

## “ПАРАЛЕЛОГРАМ” ОЛЕКСІЯ ЛЕОНТЬЄВА ТА ОСНОВНА ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЇ

Петро М'ЯСОЇД\*

Copyright © 2006

*“Хто стане на точку зору загальної дисципліни, тобто підійде до фактів часткових дисциплін не як рівний до рівних, а як до наукового матеріалу, як самі ці дисципліни підходять до фактів дійсності, той одразу ж змінить точку зору критика на точку зору дослідника”*  
(Лев Виготський [41, с. 323])

*“Факт – це безпосередня даність, неосмислений феномен, який не є компонентом науки й навіть самим собою. Історія психологічної науки – сукупність оригінальних, пов'язаних між собою інтерпретацій психічної реальності... Прямолинійність, теоретична послідовність окремої інтерпретації – це вимога виходити з єдиного пояснювального принципу... Однобічність основоположного принципу входить у суперечність із багатобічністю фактичного матеріалу, що відкривається на основі цього принципу”*  
(Володимир Роменець [10, с. 9–10])

У психології не зазнають тлінного впливу часу праці, що порушують проблеми, дотичні до природи психічного, а отже – до ідеологічних, гносеологічних та онтологічних підвалин психологічного світобачення як історично мінливого та “своєрідного способу самовідображення світу” (В. Роменець). Це людина через психологію, а психологія через психолога здійснює практику самопізнання, пропонуючи “оригінальні інтерпретації психічної реальності”. У практиці психології закодована історія і логіка осмислення людиною свого ества і пошуку свого місця у світі, у науково-психологічних фактах – історія і логіка інтерпретацій, яким, здається, немає кінця. Загальне переломлюється через часткове, емпіричне існує у межах, окреслених теоретичним, факт у психології головно не має власного, позбавленого наріжних ознак, психологічного пізнання, існування.

Факт такого гатунку, відомий як “паралелограм розвитку запам'ятовування”, репрезентує виконана під керівництвом Л. Виготського праця О. Леонтьєва “Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психологических функций”. Побачивши світ 75 років тому, праця продовжує перебувати у полі зору дослідників і викликає розвій думок та осмислень згаданого факту.

**Метою дослідження** є з'ясування місця і ролі ідейного наповнення “Розвитку пам'яті” в історико-логічному русі-поступі психологічного знання “від Л. Виготського до О. Леонтьєва і далі”, а його **засобом** – експериментальна верифікація та історико-психологічна інтерпретація “паралелограма розвитку запам'ятовування”.

**Авторська концепція.** Задум О. Леонтьєва полягає не лише в експериментальному підтвердженні гіпотези про “врущування” – перетворення безпосереднього запам'ятовування на опосередковане, здійснюване посередністю зовнішніх стимулів-знаків. Справжнім змістом “Розвитку пам'яті” є обґрунтування

\* pmjasojid@hotmail.com

“загального генетичного закону культурного розвитку”, сформульованого Л. Виготським. За законом, психічні функції людини “з’являються на сцені двічі”: спочатку як інтерпсихічні, під час спілкування між людьми, а потім як інтрапсихічні, індивідуальні явища. У такий спосіб над природними, “натуральними” психічними функціями надбудовуються власне людські – “вищі”. Неважко побачити, що “врощування” – це конкретизація “генетичного закону” у форматі гіпотетичного уявлення про психологічний механізм переходу соціального в індивідуальне. Ідея про “врощування” – знаменник щодо двох інших, утворювальних закон, ідей: про соціальну природу свідомості та про знакове опосередковування вищих психічних функцій.

Гіпотеза не знаходить прямого експериментального підтвердження. “Паралелограм розвитку запам’ятовування”, схарактеризований у “Розвитку пам’яті”, не дає змоги однозначно відповісти на питання: відбулося “врощування” чи ні. “Генетичний закон”, відповідно, залишається теоретичним конструктом, що не витримує процедури верифікації. Однак конструктом надзвичайної психологічної ваги. Закон утримує у собі певний, а саме **моністичний принцип розв’язку основної проблеми психології**. Остання охоплюється такими парами межових категорій цієї дисципліни, як “внутрішнє – зовнішнє”, “суб’єкт – об’єкт”, “людина – світ”. Йдеться про відображення у категоріальному полі психології фундаментальних протиставлень гносеологічної природи – характеристик наріжного “роздвоєння”, у яке потрапляє наука, метою котрої є пізнання психічного, а засобом пізнання – власне психічне психолога. **Гносеологія психології має вигляд “кола пізнання”**. Розв’язок основної проблеми психології пролягає через тлумачення сутнісного змісту проблеми – **гносеологічного відношення** психології, і полягає у пошуку виходу із зазначеного кола. На тлумаченні гносеологічного відношення вибудовується й існує увесь “теоретичний світ психології” (В. Зінченко), його не оминати жодному психологічному поясненню природи і сутності психічного. “Генетичний закон”, разом з ідеєю про “врощування”, – пояснення, яке утримує у собі новий спосіб розв’язку проблеми, головню на підставі оригінально розтлумаченого гносеологічного відношення психології.

Зміст основної проблеми психології невичерпний. Традиційні проблеми психології, а

саме психофізична (фіксує відношення психічного і буття), психофізіологічна (відношення психічного і мозку), психобіологічна (психічного і середовища), психогенетична (набуття і спадкового), психосоціальна (психічного і соціального) – проекції цього змісту. **Основна проблема психології – джерело одвічного історико-логічного руху-поступу психологічного пізнання**. “Єдино правильної” інтерпретації у психології не має і бути не може тому, що психологічне пояснення, тим паче окремо взятого наукового факту, приречене на неповноту, окремішність, незавершеність. Водночас воно тяжіє до повноти та завершеності, засвідчуючи наявність своєрідного “психологічного канону” (В. Роменець) у розумінні природи і сутності психічного. “Генетичний закон”, взятий у сукупності утворювальних його ідей, – і канон школи Л. Виготського, і джерело руху-поступу теоретизування у школі та за її межами.

Зазвичай, інтерпретація ґрунтується на пояснювальному принципі, однак, як зауважує Володимир Андрійович Роменець, він входить у суперечність з фактичним матеріалом, що відкривається на основі цього ж таки принципу. Саме ця обставина породжує “драму ідей” (А. Ейнштейн) у психології і розвій наявних у ній способів і форм психологічного пояснення психічної реальності. При цьому пояснювальний принцип у психології, так само як і у природознавстві, постає на підґрунті певного **типу наукової раціональності**, властивого історично окресленому етапу наукового пізнання (В. Стюарт). Саме у цьому зв’язку на противагу класичній, натуралістичній зароджується не-класична психологія, культурно-історична у тому числі. Останню утверджував не лише Л. Виготський, як прийнято думати, а й, на значно вагомійшій методологічній і фактологічній основі, під час “творчого діалогу” з мислителями усіх часів і, напевно, народів, В. Роменець. Відкриваються нові горизонти психологічного світобачення, засвідчується мінливість психологічного пояснення, у поле якого з неминучістю потрапляють запропоновані видатними ученими способи розв’язку основної проблеми психології.

Сказане прямим чином стосується “драми ідей – драми людей” (О. Орлов), властивої науковій школі Л. Виготського. Для нас це **само-рушійний**, підпорядкований історико-логічному руху-поступу психологічного знання, **ланцюг**

ідей, у якому знаходять переломлення соціального, логічного і психологічного чинники наукової творчості (М. Ярошевський). Ми переконані: “Розвиток пам’яті” О. Леонт’єва дає поштовх цьому ланцюгу і саме тому, що відкриває шлях не-класичному розв’язку основної проблеми психології.

Аргументуємо можливість аналізування руху-поступу психологічного знання “від Л. Виготського до О. Леонт’єва і далі” на підставі:

– уявлення про психологічне знання як на саморушійний ланцюг ідей, зумовлений закономірним перебігом запропонованих видатними ученими способів розв’язку основної проблеми психології;

– тлумачення ученими гносеологічного відношення цієї дисципліни;

– пошуків ученими моністичного принципу розв’язку основної проблеми психології;

– типу наукової раціональності, за нормами якого теоретизує вчений;

– соціального, логічного та психологічного контекстів наукової творчості.

Зрештою, маємо намір побачити спільне й відмінне у творчих пошуках Л. Виготського, О. Леонт’єва, С. Рубінштейна, В. Роменця та внесок кожного у становлення не-класичної психології.

**Сутнісний зміст.** Дослідження має теоретико-експериментальний характер і ґрунтується на аналізуванні:

– сутнісного наповнення “Розвитку пам’яті”, взятого у соціальному, логічному та психологічному контекстах життя-творчості автора книги;

– спроби заперечити існування “паралелограма розвитку запам’ятовування”, яка має місце у психологічній літературі;

– наших даних, отриманих за методикою експерименту О. Леонт’єва;

– руху-поступу ідей школи Л. Виготського, викладених у працях фундатора школи, його учнів та послідовників;

– ідей школи, взятих з огляду на дискусії, що тривалий час точаться у вітчизняній психології;

– історико-логічного руху-поступу теоретичного знання психології, взятого у контексті спроб розв’язку основної проблеми цієї дисципліни, певного типу наукової раціональності та контекстів наукової творчості.

Дослідження містить матеріали статті автора [112], оприлюдненої у ювілейному, присвяченому сторіччю з дня народження О. Леонт’єва,

числі “Вопросов психологии”, й продовжує логіку його публікацій [3; 4; 5; 7; 8; 113; 115; 116].

**Ключові слова:** факт, теорія, запам’ятовування, опосередковування, знак, психологічне знаряддя, генетичний закон, “паралелограм розвитку запам’ятовування”, “врущування”, принцип паралелограму, “паралелограм” О. Леонт’єва, значення, переживання, школа Л. Виготського, драма ідей, життя-творчість, основна проблема психології, внутрішнє, зовнішнє, моністичний принцип, гносеологічне відношення психології, “коло пізнання”, не-класична психологія, категорія практики, Л. Виготський, О. Леонт’єв, С. Рубінштейн, В. Роменець.

## ПЕРЕДНЕ СЛОВО

Олексій Миколайович Леонт’єв залишає спогади, де 11 квітня 1976 року говорить, що вже на початку співробітництва з Левом Семеничем Виготським останній “дав настановлення досліджувати засоби запам’ятовування, засоби уваги, квазіслова як засоби опосередковування під час спілкування” [80, с. 38]. У статті того ж таки 1976 року уточнює, що то був 1927 рік [98, с. 89]. У наступному році О. Леонт’єв проводить серію експериментальних досліджень пам’яті (див. [94, с. 45]), на основі яких пише книгу “Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психологических функций” (у роботі наводяться дані і про розвиток уваги, проте більша її частина присвячена пам’яті). З причин ідеологічного характеру вихід книги затримується, й уперше вона бачить світ в 1930 році – у видавництві Академії комуністичного виховання ім. Н.К. Крупської (див. [103, с. 296]), де він тоді – у лабораторії психології, працює.

Масовим накладом книга [96] виходить у 1931 році й містить вкладку – ще одну передмову Л. Виготського, цього разу із “самокритикою з приводу культурного підходу” [80, с. 38], або “покаянним додатком” [84, с. 16]. О. Леонт’єв отримує за книгу свою першу премію – від Центральної всеросійської комісії з покращення побуту вчених. Проте майже відразу ж потрапляє під “чистку” та гоніння, які 1930 року розпочалися на Л. Виготського і його послідовників, й позбавляється можливості працювати [120, с. 72]. Скориставшись запрошенням Наркомату охорони здоров’я

УРСР, 5 лютого 1932 року він переїздить до м. Харкова, де створює “харківську школу” [80, с. 40–41]. Відтоді О. Леонтєв з Л. Виготським бачаться епізодично і, фактично, не співпрацюють.

Отож “Розвиток пам’яті” – не лише перша книга О. Леонтєва, пізніше провідного радянського психолога, фундатора і декана факультету психології Московського державного університету ім. М.В. Ломоносова, лауреата Ленінської премії (за перше видання “Проблем розвитку психіки” [93]), автора психологічної теорії діяльності, а й, послуговуючись словами автора, “одна з перших великих експериментальних робіт, що вийшли зі школи Виготського” [98, с. 89]. З огляду на сказане вище, додамо, що вийшла книга у період загострення ідеологічної боротьби між будівничими “нового суспільства” і водночас творцями “нової людини”. Якщо взяти до уваги соціальний, предметно-логічний та особистісно-психологічний чинники наукової творчості, які багато й плідно досліджує М. Ярошевський [154] – світового масштабу історик психології і наукознавець, то зринає доволі заплутане обрамлення цієї праці.

Характеризуючи творчість О. Леонтєва, В. Зінченко зазначає, що у 1930-і роки боротьба точиться “не тільки ззовні, а й усередині школи Л.С. Виготського [64, с. 9]. На перший погляд, те що “ззовні” – це соціальний час, який змушує вчених критикувати самих себе, а те що “усередині” – логічної, пов’язаної з особливостями теоретизування, або психологічної, залежної від мотиваційних та процесуально-операційних аспектів наукової творчості, природи. Насправді усе значно складніше. У статті [97] (бачить світ у 1988 році), яку коментатори – син та онук ученого, датують “лиховісним 1937-м” [83, с. 125], О. Леонтєв рішуче таврує свою першу книгу за “хибний” і “традиційний для сучасної буржуазної психології” підхід й ще рішучіше розвінчує “ідеалізм” та “неопозитивізм” учителя. “Драма ідей, – зауважує у цьому зв’язку О. Орлов, – обертається драмою людей” [120, с. 70]. Соціальний, логічний і психологічний контексти “драми ідей – драми людей”, додамо ще раз, щільно переплітаються.



Лев Виготський  
(1896–1934)



Олексій Леонтєв  
(1903–1979)

Драма рівною мірою стосується і Л. Виготського, і О. Леонтєва. Перший аж надто далекий від того, взятого поза рухом-поступом психологічного думання чи то покладеного на викроєне з цитат ложе причинно-наслідкових залежностей, ученого, котрим він уже поставав на шпальтах “Психології і суспільства” (див. [1; 9]). Логіка людського життя, творчого поготів, не буває ані простою, ані прямою. Наукознавець С. Тулмін [137] мав право назвати Л. Виготського “Моцартом у психології”: останній залишив після себе розвій блискучих варіацій-ідей, які знайшли продовження не лише у працях учнів та послідовників, а й відгукнулися у світовій науці (див.: [26; 38; 73; 76; 77; 78; 156; 157]). Однак той розвій настільки розмаїтий, що опоненти [28; 29; 30; 31; 37; 151; 152; 153; 155] отримують підставу заперечувати існування як теоретичної системи Л. Виготського, так і школи, названої його іменем. Відповідно, заперечується наявність зв’язку між культурно-історичною теорією Л. Виготського і теорією діяльності О. Леонтєва. Наприклад, М. Ярошевський вказує, що Л. Виготський, перебуваючи у пошуках “нової психології” та намагаючись подолати дуалізм традиційної, класичної психології, протягом творчості змінює “клітинки” аналізування психічного, щоразу переходячи до нової дослідницької програми, яких у нього було три (перша – про знакове опосередкування психічного, друга – про розвиток дитячого мислення, третя – про природу афектів); що його теорія не має достатніх підстав називатися культурно-історичною, поза як не охоплює прикметні риси психічного у різні історичні періоди; що з О. Леонтєвим вони перебувають у полі “двох світів ідей” і рухаються “логіками, які розходяться”.

Зустріч з Л. Виготським стає для О. Леонтєва доленосною. Хоча на той час він уже має досвід роботи у психології (працював під керівництвом Г. Челпанова та А. Лурія), все ж до Л. Виготського приходять “пустим... У мене було заповнення вакууму” [80, с. 36, 37]. Вакуум заповнюють “культурно-історичні” ідеї Л. Виготського й саме ними проникнута книга “Розвиток пам’яті”. Та невдовзі О. Леонтєв стає

на шлях побудови власної теорії. За словами уже згаданого О. Орлова, “зустрівши Л.С. Виготського..., О.М. Леонт'єв ... зустрів саме життя, а розставшись з ним, “вибрав інше життя у науці” [120, с. 78]. Проте у житті минуле, зазвичай, не минає безслідно. Розставання Л. Виготського і О. Леонт'єва та породжена ним “драма ідей – драма людей” буквально пронизує його праці, починаючи з першої (“Розвиток пам'яті”) і закінчуючи останньою (“Діяльність. Свідомість. Особистість”). Учень то дистанціюється від учителя, то коригує його ідеї, то надміру зближає зі своїми, часом переступаючи межі наукової об'єктивності й порушуючи норми наукової коректності. Це справді драма і справді життя, у якому химерно переплітається соціальне, логічне і психологічне.

Про життя як творчість у науці, котре обертається довкола фактів та ідей, запропонованих у школі Л. Виготського і взятих з урахуванням його (життя-творчості) контекстів, ми й вестимемо мову. Вдамося до аналізування “драми ідей – драми людей” школи, обравши способом аналізування експериментальну верифікацію та історико-психологічну інтерпретацію дослідження О. Леонт'єва “Розвиток пам'яті”, взяту у форматі історико-логічного руху-поступу психологічного знання.

### Частина 1. ДОСЛІДЖЕННЯ О. ЛЕОНТЬЄВА ТА ЙОГО ЗАДУМ

Л. Виготський високого оцінює “Розвиток пам'яті” у передмові [45] й ретельно аналізує дослідження у 10-ому розділі “Історії розвитку вищих психічних функцій” [42]. Сутнісно це їх спільний доробок. Він написаний спільною мовою, пронизаний спільною ідеєю, спільною інтерпретацією отриманого результату. Заслугує на увагу ставлення до нього автора. Хоча “Розвиток пам'яті” належить до “до діяльного” періоду творчості О. Леонт'єва, розділ з книги він уміщує у всі видання “Проблем розвитку психіки” (див. [93]) й дає згоду на долучення уривку розділу у хрестоматію з психології пам'яті [95]. Учений вказує на точку, від якої починає відлік свого самостійного шляху в науці. Учень зберігає пам'ять про Вчителя. Укладачі “Вибраних психологічних творів” О. Леонт'єва мали усі підстави віддати належне цій праці.

Книга варта уваги у багатьох відношеннях. Передовсім вона сліпуче вирізняється на тлі тогочасних, та й сучасних, розвідок у царині психології пам'яті тим, що ставить й оригінальним чином розв'язує проблему природи специфічно людської форми пам'яті. По-друге, вона репрезентує особливості культурно-історичного дослідження і висвітлює прикметні риси психологічного світогляду Л. Виготського часу її написання. Нарешті, книга стає переломним моментом, починаючи з якого дороги вчителя і учня розходяться.

О. Леонт'єв доводить, що онтогенез людської пам'яті становить собою перехід від безпосереднього до опосередкованого, котре спирається на знак, запам'ятовування. В експериментальній частині перехід ілюструється фігурою, що нагадує паралелограм. Для автора це момент надзвичайної ваги: “Принцип паралелограма і становить собою вираз того загального закону, що *розвиток вищих людських форм пам'яті відбувається через розвиток запам'ятовування за допомогою зовнішніх стимулів-знаків*” [94, с. 62].

Утілюється ідея Л. Виготського про “культурний знак” чи “психологічне знаряддя”. Остання, у вигляді тез, висвітлюється ще в “Етюдах з історії психології” [50], написаних спільно з А. Лурія і вперше оприлюднених у 1930 році. Всебічно ідея характеризується в “Історії розвитку вищих психічних функцій” [42]. Праця створюється тоді ж, коли бачить світ “Розвиток пам'яті” – в 1931 році [108, с. 354]. Відтак ідейне наповнення першої знаходить переломлення у задумі і змісті другої.

