
ИТОГИ
ВЕКА

КЛЮЧЕВЫЕ ИДЕИ Л.С. ВЫГОТСКОГО – ВКЛАД В МИРОВУЮ ПСИХОЛОГИЮ XX СТОЛЕТИЯ

© 2001 г. А. А. Леонтьев

*Доктор психол. и филол. наук, профессор, действ. член РАО,
факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва*

Основные положения психологической концепции Л.С. Выготского: единство знака, общения и деятельности; психологическая теория значения; культурно-историческая теория психики; коллективность деятельности и понятие зоны ближайшего развития; идея интегральной динамической структуры личности и ее генетической первичности; системная взаимосвязь психических функций. Взгляды Выготского следует рассматривать в динамике их развития, целостном философском и общегуманитарном контексте, едином потоке психологической мысли.

Ключевые слова: деятельность, знак, значение, культурно-историческая теория, социальная деятельность, зона ближайшего развития, интегральная теория личности, системность.

Двадцатый век в России богат мыслителями мирового уровня. Это Владимир Иванович Вернадский, создатель концепции ноосферы. Это Павел Александрович Флоренский, Михаил Михайлович Бахтин, Густав Густавович Шпет, Юрий Михайлович Лотман, Николай Александрович Бердяев. К этому списку можно добавить и Алексея Федоровича Лосева, и Николая Онуфриевича Лосского, и Алексея Алексеевича Ухтомского, и Романа Осиповича Якобсона. Такое созвездие талантов сделало бы честь любой стране в любую историческую эпоху.

Лев Семенович Выготский органично вписывается в этот ряд. Судьба его напоминает судьбы других людей из нашего списка. Конечно, он не погиб в заточении, как Флоренский или Шпет, не был насильственно выдвинут в эмиграцию, как Бердяев и Лосский. Выготский умер своей смертью в разгар стремительного творческого взлета, не имеющего аналогов в научных биографиях других ученых. Может быть, ему и повезло – едва ли он пережил бы 1937 год особенно если учесть, что в конце 1936, после “судьбоносного” постановления ЦК ВКП(б) “О педологических извращениях в системе наркомпросов”, уже мертвый Выготский стал основной мишенью уничтожающей критики – чего стоит хотя бы знаменитая брошюрка Е.И. Рудневой “О педагогических извращениях Л.С. Выготского”. Большинство его книг было изъято, его имя вычеркивалось цензорами из корректур, а о переиздании его трудов было смешно и думать. Как и об издании рукописей, а в их числе были такие замечательные книги, как “Психология искусства”, “Исторический смысл психологического кризиса”, “Орудие и знак в развитии ребенка”, “Учение об эмоциях”,

наконец, небольшая, переполненная мыслями работа “Конкретная психология человека”. Все это сейчас доступно читателям, хотя многие рукописи Выготского и разбросанные по малоизвестным журналам и сборникам его публикации до сих пор малоизвестны или совсем неизвестны.

1956 год принес Выготскому восстановление его реального места в советской психологии, а затем мировую известность. В гуманитарных науках едва ли применим распространенный в науковедении критерий “индекса цитирования”: но если бы под этим углом зрения был проделан анализ психологических публикаций на Западе в последние десятилетия истекшего столетия, мы бы увидели, что даже в “закрытой” от европейской (не говоря уже о советской) психологии Америке считалось неприличным для психолога, занимающегося детской, педагогической, да и общей психологией, не упоминать имя Выготского. Другой вопрос, что Выготский воспринимался на Западе, особенно в США, не совсем таким, каким он был на самом деле. Его усердно перекрашивали то под необихевиориста, то под когнитивиста, то под экзистенциального психолога...

Впрочем, вклад Выготского в психологию, да и в гуманитарные науки в целом, был столь велик и многогранен, что у него можно было взять различные идеи, даже не очень нарушая целостность его концепции. Так и произошло в последние десятилетия двадцатого века не только в других странах, но и в нашей собственной стране. Книжки о Выготском исчисляются сейчас десятками. Но в каждой из них он рисуется иначе, так, как его воспринимает тот или иной автор. Выготский А.В. Брушлинского или Е.А. Будиловой не слыш-

ком похож на Выготского в книгах В.П. Зинченко, А.А. Пузыря, Дж. Верча. М.Г. Ярошевский или А. Козулин не сходятся в оценках с Я. Вальсинером, Н. Вересовым, А.Г. Асмоловым или автором настоящих строк.

