подчеркнуть интеллектуальное величие Эльконина: он в этом просто не нуждается. Наша задача в другом. Во-первых, постараться понять, что делает Даниила Борисовича таким современным. Напрашивается ответ: работы Эльконина – своего рода эталон психологического исследования для молодого психолога: они показывают, как плодотворно единство методологии, теории и психологических практик. Во-вторых, по возможности продемонстрировать целостность психологической концепции – она объединяет и его работы об игре, и его теорию периодизации, а знаменитую образовательную систему Эльконина-Давыдова, и его замечательные соображения о действии как единстве аффекта и интеллекта, и его теорию знака. Это единство и эта целостность столь же органичны, сколь органичны единство и целостность взглядов его учителя и старшего товарища – Л.С. Выготского.

Когда мы говорим о школе Выготского, обычно она представляется как три сменяющиеся научных поколения: сам Выготский – Леонтьев и Лурия – Гальперин, Запорожец, Эльконин. При этом психологическая теория деятельности отождествляется с Леонтьевым, а Леонтьев – с психологической теорией деятельности (хотя сам Алексей Николаевич, по воспоминаниям о нем К.М. Гуревича, говорил: “Привыкли думать, что Леонтьев – это деятельность. Так вот нет.”). Но это представление не только упрощенно, оно ошибочно.

Уже в 1990 г. в своей популярной книге о Выготском я энергично протестовал против распространенного мифа о том, что школа Выготского вообще не существовала [13], а точнее, были ученики и последователи, но – по отдельности. Сле-

дующий шаг в рассуждениях такого рода – это обычно попытка найти “самого главного” из них.

Думается, на самом деле все обстояло иначе. Такого “главного” ученика у Выготского просто не было – не был им и А.Н. Леонтьев, хотя он с самого начала стал и экспрессивным, и инструментальным лидером Харьковской группы. Сама природа школы Выготского была иной – это был единый творческий коллектив, объединенный не только прямой преемственностью с идеями учителя, но и общими научными и методологическими позициями. Это касается не только Харьковской группы, но и взглядов Д.Б. Эльконина, который – начиная с 1936 года – по большинству теоретических вопросов фактически был солидарен с харьковчанами. Эльконин вспоминал о тогдашних беседах с Леонтьевым и Запорожцем: “Мы...были во многих вопросах единомышленниками” [18]. Тем более они стали единомышленниками после войны, когда Эльконин переехал в Москву и стал работать в непосредственном контакте с Леонтьевым, Запорожцем и Гальпериним.

Практически все вопросы, решение которых в нашей психологии связано с именем Эльконина, были впервые поставлены Выготским. Этим я ни в коей мере не хочу принизить значение собственных идей Даниила Борисовича: он дал, и иногда впервые, аргументированные ответы на вопросы, поставленные Выготским. Это касается прежде всего психологии игры – первый круг вопросов. После смерти Выготского, в 1936 г., началось сотрудничество Эльконина с Харьковской группой, где, как известно, проблемой игры вплотную занимался Г.Д. Луков, автор диссертации “Об осознании ребенком речи в процессе игры” (1937). Однако приоритет здесь принадлежит именно Выготскому и Эльконину; Леонтьев же и его харьковские сотрудники вели свои исследования, “отправляясь от результатов исследования игры, проводившихся Л.С. Выготским и Д.Б. Эльconiным еще в начале 30-х годов” [9]. То, что первая обобщающая публикация по игре принадлежит Леонтьеву, вполне естественно: практически все исследования игры в Ленинграде (Эльконин, Фрадкина) и Харькове оставались к 1944 г. неопубликованными. Таким образом, была острая потребность в появлении этой статьи, тем более что в 1940 г. в “Основах общей психологии” концепцию игры Выготского и его учеников, к тому времени практически не отразившегося в печатных работах (если не считать одной статьи Лукова, мало доступной за пределами Харькова), резко критиковал С.Л. Рубинштейн. Правда, фамилия Эльконина в книге не прозвучала.