За Л. Виготським, знак відіграє виняткову роль у процесі переходу від біологічних до власне людських форм поведінки. Подібно знаряддям праці, він опосередковує стосунки людини з об'єктом докладання її зусиль. Однак якщо знаряддя перетворює об'єкт, то знак перетворює психіку людини, надає їй якісно іншого – опосередкованого – характеру. Мимовільне, реактивне у психіці стає довільним, активним; над “натуральними” – природними, біологічними – психічними функціями надбудовуються “вищі” – культурні, історичні, соціальні. Має місце “інструментальне використання” знаку: “Це, по-перше, процеси оволодіння зовнішніми засобами культурного розвитку і мислення – мовою, письмом, лічбою, малюванням; по-друге, процеси розвитку спеціальних вищих

психічних функцій, не розмежованих і визначених скільки-небудь точно і названих у традиційній психології довільною увагою, логічною пам'яттю, утворенням понять тощо. Ті і другі, разом узяті, й утворюють те, що ми умовно називаємо процесом розвитку вищих форм поведінки дитини” [42, с. 24]. Останній пов'язується Л. Виготським з культурно-історичним розвитком людства (звідси назва його теорії, якої, поділяючи критичну заувагу М. Ярошевського з приводу її назви, будемо до певного моменту дотримуватися), спроектованим на соціальне довкілля, в котрому від народження перебуває людина.

Отож, формулюючи “принцип паралелограма”, О. Леонт'єв слідує за Л. Виготським. Йї слова про “загальний закон” тут не випадкові. Мовиться про “загальний генетичний закон культурного розвитку” людини, сформульований Л. Виготським в “Історії розвитку вищих психічних функцій”. Щоправда, наступне речення звучить обережніше: “Це перетворення зовнішніх знаків у знаки внутрішні або, як ми говоримо, “врощування” є для нас поки-що тільки гіпотезою” [94, с. 69]. У будь-якому разі відкривається поле інтерпретацій “паралелограма розвитку запам'ятовування”, встановленого й описаного О. Леонт'євим у книзі “Розвиток пам'яті”.

### 1.1. ВСТУП

Л. Виготський пов'язує дослідження О. Леонт'єва з початком “нової епохи” у психології. Однак й донині сучасна психологія перебуває у стані кризи, свідченням якої є співіснування природничо-наукової, пояснювальної та описової, телеологічної психології. У психології пам'яті кризу ілюструє знаменита праця А. Бергсона (див. [23]), де протилежні способи пояснення психічної реальності обґрунтовуються даними про несумірність “пам'яті-звички” і “пам'яті духу”. Вихід з кризи вбачається у застосуванні історичного мислення: потрібно “не з властивостей пам'яті пояснити її розвиток, а з її розвитку вивести її властивості” [45, с. 154]. Дослідження О. Леонт'єва є намаганням простежити психогенез “так званих” логічної пам'яті, довільної уваги та власне психологічно, сиріч історично, збагнути явища пам'яті у їх відношенні до матеріальної основи людського буття.

О. Леонт'єв розпочинає дослідження історичною розвідкою й знаходить явища, які

ілюструють соціальну природу пам'яті. Це мотузки з “вузликами на пам'ять”, дощечки з “зарубками для пам'яті”, “жезли вісника”, котрими віддавна користуються люди, щоб позначити подію, яку потрібно потім буде відтворити. Застосовуються “умовні допоміжні стимули”, що виконують функцію зовнішньої опори, необхідної для здійснення певної, опосередкованої таким чином, дії. Звідси бере початок письмо, однак надалі воно виконує не стільки мнемічну, скільки комунікативну функцію. Розвиток пам'яті йде іншою лінією – від використання зовнішніх до вживання внутрішніх “допоміжних” засобів. Відбувається перехід від “природної” до “культурної” лінії розвитку пам'яті. При цьому “попередній, біологічний, тип розвитку поведінки змінюється іншим типом – розвитком історичним” [94, с. 33]. Що ж до соціальної, історичної форми пам'яті, то остання “такою ж мірою не схожа на основу, з якої вона розвивається, як не схожий на дуб жолудь, з якого він виростає. Специфічний механізм вищої пам'яті полягає у тому, що вона діє як функція опосередкування, тобто спирається на подвійний (зовнішній і внутрішній – П. М.) шерг стимулів” [Там само, с. 42].

Онтогенез перетворення безпосереднього запам'ятовування на опосередковане О. Леонт'єв називає “врощуванням”. Очевидно, у такий спосіб конкретизується “загальний генетичний закон культурного розвитку”, сформульований Л. Виготським: “Будь-яка функція у культурному розвитку дитини з'являється на сцену двічі, у двох планах, спочатку соціальному, потім психологічному, спочатку між людьми, як категорія інтерпсихічна, потім усередині дитини, як категорія інтрапсихічна” [42, с. 145]. О. Леонт'єв намагається відповісти на питання: як саме з'являється те, що “усередині”? Яким чином соціальне стає індивідуальним, психічним? Ставлячи питання й відповідаючи на нього, він має намір підтвердити “генетичний закон” на підставі фактів, набутих експериментальним штибом.

Дослідження О. Леонт'єва перебуває у науковому обігу. Його методика неодноразово застосовується (див. [2; 69; 70; 101; 106; 112; 130]), а воно саме у підручниках з експериментальної психології характеризується як “класичне” [74, с. 262]. М. Роговін [124; 125] знаходить у ньому подолання дуалістичної традиції по-

яснення природи пам'яті та ідею соціального зумовлення цього явища, яка у першій половині психології ХХ століття розвивається також у французькій (П. Жане) та англійській (Ф. Бартлет) психології. Ф. Василюк обстоює концепт утілення “психотехнічної методології”, властивої культурно-історичній школі: вивчається “пам'ять, котра береться не як незалежний від дослідника натуральний об'єкт, а як окреме штучне новоутворення свідомості, сформоване разом з експериментатором і досліджуванним за допомогою запропонованих засобів (карток) й у мотивувальному контексті соціальної ситуації перевірки пам'яті” [33, с. 32–33]. О. Асмолов, характеризуючи дослідження, відзначає: “Та беззаперечна роль, яку виконують мнемотехнічні прийоми у запам'ятовуванні, а саме – полегшення процесу запам'ятовування – начебто закрила від уваги представників асоціативної і когнітивної психології дійсне значення зовнішніх і внутрішніх засобів в організації мнемічного акту” [19, с. 79].

Визнається нетлінна наукова цінність отриманого О. Леонт'євим результату. Однак не усіма. М. Лохов, І. Степанов, Т. Едліна, Г. Вартачан оприлюднюють дані експериментальної перевірки дослідження О. Леонт'єва, на підставі яких стверджують: “ні про який “паралелограм запам'ятовування” не може бути й мови” [101, с. 62]; “гіпотезу про “паралелограм запам'ятовування” слід визнати неспроможною” [Там само, с. 65]. Відповідно, “неспроможним” слід визнати дослідження О. Леонт'єва, та й про культурно-історичну теорію Л. Виготського “не може бути й мови”.

Звідси, власне, й походить виняткова актуальність експериментальної частини нашої роботи.

## 1.2. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ О. ЛЕОНТЬЄВА

У “Розвитку пам'яті” О. Леонт'єв називає її “функціональною методикою подвійної стимуляції” й вказує, що вона була опрацьована Л. Виготським та А. Лурія [94, с. 43]. Проте останній заперечує своє авторство й стверджує, що воно належить Л. Виготському, О. Леонт'єву та Л. Занкову [102, с. 91]. Нарешті, у Т. Корнилової з'являється четверте ім'я – Л. Сахарова. За її твердженням, Л. Сахаров розробив цю методику разом з Л. Виготським, взявши за основу методику “штучних” слів Н. Аха

[74, с. 258]. Однак О. Леонт'єв, згадуючи про Л. Сахарова [92, с. 269; 98, с. 89], відзначає, що той застосовував методику Н. Аха, коли Л. Виготський здійснював перехід від ідеї інструментальної функції знака до вивчення знакової структури свідомості. Оскільки саме ця ідея знаходить утілення у “Розвитку пам'яті”, то виходить, що відношення до методики дослідження О. Леонт'єва Л. Сахаров не має. Та це не так і важливо. З огляду на те, що названі вчені – співробітники Л. Виготського періоду (1924 – початок 30-х років) його роботи у московському Інституті психології, зупинимось на думці, що методика зароджується у надрах школи цього науковця, відображає її концептуальні засади і репрезентативна процесам, які пояснює теорія Л. Виготського і які вивчаються у дослідженні О. Леонт'єва.

Т. Корнилова вважає методику виявом нового типу експериментування у психології й убачає її принципову відмінність від інших експериментальних моделей в актуалізації активності досліджуваного, а разом з цим – базових процесів, властивих онтогенезу запам'ятовування. Незалежні змінні постають не детермінаційними чинниками, а “умовами, що задають певні можливості суб'єкту, котрий сам реалізує (або не реалізує) потенційно наявні у них нові способи психічної регуляції” [74, с. 258]. Отож методика операціоналізує теоретичний конструкт, покладений у її основу.

Л. Виготський характеризує методику так: “Має місце “інструментальне використання” одного шерегу стимулів як допоміжного засобу для виконання тієї чи іншої психологічної операції. Поведінка набуває структури, подібної до винаходу і використання знаряддя” [47, с. 16]. Допоміжним засобом досліджуваному слугують картки із зображенням різних предметів; він звертається до них, щоб відтворити “стимули першого ряду” – слова (значення останніх із сюжетом карток не співпадає). Головна мета дослідження маскується. Насправді це не “перевірка пам'яті”, а з'ясування природи та механізму вищих форм запам'ятовування.

Проводяться чотири серії експерименту, всі індивідуально, проте до “паралелограма розвитку запам'ятовування” мають відношення тільки друга і третя. У другій серії досліджуваному пропонується 15 слів, у третій – 15 слів-стимулів першого ряду і 30 карток-стимулів – другого. У другій серії досліджуваний

мусить запам'ятовувати і відтворювати слова, а у третій – робити те саме, проте з опорою на картки. Спосіб використання картки досліджуваному не пояснюється. За кожне правильне відтворення йому нараховується один бал.

За задумом авторів методики, друга серія адресується безпосередньому запам'ятовуванню, а третя – опосередкованому. Вважається, що використання карток має свій початок та динаміку, залежну від рівня розвитку пам'яті досліджуваного. На ранніх стадіях розвитку картка може не допомагати запам'ятовуванню, наступні звертання до неї демонструють особливості онтогенезу власне людської форми пам'яті.

Варто наголосити: методика не стосується асоціативної пам'яті. О. Леонт'єв пише про це так: “Здатність дитини встановлювати елементарні асоціативні зв'язки між словом і картинкою (!) ще не є моментом, що однозначно визначає процес опосередкованого запам'ятовування; ... цей зв'язок повинен відповідати деяким специфічним умовам, які делегують картинці інструментальну функцію, тобто визначають її участь в операції у ролі знаку” [94, с. 47]. Положення обґрунтовується з посиланням на експерименти. Наприклад, розумово відсталі діти встановлюють асоціації між словами та сюжетом карток, проте не використовують картки як засіб відтворення. Л. Виготський додає: звертаючись до картки, досліджуваній вибудовує зв'язок зі словом, що свідчить на користь “закона структури, а не закону асоціації... Якщо у першому випадку (у другій серії експериментів – П.М.) ми мали справу з дією мнemi, запам'ятовуванням в органічному сенсі цього слова, то у другому випадку дитина на місце прямого запам'ятовування ставить такі операції, як порівняння, виділення спільного,

уяву тощо, що приводило до створення потрібної структури... На місце одних психічних операцій ставляться інші, відбувається заміщення функцій, так характерне для розвитку вищих психічних функцій” [42, с. 243]. Вочевидь, за поділом запам'ятовування на безпосереднє та опосередковане лежить поділ психічних функцій на натуральні та вищі. Для Л. Виготського і О. Леонт'єва це дві лінії розвитку однієї і тієї ж функції, у процесі якого перша “замищує” другу шляхом “врощування”.

Методика детально описується у “Розвитку пам'яті”, і це дає змогу відтворювати її в адекватній задуму автора книги формі.

### 1.3. ДАНІ ЕКСПЕРИМЕНТУ О. ЛЕОНТЬЄВА ТА ЇХ АНАЛІЗ

Експериментальні вибірки дослідження О. Леонт'єва склали дошкільники, учні різного шкільного віку масових шкіл та студенти, контрольну – розумово відсталі діти (діагноз: олігофренія). Дані експериментальних вибірок наводяться у *табл. 1.1*.

На підставі отриманих даних О. Леонт'єв будує криві розподілу даних безпосереднього та опосередкованого запам'ятовування (*рис. 1.1*).

Можна бачити, що криві спочатку симптоматично розходяться, а потім так само сходяться. В іншому місці своєї праці О. Леонт'єв спрощує рисунок і будує вісь абсцис вже не за шістьма, а за трьома точками – “дошкільники”, “школярі”, “студенти”. Тепер чітко видно: дві пари паралельних кривих утворюються за рахунок відрізків, що з'єднують точки: “дошкільники – школярі” та “школярі – студенти”. Це і є “паралелограм розвитку запам'ятовування”.

Пояснюючи результат, О. Леонт'єв форму-

Таблиця 1.1

Дані (середні арифметичні  $\pm$  стандартні відхилення) експерименту О. Леонт'єва (за [92, с. 54])

№ п/п	Вибірки	Досліджувані		Дані за серіями експерименту	
		Вік	Кількість	друга	третя
1	Дошкільники	4-5	46	2,20 $\pm$ 0,30	2,92 $\pm$ 0,20
2	Дошкільники	6-7	28	4,70 $\pm$ 0,30	8,10 $\pm$ 0,80
	Перший шкільний вік: 1–2 клас	7-12	109	6,26 $\pm$ 0,20	11,41 $\pm$ 0,30
	Перший шкільний вік: 3–4 клас	10-14	96	7,25 $\pm$ 0,20	12,40* $\pm$ 0,30
	Другий шкільний вік: 5–6 клас	12-16	97	7,88 $\pm$ 0,20	13,10 $\pm$ 0,20
	Студенти	22-28	35	10,09 $\pm$ 0,40	14,28 $\pm$ 0,20

\* у цьому місці, в результаті аналізу кривої розподілу даних, виправлена помилка, очевидно, набору.



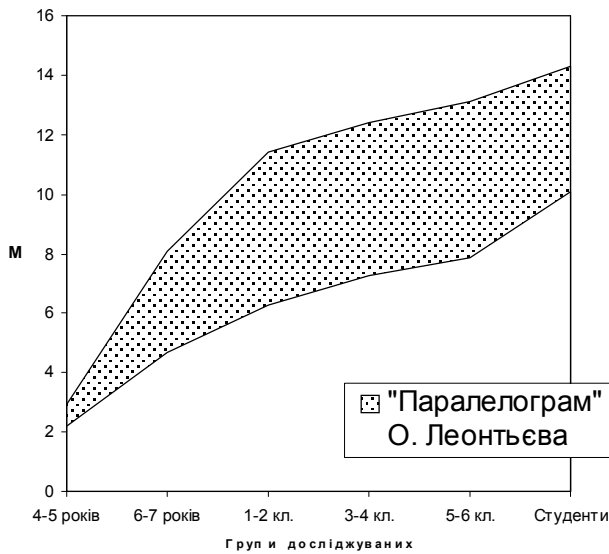


Рис. 1.1.  
"Паралелограм" О. Леонт'єва  
(за табл. 1.1).

Вісь абсцис — групи досліджуваних, вісь ординат — середні арифметичні (М) правильних відповідей досліджуваних у другій (нижня крива) та третій (вища крива) серіях експерименту.

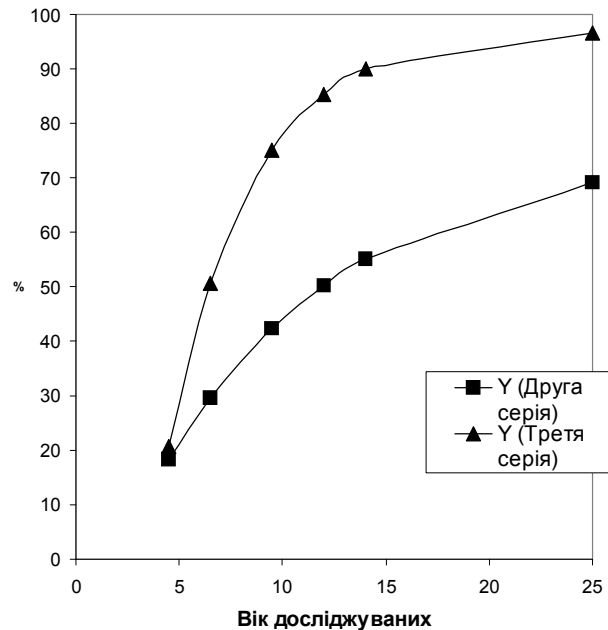


Рис. 1.2.  
Криві регресійного аналізу даних експерименту О Леонт'єва (за [99, с. 60]).

Вісь абсцис — вік досліджуваних, вісь ординат — середнє арифметичне правильних відповідей досліджуваних у процентному виразі.

лює "принцип паралелограма": зовнішні засоби запам'ятовування, починаючи з дошкільного віку, сприяють його ефективності, а далі ні, й саме тому, що безпосереднє запам'ятовування з віком стає опосередкованим. Відбувається "вращування". Л. Виготський посилює пояснення, акцентуючи увагу на нижній кривій: "Ми схильні думати, що відбулося начебто вращування мнемотехнічних прийомів запам'ятовування, що дитина від зовнішнього використання знака звернулася до внутрішнього, що безпосереднє запам'ятовування, відтак, зробилося мнемотехнічним, проте таким, що ґрунтується на внутрішніх знаках" [42, с. 248]. Отож з якогось часу це ще й крива опосередкованого запам'ятовування.

М. Лохов та ін. констатують повний, "при рівні довірчої ймовірності 0,99" [101, с. 59], збіг своїх даних з даними О. Леонт'єва. Це дивно, з огляду на те, що у психологічних дослідженнях така міра збігу практично не трапляється. Та й методик чи тестів, які б відзначалися такою мірою надійності, у психології немає (див. [32, с. 193-204]). А коли взяти до уваги час, який відділяє два дослідження, та, відповідно, істотну різницю (за Л. Виготським) у "соціальній ситуації розвитку досліджуваних" ("специфічні для даного віку, винят-

кові, єдині і неповторні відносини між дитиною та її оточенням, передовсім соціальним" [40, с. 258]), то подив переходить у підозру, що ніякої "довірчої ймовірності" не було. Підозру підсилює те, що критики, грубо порушуючи норми репрезентації експериментального дослідження, не наводять власні дані перевірки експерименту О. Леонт'єва. Проте усе це не заважає їм стверджувати, що "паралелограма запам'ятовування" останній не отримав. Судячи з рис. 1.2, це справді так.

Проїдемо шлях критиків. На рис. 1.1 точки вісі абсцис утворюють вибірки досліджуваних, а точки вісі ординат — середні арифметичних загальної кількості балів, набраних досліджуваними відповідної вибірки. Натомість, критики вносять поправки у спосіб представлення та обробки даних: 1) змінюють величину, що відкладається на вісі абсцис: точками тепер стають не вибірки, а вік досліджуваних; 2) змінюють величину, що фіксується на вісі ординат: точками є не середні арифметичні, а їх процентний вираз (за 100% приймається максимально можлива сума балів, яку може отримати досліджуваний); 3) розподіл даних здійснюють із застосуванням "програми нелінійного регресійного аналізу, без уведення обмежень на

значення коефіцієнтів регресії” [101, с. 58] (курсив наш – П.М.).

Якщо друга новація нічого не змінює (й то лише тому, що у другій і третій серіях експерименту однакова кількість слів-стимулів), а третя – доцільна (чому б і не скористатися “сучасними математичними методами” [Там само, с. 57]), то перша неминує позначається на формі розподілу даних. Це при тому, що О. Леонтєва цікавив зовсім не вік досліджуваних – природний процес людського життя, а навпаки – штучний, культурно-історичний “процес соціалізації поведінки”. Тому, змінюючи вісь абсцис, критики підмінюють об’єкт дослідження! Далі – більше. Вісь абсцис розбивається точками, що пропорційно відображають вік досліджуваних – 0, 5, 10, 15, 20, 25 років. Відтак рівняння регресії будується за середніми віковими проміжками вибірок, тобто за точками 4,5, 6,5, 9,5, 12, 14, 25 років. У підсумку критики подають дані О. Леонтєва в іншій системі координат! Форма розподілу даних спотворюється, істотний для нього кут паралелограма, утворений вибірками “другий шкільний вік” та “студенти”, закономірно згладжується. Маємо усі підстави кваліфікувати висновки М. Лохова та інших як необгрунтовані, тенденційні і неадекватні суті дослідження О. Леонтєва.