Поэтому, кстати, очень трудно писать о роли Выготского в мировой науке XX столетия: любое суждение кому-то покажется субъективным и “партийным”. Тем не менее нам хотелось бы в настоящей статье попытаться выйти за пределы собственной интерпретации Выготского и его научного пути и выделить то самое главное, что не подлежит сомнению (а если кто-либо и с этим не согласен, то это, как говаривал В.Б. Шкловский, уже факт его собственной биографии, а не биографии Выготского).

Начнем с того, что Выготский был марксистом (как он сам говорил, материалистом в психологии), и это в значительной мере определяло его научные взгляды. Когда мы говорим о марксизме Выготского, то отнюдь не имеем в виду тот вульгаризованный псевдомарксизм, который, начиная с 1930 года, вошел в официальную советскую идеологию в качестве ее составной части (и “вершиной” которого была знаменитая четвертая глава в сталинском “Кратком курсе”). Тот псевдомарксизм, который под именем “марксистско-ленинской философии” пропагандировался академиками Юдиным и Митиным и преподавался в любом вузе Советского Союза, не имел ничего общего с подлинной философией Маркса – не случайно ранние работы последнего, в том числе замечательные “Экономическо-философские рукописи 1844 года”, в полном виде стали доступны широкому читателю только все в том же 1956 г. ... Нет, Выготский был подлинным марксистом, марксистом-диалектиком, объективно примыкая к группе А.М. Деборина, в 1930 г. осужденной Сталиным за “правый уклон” (тот же именитый автор приклеил деборинцам знаменитым ярлык “меньшевиствующих идеалистов”, смысл которого так и остался непонятым).

Можно подумать, что таких марксистов в 20-х–30-х гг. было много. Конечно, людей, называвших себя марксистами, хватало. Но образованными философами и психологами были единицы – большинство же повторяло заученные формулы, не будучи в состоянии их осмыслить и успешно применять в конкретной научной деятельности. (Выготский имел все основания заметить в “Историческом кризисе”: “Быть в физиологии материалистом нетрудно – попробуйте-ка в психологии быть им”.) Среди них можно, кроме Выготского, назвать Павла Петровича Блонского (у которого Выготский учился в университете А.Л. Шанявского); Сергея Леонидовича Рубинштейна, совершившего почти невозможное: не зная неопубликованных тогда (в 20-х гг.) фило-

софских работ Маркса и Энгельса, он сделал самостоятельный шаг от Гегеля к марксизму; Михаила Яковлевича Басова... И совсем не случайно именно эти имена – Выготский, Блонский, Рубинштейн, Басов – мы называем, когда ищем истоки так называемого деятельностного подхода в советской психологии. Впрочем, к этой группе психологов можно отнести в известной мере и Д.Н. Узнадзе, сформировавшегося (как и Рубинштейн) в идейном пространстве Гегеля; И.В. Имедадзе убедительно показал, что все существенные характеристики того, что Узнадзе называл “поведением”, идентичны тому, что российские психологи связывают с понятием деятельности.

Впрочем, здесь не все научные биографы Выготского едины. Часть из них вообще не считает, что у Выготского была идея деятельности, во всяком случае в той форме, в которой мы ее находим у А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца (школа Выготского), или у С.Л. Рубинштейна. Конечно, можно спорить о том, была ли “психологическая теория деятельности” А.Н. Леонтьева и его сотрудников, а затем коллег, прямым продолжением и развитием деятельностных идей Выготского (хотя изучение научных первоисточников убеждает нас, что была); но что такие идеи Выготский неоднократно высказывал – совершенно несомненно: их можно проследить во всех основных работах Л.С., и мы сделали это в монографии “Деятельный ум”, находящейся сейчас в печати.