Второй круг вопросов, занимавших всю жизнь Эльконина, связан с развитием устной и письменной речи младшего школьника при обучении гра-

моте. Как известно, развитием речи, в частности письменной, занимались многие ученики Выготского – особенно Лурия. И опять-таки между Выготским и Эльconiным прямая преемственность.

Третий круг: прямая преемственность имеется между взглядами Выготского на периодизацию психического развития ребенка и известной концепцией периодизации Эльконина.

Четвертый круг: теория учебной деятельности и соотношение обучения и развития.

И круг пятый: проблема совместной, как говорил Эльконин, “совокупной” деятельности.

Естественно, проследить и доказать преемственность идей Выготского и Эльконина даже только по перечисленным пяти линиям вкратце невозможно, тем более что все они разрабатывались и Харьковской группой, а значит, было бы важно параллельно проследить, как именно это делалось харьковчанами. Так же трудно показать, как все эти линии развития взаимосвязаны в системе взглядов Эльконина.

Поэтому мы подробно рассмотрим далее достаточно узкий круг общепсихологических вопросов, разрабатывавшихся Эльconiным под влиянием и – в первое время – под непосредственным руководством Выготского. А именно, речь пойдет о проблеме внутреннего плана действий и теоретической деятельности, а также о понятии “мнимой ситуации” и смыслового поля.

Хотелось бы прежде всего еще раз подчеркнуть, что Выготский был не только создателем культурно-исторической теории в психологии, но и заложил основу будущей психологической теории деятельности. Первым это четко отметил А.Н. Леонтьев в некрологе, посвященном Выготскому: “Трактовка Л.С. Выготским опосредствованной структуры человеческих психологических процессов и психического как *человеческой деятельности* послужили краеугольным камнем, основой для всей разрабатывавшейся им научной психологической теории...” В одной из последних своих статей В.В. Давыдов писал: «категорически нельзя согласиться с мнением некоторых наших психологов о том, что у него (Выготского. – А.Л.) якобы отсутствовали понятие практической трудовой деятельности, психологические понятия коллективной и индивидуальной деятельности, что у него “не было и в помине” теории деятельности... Л.С. Выготского отличало четкое марксистское историко-социологическое понимание деятельности и ее роли в общественно-историческом развитии человека» [6].

Несомненно, что *психологическая* теория деятельности в ее концептуальной целостности создавалась уже после смерти Выготского его учениками, в первую очередь Харьковской группой. Но так же несомненно, что и у самого Выготского можно найти многие высказывания о деятель-

ности под которыми охотно подписался бы, например, А.Н. Леонтьев. Выготский еще в 20-е гг. XX в. вводит понятия орудия и средства, возводит возникновение высших психических функций к коллективной деятельности. Позже он говорит о социализации объектов и социализации самих действий ребенка, строении деятельности; анализирует роль мотивов в деятельности, причем подчеркивает, что наряду с потребностями существуют “определенные вещи или процессы вне нас, которые обладают побудительным характером...” [2]. У Выготского есть положение о личности как иерархии деятельностей, понятие ведущего типа деятельности, различие практической и “символической”, т.е. теоретической деятельности. Одним словом, обращение Леонтьева и его сотрудников к психологическому анализу деятельности было, как отмечал Леонтьев в своих устных мемуарах 1976 г., “возвращением к исходным тезисам” Выготского.

В этом отношении особенно интересна не изданная при жизни рукопись Выготского “Орудие и знак в развитии ребенка”. Обратим внимание прежде всего на то, что в этой работе предельно четко зафиксировано: “поведение человека – продукт развития... системы социальных связей и отношений, коллективных форм поведения и социального сотрудничества”. Соответственно “знак первоначально выступает в поведении ребенка как средство социальной связи, как функция интерпсихическая; становясь затем средством овладения собственным поведением, он лишь переносит социальное отношение к субъекту внутрь личности” [5]. При этом, замечает Выготский, “мы присутствуем здесь при процессе величайшей психологической важности: то, что было внешней операцией со знаком, известным культурным способом овладения собой извне, превращается в новый интрапсихологический слой, рождает новую психологическую систему...” [там же, с. 1111].