Однак залишається запитання: чи не залежить результат О. Леонтєва від способу обробки даних, тобто чи виявить “паралелограм розвитку запам’ятовування” той же регресійний аналіз? У пошуках відповіді на нього проаналізуємо розподіл даних О. Леонтєва, застосувавши рівняння, вибране критиками:

$$Y = B_1(1 - e^{-B_2 X}) + B_3, \quad (1.1)$$

де:  $Y$  – середній бал правильних відповідей;  $X$  – вік досліджуваних,  $B_1$ ,  $B_2$ ,  $B_3$  – коефіцієнти регресії. При цьому криві регресійного аналізу подамо у властивій дослідженню О. Леонтєва системі координат.

**Рис. 1.3** виразно засвідчує, що рівняння (1.1) дає таку ж, як і в О. Леонтєва, геометричну форму розподілу даних. Темп розвитку опосередкованого запам’ятовування (третя серія експерименту, верхня крива) спочатку – від дошкільників до молодших школярів – стрімко зростає, а потім стабілізується, тоді як темп розвитку безпосереднього запам’я-

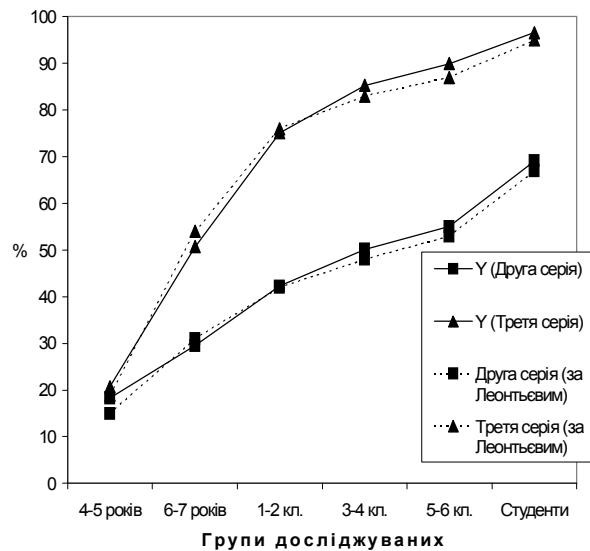


Рис. 1.3.

*Криві регресійного аналізу (суцільні лінії) даних експерименту О. Леонтєва і розподіл (дискретні лінії) цих даних.*

Вісь абсцис – групи досліджуваних, вісь ординат – середні арифметичні правильних відповідей досліджуваних у процентному виразі (стосовно максимально можливої кількості балів)

товування (друга серія експериментів, нижня крива) помітно зростає у дорослих досліджуваних. Отож результат О. Леонтєва не залежить від способу обробки даних.

Але чому тоді рівняння (1.1) апроксимує дані О. Леонтєва? Адже критики стверджують, що воно описує “експоненціальний закон розвитку пам’яті”? [Там само, с. 61]. Якщо це так, то криві, кожна з яких у цьому разі має свою асимптоту, не перетинатимуться. Йдеться про принциповий момент. О. Леонтєв продовжує останні відрізки “паралелограма” до точки перетину і використовує її як свідчення явища “вощування”. Про це саме пише Л. Виготський: “Ми тепер можемо говорити про тенденцію сходження кривих в одній точці... Це умовне графічне позначення, яке ми називаємо паралелограмом розвитку пам’яті, встановлює надзвичайно важливий, з нашого погляду, основний генетичний закон пам’яті” [42, с. 247]. Іншими словами, сходження кривих слугує ученим ілюстрацією існування єдиного процесу розвитку мнемічної функції в онтогенезі. Натомість критики стверджують протилежне: “Обидві криві перетинаються у віці 4,3 року і в подальшому ніколи не сходяться між собою” [101, с. 59]. Вони наполягають на існуванні

двох видів пам'яті – безпосередньої та опосередкованої. При цьому не лише ототожують опосередковане і довільне запам'ятовування, тобто не бачать різниці між знаками й асоціаціями, але й вважають, що опосередкування у процесах пам'яті здійснюється лише за допомогою образів (?!).

Дуже поверхова, амбіційна, “прикрита” математикою та заплутаною логікою бездоказова робота титулованих науковців, котрі, взявшись критикувати дослідження О. Леонт'єва, все ж не спромоглися ретельно проаналізувати експериментальні дані та зрозуміти його задум і суть. Констатуємо ще раз: критика О. Леонт'єва неадекватна суті його дослідження. Те, що рівняння (1.1) описує дані О. Леонт'єва, говорить лише про гарно підібрану апроксимацію на певному часовому відрізку. М. Лохов та інші допустилися математичної помилки: не ввели обмеження на область визначення рівняння регресії. Вище нами виділено курсивом місце, де вони про це пишуть. Тому можна уточнити: це – не помилка, а грубе порушення.

Про психологічне порушення навіть говорити незручно. Якби розвиток людської пам'яті відбувався за експоненціальним законом, то її ефективність з віком безмежно б зростала. Але так не буває. Тільки у літніх людей, котрі займаються високоінтелектуальною працею, процеси опосередкування не втрачають попереднього рівня розвитку [71]. Загалом же, у проміжку від 51 до 88 років, спостерігається послаблення функції пам'яті, яке супроводжується якісними інволюційними змінами процесів опосередкування [75]. Так, починаючи з 60-річного віку, має місце дивергенція безпосереднього та опосередкованого запам'ятовування: перше виявляє тенденцію до зниження продуктивності, друге – до виділення у самостійну форму активності з винесенням процесів опосередкування у зовнішній план. В осіб, яким більше, ніж 81 рік, мовно-мисленнєві операції виносяться у зовнішній план, “допоміжні стимули” їм вже не допомагають. Ймовірно, це і є та точка, починаючи з якої лінії безпосереднього та опосередкованого запам'ятовування розходяться. Її можна було б назвати “точкою інволюції” пам'яті.

Що ж до “точки розвитку”, тобто точки перетину кривих безпосереднього та опосередкованого запам'ятовування, то її існування залишається проблематичним. Шукаючи цю точку, О. Леонт'єв здійснює некоректну з математич-

ного погляду операцію: продовжує останні відрізки пар кривих, що утворюють “паралелограм розвитку запам'ятовування”. Насправді ж, потрібно встановити математичний закон, за яким розміщуються точки, що відображають експериментальні дані на усьому континуумі випадків. Тільки на цій підставі можна робити висновок про існування явища “врощування” та адекватність “принципу паралелограма”, покликаного це явище пояснювати.

Постає завдання зреалізувати експериментальну частину нашого дослідження.

## Частина 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ВЕРИФІКАЦІЯ “ПАРАЛЕЛОГРАМА” О. ЛЕОНТЬЄВА

Отже, потрібно відповісти на низку запитань: за “експоненціальним” чи за “генетичним” законом відбувається онтогенез запам'ятовування? Йдеться про один чи про два види пам'яті? Відбулося “врощування” чи ні? Що таке “принцип паралелограма” – конструкт нез'ясованого змісту чи пояснення експериментальним чином отриманого факту? Зрештою, яка наукова вартість “паралелограма розвитку запам'ятовування” О. Леонт'єва?

### 2.1. ЗАВДАННЯ ВЕРИФІКАЦІЇ ТА СПОСІБ ЙОГО ВИРІШЕННЯ

Відповідь на перше питання не можна знайти шляхом продовження останніх відрізків кривих безпосереднього та опосередкованого запам'ятовування, як це мало місце у О. Леонт'єва, або за заздалегідь визначеним математичним законом, як це мало місце у М. Лохова та ін. У першому випадку не береться до уваги увесь континуум точок, об'єднаних кривими, у другому – порушується наріжний принцип експериментального дослідження: виходити з даних, а не з уявлення про те, якими вони мають бути. Отож потрібно знайти функціональну залежність, яка б з найбільшим ступенем точності описувала розподіл даних. Релевантною пошуку видається програма математичної графіки [56]. Проте необхідною умовою її застосування є наявність, як мінімум, 10 точок на вісі абсцис. У О. Леонт'єва їх лише 6 (див. табл. 1.1). Відтак, лише повторивши експеримент на більшій кількості вибірок, можна здійснити апроксимацію кривих, встановити

закон, якому підпорядковується кожна, та з'ясувати, перетинаються вони чи ні.

Є й інші підстави для повторення експерименту. Як відомо, він проводився у 1928 році. Тому, якщо наші підозри про те, що М. Лохов та інші експерименту не повторювали (або ж повторювали некоректно), і якщо культурно-історичний погляд на пам'ять має рацію, то настільки змінилися показники безпосереднього та опосередкованого запам'ятовування різних груп досліджуваних за роки, що минули відтоді? Результат О. Леонтєва вимагає перевірки на сучасних вибірках.

З іншого боку, експеримент потрібно повторити на ненормативних вибірках. О. Леонтєв не отримав “паралелограма розвитку запам'ятовування” на вибірках розумово відсталих дітей. Тоді, що буде з “паралелограмом” у разі, коли досліджувані перебувають в умовах, які перешкоджають нормативному психічному розвитку? Теоретичним підґрунтям цього питання є гіпотеза про недоопосередкованість психічного розвитку дітей, котрі виховуються поза сім'єю. Вона була висловлена під час аналізу експериментальних даних А. Прихожан і Н. Толстих [122; 123] та нами [2; 114] – під час побудови теоретичної моделі ненормативного психічного розвитку дитини. В обох варіантах підставою гіпотези постає концепція Л. Виготського про опосередковування як механізм переходу від реактивної, ситуативно зумовленої, до активної поведінки. Вважається, що депривація розвитку, яка має місце в інтернатних закладах, згубно позначається на становленні психічних новоутворень складного змісту.

У зв'язку з викладеним, за методикою дослідження О. Леонтєва проводилися друга і третя серії експерименту. Нормативні вибірки утворені з дошкільників, школярів та студентів м. Полтави – не однієї групи, як у О. Леонтєва, а груп II і V курсів педагогічного (фізико-математичного і філологічного факультетів) та медичного (стоматологічного і медичного факультетів) ВНЗів, усього вісім. Така кількість вибірок студентів вибрана як з метою застосування програми математичної графіки, так й для перевірки припущення, що різні вимоги до мнемічної складової учбової діяльності по-різному, й залежно від часу навчання у ВНЗі, позначаються на явищі опосередковування у процесах пам'яті. Бралось до уваги й

те, що вибірка “студенти” у дослідженні О. Леонтєва не була диференційована, а діапазон віку досліджуваних (від 22-х до 28 років, див. *табл. 1.1*) лише частково перекриває розмах віку сучасних студентів. Експеримент проводився у 2004 році.

Ненормативні вибірки утворені з вихованців Полтавської обласної школи-інтернату для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, де поширена модель ненормативного психічного розвитку [111]. У цьому випадку відсутня вибірка “студенти”, зате є вибірка, продовжуючи класифікацію О. Леонтєва, “третього шкільного віку”. Це учні 7–11 класів. Експеримент проводився у 1996 році. Отримані результати частково [2] та у розширеному форматі [112] оприлюднювалися. В обох випадках розподіл експериментальних даних накладався на ділянку розподілу даних О. Леонтєва у властивій його дослідженню системі координат. Окрім того, у другому випадку дані порівнювалися з розподілом IQ (WISC) вибірки вихованців інтернату для дітей-сиріт.

Усього в експерименті взяло участь 770 осіб обох статей, приблизно порівну, діапазон віку становив від 4 до 25 років. Об'єктом аналізування були дані, отримані на 28 вибірках. Вони оброблялися за допомогою Microsoft Excel та програми математичної графіки Visual Calculus, v. 1.2, опрацьованої О. Губачовим [56]. Апроксимація кривих здійснена на підставі 15 точок вісі абсцис, утвореної даними нормативних вибірок, починаючи з дошкільників і закінчуючи студентами-математиками V курсу педагогічного університету.

## 2.2. РЕЗУЛЬТАТИ ВЕРИФІКАЦІЇ ТА ЇХ ОБГОВОРЕННЯ

Дані нормативних та ненормативних вибірок подані у *табл. 2.1*. На відміну від *табл. 1.1*, де досліджувані розмежовані на “дошкільників”, “перший шкільний вік”, “другий шкільний вік”, “дорослих”, наші досліджувані диференційовані на групи (дошкільники), класи (школярі) та курси (студенти).

Застосування програми математичної графіки показує, що функціональна залежність між даними другої серії експерименту описується рівнянням:

$$Y = 3 X^{0.41}, \quad (2.1)$$

Таблиця 2.1

Дані (середні арифметичні  $\pm$  стандартні відхилення) верифікації експерименту О. Леонт'єва на нормативних і ненормативних вибірках

№ п/п	Вибірки	Досліджувані		Дані за серіями експерименту	
		Вік	Кількість	Друга	Третя
1	Дошкільники: середня група	4-5	23	2,57 $\pm$ 0,31	3,10 $\pm$ 0,29
2	Дошкільники: старша група	6-7	28	4,36 $\pm$ 0,34	8,54 $\pm$ 0,62
3	Школярі: 1 клас	7-8	27	5,24 $\pm$ 0,21	9,90 $\pm$ 0,38
4	Школярі: 2 клас	8-9	24	5,70 $\pm$ 0,25	10,70 $\pm$ 0,41
5	Школярі: 3 клас	9-10	21	0,58 $\pm$ 0,28	0,90 $\pm$ 0,54
6	Школярі: 4 клас	10-11	27	6,02 $\pm$ 0,25	11,50 $\pm$ 0,49
7	Школярі: 5 клас	11-12	19	6,70 $\pm$ 0,25	12,50 $\pm$ 0,34
8	Школярі: 6 клас	12-13	21	7,06 $\pm$ 0,22	12,34 $\pm$ 0,29
9	Школярі: 7 клас	13-14	15	7,20 $\pm$ 0,17	12,13 $\pm$ 0,21
10	Школярі: 8 клас	14-15	19	7,30 $\pm$ 0,16	12,91 $\pm$ 0,26
11	Школярі: 9 клас	15	16	7,75 $\pm$ 0,21	12,95 $\pm$ 0,24
12	Школярі: 10 клас	15-16	27	7,95 $\pm$ 0,18	13,05 $\pm$ 0,23
13	Школярі: 11 клас	16-17	16	8,36 $\pm$ 0,19	13,48 $\pm$ 0,25
14	Студенти-математики: II курс	18-19	29	8,93 $\pm$ 0,41	12,80 $\pm$ 0,40
15	Студенти-математики: V курс	20-24	30	9,03 $\pm$ 0,40	12,70 $\pm$ 0,38
16	Студенти-філологи: II курс	19-20	23	6,12 $\pm$ 0,20	12,60 $\pm$ 0,18
17	Студенти-філологи: V курс	21-22	22	7,01 $\pm$ 0,25	12,10 $\pm$ 0,25
18	Студенти-медики: II курс	18-21	25	7,12 $\pm$ 0,26	13,45 $\pm$ 0,31
19	Студенти-медики: V курс	21-25	24	7,50 $\pm$ 0,22	14,12 $\pm$ 0,24
20	Студенти-стоматологи: II курс	18-22	25	6,75 $\pm$ 0,29	14,50 $\pm$ 0,32
21	Студенти-стоматологи: V курс	22-25	26	7,60 $\pm$ 0,23	14,63 $\pm$ 0,38
22	Дошкільники: середня група	4-5	23	1,70 $\pm$ 0,33	2,29 $\pm$ 0,35
23	Дошкільники: старша група	6-7	31	4,93 $\pm$ 0,34	6,04 $\pm$ 0,68
24	Перший шкільний вік: 1-2 клас	7-9	49	5,57 $\pm$ 0,20	8,63 $\pm$ 0,47
25	Перший шкільний вік: 3-4 клас	9-11	52	6,08 $\pm$ 0,20	11,15 $\pm$ 0,51
26	Другий шкільний вік: 5-6 клас	12-14	43	6,85 $\pm$ 0,22	12,0 $\pm$ 0,38
27	Третій шкільний вік: 7-8 клас	12-15	56	7,30 $\pm$ 0,19	13,05 $\pm$ 0,25
28	Третій шкільний вік: 9-10 клас	14-17	32	8,19 $\pm$ 0,32	13,42 $\pm$ 0,30

Функціональна залежність між даними третьої серії експерименту описується рівнянням:

$$Y = -\frac{10,66}{X} + 13,66, \quad (2.2)$$

де  $X$  – група досліджуваних,  $Y$  – середні арифметичні кількості правильних відповідей у другій та, відповідно, третій серіях експерименту.

Жодна з отриманих залежностей не є експоненціальною. (2.1) – рівняння степеневі залежності, (2.2) – гіперболічної. Детальніший аналіз показує, що експоненціальна залежність, про яку говорять М. Лохов та інші, має місце лише на відрізку кривої безпосереднього запам'ятовування, що з'єднує дані дошкільників та молодших школярів.

Графіки обох функціональних залежностей подані на **рис. 2.1**, з якого видно, що криві безпосереднього та опосередкованого запам'ятовування мають тенденцію до перетину в певній точці.

Результат накладання на “паралелограм розвитку запам'ятовування” кривих безпосереднього та опосередкованого запам'ятову-

вання, утворених даними нормативних вибірок, ілюструє **рис. 2.2**.

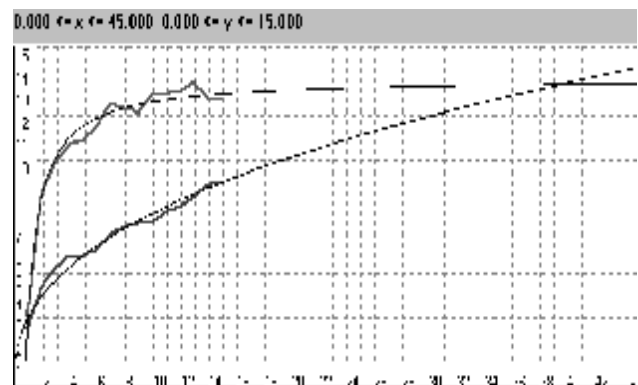


Рис. 2.1.

Графіки рівнянь  $Y = 3 X^{0,41}$  та  $Y = -\frac{10,66}{X} + 13,66$ , що описують функціональну залежність між даними другої (нижня крива) та третьої (верхня крива) серій експерименту, та ламані, що з'єднують точки даних (за табл. 2.1).

Вісь абсцис – групи досліджуваних, вісь ординат – середні арифметичні правильних відповідей досліджуваних у другій та третій серіях експерименту

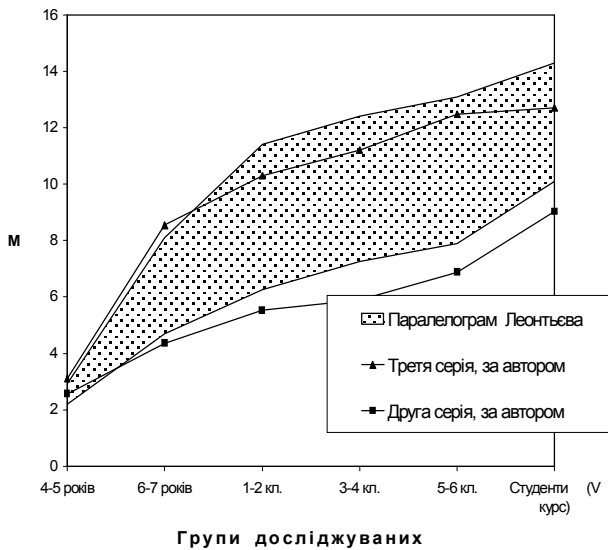


Рис. 2.2.

“Паралелограм” О. Леонт'єва і розподіл даних нормативних вибірок (за табл. 1.1, 2.1).

Вісь абсцис — групи досліджуваних, вісь ординат — середні арифметичні (M) кількості правильних відповідей досліджуваних у другій (безпосереднє запам'ятовування) і третій (опосередковане запам'ятовування) серіях експерименту.

Можна бачити, що криві відтворюють форму “паралелограма”: темп розвитку безпосереднього та опосередкованого запам'ятовування спочатку стрімко, з властивою кожному динамікою, зростає, а потім уповільнюється, демонструючи тенденцію до зближення. Про паралельні відрізки говорити не доводиться з огляду на значно більшу, ніж це було у спрощеному варіанті рисунка, побудованого О. Леонт'євим (див. п. 1.2), кількість точок.