Эти идеи однозначно восходят к Гегелю и Марксу. Именно последнему принадлежит тезис о “своеобразии активного трудового приспособления человеком природы к себе, в противоположность пассивному приспособлению животных к среде” (Л.С. Выготский. Собр. соч., т. 1, с. 75; далее ссылки на это издание даются в тексте в следующем виде: 1.75). В полемике с Ж. Пиаже четко проводится мысль, что Пиаже ошибочно выводит мышление и развитие ребенка “из чистого общения сознаний... без всякого учета общественной практики ребенка, направленной на овладение действительностью...” (2.75). Особенно характерна в этом отношении монография “Орудие и знак в развитии ребенка”: здесь уже употребляется понятие деятельности. Ребенок, пишет Выготский, “вступает на путь сотрудничества, социализируя практическое мышление путем разделения своей деятельности с другим лицом... Социализация практического интеллекта приводит к необходимости социализации не только объектов, но также и действий” (6.31). И далее: “Собственная деятельность ребенка ... направлена на определенную цель...”. Наличие знака, речи позволяет “представлять в наличной ситуации моменты будущего действия...”. Это “создает условия для совершенно нового характера связи

элементов настоящего и будущего..., создает совершенно новое психологическое поле для действия, ведя к появлению функций образования намерения и спланированного заранее целевого действия" (6.49).

Итак, первое, что внес Выготский в советскую и мировую психологию, – это совершенно четкая **психологическая концепция деятельности**. Еще раз подчеркнем: мы в настоящей статье не затрагиваем дальнейшей судьбы этой концепции. Точно так же мы не утверждаем, что именно и только Выготский разработал *философскую концепцию деятельности* как методологическую основу советской психологии: здесь приоритет, судя по всему, принадлежит Рубинштейну (хотя эти его соображения 20-х гг. остались тогда в рукописи, или (статья 1922 г.) были практически недоступны).

Что касается структуры деятельности, то здесь представляет особый интерес то, что Выготский писал об этапах порождения речи (и что дало нам основание говорить о нем как о "первом психолингвисте").

Уже приведенные слова Выготского из "Орудия и знака" подтверждают, что его понимание деятельности органично связано с идеей знаковости и определенной трактовкой психологической роли языка. В.В. Давыдов был совершенно прав, когда подчеркивал, что нельзя понять происхождение деятельности отдельного человека без раскрытия ее изначальных связей с общением и со знаково-символическими системами. Что это невозможно, первым увидел именно Л.С. И попытался построить такую психологическую концепцию, где знак (слово), социум (общение) и деятельность выступили бы в теоретическом единстве. Это ему в большой степени удалось. В его подходе можно выделить несколько существенных моментов.

Первое: четкий анализ значения как психологического понятия. Именно у Выготского понятие значения, до тех пор существовавшее лишь в пространстве логики, лингвистики и семиотики, выступило как равноправное в системе понятий общей психологии и психологии развития.

Второе: динамический, процессуальный характер значения. Значение выступает у Выготского как "внутренняя структура знаковой операции" (1.160), как путь от мысли к слову и т.д.

Третье: понятие предметного значения. Оно едва ли не первым очерчено именно Выготским – хотя аналогичные мысли есть у Рубинштейна, Узнадзе, Леонтьева, но они относятся к более позднему времени.

Четвертое: смысловое строение сознания. (Понятие смысла выступает здесь у Выготского как "то, что входит в значение (результат значения), но не закреплено за знаком" (1.165)).

Пятое: социальная природа значения (знака). "...Всякая символическая деятельность ребенка была некогда социальной формой сотрудничества" (6.56).

Шестое: знак, значение как единство общения и обобщения.

Седьмое и самое главное: то, что слово и действие объединены в единую психологическую систему.