Но, пожалуй, самое интересное в этой работе – введение понятий “знаковой операции” и высших психических функций, а также скрупулезный анализ генезиса и психологической сущности того, что мы сейчас называем теоретической деятельностью, а Выготский называл деятельностью символической. Но вместе с тем Выготский прослеживает в психическом развитии ребенка и другую тенденцию, а именно: возникновение планирующей функции речи, когда речь “начинает готовить предварительное решение проблемы в вербальном плане” [там же, с. 1070–1071]. Эта тенденция – хотелось бы обратить на данную мысль Выготского особое внимание – образует “новое отношение действия к личности, которое возникает благодаря слову и приводит к овладению действием, то новое отношение действующего к внешнему миру которое обнаруживается в

свободном действии, руководимом и направляемым словом...” [там же, с. 1128].

В ранних работах А.Н. Леонтьева эти два момента – формирование теоретической деятельности как таковой и формирование внутреннего, теоретического плана действия по существу не разделены (“Учение о среде...”). Они противоплагаются друг другу только в “Методологических тетрадах”: “Разделяется собственно *подготовка* действия и само действие. Подготовка = приведение ситуации в соответствие со способом действия – орудием, понятием. Это – теоретический интеллектуальный акт, который, становясь *особым действием* (разделение труда), становится теоретическим мышлением [12]. Но и здесь, как можно видеть, Леонтьев остается в сфере интеллекта и не выходит, как Выготский, в план личности. Затем на много лет Леонтьев вообще отходит от этой проблемы и возвращается к ней лишь в последней прижизненной монографии [11]. В те же годы свою концепцию разрабатывал П.Я. Гальперин, по существу отойдя в ней от точки зрения Выготского. Именно с этой позиции Петр Яковлевич выступал на известной “внутренней дискуссии” о деятельности в конце 1969 года.

Впрочем, как отмечает В.П. Зинченко, А.В. Запорожец уже в 1938 г. подчеркивал: “Действие, бывшее прежде единым, как бы раскалывается на две части – теоретическую и практическую: осмысление задачи и ее практическое решение” [8, 10].

В свете сказанного особенно важно выступление на этой дискуссии Д.Б. Элкина. Оно не указано в списке его работ, приложенном к книге “Психическое развитие в детских возрастах”, и вообще мало известно и редко цитируется. Я позволю себе поэтому привести большой отрывок из него.

“...Умственная деятельность, возникшая генетически из внешней практической деятельности субъекта, приобрела характер совершенно самостоятельной деятельности, имеющей свои собственные задачи и построенной в принципе по той же структуре, по которой построена внешняя практическая деятельность... Представление об этой так называемой внутренней, или я лучше буду говорить, умственной деятельности, смешалось с вопросом *о делении всякой деятельности, в том числе и умственной, на ее ориентировочную и исполнительную части...* Подмена... вопроса о выделении из всякой деятельности ее собственно психологического звена, т.е. ее ориентировочной части..., вопросом о выделении и становлении умственной деятельности как самостоятельной деятельности субъекта мне представляется важной логической ошибкой... *Всякую внутреннюю умственную деятельность мы представляли себе как психическую деятель-*

ность... Такое положение... было верно тогда, когда задача заключалась в том, чтобы отказаться... от дуалистического противопоставления, отрыва внутренней умственной деятельности от внешней практической деятельности, т.е. в том, чтобы показать их генетическое единство. Но это вовсе не означает, что тем самым была показана функция одной по отношению к другой, т.е. что эта внутренняя умственная деятельность выступала по отношению к внешней практической деятельности как ее ориентировочная часть. ...Она возникает из внешней, которая просто ее создает как особую форму жизни субъекта, такую же, как практическая деятельность... Такая умственная деятельность действительно может иметь какой-то свой продукт, в виде внешнего эффекта или продукта культуры или какого-то продукта техники. Она экстериоризируется. Психическая же деятельность как ориентировочная часть любой из них – и умственной, и практической – вообще не имеет своего экстериоризованного продукта. Ее продукт есть лишь ориентировочная сфера, т.е. само движение исполнительской части...