Порівняння з “паралелограмом” засвідчує дві відмінності. Перша полягає у зміщенні пари кривих, що відображають дані нашого дослідження, відносно вісі ординат. Починаючи зі шкільного віку, значення параметра M у кожній точці менші, ніж у О. Леонт'єва. Іншими словами, наші досліджувані демонструють меншу ефективність як безпосереднього, так і опосередкованого запам'ятовування. Однак, наголосимо, характер взаємного розміщення пари кривих залишається інформативним і зберігає описану ним тенденцію. Друга відмінність стосується ділянки точок, утворених даними вибірки студентів-математиків V курсу: ефективність опосередкованого запам'ятовування не зростає, а стабілізується. Однак це відповідає твердженню О. Леонт'єва і Л. Виготського про те, що дорослим

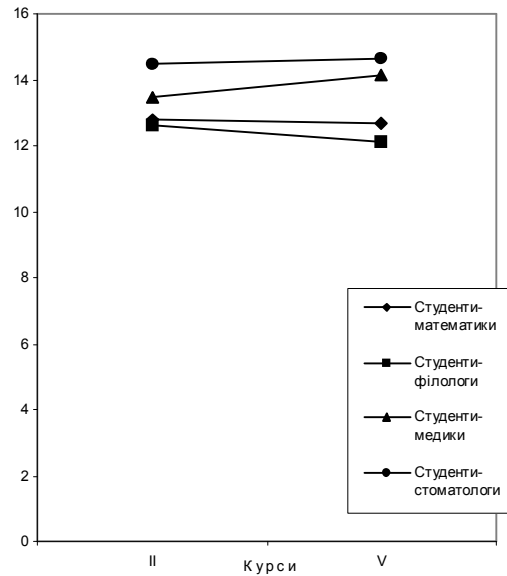


Рис. 2.3.

Динаміка опосередкованого запам'ятовування досліджуваних — студентів різних курсів різних факультетів педагогічного університету та медичної академії (за табл. 2.1).

Вісь абсцис — студенти (курси), вісь ординат — середні арифметичні (M) кількості правильних відповідей досліджуваних у третій серії експерименту.

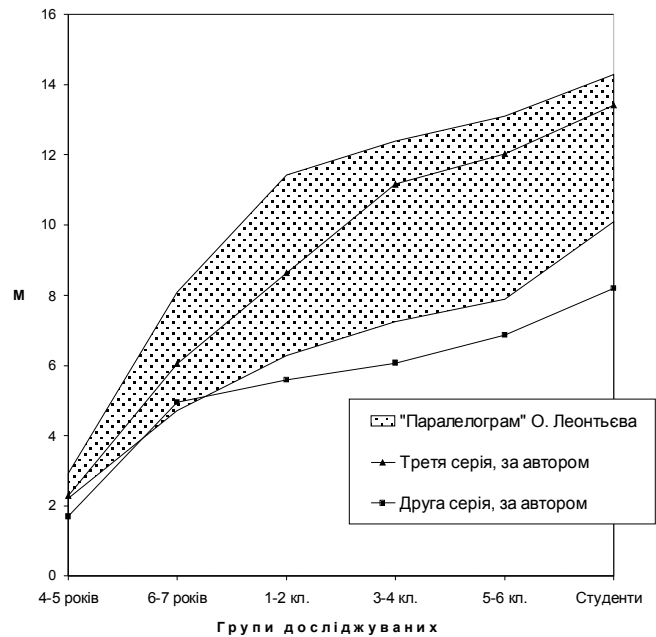
менше, ніж школярам, потрібні “допоміжні стимули”.

Дані безпосереднього та опосередкованого запам'ятовування студентів II і V курсів фізико-математичного і філологічного факультетів педагогічного університету та медичного і стоматологічного факультетів медичної академії, що подані у **табл. 2.1**, підтверджують таке: а) ефективність опосередкованого запам'ятовування, як і слід було очікувати, у всіх випадках вища за ефективність безпосереднього; б) ефективність безпосереднього запам'ятовування у всіх без винятку випадках від II до V курсу зростає; в) ефективність безпосереднього запам'ятовування, без огляду на курс, найвища у студентів-математиків, найнижча — у студентів-філологів; г) порівняно зі школярами 10 та 11 класів вища ефективність безпосереднього запам'ятовування демонструють лише студенти-математики; д) порівняно зі школярами зазначених класів вища ефективність опосередкованого запам'ятовування притаманна тільки студентам медичної академії. Динаміку опосередкованого запам'ятовування усіх вибірок студентів характеризує **рис. 2.3**.

Можна бачити, що: а) порівняно з II курсом ефективність опосередкованого запам'ятовування у студентів-математиків і студентів-філологів V курсу не лише не зростає, а навіть зменшується; б) ефективність опосередкованого запам'ятовування у студентів II і V курсів медичної академії вища, ніж у студентів аналогічних курсів педагогічного університету; в) порівняно з II курсом медичної академії ефективність опосередкованого запам'ятовування у студентів V курсу вища; г) у студентів-стоматологів II і V курсів ефективність опосередкованого запам'ятовування вища, ніж у студентів-медиків аналогічних курсів.

Результат накладання на "паралелограм" кривих безпосереднього та опосередкованого запам'ятовування, утворених даними ненормативних вибірок, демонструє **рис. 2.4**.

Очевидно, що "паралелограма" у цьому разі немає. Хоча тут відсутня вибірка "студенти", криві, починаючи з першої групи дошкільників (4-5 років) і закінчуючи "другим шкільним віком", поводять себе по-іншому. Ефективність безпосереднього запам'ятовування спочатку стрімко зростає, а потім стабілізується, помітно поступаючись ефективності запам'ятовування досліджуваних О. Леонт'єва. Ефективність опосередкованого запам'ятовування також істотно нижча. Спостерігається лише тенденція до утворення кута у зоні 3-4 класів, зі зсувом, порівняно з "паралелограмом", на одну вибірку. Про нижній кут говорити не доводиться з огляду на відсутність вибірки "студенти". З урахуванням вибірки "третього шкільного віку" має місце лише тенденція до утворення паралелограма, до того ж виразно "затриманого" вигляду. Ймовірно, існує зв'язок з особливостями інтелектуального розвитку вихованців інтернату для дітей-сиріт (**див. табл. 2.2**) – однієї з підстав кваліфікації, побутуючої



**Рис. 2.4.**  
**"Паралелограм" О. Леонт'єва і розподіл даних ненормативних вибірок (за табл. 1.1, 2.1).**

Вісь абсцис — групи досліджуваних, вісь ординат — середні арифметичні (М) кількості правильних відповідей досліджуваних у другій і третій серіях експерименту.

у стінах закладу моделі психічного розвитку як ненормативної.

Вихованцям інтернату картки допомагають, проте "паралелограма розвитку запам'ятовування" не ілюструють. Паралелограма немає не тільки у випадку аномального, а й ненормативного психічного розвитку.

І все ж наше дослідження підтверджує існування "паралелограма розвитку запам'ятовування", встановленого О. Леонт'євим: темп розвитку опосередкованого запам'ятовування, починаючи з кінця дошкільного віку, стрімко зростає, засвідчуючи ефективність "допоміж-

**Таблиця 2.2**

**Розподіл IQ (за Д. Векслером) вибірки вихованців інтернату для дітей-сиріт порівняно з нормою (за [2, с. 171])**

IQ	Рівень інтелекту	Вихованці інтернату* (%)	Норма (%)
130 і вище	Дуже високий	0	2,2
120-129	Високий	1,5	6,7
110-119	Гарна норма	3,6	16,1
90-109	Середній	46,0	50,0
80-89	Знижена норма	26,3	16,1
70-79	Пограничний рівень	18,1	6,7
69 і нижче	Розумовий дефект	4,0	2,2

\* - обсяг вибірки – 310 осіб віком від 5 до 18 років, у якій обох статей приблизно порівно.

них стимулів”, а потім стабілізується й зближується з темпом розвитку безпосереднього запам'ятовування. Відтак “паралелограм” має місце. До того ж, у супереч твердженню М. Лохова та інших, криві розподілу експериментальних даних, отриманих за методикою дослідження О. Леонт'єва, мають тенденцію до перетину у певній точці. Останній передбачив те, що знайшло підтвердження у результаті застосування сучасних математичних методів. Він мав право говорити про “паралелограм розвитку запам'ятовування” й аналізувати його.

Проте йдеться про віртуальну точку, засвідчується лише можливість, але не реальність її існування. Відповідно, питання про “вирощування” безпосереднього запам'ятовування в опосередковане та існування єдиного виду пам'яті, залишається відкритим. Окрім того, обговорення вимагає зміщення кривих наших даних відносно кривих О. Леонт'єва, та малюнок кривих, що відображає дані ненормативних вибірок. Почнемо з другого та третього питань, поступово наближаючись до відповіді на перше.

### **2.2.1. “ПАРАЛЕЛОГРАМ” О. ЛЕОНТЬЄВА І СОЦІАЛЬНА СИТУАЦІЯ РОЗВИТКУ**

Порівняно з “паралелограмом” є підстави констатувати меншу ефективність безпосереднього та опосередкованого запам'ятовування наших досліджуваних. Вірогідно, тому, що за час, який віддаляє два дослідження, зазнають змін засоби пізнавальної діяльності і дітей, і дорослих. Електронні медіа, у полі дії яких фактично від народження потрапляє людина, передбачають образну, а не знакову обробку інформації. Комп'ютер, що стрімкими темпами заповнює людське життя, переносить процеси опосередковування з, умовно кажучи, голови користувача у план зовнішніх засобів-пристроїв. Механізми внутрішнього опосередковування виносяться назовні, пам'ять, як, напевно, й інші пізнавальні процеси, стає “зовнішньо” опосередкованою. З іншого боку, помітно зменшується навантаження на мнемічну функцію сучасних дошкільників, школярів та студентів, спричинене змінами у методиці навчання. Остання, починаючи з дитсадка і закінчуючи вищим навчальним закладом, порівняно з панівною 75 років тому, приділяє увагу розвитку мислення, а не пам'яті. Вочевидь, отриманий нами результат засвідчує соціальну природу пам'яті.

Культурно-історичний погляд на пізнавальні процеси людини має право на існування. Змінилася соціальна ситуація розвитку досліджуваних, точніше, її загальні особливості.

Специфічні особливості соціальної ситуації розвитку визначаються мірою долучення досліджуваних до різних форм навчальної діяльності. Говорити про це дають змогу дані студентів різних курсів різних факультетів педагогічного та медичного ВНЗів. Звичайно, заявляють про себе природні й також специфічні особливості пам'яті: ефективність безпосереднього запам'ятовування у студентів-математиків не випадково найвища (найближче до них школярі 11 класу й, очевидно, тому що вибірку склав математичний клас). Та й вона зростає від курсу до курсу. Всі інші результати експериментування зі студентами також підлягають культурно-історичному тлумаченню. Те, що ефективність опосередкованого запам'ятовування у студентів-математиків (й у студентів-філологів) нижча, ніж у студентів-стоматологів і студентів-медиків можна пояснити тим, що зміст навчання у медичній академії передбачає значно більше навантаження на мнемічну функцію та, відповідно, “знакову” обробку мнемічного матеріалу з неминучим у цьому разі пошуком допоміжних засобів опосередковування, ніж у педагогічному університеті. Саме тому ефективність опосередкованого запам'ятовування у першому випадку, починаючи від II й закінчуючи V курсом (показово – у студентів-медиків), зростає, тоді як у другому – навіть зменшується. Школярі старших класів теж не випадково демонструють вищу, ніж студенти-математики і таку як студенти-медики II курсу, ефективність опосередкованого запам'ятовування. Їхня мнемічна діяльність різноманітніша й частіше передбачає звертання до допоміжних стимулів.

Засвідчується культурно-історична природа людської пам'яті. Культурно-історичний погляд на пізнавальні процеси людини отримує своє підтвердження.

### **2.2.2. “ПАРАЛЕЛОГРАМ” О. ЛЕОНТЬЄВА І НЕНОРМАТИВНИЙ ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК**

О. Леонт'єв не отримав “паралелограма” у двох випадках: на вибірках розумово відсталих дітей і під час порівняння даних другої і чет-



вертої (відрізнялася від третьої більш складним співвідношенням стимулів) серій експерименту. Не отримали його й ми, коли експериментували на ненормативних вибірках. Перше пояснення, яке напрошується, впливає з даних про рівень інтелектуального розвитку вихованців інтернатного закладу. Як можна бачити, у проміжок між “розумовим дефектом” та “зниженою нормою” потрапляє 48,4% досліджуваних. Отож, якщо рівень їхнього інтелектуального розвитку нижчий за норму, проте вищий, ніж у розумово відсталих дітей, то паралелограма немає тому, що стимульний матеріал третьої серії експерименту виявляється для них таким же складним, як і для досліджуваних О. Леонтєва у четвертій серії. Але це формальне пояснення.

Якщо звернутися до отриманого результату, увагу, безперечно, привертає паралельність кривих, утворених даними двох груп дошкільників-сиріт. Введення карток ефективності запам'ятовування, як і має бути, тут сприяє мало. І все ж зовнішньо опосередковане запам'ятовування має місце і воно розвивається у зв'язку з безпосереднім. При цьому друге, будучи природним процесом, начебто не дає відірватися першому, тоді як саме такий відрив демонструє “паралелограм” О. Леонтєва. Надалі крива безпосереднього запам'ятовування підтверджує його “затриманий” характер. Якщо на “паралелограмі” вона немов піднімає криву опосередкованого запам'ятовування, то тут навпаки – неначе відтягає її униз. Очевидно, спільні з інтелектуальними механізми безпосереднього запам'ятовування заважають розвитку опосередкованого. І справа тут не лише в інтелекті. Тільки у першій своїй частині нижня крива характеризує, за Л. Виготським, “запам'ятовування в органічному сенсі цього слова”, а далі – ще й крива опосередкованого запам'ятовування. Відтак у нашому випадку обидві криві засвідчують недоопосередкованість процесів запам'ятовування дітей, які виховуються поза сім'єю.

Та все ж нижня крива надто симптоматична. Якщо її зростання спочатку можна пояснити впливом з боку процесів мозку дитини, інтенсивне становлення яких відбувається саме у цей час, то за наступну затримку відповідають чинники, говорячи словами О. Леонтєва, “соціалізації поведінки”. Справді, компенсувати відсутність материнського, безумовного, за Е. Фроммом [141], ставлення дорослого до дитини за

умов інтернатного закладу навряд чи можливо. Дитина перебуває у середовищі умовного виховання, тобто штучних взаємин з дорослим, і це перешкоджає утворенню “штучної”, неприродної лінії психічного розвитку [114]. Імовірніше за все, причина недоопосередкованості розвитку прихована саме тут. І це відповідає культурно-історичному погляду на природу розвитку.

За А. Прихожан і Н. Толстих [122; 123], на користь гіпотези про недоопосередкованість пізнавальної діяльності дітей, котрі зростають без сім'ї, начебто свідчить встановлене ними явище “наочності без образності”. Аналізуючи виконання завдань тесту Дж. Векслера (WISC) вихованцями інтернатних закладів, вони встановили, що останні порівняно непогано виконують субтести, що вимагають умінь маніпулювати наочно поданим матеріалом, проте не справляються з тими, що потребують абстрагування від форми матеріалу. Та й “показники загального коефіцієнта інтелекту, які отримані у групі вихованців інтернату, в цілому відображають параметри масових вибірок” [122, с. 186].

Наші дані підтверджують протилежне: з параметрами масових вибірок IQ вихованців інтернату немає нічого спільного. До того ж Л. Виготським, до школи якого згадані автори, за їхніми словами, належать, знак, а не образ, взятий сам собою, є знаряддям опосередковування. Звичайно, WISC “дає змогу виявити особливості розвитку наочно-образного мислення” [Там само, с. 189], проте вже до субтесту “Арифметика” відношення це не має. Тим часом саме у цьому разі їх досліджувані продемонстрували (вочевидь за допомогою безпосереднього запам'ятовування) найвищі результати. Та й про яку недоопосередкованість можуть говорити А. Прихожан і Н. Толстих, коли вербальний інтелект вихованців інтернату, якщо вірити їхнім даним (і не брати до уваги власні) перевершує невербальний?

Гіпотеза отримує підтвердження у нашому дослідженні: у вихованців інтернатного закладу страждає знакове опосередковування пізнавальної діяльності.

### 2.2.3. “ПАРАЛЕЛОГРАМ” О. ЛЕОНТЬЄВА І ПРОБЛЕМА ПЕРЕТВОРЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО НА ІНДИВІДУАЛЬНЕ

“Паралелограм” з'являється за умови поєднання, з одного боку, певної організації сти-

мультимедійного матеріалу методики дослідження, з другого – певного нормативного рівня інтелектуального розвитку досліджуваних. Тому він дійсний лише в окреслених межах. Цього не помічає Т. Корнилова [74, с. 260–261]. Демонструючи “паралелограм”, на вісі абсцис рисунка вона подає не шість груп обстежуваних (які називає “віковими”, тоді як у О. Леонтєва це “соціальні” групи, і це принципово – див. п. 1.3), а три, утворені даними дошкільників, школярів та студентів. Це ж саме робить О. Леонтєв [94, с. 56], коли продовжує останні відрізки “паралелограма”. Відтак Т. Корнилова просто копією його некоректну, на наш погляд, операцію. Щоб простежити залежність між даними, потрібно не зменшувати, а збільшувати кількість точок. Якщо ж кількість точок зменшується, причому довільно, то, зрештою, спотворюється динаміка протікання процесу запам’ятовування. Пояснення отриманого факту будується на навмисно “підведених” для цього підставі.

Копіює Т. Корнилова і пояснення: “Між 1-ю точкою з низькими показниками продуктивності процесу буде знаходитися 2-а точка з розходженням між показними продуктивності при відсутності і наявності використання “другого ряду” стимулів як *психологічних знарядь*. Злиття цих ліній у більш високих показниках на 3-му зрізі буде означати завершення становлення функції опосередковування ..., або інтеріоризацію психологічних знарядь” [74, с. 266–267]. Якщо це щось й означає, то лише те, що: а) ілюстрація явища “вросування” здійснюється на виокремленні довільно вибраних даних; б) явище “вросування” отожднюється з явищем інтеріоризації.

Якщо є дві криві і вони поводять себе не випадково, якщо верхня, починаючи з якоїсь точки, демонструє істотне зниження ефективності запам’ятовування, а нижня, вже з іншої точки, стрімко йде вгору, то можна припустити, що динаміка кривих зумовлюється одним і тим же процесом. У першому випадку він винесений назовні, у другому – протікає у внутрішньому плані. Це штучний поділ онтогенезу запам’ятовування, здійснений за допомогою методики експерименту, на “зовнішню”, опосередковану знаками, і “внутрішню” – до якогось часу не опосередковану, ліній. Можливо, це має місце в реальності і залежно від віку домінує то одна лінія, то інша. Імовірно,

що, вони десь перетинаються. Одне припущення надбудовується над іншим, відстань між результатом і поясненням надмірна. Усе це було очевидно і О. Леонтєву, для якого “вросування” залишилося “поки-що тільки гіпотезою” [94, с. 62], і Л. Виготському, котрий наголошував: “Мова зараз може йти тільки про гіпотетичне роз’яснення розвитку, й ми не можемо поки сказати, як здійснюється насправді той процес, який символічно позначений у наших кривих” [42, с. 249].

Нагомість Т. Корнилова (а разом з нею А. Лурія [102], О. Асмолов [19], Ф. Василюк [33], С. Максименко [1]) змінює гіпотезу на факт перетворення безпосереднього запам’ятовування на опосередковане, при цьому ототожнює поняття “вросування” та “інтеріоризації”. Ще далі йде О. Соколова: аналізуючи “Розвиток пам’яті” вона не бачить “потреби переказувати суть наведених у книзі експериментів, які переконливо підтвердили ідеї Л. Виготського про те, що розвиток ВПФ (вищих психічних функцій – П. М.) відбувається через використання стимулів-засобів – вони добре відомі професійним психологам” [132, с. 99]. І їй, і Т. Корниловій хотілося б сказати, що “класичний” характер дослідження не звільняє його від процедури верифікації, а те, що “добре відоме”, нерідко таким не є. Наприклад, Дж. Брунер [27] ніяк не може взяти до тями, а разом з ним і ми, як це одне (соціальне) “вросується” в інше (психічне)?