Как именно они объединены, Л.С. показывает на материале детской игры. (См. его "записки-конспект" об игре, опубликованный Д.Б. Элькониным в его книге 1978 г. "Психология игры".) Если попытаться кратко сформулировать его позицию, она такова: появление языка (речи) перестраивает систему отображения предметного мира в психике ребенка. Наименование предмета, появление словесного значения вносит новый принцип в организацию сознания. Предметность восприятия прямо детерминирована языком (речью). С одной стороны, построение человеческого сознания связано с развитием орудийной деятельности. Но, с другой стороны, на базе словесных значений, становящихся предметными, возникает система смыслов, которая непосредственно и конституирует сознание. При этом слово биплярно ориентировано, оседая значением в мысли и смыслом в вещи. Благодаря этому возможно оперирование "чистыми значениями" вне непосредственного практического действия, т.е. мышление, вообще теоретическая деятельность.

Итог: в основе нового способа оперирования с вещами, предметами, лежит словесное значение, слово как орудие социального контакта, общения. Вместе с тем развитие этого способа невозможно без практики, без опоры на реальные свойства вещей.

Харьковские ученики сочли эту концепцию "словоцентричной", и в принципе они были, видимо, правы. Расхождение "харьковчан" с Выготским было более четко сформулировано А.Н. Леонтьевым в недавно опубликованной рукописи "Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского" ("Вопросы психологии", 1998, № 1): "...положение Л.С. Выготского о том, что сознание есть продукт речевого общения ребенка в условиях его деятельности по отношению к окружающей его внешней действительности, необходимо обернуть: сознание ребенка есть продукт его человеческой деятельности по отношению к объективной действительности, совершающейся в условиях языка, в условиях речевого общения" (с. 122).

Описанное выше понимание Л.С. роли языка (знака) в становлении человеческого сознания и деятельности реализует его более общий тезис о культурно-исторической природе человеческой

психики. (Здесь хотелось бы подчеркнуть, что сам термин “культурно-исторический” может употребляться и употребляется двояко. Во-первых, для обозначения определенного периода в развитии взглядов Выготского и его школы – того периода, к которому относится статья Л.С. “Проблема культурного развития ребенка”, написанная совместно с Лурией книга “Этюды по истории поведения” и монография Леонтьева “Развитие памяти”. Во-вторых, в более широком смысле, когда имеется в виду общая идея Выготского о роли исторически развивающейся человеческой культуры в становлении и функционировании индивидуальной психики – именно в этом смысле говорит о культурно-историческом подходе А.Г. Асмолов в ряде своих работ последних лет).

Сказанным не ограничивается значение Выготского для психологии XX века. И следующей проблемой, неразрывно связанной с очерченной выше проблематикой деятельности и знака (языка, значения), является **роль социальной, коллективной деятельности в психическом развитии ребенка.**

Чтобы раскрыть подход Л.С. к этой проблеме, необходимо прежде всего понять, что он вкладывал в само понятие психического развития.

Для него характерно понимание “развития как процесса, характеризующегося единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития” (4.248). Периоды плавного, почти незаметного внутреннего изменения личности ребенка сменяются периодами резких сдвигов, конфликтов. Микроскопические изменения, “накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования” (4.249). Как известно, Выготский выделяет пять таких скачков или “кризисов”: кризис новорожденного, кризис одного года, кризис 3 лет, кризисы 7 и 13 лет. К началу каждого нового возрастного периода складывается “социальная ситуация развития”. Это “совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной” (4.258). Именно эта социальная действительность – “основной источник развития”.

Мы определяем тестами или другими способами уровень психического развития ребенка. Но при этом совершенно недостаточно учитывать, что ребенок может и умеет *сейчас*, важно, что он сможет и сумеет завтра, какие процессы, пусть сегодня не завершившиеся, уже “зреют”. “Подобно тому, как садовник, определяя виды на уро-

жай, поступил бы неправильно, подсчитав только количество созревших фруктов в саду и не сумев оценить состояние деревьев, не принесших еще зрелого плода, психолог, который ограничивается определением созревшего, оставляя в стороне созревающее, никогда не может получить сколько-нибудь верного и полного представления о внутреннем состоянии всего развития...” (4.262).