Мне кажется, что мы могли бы сформулировать следующее положение: так называемая умственная деятельность есть тоже деятельность. Она осуществляет такие же задачи, она так же построена, как внешняя, физическая трудовая деятельность; она так же имеет свою ориентировочную и исполнительную часть; она так же не вся является предметом психологического исследования в собственном смысле этого слова. ...Здесь проходит граница между логикой и психологией, граница не менее важная, чем между психологией и физиологией, потому что если мы возьмем и рассмотрим в этом аспекте ее операциональное строение, то мы, кроме логики, ничего не найдем. Поэтому-то, если умственная деятельность рассматривается как психическая деятельность, а последняя в своей операционной части ничего, кроме логических операций, не имеет, то и получается, что вся психология сводится к логике, и ничего другого там, собственно говоря, нет. Таким образом, мне кажется, здесь произошла подмена предмета исследования и предмета изучения” [7].

Представляется, что в книге “Деятельность. Сознание. Личность” Леонтьев именно потому и вернулся к данной проблеме, что несколькими годами ранее она стала предметом дискуссии между Гальпериним и Элькониным.

Вторая идея Элькониного, восходящая к Выготскому, касается того, что он называл “воображаемой ситуацией” или – вслед за Выготским – “мнимой ситуацией”.

Но прежде всего здесь надо обратиться к временной привязке этой идеи.

Встреча Выготского и Элькониного относится, по-видимому, к 1931 г. Как пишет сам Эльконин, он пришел к этой встрече с мыслью, что “игра и есть та деятельность, в которой воображение впервые только и возникает” [17]. Эта мысль вместе с критикой тезиса об игре как инстинктивной деятельности и некоторыми другими идеями легла в основу лекции Элькониного об игре и доклада на кафедре в Ленинградском пединституте им. А.И. Герцена. И “единственным человеком, поддержавшим основные положения доклада, был Лев Семенович Выготский..., с которым я работал тогда в качестве его непосредственного помощника” [там же].

В самом начале 1933 года, непосредственно после доклада Элькониного, была прочитана знаменитая лекция Выготского об игре, идеи которой, по признанию Элькониного, составила основу его, Элькониного, дальнейших исследований по психологии игры. Центральным моментом этой лекции является тезис о создании ребенком “мнимой ситуации”, возникающей в результате расхождения у дошкольника видимого и смыслового поля. Причем, по словам Выготского, “деятельность в мнимой ситуации освобождает ребенка от ситуационной зависимости” [4]. А именно, “действие в ситуации, которая не видится, а только мыслится, действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации приводит к тому, что ребенок научается определяться в своем поведении не только непосредственным восприятием вещи как непосредственно действующей на него ситуацией, а смыслом этой ситуации” [там же, с. 211].

Что здесь идет от самого Выготского, а что – от Элькониного? Если сопоставить эту лекцию с написанной в 1931 году (в “доэльконинский” период) книгой “История развития высших психических функций”, то в последней нет еще ничего подобного. Там есть мысль о знаковой природе игры, но игра трактуется как “первоначальный жест”, значение которого переходит на предметы, “которые во время игры даже без соответствующих жестов начинают изображать известные условные предметы и отношения” [3]. Однако сама по себе идея воображаемой ситуации или, если угодно, смыслового поля есть уже в “Орудии и знаке”. Там говорится, правда, о “временном поле для действия”, “будущем поле”, о возникновении “совершенно нового по составу психологического поля, не опирающегося на наличное в настоящем, но набрасывающего эскиз будущего и таким образом создающего свободное действие, независимое от непосредственной ситуации” [5].