Точно кажучи, явище “вросування” та, відповідно, “принцип паралелограма”, мав підтвердити не “паралелограм розвитку запам’ятовування”, а наявність точки перетину, до якої прямують утворені ним криві. Коли б у дослідженні О. Леонтєва і нашому вдалося знайти не віртуальну, а експериментальну точку, це б засвідчило факт “вросування”. У всіх інших випадках можна вести мову лише про гіпотезу, що й роблять О. Леонтєв з Л. Виготським. Ще вагомішого підставою заперечення існування “вросування” є дані ненормативних вибірок. Якщо є опосередковування, навіть у формі, відмінній від продемонстрованої “паралелограмом”, а паралелограма немає, то де ж тут “вросування”? Про явище опосередковування говорити, принаймні, можна, а про “вросування” – ні.

Ситуація ускладнюється неоднозначним трактуванням понять “вросування” та “інтеріо-

ризація” самим О. Леонтьєвим. У спогадах він пише: “Врощування” у “Розвитку пам’яті” – це інтеріоризація” [80, с. 38], а у статті того ж таки 1976 року навіть ображається, що про авторство положення, за яким “якщо дитина на початку складних форм психічної діяльності спирається на використання зовнішніх засобів (“допоміжних стимулів”), то потім ці зовнішні засоби начебто “врощуються”, ... далеко не завжди згадують” [98, с. 90]. Тим не менш, коментуючи ідеї Л. Виготського в “Діяльності. Свідомості. Особистості” (уперше бачить світ у 1975 році), вкладає у поняття інтеріоризації інший зміст: “Психічні процеси людини (її “вищі психологічні функції”) набувають структури, яка має своєю обов’язковою ланкою суспільно-історично сформовані засоби і способи, що передаються їй навколишніми у процесі співробітництва і спілкування з ними. Проте передати засіб, спосіб виконання того чи іншого процесу неможливо інакше, як у зовнішній формі – у формі дії, або у формі зовнішнього мовлення” [87, с. 150] (курсив наш – П.М.). Нам очевидно, що О. Леонтьєв полемізує з Л. Виготським: не спілкування, а діяльність є підґрунтям інтеріоризації як трансформації інтерпсихічного в інтрапсихічне. “Врощування” та інтеріоризація – не одне й те ж.

Полемізує з Л. Виготським і П. Гальперін – представник “харківської школи”, автор теорії планомірно-поетапного формування розумових дій і понять (див, наприклад, [51; 52; 53]). За його теорією, етапи інтеріоризації складаються під час переходу від дій дитини з об’єктом, даним у матеріальній чи матеріалізованій, опосередкованій голосним мовленням, формі, до розумових, опосередкованих внутрішнім мовленням, дій та їх продуктів. Йдеться про перетворення дій, а не про “врощування” знаків. П. Гальперін пише про це досить прозоро: “Лише нова лінія генетичного дослідження, не вікового, а функціонального – ...відновила підставу для поняття про інтеріоризацію” [51, с. 26]. Виходячи зі змісту теорії діяльності, передовсім з тези про однакову будову зовнішньої і внутрішньої діяльностей, О. Леонтьєв поділяє саме таке розуміння інтеріоризації. У цьому концептуальному форматі поняття “врощування” втрачає свій первісний зміст. О. Леонтьєв, фактично, відмовляється від “принципу паралелограма”. Далі ми ще повернемося до цього, ключового, на наш погляд,

питання, наразі зазначивши, що передумовою цього кроку стає критична оцінка поділу Л. Виготським психічних функцій на “вищі” та “натуральні”.

У примітках до першого видання “Проблем розвитку психіки”, зібраних за участю автора О. Запорожцем і відтворених у наступних виданнях, про “Розвиток пам’яті” говориться так: книга “несе на собі відбиток пройденого етапу й утримує окремі наївні, неправильні положення, до числа яких передовсім відноситься протиставлення начебто двох сфер психічних процесів людини – процесів “натуральних” і “культурних” (опосередкованих). У подальших дослідженнях запам’ятовування, проведених під керівництвом автора (йдеться про роботи П. Зінченка [66] та З. Істоміної [69] – П. М.) це протиставлення було усунуто” [61, с. 553]. У вступній статті до зібрання творів Л. Виготського, О. Леонтьєв [86] знову вказує на неправомірність протиставлення функцій, однак просить зважити, що у такий спосіб відкривається простір для ідеї про опосередковування психічного “психологічними знаряддями”. Це, – завершує О. Леонтьєв, – марксистська ідея і вона ставить Л. Виготського у шерг найбільших психологів-теоретиків ХХ століття. Усе правильно. Ось лише гіпотеза про “врощування” – прямий продукт того протиставлення.

Проти розмежування функцій виступають й інші послідовники Л. Виготського. Наприклад, Є. Субботський [136], виходячи з того, що вже немовлятам притаманна складно організована пізнавальна діяльність, пропонує “ігнорувати віру Л. Виготського” у неможливість існування вроджених й у той же час складних психічних функцій. Але чомусь не говорить, що тоді доведеться ігнорувати й ідею про “врощування”, до речі, разом з вірою про соціальність людської психіки. Б. Ельконін і В. Зінченко [144] вважають ідею “важким пунктом” школи Л. Виготського і закликають “не розуміти її буквально”. Простіше було б сказати прямо: подальша логіка розвитку школи Л. Виготського змушує відмовитися від розмежування рівнів психічних функцій, а разом з цим і від ідеї про “врощування”.

В. Роменець помічає: “Певна методологічна нечіткість, яку допускає Виготський у питанні про відношення вищих і нижчих психічних функцій, приводить, зрештою, до втрати чітких меж між ними, а це завершується саме

зведенням вищого до нижчого, чого так не бажає сам Виготський” [12, с. 316]. Культура дотична до природи людського психічного, проте ця дотичність не тієї форми, яку їй надавав Л. Виготський. Взята В. Роменцем як самочинний загальнолюдський феномен, культура не стільки “вирощується” у психологію людини, скільки “вирощується” психологією: “Психічне саме створює біологічні й соціальні чинники, створює культуру, зокрема культуру знаку, як висловився Л.С. Виготський ... Формула “біо-соціо” теоретично безплідна, абстрактна й не показує, як можна зрушити з місця живу істоту, не кажучи вже про можливість реалізації доцільного вчинку. Дійсним чинником поведінки є культура як психологічний феномен, або психіка як культурний феномен” [11, с. 595–596].

М. Ярошевський справедливо говорить про невідповідність назви теорії Л. Виготського змісту його ідей: “Він справді заклав підвалини пояснення розвитку психіки чинниками культури (спочатку знаковими системами, потім перетворенням значень в онтогенезі). Однак це не надало його концепції сенсу спеціального аналізу розвитку психіки у різні історичні періоди” [149, с. 144]. Культурно-історичну психологію, скажемо ми [115], своєю титанічною працею створив В. Роменець.

### **2.3. ДОСЛІДЖЕННЯ О. ЛЕОНТЬЄВА У КОНТЕКСТІ ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ВЗАЄМОПЕРЕХОДІВ МІЖ СУЧАСНИМ, МИНУЛИМ І МАЙБУТНІМ**

У поняття “паралелограм” О. Леонтьєва ми вкладаємо дві коннотації – “паралелограм розвитку запам’ятовування” і “принцип паралелограма”. Перша витримує експериментальну верифікацію і підтверджується даними про симптоматичний характер кривих, що ілюструють розвиток безпосереднього та опосередкованого запам’ятовування протягом онтогенезу, друга, утримуючи у собі уявлення про “вирощування” знаку у процесі пам’яті, має гіпотетичний зміст. Повертаючись до питання про точку перетину експериментальних даних, можна сказати, що критики О. Леонтьєва досягли б більшого, коли б ставили під сумнів не “паралелограм запам’ятовування”, а “принцип паралелограму”, сиріч не факт, а його пояснення. Хоча у психології відсутність відповідності між

фактом і поясненням – більш, аніж звична річ (див. [148]), у цьому разі, як спробуємо показати далі, воно неминуче і не випадково. Постає проблема “окремої інтерпретації” наукового факту, яку красномовно ілюструють винесені в епіграф цього дослідження слова В. Роменця.

Прикметно, що автори, які застосовували ту ж методику, що й О. Леонтьєв, потреби звертатися до ідеї “вирощування”, або до “принципу паралелограма” не мали. Картки для них – не засіб “винесення назовні”, а “опори для запам’ятовування”. Їх цікавило те, яка “опора” краще – образ, викликаний карткою, чи слово (знак). Було встановлено, що продуктивність запам’ятовування з опорою на слово з віком зростає швидше, ніж з оперттям на картку [106], що це пов’язано з усвідомленням досліджуваними процесу застосування опор [130], що відповідним чином зорганізоване запам’ятовування можна формувати вже у молодших школярів [70]. Очевидно, що все це дослідження процесів опосередковування при запам’ятовуванні. До “принципу паралелограма” вони відношення не мають і підтверджують хіба що актуальність згаданої проблеми.

У некролозі на смерть учителя О. Леонтьєв називає ідею про опосередковування “наріжним каменем” його психологічної системи і “рішучим кроком у напрямку до нової психології” [90, с. 19], а під час доповіді, виголошеної у 1976 році, наголошуючи на значеннях слів, говорить: “Сказати “опосередковування, опосередковувати” – це багато сказати” [92, с. 264]. М. Ярошевський відгукується про цю ідею Л. Виготського так: “Це була його геніальна ідея. Її сила полягала у тому, що замість функції і процесу він увів поняття інструментального акту” (див. [133, с. 54]). У такий спосіб категоріальна система психології поповнюється категорією дії.

Саме явище опосередковування специфічно людських пізнавальних процесів, котре з’являється на певному етапі онтогенезу, експериментально підтверджує О. Леонтьєв. “Розвиток пам’яті” справедливо опонує славнозвісній праці А. Бергсона [23], де йдеться про два принципово різні види пам’яті – пам’ять мозку і пам’ять духу, а також про неможливість психологічної теорії пам’яті, що б обіймала ці різномірні явища. З. Фройд [140], К. Юнг [146] теж говорять про два види пам’яті – біологічну та історичну, протиставляючи їх між

собою. Натомість О. Леонт'єв, застосовуючи історичне мислення, спосіб якого йому передав Л. Виготський, проводить думку про єдину лінію розвитку пам'яті. Першу ілюструє безпосереднє запам'ятовування як функція мозку, другу – опосередковане запам'ятовування як продукт взаємодії між людьми. Їх спільною основою є людське буття: використання засобів пам'яті для регулювання поведінки – відображення у духовній сфері процесів, які вже зреалізувалися у матеріальній. Говориться про можливість теорії пам'яті, що покликана синтезувати різні рівні останньої. Так утверджується моністичне психологічне світобачення.

Та праця М. Роговіна [125] підказує: теза про єдину лінію розвитку пам'яті - проекція певного, себто моністичного, способу розв'язку основного питання філософії, яке фіксує відносини свідомості і буття, ідеального і матеріального, суб'єктивного та об'єктивного. Така ж доля протилежної тези А. Бергсона: це теж усього лиш певний, а саме дуалістичний, спосіб розв'язку. У наступній частині дослідження ми запропонуємо свої міркування з цього приводу, а наразі процитуємо цього автора: “Проблема пам'яті не може бути повністю розв'язана у рамках філософського дослідження, бо між фактом отримання того чи іншого враження і фактом його наступного відтворення не може бути встановлений логічний зв'язок ..., точніше кажучи, під цей логічний зв'язок може бути підведена лише незначна й до того ж доволі штучно виділена частина тих явищ, котрі утворюють пам'ять. До явищ пам'яті... модуси достатнього і необхідного виявляються поки що незастосовуваними” [Там само, с. 164]. Логічний зв'язок, на нашу думку, стосується природи пам'яті і будь-яке пояснення у цій сфері - інтерпретація, яка не “поки що”, а, напевно, завжди зумовлюватиме потребу у розв'язку основного питання філософії. При цьому запропонований розв'язок навряд чи зупинить потік критичних зауваг та спроби, здійснені у протилежному напрямку.

Отож у філософському плані проблема опосередковування у процесах пам'яті – це проблема природи внутрішнього, ідеального у його співвідношенні із зовнішнім, матеріальним. О. Леонт'єв розуміє всю глибину проблеми і у цьому аспекті пошукування продовжує залишатися новатором. О. Асмолов [19, с. 77] відзначає, що в американській

когнітивній психології лише через 46 років опісля з'являється робота, присвячена висвітленню ролі засобів при запам'ятовуванні. Аналіз когнітивних досліджень пам'яті (див. [14; 21; 36; 55; 68; 72; 79; 117; 118; 134; 142]) показує, що про опосередковування згадують рідко й зовсім не так, як у Л. Виготського та О. Леонт'єва. Наприклад, для Р. Солсо [134, с. 240–241] це лише мнемотехнічний прийом, яким користується людина, щоб підвищити ефективність запам'ятовування, а не явище, дотичне до природи пам'яті. Надміру експлуатуючи “комп'ютерну метафору”, когнітивісти досліджують функціональні блоки, фільтри, рівні, процеси пам'яті, нагромаджують моделі, покликані пояснити трансформації мнемічного матеріалу між “входом” і “виходом”.

Психологія пам'яті начебто пішла уперед. Та якщо порівнювати з класичними дослідженнями Ф. Бартлетта [22], П. Жане [58], Г. Еббінгауза [143], багатьох інших учених, які заклали підвалини психології пам'яті (див. [139]), дослідженнями Л. Виготського, О. Леонт'єва, П. Блонського [24], Л. Занкова [59; 60], З. Істоміної [69], П. Зінченка [66], В. Ляудіс [105], О. Смирнова [130], то вона втратила. На перший план виходить “механіка” пам'яті, на задній її життя, взяте у контексті осмислення стосунків людини зі світом. Мимоволі пригадуються слова В. Роменця про “здебільшого мізерне теоретичне значення” сцієнтистських напрямів сучасної психології [12, с. 893]. Що ж до когнітивної психології, то вона викликає у нього “почуття жалю... Це якийсь глухий кут, з якого один вихід – повертатися назад” [Там само, с. 258, 261].

Завершимо оцінку дослідження О. Леонт'єва теж словами цього великого ученого: “Будь-який рух психологічної теорії вже є історією психології, а підсумок її у спробах визначити результат, досягнення історичного руху – це намагання побачити саму систему, зафіксувати її, щоб належним чином усвідомити... Усе, що існує, треба розуміти як таке, що вже звершене і продовжує звершуватися. А це означає, що сучасне є не що інше, як перехід майбутнього у минуле, а минулого – у майбутнє. Відтак саме сучасне постає надто умовним і має тенденцію наблизитися до мінімуму і зникати взагалі” [Там само, с. 828–829]. Одвічним є лише історико-логічний рух-поступ психологічного пізнання.

**Частина 3.**  
**ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНА**  
**ІНТЕРПРЕТАЦІЯ “ПАРАЛЕЛОГРАМА”**  
**О. ЛЕОНТЬЄВА**

“Розвиток пам’яті” є зламом, починаючи з якого дороги учителя і учня розходяться. Очолована О. Леонтьєвим “харківська школа” науковців (В. Аснін, Ф. Бассін, Л. Божович, П. Гальперін, Т. Гіневська, А. Запорожець, П. Зінченко, О. Концева, Г. Луков, А. Розенблюм, К. Хоменко [80, с. 40–41]) проводить дослідження, які не мають прямого відношення до ідей Л. Виготського. Більше того, особисті стосунки учених, за спогадами рідних Л. Виготського, порушилися і “не відновилися. З пісні слів не викинеш. Так було” [39, с. 318]. Син та онук О. Леонтьєва заперечують цю обставину й докладають зусиль, щоб довести протилежне (див. [81; 83; 84]), проте у спогадах батька, власноруч записаних сином, мовиться: “У момент похорону (Л. Виготського – П.М.) була пущена чутка: одна з причин – порушення стосунків зі школою... Я не мав змоги виступити!” [80, с. 41]. Син, напевне, забув власні слова, мовлені раніше: тоді “не дали виступити його найближчим учням, у тому числі й О.М. Леонтьєву” [81, с. 117]. Не дали, вочевидь, не випадково.

У 2003 році син та онук оприлюднюють глибоко емоційний і змістовний лист О. Леонтьєва до Л. Виготського, складений уночі 5 лютого 1932 року за кілька годин до від’їзду до Харкова. Усупереч коментарям до листа, його зміст дозволяє зробити висновок: О. Леонтьєв стоїть перед вибором. Це не лише спроба висловити наболіле (констатується, що культурно-історична школа перебуває у стані кризи), а й спроба обґрунтувати право на власний шлях. До речі, так само прочитає лист О. Орлов [120], однак надалі зводить розходження між Л. Виготським і О. Леонтьєвим до розв’язку кожним дилеми: “свобода – не-свобода”. Справді, Л. Виготський пише у відповідь такі проникливі слова: “Бажаю тобі від душі, як побажав би щастя у рішучу хвилину найближчій людині, – сил, мужності і ясності духу перед вирішенням своєї життєвої лінії. Головне: вирішуй – *вільно*” (цит. за [84, с. 21]). Та після вибору, які б ідеологічні чи психологічні чинники його не зумовлювали, йде не проста предметно-логічна, або, як пізніше уточнював М. Ярошевський [149], істо-

рико-логічна робота творчого мислення. Саме до такої роботи вдається О. Леонтьєв. На передній план виступає логічне.

В іншому місці спогадів (від 11.04.1976 року) мовиться про зміст розходження: “Спілкування – деміург свідомості? Спілкування – деміург значення? Яке підґрунтя? Якщо не вся справа у “справі” ... *Я: практика*” [80, с. 40] (йдеться про гетівське “Спочатку була справа”, курсив наш – П. М.). Цю ж думку занотовує після останньої бесіди з Л. Виготським (від 12.10.1933 року): “Де людина, світ? Де справжні ставлення людини до світу? ... Не з’ясовані відношення: значення – свідомість, свідомість – особистість” [85, с. 23]. У рукопису (датується 1940–41 роками [82, с. 280]), очевидно, не призначеному для публікації, є параграф під назвою “До критики теорії Л.С.”, де говориться про “помилки” автора теорії та “коло свідомості”, у яке зайшов і з якого він не зміг знайти вихід. І знову звучать вже знайомі слова: “Спочатку була справа (потім стало слово й у цьому вся справа!)” [88, с. 40]. Ще більше матеріалу для аналізування розбіжностей у поглядах між учителем і учнем дає некролог [90], складений через місяць після смерті Л. Виготського (липень 1934 року) та стаття [97] (датується 1937 роком).

Минає більше 40 років, а історико-логічне підґрунтя “драми ідей – драми людей”, про яку говорить О. Орлов, підтверджує сталість категоріальних засад мислення О. Леонтьєва. Звичайно, психологічне підґрунтя також. У вже згаданому рукописі обігруються кимсь кинуті слова про “Вчення про емоції” (“книга про велику любов до розуму, яка перемагає пристрасті”) таким чином: “Ця книга залишилася незавершеною. Вона загинула, як і її автор. У цій подвійній загибелі повинні людські пристрасті, не переможені розумом” [88, с. 37]. Це вже занадто. Вчитель помер від сухот й у страшних муках. До цієї книги він ішов усе своє, надзвичайно рано обірване, життя. Та знову ж таки, у творчості психолога психологічне має вигляд логічного, логічне – психологічного, при цьому продукт творчості живе власним життям. Саме його ми й аналізуємо.

Майже одночасно з О. Леонтьєвим і також під керівництвом Л. Виготського над проблемою пам’яті працює Л. Занков [59; 60]. Набуті ним експериментальні дані (про види мнемічної спрямованості та ефективність різних процесів

відтворення матеріалу дітьми) оприлюднює відомий фахівець у царині психології пам'яті О. Смирнов [130]. Дані О. Леонтєва він теж наводить, однак обходить гіпотезу про “врощування”, яку ці дані покликані підтвердити. Очевидно, його більше цікавить процес, аніж природа пам'яті. Тим не менш, у психології не зазнають тлінного впливу часу ті праці, що порушують проблеми, дотичні саме до природи психічного. “Розвиток пам'яті” це підтверджує.