Ребенок может решить задачу совершенно самостоятельно, и обычно учитывается только такое, самостоятельное решение. Но может быть и так, что ребенок нуждается для решения в наводящем вопросе, указании на способ решения и т.д. Тогда возникает подражание, конечно, “не механическое, автоматическое, бессмысленное, а разумное, основанное на понимании подражательное выполнение какой-либо интеллектуальной операции”. Подражание – это все, “что ребенок не может выполнить самостоятельно, но чему он может обучиться или что может выполнить под руководством или в сотрудничестве” (4.263). Но ведь “то, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно... Исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня” (4.264).

То самое, что ребенок может сейчас выполнять лишь в сотрудничестве, а завтра уже самостоятельно – это и есть знаменитая **зона ближайшего развития.**

Эту зону создает обучение, которое должно “забегать вперед развитию”. Оно “приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но которые, проделывая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка” (Л.С. Выготский. Умственное развитие ребенка в процессе обучения. М.: Л.: 1935, с. 16).

Для психолога (и, разумеется, педагога) здесь важны три момента.

Первое. Каждая психическая функция, пишет Выготский, появляется на сцене дважды. Сперва как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления ребенка. Между этими двумя “выходами” лежит процесс интериоризации, или, как любил говорить Л.С., “вращивания” функции вовнутрь.

Второе. Раз так, значит и сам процесс обучения (да и воспитания) должен представлять собой коллективную деятельность. (Именно в этом на-

правлении шли многие педагогические поиски 20–30-х гг., включая А.С. Макаренко).

Третье. Смысл работы учителя в том, чтобы направлять и регулировать деятельность учеников через коллективную деятельность, через организацию сотрудничества учеников друг с другом и учителя с учениками.

Совершенно очевидно, что эта концепция Выготского есть глубинная **теоретико-психологическая основа педагогики сотрудничества и развивающего обучения**. И в этом одна из главных заслуг Л.С. не только перед общей и педагогической психологией, но и перед всем российским образованием.

Вернемся ненадолго назад, к рассуждениям Выготского о диалектике развития ребенка, и обратим внимание на одну его формулировку. Он говорит, что новообразования критических (конфликтных) периодов не сохраняются в дальнейшем в неизменном виде “и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личности” (4.254).

Что же такое для Выготского эта **интегральная структура личности**?

Конечно, само понятие личности существовало в психологии и до Выготского. Но его понимание личности было в каком-то смысле уникальным.

Во-первых, для Л.С. “личность – *первичное, что создается вместе с высшими функциями*”. А сами эти функции – “*перенесенные в личность, интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности...* Индивидуальное личностное – не *сонта*, а высшая форма социальности” (Л.С. Выготский. Конкретная психология человека. Вестник МГУ. Серия Психология. 1986. № 1. С. 59, 54). Здесь много общего с мыслями С.Л. Рубинштейна тех лет. Иначе говоря, личность для Выготского есть та основа, вокруг которой строится вся психика человека, включая деятельность и сознание, это то в конкретном человеке, что является непосредственным продуктом, кристаллизацией его социальной жизни. “Раз человек мыслит, спросим: *какой человек...* При одних и тех же законах мышления... процесс будет разный, смотря по тому, в *каком* человеке он происходит” (там же, с. 59).

Во-вторых, цитируемая статья Выготского не случайно названа “Конкретная психология человека”. Это термин Ж. Политцера, французского психолога-марксиста, у которого взято и еще одно важное понятие – “драма”. Выготский вообще ценил Политцера очень высоко. Идея личности как драмы важна потому, что вместе с ней в психологию личности вторгается идея диалектики, внутренней борьбы, сложной динамики, слияния

и взаимопереходов психических процессов, функций и состояний.

В-третьих, мир для Выготского не есть – пользуясь известным выражением Дж. Брунера – “мир символов”: познавательные процессы только часть процессов интериоризации, они подчинены личности, определяющей и регулирующей их.

В собственно психологическом плане личность для Выготского – это, пользуясь его же терминологией, динамическая смысловая система, включающая мотивационные, волевые, эмоциональные процессы, динамику действия и динамику мысли. “В процессе общественной жизни ... возникают новые системы, новые сплавы психических функций, возникают единства высшего порядка, внутри которых господствуют особые закономерности, взаимозависимости, особые формы связи и движения” (6.328).