С другой стороны, само понятие роли как научное понятие принадлежит в отечественной психологии именно Выготскому. Напомню, что понятие роли или социальной роли было, как традиционно считается, одновременно выдвинуто в

психологии Джорджем Мидом, Р. Линтоном и Т. Знанецким примерно в одно и то же время – в конце 20-х – начале 30-х гг. XX в. Но уже в 1929 г. Выготский написал фрагмент “Конкретная психология человека”, где это понятие развернуто, причем в совершенно оригинальном направлении. Толчком к написанию этой работы было знакомство с работами французского психолога – марксиста Ж. Политцера, которому принадлежит и сам термин “конкретная психология”, и использованная Выготским концепция “драмы”. (Однако у Политцера, насколько нам известно, нет понятия роли.) Таким образом, к 1933 году Выготский подошел с собственным пониманием роли и ролевого поведения.

Есть основания полагать, что встреча с Эльконым и знакомство с его взглядами на игру стимулировали Выготского к дальнейшему углублению его концепции игры. Но Эльконин пришел к этой встрече, как он сам пишет в предисловии к “Психологии игры”, с вынесенной из наблюдений над игрой гипотезой. “Наблюдения, – пишет он, – дали повод для предположения, что главным в игре детей-дошкольников является роль, которую берет на себя ребенок... Мнимая ситуация в которой ребенок берет на себя роли других людей и реализует типичные для них действия и отношения в особых игровых условиях, есть основная единица игры. Существенным моментом создания такой игровой ситуации является перенос значений с одного предмета на другой” [17]. Здесь надо пояснить, что сам термин “ролевая игра” восходит к классикам психологии игры – Дж. Селли и В. Штерну.

Но вернемся к концепции Выготского. Отмеченное им расхождение у дошкольника “смыслового поля” и “оптического поля” связано, по его мысли, с тем, что “в игровом действии... начинается действие от мысли, а не от вещи”. Или, другими словами, в игре “смысловая сторона, значение слова, значение вещи является господствующей определяющей его поведение” [там же, с. 214]. Такой же “переворот” происходит в системе “действие-смысл действия”. Значение этого для психического развития ребенка трудно переоценить. Как говорит Выготский, “это снова повторный пункт на пути чистому оперированию смыслами действий, т.е. к волевому выбору, решению, борьбе мотивов и прочим процессам, резко оторванным от выполнения, т.е. путь к воле, так же как оперирование смыслами вещей – путь к абстрактному мышлению” [4].

К счастью, кроме стенограммы этой лекции, мы располагаем ее авторским конспектом, впервые опубликованным Эльконым. В этом конспекте есть прямые отсылки к теории Эльконина, показывающие, с чем в его (Эльконина) первоначальной концепции Выготский соглашался или

не соглашался. Вот эти отсылки. “Замещающая ситуация в игре (верная мысль Эльконина)”. “Новые категории отношения к действительности возникают в игре (Эльконин) – верно”. “Синкретизм не из игры (*contra* Эльконин)”. В теории Эльконина не отходим от среды, а идем от самого ребенка (один этап развития обуславливает другой) – это верно” [там же, с. 226–228]. Они, эти отсылки, ясно показывают, что теория игры не просто воспринята Эльконым от Выготского – она создавалась их совместными усилиями. Здесь их пути пересеклись, и дальше каждый из них шел, обогащенный новыми мыслями и положениями.

Выготский пошел дальше к новой концепции смысла и смыслового строения сознания (“Проблема сознания”) и, что особенно важно, к тезису о том, что слово, “наполняя смыслом и обобщая видимые элементы ситуации, приводит к возникновению предметности орудия, которое остается самим собой, независимо от того, в какую структуру этот предмет входит” (предисловие к переводу книги К. Коффки) [3]. Его понятие смыслового поля было усвоено А.Н. Леонтьевым и развивалось им в контексте уже его собственных соображений о значении и смысле [16].