Хоча О. Леонтєв [86; 92; 98] в останній період творчості проводить пряму лінію від теорії Л. Виготського до власної, маємо підстави стверджувати, що: а) під час роботи над “Розвитком пам'яті” О. Леонтєв здійснює крок до власної теорії; б) теорії Л. Виготського і О. Леонтєва роз'єднує й водночас поєднує “загальний генетичний закон культурного розвитку”; г) теоретизування у школі Л. Виготського центруються довкола моністичного принципу розв'язку основної проблеми психології. Десь тут, висловлюючись метафорично, утаємничені джерела “паралелограма” О. Леонтєва.

Під час роботи над книгою і після немає ні “часткового виходу” за рамки теорії Л. Виготського [132, с. 104], ні радикального “розриву” з Л. Виготським [120, с. 81], ані “основних положень майбутньої психологічної теорії діяльності” [64, с. 9]. О. Леонтєв здійснює свій шлях у науці, який слушно розглядати через формат історико-психологічних взаємопереходів між сучасним, минулим і майбутнім, про що говорив В. Роменець. При цьому залишається непересічною спроба Л. Виготського і О. Леонтєва, учителя і учня, звести будівлю “нової психології”. “Розвиток пам'яті” – її перша підвалина.

### 3.1. ВІД “ПРИНЦИПУ ПАРАЛЕЛОГРАМА” ДО ТЕОРІЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Нам очевидно, що дослідження ні О. Леонтєву, ні Л. Виготському очікуваного результату не принесло. Щоб отримати “паралелограм” довелося, з одного боку, доволно оперувати експериментальними даними, з іншого – продовжувати вибрані відрізки експериментальних кривих. Гіпотеза про “врощування” отримує віртуальне підтвердження. “Генетичний закон” залишається теоретичною конструкцією гіпотетичного змісту. Про те, як саме здійснюється

перехід “ззовні у середину” учені так і не дізналися.

Звісно, можна було б обмежитися констатацією встановленого О. Леонтєвим факту опосередковування у процесах пам'яті. Але ж це саме заради ідеї про “врощування”, за якою криється задум отримати експериментальне підтвердження “генетичного закону” Л. Виготського, пишеться “Розвиток пам'яті”. На цій ідеї тримається увесь каркас культурно-історичного пояснення феномена психічного розвитку дитини, викладеного в “Історії розвитку вищих психічних функцій”. Зрозуміло, що лише у єдності з двома іншими ідеями Л. Виготського – про соціальну зумовленість свідомості людини та про знакове опосередковування вищих психічних функцій. Та все ж гіпотеза про “врощування” є знаменником утворювальних “генетичний закон” ідей. Якщо ідея про соціальну зумовленість свідомості характеризує природу “зовнішнього”, а ідея про знакову опосередкованість свідомості – зміст зовнішнього, що, зрештою, стає внутрішнім, то ідея про “врощування” – психологічний механізм переходу першого у друге. У вигляді “принципу паралелограма” вона відповідає на питання, як саме зовнішнє, соціальне, інтерпсихічне стає внутрішнім, індивідуальним, інтрапсихічним? І для психології, і для психолога це питання питань.

“Генетичний закон”, узятий у сукупності його утворювальних ідей, містить у собі принцип розв'язку проблеми, яку ми називаємо психогенетичною [5; 7; 7; 112], або основною проблемою психології [2; 3; 4; 115]. Закон характеризує відношення “психічне – непсихічне” й пояснює витоки та закономірності функціонування й розвитку психічного, зрештою, дає відповідь на питання про його природу. Але це не означає, що вичерпну. Основна проблема психології стосується світоглядних підвалин цієї дисципліни й обіймається такими парами граничних категорій, як “внутрішнє – зовнішнє”, “суб'єкт – об'єкт”, “людина – світ”. Оперування межовими категоріями приводить до різних, у т.ч. протилежних, способів розв'язку. Про це ж М. Роговін: “Можна з упевненістю сказати, що надзвичайна близькість сучасних і давньогрецьких філософських концепцій пам'яті зумовлена саме тим, що у цьому плані вся проблема пам'яті є не що інше, як одна з модифікацій основного питання

філософії – питання про відношення буття і свідомості, матерії і духу” [125, с. 95]. Йдеться про відображення у категоріальному апараті психології пам’яті і психології загалом фундаментальних протиставлень, пов’язаних із природою психічного й дотичних до змісту основного питання філософії. З’ясовується роль гносеологічних підвалин психологічного пояснення природи пам’яті.

М. Роговін виділяє моністичну (аристотелівська традиція) і дуалістичну (платонівська традиція) течії філософського аналізування пам’яті й відносить Л. Виготського і О. Леонтьєва до моністів. Однак монізм у кожного різний. Зміст основної проблеми психології не тотожний змісту основного питання філософії і постає у вигляді цілого шерегу проєкцій – психофізичної, психофізіологічної, психосоціальної, психобіологічної тощо. Ідеї, висловлені в “Історії розвитку вищих психічних функцій” і “Розвитку пам’яті”, стосуються щонайперше психосоціальної. Саме основна проблема психології, взята у її психосоціальної проєкції, стає каменем спотикання, після якого дороги Л. Виготського і О. Леонтьєва розходяться. Саме вона, як спробуємо показати далі, зумовлює рух теоретичної думки у школі Л.С. Виготського та за її межами. І саме тому, що моністичний принцип розв’язку проблеми застосовується різним чином.

О. Матюшкін слушно зауважує, що тлумачення ідеї Л. Виготського про “врощування” як про перетворення соціального, зовнішнього на психічне, внутрішнє вимагає корекції: “Зовнішнє і внутрішнє здійснення того чи іншого процесу відрізняється засобами його зреалізування, а не наявністю чи відсутністю цього процесу як психічного. Процес, здійснюваний ззовні, являє собою той же психічний процес (пам’яті, мислення тощо), але уможливлений за допомогою додаткових, допоміжних засобів” [109, с. 344]. Ці слова з повним правом можна адресувати О. Леонтьєву. Й не лише тому, що він саме так тлумачить Л. Виготського, а, передовсім, тому, що, закидаючи останньому “замикання у колі свідомості”, не помічає важливого: підстави цього кроку наявні вже у “генетичному законі”. Л. Виготський від початку насичує соціальне психологічним змістом й не випадково застосовує термін “інтерпсихічне”. Інтерпсихічне – це психічне, котре існує у формі соціального. Саме у такій якості

воно опосередковує стосунки дорослого з дитиною. Отож “врощується”, фактично, не соціальне у психічне, а одна форма психічного в іншу – соціальна в індивідуальну. Те, що Л. Виготський розгортає у наступних після “Історії розвитку вищих психічних функцій” працях, виявляється не таким вже й далеким від логіки його попередніх міркувань.

За свідченням Л. Божович, у лекціях, прочитаних у 1934 році, Л. Виготський звертається до “переживання” і характеризує його як “одиницю”, у якій “неподільно подано, з одного боку, середовище, тобто те, що переживається..., з іншого – суб’єкт, тобто те, що вносить у це переживання сама дитина й що, своєю чергою, визначається вже досягнутим нею раніше рівнем психічного розвитку” [25, с. 153]). В “Основах педології”, виданій того ж таки 1934 року, ця думка має дещо інший вигляд: переживання – одиниця, у якій “неподільно наявно, з одного боку, середовище, те, що переживається..., з іншого – те, як я переживаю це, себто усі особливості особистості й усі особливості середовища, відображені в переживанні” [44, с. 97–98]. Перше визначення утримує положення, за яке Л. Виготський пізніше зазнає критики з боку своїх учнів, проте наразі важливо констатувати такий факт: в обох випадках зовнішнє і внутрішнє характеризується як єдність, котра притаманна самому психічному. Л. Виготський здійснює рух-поступ від “генетичного закону” до моністичної “одиниці” аналізування психічного.

Поза сумнівами, Л. Виготський намагається подолати дуалізм у трактуванні природи психічного. Думка про це лунає, починаючи з перших його праць (див. [42, с. 17]) і закінчуючи останньою (див. [49, с. 243–244]). М. Ярошевський [152] відзначає, що боротьба з картезіанським протиставленням була справою життя Л. Виготського: він прагнув синтезу. Л. Виготський, додамо, моністичним чином розв’язував основну проблему психології. Його спосіб розв’язку характеризує “генетичний закон”, його першою конкретизацією є ідея про “врощування”, наступною – поняття “переживання”. “Генетичний закон” постає у новому вимірі, проблема співвідношення особистості і середовища стає місцем його верифікації.

На сторінках “Розвитку пам’яті”, присвячених “принципу паралелограма”, О. Леонтьєв теж характеризує взаємовідношення особистос-



ті та середовища і теж у зв'язку з “генетичним законом”: перетворення інтерпсихічного на інтрапсихічне – “процес соціалізації поведінки” і водночас підтвердження того, що “роль соціального довкілля не обмежується тут лише тим, що становить центральний чинник розвитку; пам'ять людини, як і вся вища поведінка, залишається пов'язаною з нею і у самому своєму функціонуванні” [94, с. 63] (курсив наш – П.М.). Отож соціальне “врощується” в індивідуальне процесуальним шляхом, тобто під час взаємодії особистості із середовищем. Вже у “Розвитку пам'яті” учень, хоча й майже непомітно, вносить зміни у спосіб розв'язку основної проблеми психології вчителем: психічне з'являється завдяки “вощуванню”, але не явища (інтерпсихічного), а процесу, посередністю якого це явище існує.

Тим часом Л. Виготський розгортає нову “дослідницьку програму” (М. Ярошевський). В одній з доповідей, виголошених у 1933–34 роках і законспектованих О. Леонт'євим [155, с. 466–467], він говорить про це так: “У ранніх роботах ми ігнорували те, що знаку притаманне значення ... Якщо раніше нашим завданням було показати *спільне* між “вузликом” і логічною пам'яттю, то тепер наше завдання полягає в тому, щоб показати існуючі між ними відмінності” [46, с. 158]. Цей поворот О. Леонт'єв не лише не приймає, а й береться його “випрямляти”. У некролозі він убачає заслугу Л. Виготського в трактуванні “опосередкованої структури людських психологічних процесів і психічного як людської *діяльності*... Від початку соціальна і зовнішньо опосередкована, вона лише в подальшому перетворюється на індивідуально-психологічну і внутрішню, принципово зберігаючи єдину структуру” [90, с. 19]. Мовиться лише про ідеї “Історії розвитку вищих психічних функцій”, наступні кроки Л. Виготського не згадуються. При цьому останньому приписується теза про тотожність будови зовнішньої і внутрішньої діяльностей, якої у нього, звичайно, не було. Та й бути не могло: він рухався **від знаку до значення**, тобто **від діяльності до свідомості**, а не навпаки, про що наполегливо говорить О. Леонт'єв. А говорить тому, що стоїть на порозі власної теорії, якісно відмінної від теорії Л. Виготського.

Стверджувати це дає змогу стаття О. Леонт'єва, присвячена поглядам Л. Виготського на роль середовища у розвитку дитини. Вона

надміру критична (очевидно, з огляду на педологічні праці Л. Виготського, що, з урахуванням відомої Постанови ЦК ВКП (б) [119] та “лиховісного 1937-го” [83, с. 125], від чого постраждали і психологія, і психологи [121], кидали тінь на автора статті) й доволі змістовна водночас. О. Леонт'єв загострює трактування переживання, дане в “Основах педології”. Якщо дитина переживає ситуацію залежно від розуміння її “смислу” і “значення”, то переживання визначається мірою усвідомлення ситуації. Однак саме в “діяльності, а не у переживанні здійснюється ... справжня єдність суб'єкта і його дійсності, особистості і середовища” [97, с. 124]. Ще більше “ідеалізму” в “Мисленні і мові”, де йдеться про “значення” як нову “одиницю” аналізування та реальність, у межах якої відбувається становлення свідомості. Адже звідси впливає не те, що дитина культурно-історична істота, а те, що вона “істота, котра спілкується”. Середовище, як і у психологів-ідеалістів перетворюється в “ідеальне психічне середовище”. Л. Виготський “замикається у колі свідомості”. Не приймає О. Леонт'єв і поняття “ідеальної форми”, де функціональну роль останньої виконує знак. Якщо середовище носій знаків, а ті визначають психічний розвиток, то це означає, що розвиток здійснюється у межах свідомості дитини, а не у межах її стосунків із середовищем. Переживання – форма стосовно діяльності; свідомість – продукт діяльності; умови діяльності “також дані у середовищі від початку, проте й у цьому випадку вони задані саме лише як *умови*, а не як *джерело* її (свідомості – П.М.) розвитку” [Там само, с. 122].

Коментатори [83] мають рацію – це тези пізніше розгорнутої теорії. Їх можна було б подати так: а) джерело психічного розвитку дитини знаходиться у діяльності – від початку соціального і предметного характеру зв'язку людини зі світом, “одиниці” її життя; б) розвиток дитини відбувається шляхом присвоєння значень, вироблених людством і закодованих у продуктах культури; в) внутрішнє, індивідуально-психологічне – інтеріоризоване під час діяльності зовнішнє, соціальне; г) діяльність протікає у двох – зовнішній і внутрішній – формах; д) тотожність будови двох форм діяльності знімає опозицію “зовнішнє – внутрішнє”. Дивно, що коментатори не бачать: О. Леонт'єв опонує Л. Виготському, причому робить це більш, ніж відверто.

У згаданій статті “Розвиток пам’яті” теж таврується – за “традиційні для сучасної буржуазної психології” погляди, однак у чому полягає та традиція не говориться. На наш погляд, не випадково. Це усього лише, пригадуючи словами Леонтєва-сина, “покаянний додаток”. Та й відмежовується О. Леонтєв тільки від “пізнього” Л. Виготського. Ідейне наповнення “Історії розвитку вищих психічних функцій” він не зачіпає. “Генетичний закон” залишається непорушним підґрунтям його теоретизування. Проте в “Основах педології” і “Мисленні та мови” закон не проглядається. Натомість О. Леонтєв повертається до закону, при цьому пропонує нове прочитання утворювальних його ідей: підтримує тезу про соціальні джерела свідомості, але переносить ідею про “опосередковування” з “внутрішнього” у “зовнішній” план, тобто плин реальних зв’язків дитини із середовищем. Ідея про “врощування” теж не зачіпається. До речі, це ж саме має місце у праці 1950-х років (див. [20, с. 388]) “Про історичний підхід у вивченні психіки людини” [91]. Там говориться про “дві гіпотези” Л. Виготського: а) про опосередкований характер психічних функцій та б) про походження інтрапсихічного з інтерпсихічного, й не розглядається третя – про “врощування”. Чому?

На наш погляд, тому, що О. Леонтєв, поперше, “зупиняє” Л. Виготського на “Історії розвитку вищих психічних функцій”; по-друге, коригує висловлені там ідеї, тобто рухається до власної теорії, причому у зворотному щодо поступу теоретизування Л. Виготського напрямку: не від “генетичного закону”, а навпаки – до закону, взявши за точку відліку ідею про “врощування”. Закон зазнає модифікації через твердження, що джерелом психічного розвитку дитини є не соціальне середовище, яке через знаки та значення визначає зміни у її свідомості, а відтак узгоджує практичні стосунки дитини з довкіллям – організує її **діяльність**. У підсумку “врощується” не знак, а дія.

Змінюється логічна підстава закону, однак сутнісний його вираз (від зовнішнього, суспільно-історичного до, через трансформації, внутрішнього, власне психологічного) не зачіпається. О. Леонтєв не приймає “пізнього” Л. Виготського й творчо інтерпретує “раннього”. “Генетичний закон”, передовсім ідея про “врощування”, об’єднує й водночас розмежовує концептуальні світи Л. Виготського і О. Леонтєва.

### 3.2. ОСНОВНА ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЇ І РУХ-ПОСТУП ТЕОРЕТИЧНОЇ ДУМКИ У ШКОЛІ Л. ВИГОТСЬКОГО ТА ЗА ЇЇ МЕЖАМИ

О. Леонтєвим теорія діяльності створюється шляхом переосмислення ідей Л. Виготського, висловлених в “Історії розвитку вищих психічних функцій”. Заперечуючи “ідеалізм” учителя, ученя не піддає сумніву моністичний принцип розв’язку основної проблеми психології, заданий “генетичним законом”: зовнішнє, інтерпсихічне і внутрішнє, інтрапсихічне перебувають у єдності. Отож закон не випадково червоною стрічкою проходить від першої до останньої його книги, від “Розвитку пам’яті” до “Діяльності. Свідомості. Особистості”. Але формується він тепер інакше. О. Леонтєв погоджується, що “вищі специфічно людські психічні процеси можуть народитися тільки у взаємодії людини з людиною, тобто як *інтерпсихологічні*, і лише потім починають виконуватися індивідом самостійно; ... перетворюючись у процеси *інтрапсихологічні*” [87, с. 150]. Майже за Л. Виготським. Проте варто помітити: мовиться вже не про психічне, а про психологічне. Застосовується більш широкий план аналізування, звільнюється місце для нового способу застосування моністичного принципу: “Процес інтеріоризації полягає не у тому, що зовнішня діяльність *переміщується* у вже існуючий внутрішній “план свідомості”; це процес, у якому цей внутрішній план *формується*” [Там само, с. 151]. З цією думкою на сторінках “Розвитку пам’яті”, присвячених “принципу паралелограма”, ми вже зустрічалися. О. Леонтєв полемізує з Л. Виготським. Зміст понять “врощування” та “інтеріоризація” не співпадає.

Отже, не психічне, а психологічне, не “переміщення”, себто “врощування”, а “формування”. Й, далі, справді про головне: “Головне розрізнення, що перебуває в основі класичної картезіансько-локківської психології, – розрізнення, з одного боку, зовнішнього світу, світу протяжності, до якого відноситься й внутрішня, тілесна діяльність, а з іншого – світу внутрішніх явищ і процесів свідомості – повинно поступитися місцем іншому розрізненню: по-перше, – предметної реальності та її ідеалізованих, перетворених форм ..., по-друге, – діяльності суб’єкта, котра обіймає як

зовнішні, так і внутрішні процеси. А це означає, що розсікання діяльності на дві частини, або сторони, начебто приналежні до двох абсолютно різних сфер, усувається” [Там само, с. 152].

Нам очевидно, що полемізуючи з Л. Виготським, О. Леонт'єв фіксує **основну проблему психології** й, спираючись на **категорію діяльності**, пропонує **моністичний принцип** її розв'язку. Л. Виготський теж моніст, проте його монізм іншого гатунку – він у самому психічному. О. Леонт'єв міркує інакше: психологія має справу не з психічним, а з психологічним як моментом реальних, “життєвих” взаємин людини із соціальною дійсністю, опосередкованих від початку практичною діяльністю, а не знаком чи значенням. Внутрішнє і зовнішнє – дві сторони однієї і тієї ж діяльності, взятої як специфічно людський спосіб буття. Перетворення першого на друге – не “врощування” суспільної свідомості в індивідуальну, а **інтеріоризація**, можливість якої задається суспільно-історичною природою діяльності – базою формування власне людського психічного, а процес – тотожністю її зовнішньої і внутрішньої форм. Інтрапсихічне не “з'являється на сцені”, воно формується у процесі діяльності.

“Генетичний закон” визначає точку відліку психологічного світобачення О. Леонт'єва, у межах якого його базові ідеї належать Л. Виготському, зазнаючи непомітного на відсторонений (або надміру зацікавлений) погляд коригування. Отож зовнішнє і внутрішнє – не матеріальне та ідеальне, не суб'єктивне й об'єктивне, не душа і тіло, не психічне і не-психічне, а діяльність (у єдності її зовнішньої і внутрішньої сторін) та її продукти. Відштовхуючись посередністю ідеї про “врощування” від “генетичного закону”, О. Леонт'єв вибудовує власну теорію, що демонструє одне: суголосся утворювальних закон ідей спочатку локалізується, а потім центрується. Висловлюючись і далі метафорично, це і є **“паралелограм” О. Леонт'єва: дорога, тривалістю у творче життя, спочатку роздвоюється, а потім підводить до підсумку, котрий утримує у собі принцип початку**. Вона розпочинається “Розвитком пам'яті”, а завершується “Діяльністю. Свідомістю. Особистістю”. Праці об'єднує й водночас роз'єднує “загальний генетичний закон культурного розвитку” Л. Виготського, концентрованим виразом якого є ідея про “врощування”. В останній праці закон характеризується так:

перехід інтерпсихічного (тепер вже інтерпсихологічного) у інтрапсихічне (інтрапсихологічне) – у реальному живому зв'язку дитини із середовищем. У плані продовження метафори, йдеться про **“діагональ”, місце найбільшого розходження вершин “паралелограма”**. Саме ідея про “врощування” стає місцем “роздвоєння” і переходить в ідею інтеріоризації, яка, своєю чергою, зумовлює переосмислення інших збагачувальних закон ідей.