Таким сплавом, такой единицей высшего порядка для Л.С. и является личность как единство интеллекта и аффекта. Их отношение – “не вещь, а процесс”. (И, вероятнее всего, перестановка акцентов в последних работах Выготского с деятельности на это единство интеллекта и аффекта, первоначально вызвавшая протест его харьковских учеников, означала собой как раз переход к личностной парадигме – первым его правоту признал А.В. Запорожец еще в самом конце 30-х гг., а позже к той же позиции пришел и А.Н. Леонтьев).

Положения Выготского о приоритетности личности и о ее принципиально динамическом строении, специфическом для конкретного человека (и для определенного этапа его развития) нашли дальнейшее развитие у его учеников. Это, например, тезис Леонтьева о личности как системном и сверхчувственном *качестве* индивида, а главное – понимание личности как процесса постоянного самоопределения человека в мире, опять-таки чрезвычайно существенное для психологической и педагогической трактовки сущности образования. У А.Н. Леонтьева есть положение об исследовании личности как изучении того, *что, ради чего и как* использует человек врожденное ему и приобретенное им. А.Г. Асмолов говорит о личности, которая сама выбирает деятельность и образ жизни (ср. у Г.М. Андреевой тезис о “личностном выборе деятельности”). Б.С. Братусь понимает личность как психологический орган, координирующий и направляющий процесс “самостроительства” человека.

Системно-динамический подход Выготского к понятию личности неразрывен с еще одной принципиально важной его идеей. Она была сформулирована еще в самом начале научной деятельности (1924 г.) и прошла через всю его научную биографию. Вот она: “...надо воспитывать не *слепого*, но *ребенка* прежде всего. Воспитывать же слепо-

го и глухого – значит воспитывать слепоту и глухоту и из педагогики детской дефективности превращать ее в дефективную педагогику” (5.71). Иными словами, **коррекционная педагогика и клиническая психология имеют дело не с отдельным дефектом (страданием), а с целостной системой психики, личности и деятельности пациента.** Только опираясь на эту целостность, мы можем эффективно осуществить реабилитацию пациента. Надо обращать внимание не на то, что у него *нет*, а на то, что у него *есть* и от чего мы можем оттолкнуться, чтобы восстановить нарушенные функции. Кроме дефектологов, эти мысли Выготского чрезвычайно успешно развивал его сотрудник А.Р. Лурия, сумевший до основания перестроить всю мировую нейропсихологию.

В одной из самых последних работ Л.С., докладе “Проблема развития и распада высших психических функций”, мы находим четкое психофизиологическое обоснование указанной целостности. Для каждой высшей психической функции, говорит Выготский, требуется сложная дифференцированная *объединенная* деятельность целой системы центров. И – в другом месте – он требует “замены структурного и функционального анализа, неспособного охватить деятельность в целом, межфункциональным и системным анализом, основанным на вычленении межфункциональных связей и отношений, определяющих каждую данную форму деятельности” (1.174).

Мы выделили, конечно, только основные, ключевые идеи Выготского, определившие тот вклад, который внесен им в мировую психологию XX века. И в заключение хотелось бы высказать несколько общих соображений.

Первое. Говоря о научном наследии Выготского, необходимо рассматривать его взгляды не как статистическое целое, а в динамике их развития и перехода от одного концептуального понимания к другому. Выготский 1924 и Выготский 1934 гг. не идентичны. “Классическая” культурно-историческая теория, мысли Выготского о деятельности и развивавшаяся Л.С. в последние годы системно-динамическая концепция личности, конечно, не просто являются разными гранями его наследия: можно и нужно проследить внутреннюю логику перехода от одного этапа его научной биографии к другому.