Что касается Эльконина, то я уже называл основные линии преемственности его взглядов со взглядами Выготского. Хотелось бы обратить внимание только на одну особенность дальнейшего развития позиций Д.Б., явно коренящуюся в концепции Выготского: это постоянное возвращение к проблеме соотношения аффекта и интеллекта. А.Л. Венгер совершенно прав, на мой взгляд, когда он пишет, что “Д.Б. Эльконин оказался чуть ли не единственным отечественным психологом, который попытался преодолеть разрыв между интеллектом и аффектом, между познавательным и личностным развитием ребенка не только на уровне общих рассуждений и постановки отдаленных научных целей. Он всегда старался проследить взаимосвязь обеих этих линий развития в своих исследованиях” [1].

Интересно, однако, что одна из важных мыслей Выготского и Эльконина не получила дальнейшего развития и обоснования ни у Эльконина, ни у других детских психологов. Это мысль о последовательном переходе в процессе развития ребенка от ситуативного к внеситуативному взаимодействию ребенка с миром. Но она, эта мысль, нуждается в особом анализе.

Думаю, что уместно будет еще раз напомнить слова, принадлежащие Даниилу Борисовичу и опубликованные, с разрешения Б.Д. Эльконина, только однажды – в моей книге о Выготском 1990 года: “Для меня Л.С. – не история. *Это мое сегодня*. Я до сих пор веду с ним диалог, стараясь себе представить его оценку, его отношение как к сделанному, так и к замысленному” [13].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Венгер А.Л. Д.Б. Эльконин и современная российская психология // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 105.
2. Выготский Л.С. Педология подростка. М.–Л., 1931. С. 189.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. М., 1983. Т. 1. С. 265.
4. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М., 2003. С. 210.
5. Выготский Л.С. Психология развития человека. М., 2003. С. 1082.
6. Давыдов В.В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 23–24.
7. Дискуссия о проблемах деятельности // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы. М., 1990. С. 167–169.
8. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. М., 1986. Т. 1. С. 189.
9. Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Проблемы детской психологии в трудах А.Н. Леонтьева // А.Н. Леонтьев и современная психология. М., 1983. С. 69.
10. Зинченко В.П. Загадка творческого понимания (к столетию Д.Б. Эльконина) // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 27.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. С. 40–42.
12. Леонтьев А.Н. Философия психологии. М., 1994. С. 191.
13. Леонтьев А.А., Выготский Л.С. М., 1990. С. 135–137.
14. Леонтьев А.А. Деятельный ум. М., 1991.
15. Леонтьев А.А. Становление психологии деятельности. Ранние работы. М., 1993. С. 242.
16. Леонтьев А.А. Нереализованные идеи Алексея Николаевича Леонтьева. Понятие смыслового поля // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А.Н. Леонтьева. М., 1999.
17. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978. С. 6.
18. Эльконин Д.Б. Воспоминания о соратнике и друге // А.Н. Леонтьев и современная психология. М., 1983. С. 245.
19. Perspectives on Activity Theory / Ed. by J. Engestrom, R. Miettinen, R–L. Punamäki. Cambridge, 1999.

L.S. VYGOTSKY'S SCHOOL: THE LINE OF CONTINUITY

A. A. Leont'ev

Member of the RAE, dr. sci. (psychology), dr. of sci. (philology), professor, Moscow State University, Moscow

The approaches of Vygotsky's followers to the ratio of inner plan of action and theoretical activity, and also to the concepts of "pretended situation" and meaningful field in the child play and to Vygotsky's position in these problems are analysed. There are displayed that Vygotsky and Elkonin had been had a creative discussion in early 30th.

Key words: Vygotsky, Elkonin, Leontiev, Vygotsky's school, theoretical activity, inner plan, pretended situation, role play, meaningful field.