Однак вершини протилежних кутів “паралелограма” О. Леонт'єва, що символізують відстань від початкового і завершального тлумачення ідеї, знаходяться на одній прямій. І саме тому, що без змін залишається **моністичний принцип розв'язку основної проблеми психології**. “Діагональ” – це, з одного боку, продовження, а з іншого – віртуальне завершення логіки теоретизування О. Леонт'єва. При цьому сам “генетичний закон”, взятий у його сутнісному виразі, залишається без змін. Можна сказати й по-іншому. Закон містить у собі одвічну проблему психології. Це вона примушує бачити загальне у частковому, шукати логіку в нагромадженні психологічних пояснень, говорити про традицію її розв'язку, закладену фундатором школи і продовженою його учнями.

Л. Божович теж не приймає пояснення переживання Л. Виготським й зазначає, що він почав із заперечення інтелектуалістичного та атомістичного розуміння психіки дитини, а потім поставив переживання у залежність від рівня її інтелектуальних можливостей: “Психічні явища начебто вириваються з реальних життєвих відносин, у систему яких вони задіяні й усередині яких вони тільки й можуть отримати своє пояснення” [25, с. 157]. Як і О. Леонт'єв, вона говорить про основну проблему психології, проте запропонований останнім спосіб розв'язку не приймає: “Діяльність визначається положенням дитини у середовищі і є лише засобом задоволення пов'язаних з цим положенням потреб” [Там само, с. 178], і пропонує свій: внутрішнє і зовнішнє – це “середовище” і “потреби”, які перебувають у єдності. П. Зінченко, зі свого боку, критикує Л. Виготського і теж повторює аргументацію О. Леонт'єва: “Розвиток психіки... розглядався не як зумовлене розвитком реальних ставлень суб'єкта до дійсності, а як обмежене спілкуванням свідомості суб'єкта з культурною, ідеальною дійсністю” [67, с. 153]. Він

також закликає брати до уваги активне ставлення суб'єкта до дійсності, вивчати діяльність суб'єкта. Учні Л. Виготського мріють про “життєву” психологію, а тому кожен з них прагне розв'язати основну проблему психології.

Змістовне наповнення моністичного принципу розв'язку проблеми є тим критерієм, що дає змогу розмірковувати про приналежність учених до школи Л. Виготського. І О. Леонтьєв, і Л. Божович, і П. Зінченко вийшли із школи Л. Виготського, засвоїли традицію розв'язку згаданої проблеми і далі пішли своїми дорогами. Зазвичай, з учнями так і буває. Буває й так, що учні поправляють учителів. Проте роблять це по-різному. В О. Леонтьєва ставлення до Л. Виготського змінюється залежно від часу. В 1930–40-х роках [88; 97] його зміст і тональність така, що за О. Орловим, “нічого, окрім дивування й обурення”, не викликає [120, с. 78]; у 1950–60-х роках [99; 100] констатується, що Л. Виготський заклав підвалини марксистської психології, проте не встиг надати своїм поглядам закінченого вигляду; починаючи з 70-х років [86; 92; 98] посилюється тенденція подати ідейний спадок Л. Виготського як підґрунтя теорії діяльності. М. Ярошевський [149; 151; 152; 153] вбачає у цій тенденції прагнення приписати Л. Виготському теорію, про яку в того не було “навіть згадки”, й створити враження про існування єдиної школи, тоді як “перед нами дві лінії думки, які розходяться, два різних світи ідей” [153, с. 94].

Заперечують наявність логічного переходу від ідей Л. Виготського до ідей О. Леонтьєва й інші учені, наприклад, М. Вересов [37] та А. Брушлінський [28; 31]. Так, останній вважає, що звертання до категорії діяльності у психології утілює гасло, проголошене І.-В. Гете: “Спочатку була справа”, а воно опонує біблійному: “На початку було Слово”. Л. Виготський ідеєю знакової опосередкованості психіки здійснює внесок в обґрунтування останнього, тоді як автори діяльнісного підходу (а це спочатку С. Рубінштейн, а вже потім О. Леонтьєв) довели, що не самі собою слова, мовлення, знаки і т.п. суть основа психічного розвитку людини, а від початку практична (ігрова, учбова, трудова тощо) діяльність, неподільно пов'язана зі спілкуванням та його засобами. Прикметно, що ця оцінка повністю збігається з оцінкою самого О. Леонтьєва [80,

с. 40; 88, с. 40], однак це не завадило йому пізніше наполягати на спільній з Л. Виготським логіці теоретизування. Тепер це саме, шукаючи відповідні місця у текстах О. Леонтьєва, твердять його учні та співробітники [18; 33; 57; 63; 81; 84; 132].

На нашу думку, тут має бути застосована інша аргументація. Вона впливає з історико-психологічної інтерпретації “паралелограма Леонтьєва” і дозволяє стверджувати: має місце “одна логіка, що розходиться, а потім сходиться”. До “принципу паралелограма” обидва йдуть разом. Те, що гіпотеза про “вращування” не знаходить підтвердження, змушує Л. Виготського шукати точку поєднання “внутрішнього” і “зовнішнього” у реальності психічного. Основна проблема психології отримує новий спосіб розв'язку, ідея про “вращування” втрачає актуальність. О. Леонтьєв не погоджується, пропонує інший спосіб розв'язку й розпочинає самостійний шлях у науці, коригуючи ідеї Л. Виготського. Постає “драма ідей – драма людей” (О. Орлов), соціально-ідеологічне, предметно-логічне та особистісно-психологічне підґрунтя якої тісно і суперечливо переплітаються. Сучасники [62; 131] не дарма ж характеризують О. Леонтьєва як суперечливу особистість.

Коригування не минає безслідно. Річ у тім, що у Л. Виготського всі ідеї взаємопов'язані (і саме тому, що центруються довкола моністичного принципу розв'язку основної проблеми психології), зміна однієї з неминучістю позначається на інших. У О. Леонтьєва саме так і відбувається. Якщо “вращуються” не знаки, а дії, то перехід соціального в індивідуальне відбувається за нормами діяльності, а не свідомості. Відтак ідея про соціальне спричинення свідомості перетворюється на ідею про свідомість як продукт “розподілу” діяльності (історіогенез) та опосередкований діяльністю процес “подвоєння” світу у значеннях (онтогенез), а ідея про знакове опосередкування свідомості – на ідею про опосередкований діяльністю характер зв'язків людини зі світом. Відстань між теорією Л. Виготського і теорією О. Леонтьєва вимірюється розумінням категорії діяльності. Більше того, довкола саме цієї категорії, а зрештою – основної проблеми психології – центруються дискусії, які точаться між прибічниками школи і наступниками С. Рубінштейна.

Останній обмежується критичними заувагами й не робить прямих випадів проти Л. Виготського, проте засвідчує своє неприйняття позиції О. Леонт'єва. В "Основах загальної психології" відзначається лише місце з "Розвитку пам'яті", де йдеться про пам'ять знаменитого мнемоніста (пізніше описаного також А. Лурія [104]) С. Шерешевського [127, с. 343]. Про "вращування" та "принцип паралелограма" навіть не згадується. В іншій праці С. Рубінштейн критикує теорію інтеріоризації у її викладі О. Леонт'євим: виходить з подвійної природи людини і продовжує концепцію натурального і культурного розвитку (концепцію Л. Виготського – П. М.); неправильно інтерпретує марксове розуміння "присвоєння"; визнає лише зовнішню детермінацію психічного; не враховує діалектику внутрішнього і зовнішнього, суспільного і природного. І далі парафраз відомої формули: "Ніщо не розвивається суто іманентно тільки зсередини, безвідносно до будь-якого зовнішнього, проте ніщо не входить у процес розвитку ззовні, без всіляких внутрішніх на те умов" [128, с. 227]. Йдеться про формулу "внутрішнє через зовнішнє", яку С. Рубінштейн неодноразово проголошує.

О. Леонт'єв не залишає критику без відповіді й, аналізуючи "Основи...", знаходить слабке місце: єдність психіки і діяльності перетворюється на "єдність... психіки та її психічних компонентів!" [89, с. 227]. Звідси, по-перше, відкривається шлях до "концепції подвійної детермінації психіки": тлумачення психічного як такого, що формується у діяльності, не виключає залежності формування від органічного субстрату. По-друге, якщо діяльність має "психічний бік" і є об'єкт, на який вона спрямовується, то незрозуміло, що є "зовнішнім" стосовно психічного – об'єкт діяльності чи органічний субстрат. По-третє, це загострює проблему взаємодії психічного і фізіологічного. Десь тут, завершує О. Леонт'єв, знаходиться "залоза Декарта" [Там само, с. 228]. Поза сумнівами, мовиться про потребу здолати картезіанське протиставлення. І суть у тому, як розуміти діяльність.

Для О. Леонт'єва діяльність – альфа та омега психології, для С. Рубінштейна вона входить у психологію лише своєю "психічною" стороною. Дискусію з цього приводу продовжують уже "діти" та "онуки" цих учених. Однак для нас важливо зафіксувати: суперечка

між послідовниками Л. Виготського і С. Рубінштейна точиться довкола межових категорій психології і прямо стосується способу розв'язку основної проблеми психології. У кожному з аргументів О. Леонт'єва йдеться саме про це: тлумачення психічного як сторони діяльності актуалізує картезіанський поділ світу на "внутрішнє" і "зовнішнє". Зі свого боку, учні С. Рубінштейна не втомлюються шукати аргументи, щоб довести хибність міркувань школи Л. Виготського. Наприклад, А. Брушлінський, котрий віддавна і до кінця свого трагічно обірваного життя був послідовним критиком теорії Л. Виготського, в останній роботі наголошує: принцип "від соціального до індивідуального", за яким психічне перенесене у "внутрішній план" і перетворене "зовнішнє", – це трактування людини, характерне для "ідеології і практики тоталітаризму (зокрема, для сталінізму і неосталінізму)" [31, с. 10]. Вкотре наштовхуємося на неподільну суміш соціального, психологічного і логічного. Адже це погляд з позицій "перебудови і гласності". Логічне, щонайперше у психології, є природи психологічної, однак переломленої через соціальне.

Найгостріша боротьба точиться довкола формули С. Рубінштейна. О. Леонт'єв опонує їй своєю: "Внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і цим само себе змінює" [87, с. 200]. Ревізують формулу і прибічники С. Рубінштейна. В. Чудновський [138], усупереч А. Брушлінському, для якого психічне від початку соціальне, говорить про біологічну природу внутрішнього. В інтерпретації О. Арсен'єва [15; 16] формула С. Рубінштейна взагалі переходить у свою протилежність і стає тотожною формулі О. Леонт'єва. При цьому аналізування хитросплетінь психологічної думки радянських, а тепер вже пострадянських учених, ускладнює те, що остання погано узгоджується з теорією діяльності. Важко зрозуміти, чому перевага належить внутрішньому, коли, за теорією, психічне, взяте у генезисі, – інтеріоризоване зовнішнє.

Дискусії тривають упродовж кількох десятиків років, а протистояння шкіл не закінчується. За оцінкою М. Ярошевського, продуктивність дискусій "зникле мала" [149, с. 145]. Це викликає збентеження у західних дослідників, передовсім у М. Коула [76, с. 368]. Б. Величковський [35] пояснює це тим, що західні вчені, замість того, щоб брати участь у безплідних

дискусіях, удаються до експериментальних верифікацій гіпотез. На наш погляд, усе значно складніше. Мовиться про основну проблему психології, тому спроба верифікації гіпотези про “вощування” це виразно демонструє – експерименти тут не допомагають. Проблема розв’язується (але не розв’язується!) шляхом теоретизування. Дякуючи дискусіям, вона виходить на перший план й усвідомлюється у своєму сутнісному змісті. При цьому категорії внутрішнього і зовнішнього отримують статус загальнопсихологічних. Це далеко не “зникле” досягнення. Однак головне в іншому: те, як саме розв’язується основна проблема психології, дає змогу робити висновок про рух-поступ теоретичного знання у школі Л. Виготського та за її межами. Можна сказати, що проблема є “одвічним двигуном” психологічного знання, а спроби її розв’язку виявляються зумовленими історично – з боку певного типу наукової раціональності [4; 5; 7; 8; 115]. Останній і визначає пошуки “нової” психології, у яких перебували Л. Виготський та О. Леонтєв.

### 3.3. ВІД КЛАСИЧНОЇ ДО НЕ-КЛАСИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Вкотре наголосимо: розходження між Л. Виготським і О. Леонтєвим відбувається на підґрунті моністичного принципу розв’язку основної проблеми психології. Учителю знаходить точку поєднання зовнішнього і внутрішнього у психічному, а учень – у стосунках людини зі світом; перший стверджує, що джерелом психічного розвитку дитини є спілкування, другий – діяльність як спосіб упредметнення і розупредметнення людиною світу.

Тезою про тотожність будови зовнішньої і внутрішньої форм діяльності О. Леонтєв “знімає” картезіанську опозицію у психології. О. Соколова [132] вважає цей крок прикметною ознакою неklasичної психології. Щоправда, у російській психології, після відомої праці Д. Ельконіна [145], неklasичною зазвичай називають теорію Л. Виготського. При цьому відтворюють його аргументацію: “генетичний закон” утілює уявлення про психологію як науку про те, як з об’єктивного світу духовного і матеріального виробництва з’являється суб’єктивний світ окремої людини (див. [18; 63; 144]).

В іншій, глибшій, на наш погляд, площині знаходиться оцінка М. Вересова [37]: некла-

сична теорія у психології, як і неklasичне бачення світу загалом, ґрунтується на запереченні опозиції внутрішнього і зовнішнього і є сутнісно моністичною. Про шлях побудови останньої можна говорити тоді, коли картезіанське протиставлення стає предметом теоретичної рефлексії – аналізу “способу постановки питань”. Саме до рефлексії над основами “емпіричної психології” вдається Л. Виготський, коли доходить висновку, що без “загального принципу” психологія неможлива. Він висуває ідею “загальної психології” і свою теорію будує не на фактах, а на двох ідеях – про соціальні джерела свідомості та про знакове опосередкування вищих психічних функцій. Ідеї кладуться в основу “генетичного закону”: соціальне, зовнішнє, та індивідуальне, внутрішнє, мають єдину – культурно-історичну природу і єдину – знаково опосередковану структуру; соціальне – не середовище, а джерело психічного розвитку. Л. Виготський долає наріжний постулат картезіанської психології й створює неklasичну теоретичну систему. У філософії аналогічні пошуки здійснює М. Мамардашвілі: спростовує тезу Р. Декарта про те, що суб’єкту мислення протистоїть світ як об’єкт спостереження, твердженням про втручання суб’єкта в об’єкт актом спостереження. “Зазор”, що утворюється між образом і буттям об’єкта, заповнюється свідомістю – “артефактом” суспільно-історичної практики. Суб’єкт і об’єкт – сторони “артефактного” світу. Підстав для розмежування внутрішнього і зовнішнього немає. Світ, ознаменований людським буттям, єдиний.

Для нас украй важливо, що М. Вересов за критерій розрізнення класичних і неklasичних систем у психології обирає моністичний принцип розв’язку основної проблеми цієї дисципліни. Однак чомусь не помічає, що в “Історії розвитку вищих психічних функцій” мовиться про: а) “дві лінії”, а не “дві форми” однієї функції; б) три, а не дві ідеї. Зовнішня, інтерпсихічна лінія переходить у внутрішню, інтрапсихічну шляхом “вощування” – з опорою на створені людством “психологічні знаряддя”. Саме третя ідея стає каменем спотикання, після якого Л. Виготський і О. Леонтєв починають, не виходячи за межі моністичного принципу, шукати нові способи розв’язку згаданої проблеми. При цьому О. Леонтєв виходить з того, що соціальне середовище – не джерело, а лише умова психічного розвитку дитини. Однак, разом з

М. Вересовим, не бере до уваги, що О. Виготський визначає соціальне як інтерпсихічне.

М. Вересов має рацію, наголошуючи, що монізм Л. Виготського і М. Мамардашвілі ґрунтується на концепції “єдиного світу”. Але там, де зупиняється філософ, не може зупинитися психолог. Перший доводить, що внутрішнє і зовнішнє – сторони одного й того ж світу, другий намагається зрозуміти, як те та інше взаємодіють між собою і що у цей час відбувається з людською психікою. Отож Л. Виготський йде далі й завдяки ідеї про “вращування” пропонує конкретно-наукову інтерпретацію **гносеологічного відношення психології**, яке, у його межовому виразі, описують категорії зовнішнього і внутрішнього. **Основна проблема психології має гносеологічний зміст.** Йдеться про відображення у категоріальній системі цієї дисципліни фундаментальних протиставлень гносеологічної природи – ознак наріжного “роздвоєння”, у яке потрапляє наука, метою котрої є пізнання психічного, а засобом пізнання – власне психічне психолога. **Гносеологія психології має вигляд “кола пізнання”.** Л. Виготського і М. Мамардашвілі об’єднує **гносеологія “єдиного світу”**, властива неklasичній науці загалом і неklasичному природознавству зокрема. У психології вона дає змогу шляхом відповідного – **моністичного принципу** розв’язку основної проблеми психології, **об’єктивувати** предмет дослідження, вивести його за межі згаданого кола.

Неklasичне природознавство заперечує картезіанську опозицію уявленням про суб’єкта як про момент наукового пізнання, котрий долучений до цього процесу разом із властивими йому засобами [135], себто “оживляє” пізнання визнанням факту незаперечної присутності людини у світі. Напевно, підвалини пізнання людиною світу і самої себе спільні. Неklasичне природознавство і не-klasичну психологію поєднує неklasичний стиль теоретизування [115]. Остання теж стоїть перед потребою не просто об’єктивувати, а ще й **оживити** свій предмет.

Теоретизуючи неklasично, Л. Виготський “знімає” основну проблему психології у рамках самодостатнього психічного. Та вже учні й послідовники цього вченого – О. Леонт’єв, Л. Божович, П. Зінченко – констатують: учитель “замикається у колі свідомості”, за межами психологічного аналізу залишаються

реальні зв’язки дитини зі світом. Іншими словами, стверджується, що проблема не знаходить розв’язку. М. Вересов спрощує, вважаючи, що Л. Виготський подолав картезіанське протиставлення і вибудував систему неklasичної психології. **Л. Виготський і представники його школи поривають з класичною традицією у психології і перебувають у пошуках концептуальних засад не-klasичної психології.** Відтак наукове пізнання не знає закінчених форм.

Якщо звертатися до суті справи, то предметом розбіжностей між О. Леонт’єв і Л. Виготським стає гносеологічне відношення психології. Обоє розуміють це відношення як єдність, та для першого воно формовиявляється як “переживання”, “значення”, а для другого об’єктивується у форматах “людина як суб’єкт діяльності”, “свідомість як продукт діяльності” [97]. Звертаючись до К. Маркса, О. Леонт’єв знаходить у категорії діяльності пояснювальний принцип (а в “діяльнісних” властивостях психічного – предмет дослідження), долає властивий картезіанській матеріалістичній психології “постулат безпосередності” і, моністичним чином інтерпретуючи гносеологічне відношення психології, виводить психічне з “кола свідомості” у світ **діяльності як практики** [87]. У психології започатковується **гносеологія практики.** Концепція “єдиного світу”, як, до речі, й у М. Мамардашвілі [107], знаходить у категорії практики точку поєднання Людини зі Світом. Психічне постає моментом людського **життя як практики.** Порівняно з Л. Виготським, усупереч оцінці М. Вересова, робиться крок не вбік, а уперед. О. Леонт’єв знаходить психічне в **об’єктивній системі координат**, тоді як Л. Виготський справді “замикається у колі свідомості”. Проте робиться цей крок, дякуючи тому ж таки Л. Виготському, точніше, сформульованому ним “загальному генетичному закону культурного розвитку”.