Второе. Психологические взгляды Выготского могут быть поняты лишь в определенном философском и общегуманитарном контексте. Этот контекст отнюдь не исчерпывается марксистской философией, хотя Выготского нельзя понять вне этого круга идей. Поразительно, насколько близок был Выготскому по целому ряду принципиальных позиций, например, Михаил Михайлович Бахтин – упомянем только его понимание значе-

ния как функции знака и как потенции смысла, его идею “смыслового преобразования бытия” и понимание “мира действия” как мира предвосхищаемого будущего, его мысль о сознании, становящемся действительным в знаке, в социальном взаимодействии, его понимание деятельности в ее двуединстве – как культуры и как “единственности жизни”... Прямые параллели с Выготским можно обнаружить у Густава Густавовича Шпета. Даже у такого, казалось бы, далекого от Выготского философа, как Павел Александрович Флоренский, видим множество пересечений с мыслями Выготского. А на Алексея Алексеевича Ухтомского Л.С. прямо ссылается. Еще один замечательный мыслитель, во многом близкий Выготскому в 20–30-е гг. – это Сергей Леонидович Рубинштейн.

Третье – и это справедливо не только в отношении Выготского, – его психологические взгляды следует рассматривать во взаимодействии со взглядами его предшественников и последователей, как часть единого потока философской и психологической мысли. История науки учит нас, что автодидактов, гениальных самоучек, начинающих с “нуля”, не бывает – во всяком случае, когда речь идет о фигурах масштаба Выготского. Между тем корни взглядов Выготского по существу остаются не проанализированными. С другой стороны, какую бы позицию мы ни занимали в отношении школы Выготского, бесспорно, что не только ее взгляды (или, если угодно, взгляды Леонтьева, Лурия, Гальперина, Запорожца, Эльконина – это одна школа, но в то же время плеяда вполне самостоятельных ученых, развивавших различные аспекты наследия Выготского, и порой делавших это по-разному) восходят к Выготскому, но и самого Выготского можно до конца понять, только представляя себе, как его позиции были развиты и преобразованы его учениками и последователями.

Поэтому завершим эту статью словами Даниила Борисовича Эльконина из его записных книжек (цитирую их по своей книге: Л.С. Выготский. М., 1990, с. 42):

“Не забыть: если бы Л.С. был жив и я смог бы, как это часто бывало, за чашечкой кофе в кафе “Норд” задать ему вопрос, то я спросил бы его: “А ты понимаешь, что своей теорией интериоризации ты отрицаешь то понимание психики и сознания, которое существовало до сих пор в так называемой классической психологии? Отрицаешь изначальность, заданность “души” и всей душевной жизни, отрицаешь, что человек рождается пусть с несовершенной и неразвитой, но все-таки душой, что она уже есть в нем и что носителем ее является мозг. Ты, наоборот, утверждаешь, что “душа” человеческая, человеческое сознание (психика), существует объективно вне нас как яв-

ление интерпсихическое в форме знаков и их значений, являющихся средством организации совместно, прежде всего, трудовой деятельности людей, и что только в результате этого взаимного воздействия людей друг на друга возникает интрапсихическое в форме тех же знаков и значений, но направленное на организацию своей соб-

ственной деятельности. Душа не задана человеку изначально, а дана ему во внешней, чисто материальной форме!”

Но тогда я был молод и, как мне сейчас представляется, не понимал всей грандиозности той задачи, которую на моих глазах решал Л.С.”.

THE MAIN IDEAS OF L.S. VYGOTSKY – CONTRIBUTION TO WORLD PSYCHOLOGY OF XX CENTURY

A. A. Leontiev

Dr. sci. (psychology), Dr. sci. (philology), professor, actual member of RAE, the chair of psychology of personality, department of psychology, MSU

The main ideas of Vygotsky's psychological conception are as follows: unity of sign, communication and activity; psychological theory of significance; cultural-historical theory of mind; collectivity of activity and notion of the zone of proximal development; integral dynamic personal structure and its genetic primordially; system interrelation of mental functions. Vygotsky's viewpoints must be considered in their dynamics, holistic philosophic and general humanitarian context, whole stream of psychological ideas.

Key words: activity, sign, significance, cultural-historical theory, social activity, zone of proximate development, integral theory of personality, systemic idea.