Епіграфом до “Історичного значення психологічної кризи” Л. Виготський обирає перефразоване біблійне: “Камінь, яким знехтували будівельники, став основою основ” (в оригіналі: “Він: камінь, що Ви, будівничі, відкинули, [але] каменем став Він наріжним!” – див. “Дії святих апостолів”, 4.11), де під каменем розуміє практику психології: “Принцип практики і філософія ... – той камінь, яким знехтували і який став основою основ” [41, с. 388].

Ця думка обґрунтовується в контексті аналізу кризи психології й утримує у собі ідею вже не тієї практики, що зумовлює “врощування”. Утверджується існування **практичної психології**, покликаної не лише подолати кризу, а й стати чинником побудови нового суспільства та слугувати “соціалістичній переробці” людини [48]. Хоча М. Ярошевський і Г. Гурґенідзе відзначають, що Л. Виготський засвоїв винесене з марксизму “методологічне кредо: практика не тільки контролює результати процесу пізнання, вона конструює сам цей процес” [155, с. 458], на відміну від “Історії розвитку вищих психічних функцій”, де практика справді “конструює”, в “Історичному значенні психологічної кризи” вона “контролює”, а відтак отримує звужене й суто утилітарне трактування. Ось чому Л. Виготський розводить “принцип практики” і “філософію” й не доходить до ідеї **філософського принципу практики**.

Очевидно, це помічає Ф. Василюк. Розвиваючи думку Л. Виготського про практичну психологію та наголошуючи на неklasичному характері психологічного пізнання (об’єкт тут залежить від самого процесу), він обстоює ідею **філософії практики як методології психології**: “Практика має увійти у психологію як головний філософський принцип усієї психології” [34, с. 15]. Відтак психологія покликана стати “психотехнікою”, й саме це демонструє “лінія Виготський – Леонт’єв”: “Учення Л.С. Виготського про інтеріоризацію як виникнення психічних утворень під час перебігу процесу “згортання” міжособистої взаємодії ідейно реалізує експерименти О.М. Леонт’єва як психотехнічні уявлення” [33, с. 32]. Найщільніше ж практика входить “усередину” психології тоді, коли психолог, дивлячись на світ “зсередини практики”, працює зі свідомістю клієнта. Тоді психологія має справу із “власною” практикою, у пошуках якої віддавна перебуває.

Для нас принципово важливим у цих міркуваннях є намагання ввести категорію практики у гносеологію психології та позбутися протиставлення психології практиці. За Ф. Василюком, “філософія практики” заперечує “філософію гносеологізму”, властиву природничо-науковій психології (дослідник мислить буття незалежним від себе і дослідницьких процедур). Однак саме “філософія гносеологізму” – у вигляді ідеї “застосування досягнень науки на практиці” – зреалізовується в “Історичному значенні

психологічної кризи”. Практика тлумачиться як “присвоєння”, а не “освоєння” – специфічно людський, за Ш. Алієвим [13], спосіб буття у світі. Виявляється, що це картезіанська опозиція закриває шлях до розуміння практики як “освоювального”, індивідуального у тому числі, способу буття, а науки – як способу людського буття, форми практики. Власне, це ж саме говорить історія природознавства: на зміну прагматичній оцінці науки, властивій класичному типу наукової раціональності, приходять “людський вимір” наукового пізнання і його результатів, властивий неklasичній і постнеklasичній раціональності [135]. **Протиставлення психології практиці базується на гносеології “роздвоєного світу”**. Іншими словами, внаслідок класичної або не-klasичної інтерпретації гносеологічного відношення маємо певне розуміння взаємин між психологією і практикою. У будь-якому разі **спосіб розв’язку основної проблеми психології іманентно пов’язаний з категорією практики**.

Ф. Василюк міркує, виходячи з концепції “єдиного світу”: психологія не може протиставлятися практиці вже тому, що має справу з предметом, перетвореним тією ж практикою. Утворюється ланцюг: практика “усередині психології” – психолог, разом з клієнтом, “усередині практики” – “власна” практика психології як взаємодія людей (точніше, свідомостей), одна з яких – психолог. Начебто все правильно. Однак виходить, що психолог не практикує, коли працює у закладі, досліджує, теоретизує, пише статтю чи книгу... Виходить, далі, що немов і психологічне пізнання, здійснюване людиною упродовж століть, не є формою практики. Хоча категорія практики “входить усередину” психології, проте психологія розподіляється на “академічну” і “практичну”. Наука протиставляється практиці. Кінець міркувань Ф. Василюка суперечить початку. Психолог постає дослідником практики, “згорненої” у людській психіці, а не практиком, котрий спів-буттєво освоює реальність психічного. Некласичною таку позицію назвати важко.

Лінія “Виготський – Леонт’єв” подається як пряма, хоча це, радше, “паралелограм” (див. п. 3.2). Учені по-різному розуміють гносеологічне відношення психології й неоднаково оперують категорією практики. При цьому практика і в Л. Виготського, і в О. Ле-



онтъева входить “усередину” не психології, а психіки, тобто у предмет їхньої теорії. Й знову ж таки, по-різному: у першого – шляхом “врощування” (“згортання”, за Ф. Василюком) суспільної свідомості, у другого – інтеріоризації діяльності. Л. Виготський розуміє гносеологічне відношення психології як “єдність протилежностей”, О. Леонтъев – як єдність, опосередковану діяльністю. Монізм, здавалось би, досягнуто, “коло свідомості” розірвано: людина пов’язується зі світом посередністю мотивів діяльності, або “предметів потреби” [87, с. 144-145]. Джерелом психічного є предметний світ, що “входить” у людину через діяльність. Поняття інтеріоризації конкретизує цю логіку. Однак якщо немає натурального (ця ідея Л. Виготського заперечується), то залишається соціальне (ідея Л. Виготського про соціальне як інтерпсихічне теж заперечується). Індивідуальне психічне з’являється начебто на пустому місці. Категоріям суб’єкта та особистості простору не залишається. Імовірно, тому, що, хоча моністичний принцип розв’язку основної проблеми психології у наявності, сутнісний зміст проблеми редукується до відношення “психічне – соціальне”. Не береться до уваги широкий й, що головне, гносеологічний зміст цієї проблеми. Відношення “людина – світ” відступає на задній план. Хоча класична психологія, гносеологією котрої є картезіанська концепція “роздвоєного” світу, зазнає рішучого натиску. Ідея Єдності й, зрештою, ідея практики, презентовані психології марксизмом, отримують звужений формат аналізування.

Тезу Ф. Василюка треба обернути: **не практика має увійти усередину психології, а психологія приречена увійти**, і входить, з огляду на історико-логічний рух-поступ психологічного пізнання, за наріжною – “самопізнавальною” ознакою цієї дисципліни, **усередину практики** як її специфічна форма. Відразу зауважимо: твердження про те, що об’єкт психологічного пізнання залежить від суб’єкта і процесу пізнання є недостатнім. У психології об’єкт і суб’єкт перебувають в одній особі: психолог, хоче він того, чи ні, вивчає те, чим володіє сам [4; 8; 54; 115; 129; 147]. Саме тому гносеологічне відношення психології має вигляд “кола пізнання”. Психологи, котрі мріють про “життєву” чи “практичну психологію” та шукають “власну практику” цієї дисципліни,

розмикають коло розумінням практики як ланки зв’язку між психологією і життям, психологічним дослідженням і дійсністю, психологом та об’єктом його діяльності, психологічним пізнанням і психологічною дією, на жаль, виносять психолога за рамки або практики, взятої як спосіб з’ясування стосунків людини зі світом, або психології, інтерпретованої у її історико-психологічному прочитанні. Не береться до уваги, що це **людина посередністю психології, а психологія посередністю психолога здійснює практику самопізнання, розв’язуючи основну проблему психології з тим, щоб знайти спосіб виходу за “коло пізнання”**.

Психолог приречений нести на собі вантаж властивої лише його професії тотожності пізнання і самопізнання. **Психологія як дисципліна – не-класична за самою своєю суттю**. Пошуки психолога суголосні з логіко-історичним рухом-поступом науки, яку він уособлює. **Психолог – теоретик і практик в одній особі**. Він тому і зіштовхується з труднощами “застосування досягнень науки на практиці”, що у психології немає місця протиставленню науки практиці. **У психології це протиставлення знімає сам психолог**. Дилема “наука – практика” у цій дисципліні – проблема стосунків між психологією і психологом, між рухом-поступом психологічного пізнання і намаганням психолога узгодити цей поступ з полем власної професійної діяльності. **Практика психології здійснюється магістральним шляхом творчих внесків психологів**. Немає теорії, яка визначає практику психології, **є діяльність психолога, посередністю якої й у єдності її зовнішньої і внутрішньої сторін він утілює ідею практики**.

Не-класична психологія має постати на підґрунті категорії практики, котра береться у всезагальному і сутнісному тлумаченні, тобто як моністичний принцип, що долає гносеологічні підвалини класичної, картезіанської психології утвердженням факту незаперечної присутності Людини у Світі. Концепція “єдиного світу”, якої дотримувалися Л. Виготський і О. Леонтъев, має вийти на більш широкий простір, а гносеологічне відношення психології повинно отримати більш повне моністичне трактування. Психічне варто шукати не в суб’єктивній і не просто в об’єктивній, а у **живій системі координат** – шляхом переосмислення змісту категорій “психологія”, “психолог”, “практика” й у прямому зв’язку з пошуками

розв'язку основної проблеми психології [115]. Відношення до антропологічних концепцій, поширених наразі в російській та українській психології, такі пошуки, на наш погляд [6; 110], не мають.

Підстави змалюваного переосмислення знаходимо у С. Рубінштейна: людина долучається до світу як буття, котре перетворює реальність і життя, переходить у форму ідеального існування; об'єктивна реальність визначається способом розкриття людиною світу; світ – це те, до чого має відношення людина внаслідок її діяльно-пізнавального ества; пізнавальна діяльність особи – акт самопізнання світу: “Людина постає як *частина* буття, суцього, що принципово усвідомлює *все буття*” [126, с. 357]. Так утверджується **гносеологія “світу, що в особі людини пізнає сам себе”**. На зміну “звуженому” монізму, за якого основна проблема психології розв'язується з допомогою психічного (Л. Виготський), або зв'язку психічного з предметною діяльністю людини (О. Леонтьєв), приходить моністичне мислення, категоріальною рамкою якого є відношення “Людина – Світ”. Проблема отримує найзагальнішу і найґрунтовнішу форму виразу та принцип розв'язку (“зовнішнє через внутрішнє”), що надихає на подальші пошуки. Передовсім В. Роменця.

Володимир Андрійович продовжує логіку С. Рубінштейна, наголошуючи на тому, що відношення “Людина – Світ” опосередковується **вчинком** – всеохоплювальним “зрізом” буття, актом взаємопереходу людини і світу. “Клітинка” величного історико-психологічного дослідження розгортається у всезагальну теорію психічного, за якою психічне, будучи “вписаним” у вчинок, отримує принципово нове розуміння: “Психічне постає образом буття, його зрізом, що уможливорює самопізнання світу через живу істоту” [11, с. 595], “у цілому вся психіка становить своєрідний **спосіб самовідображення світу**” [12, с. 147]. **Психіка** – “зріз”, “дзеркало Всесвіту”, суперечлива єдність людини і світу. **Пізнання** – перехід людини від одного “зрізу” до іншого під час “всезагального вчинку” як творчому комунікативного акту науково-технічного прогресу. **Самопізнання** – шлях людини до самої себе як до віддзеркаленого у ній світу посередністю соціально зумовлених та учинково організованих актів самоутвердження і творчості.

**Історія самопізнання** – історія закодованої у продуктах культури **практики самопізнання**, історія поетапного “сходження” до сутності вчинку як “клітинки” усієї психології і реальної основи людського буття.

В. Роменець веде “творчий діалог” з С. Рубінштейном, й у гносеології “світу, що в особі людини пізнає сам себе”, знаходить підставу ідеї “великого монізму Всесвіту”. Відкривається шлях новому розв'язку основної проблеми психології: внутрішнє і зовнішнє – не протилежні сутності (класичний стиль теоретизування), і не просто сторони однієї реальності (некласичний стиль теоретизування), а взаємопов'язані аспекти практики самопізнання як властивості Всесвіту, що в особі людини пізнає сам себе. Межа між внутрішнім і зовнішнім знімається визнанням людини невід'ємною часткою світу, котра вміщує у собі увесь світ й посередністю учинку зливається з ним. Принцип всезагального монізму ліквідує умовності “кола пізнання”. Ідеєю “психологічного канону” як синтезу індивідуального і всезагального знімається протиставлення пояснювальної, описової і гуманістичної розгалужень психології. На підґрунті постнекласичного стилю теоретизування постає не-класична, культурно-історична психологія [5; 8; 115]. Хоча сам Володимир Андрійович [12, с. 352-356] й говорить про “культурно-гуманістичну психологію” в Україні, й саме у ній знаходить місце своїм працям, все ж за духом і масштабом викладених думок, це вочевидь культурно-історична психологія. М. Ярошевський [149], наголошуючи на невідповідності назви теорії Л. Виготського змісту його ідей, мав би додати, що культурно-історичну психологію створив В. Роменець.

На зміну теоретичній рефлексії над логічними підвалинами науки приходить рефлексія над пізнавальною та самопізнавальною діяльностями людства. “Коло пізнання” розширюється до меж, визначених способом людського буття; внутрішнє і зовнішнє постають його взаємодоповнювальними властивостями. Теоретизування у психології переходить на рівень, гносеологія та онтологія якого співпадають, а тому предмет психології конструюється за нормами пізнання психічного. Отримуємо можливість саме з цієї позиції поглянути на історико-логічний рух-поступ психологічного знання “від Л. Виготського до О. Леонтьєва і далі”.

**Класична психологія** ґрунтується на гносеології “роздвоєного світу” (Р. Декарт). Гносеологічне відношення психології фіксується як протиставлення і тлумачиться без уваги до сутнісного змісту категорії практики. Остання трактується як ланка, що пов’язує суб’єкта (психологію, психолога) з об’єктом (життям людини, суспільства). Результатом відповідного (дуалістичного) розв’язку основної проблеми психології є **суб’єктивізація психічного**. Психологія перебуває у межах “кола пізнання” і протиставляється практиці як специфічно людському способу буття. Втілюючи ідею “застосування досягнень науки на практиці”, вона “роздвоюється” на “наукову” та “практичну”. І в тому, і в інших випадках психолог має справу з “внутрішнім світом” людини. Звідси закономірно, що класична психологія – продукт класичного стилю теоретизування психолога.

**Некласична психологія** виходить з гносеології “єдиного світу” (М. Мамардашвілі). Пропонується моністичний принцип розв’язку основної проблеми психології – на підставі розуміння психічного як єдності зовнішнього і внутрішнього (Л. Виготський) та поняття діяльності як підґрунтя такої єдності (О. Леонтьєв). Здійснюється вихід з “кола пізнання”, **психічне об’єктивується**. Виголошується потреба “філософії практики” у психології та ідея “власної” практики цієї дисципліни (Ф. Васильюк). Проте з практикою поєднується не психологія, а теорія, предметом якої є перетворене практикою психічне, та психолог, котрий, надаючи допомогу клієнтові, дивиться на світ “зсередини” практики. Психологія, відтепер уже на нових методологічних засадах, “роздвоюється” на “практичну” та “наукову” й продовжує протиставлятися практиці.

**Постнекласична психологія** утілює гносеологію “світу, що в особі людини пізнає сам себе” (С. Рубінштейн). Основна проблема психології постає своїм межовим змістом – як відношення “людина – світ”. Застосовується всезагальний моністичний принцип розв’язку, за яким носій “кола пізнання” живе у тому ж світі, що проживає в ньому, й творчим, учинковим способом досягає єдності зі світом-Всесвітом (В. Роменець). **Психічне оживляється**. Це людина через психологію, а психологія через психолога здійснює практику самопізнання, пропонуючи інтерпретації психічної реальності, які розгортаються за нормами наукової

раціональності. На перший план виходить **практика психології** як історико-логічний рух-поступ людського самопізнання, здійснюваний завдяки творчим внескам психологів. Будучи **теоретиком і практиком в одній особі**, практикуючи відповідально і творчо, він утілює **практику психології**, закодовану в логіці психологічного пізнання, посередністю власного **життя-діяльності як практики**.

Перехід до нової раціональності, або, за словами Л. Виготського, до “нової епохи” у психології, відбувається тоді, коли перед нею постають “рефлексивні” завдання. Тоді актуалізуються пошуки відповіді на питання “Що таке психологія?”, вона звертається до свого минулого й аналізує “спосіб постановки запитань”. У такий спосіб першорядності набуває основна проблема психології, усвідомлюється її межовий, у т.ч. гносеологічний, зміст і потреба пошуків моністичного, позбавленого суперечностей, принципу розв’язку.

“Паралелограм” О. Леонтьєва – метафорична проблема. Спроба експериментальної верифікації та історико-психологічної інтерпретації “паралелограма” дозволяє бачити рух-поступ теоретичної думки у школі Л. Виготського та за її межами, розмірковувати про стилі теоретизування у психології, покладати сподівання на не-класичну психологію, підвалини якої створюються велетами психологічного думання.

## ВИСНОВКИ

“Розвиток пам’яті” О. Леонтьєва – точка відліку психологічного світобачення школи Л. Виготського. Фундатор школи розглядає працю як спробу експериментального підтвердження висунутого ним “загального генетичного закону культурного розвитку”, автор книги – намагається осмислити феномен запам’ятовування з позицій культурно-історичної теорії. Збігається і “надзавдання” пошуків: обидва прагнуть утвердити психологічну систему, яка б заперечувала класичну, дуалістичну психологію, була марксистською за духом цього учення й знімала протиставлення біологічного і соціального у психіці людини на підґрунті моністичного принципу.

Книга започатковує подальший рух-поступ ідей Л. Виготського і О. Леонтьєва. Перший виходить за межі “генетичного закону”, висунутого в “Історії розвитку вищих психічних

функцій”, й, виконуючи уже іншу “дослідницьку програму” (М. Ярошевський), від поняття знаку переходить до поняття переживання (“Основи педології”) та значення (“Мислення і мова”). Тепер у самому психічному він знаходить єдність інтерпсихічного, зовнішнього, і внутрішнього, інтрапсихічного. Другий не приймає програми, зосереджується на ідеях попереднього періоду творчості Л. Віготського та, з огляду на “лиховісний” соціальний час, рішуче засуджує його за “ідеалізм”, а потім, через власні наукові інтереси, знаходить у поглядах Л. Віготського передумови власної теорії, яку плідно розвиває. Постає “драма ідей – драма людей” (О. Орлов), або життя у науці, соціальний, логічний і психологічний контексти якого щільно і суперечливо переплітаються.

Вибудовуючи теорію діяльності, О. Леонтєв не полишає “генетичний закон”, проте переосмислює утворювальні закон ідеї. Він вийшов зі школи Л. Віготського і залишається її учнем. Аналіз руху-поступу теоретичного знання психології має справу з логічним як соціальним і психологічним водночас.

Логіка у творчості О. Леонтєва рухається лініями, які, стосовно “генетичного закону”, спочатку розходяться, а потім сходяться. Точку розходження задає перша книга вченого (“Розвиток пам’яті”), точку сходження – остання (“Діяльність. Свідомість. Особистість”). Місцем найбільшого розходження стає ідея про “врощування”. Репрезентується сутнісний зміст “паралелограма” О. Леонтєва. Ми не лише аналізували останній, а й намагалися шляхом експериментальної верифікації та історико-психологічної інтерпретації “паралелограма” простежити витоки цього змісту та знайти його продовження. Передовсім у працях С. Рубінштейна і В. Роменця.

Експериментальна верифікація “паралелограма” О. Леонтєва дозволяє стверджувати наступне:

■ Методика дослідження О. Леонтєва зароджується у підвалинах школи Л. Віготського, відображає концептуальні засади школи і репрезентативна процесам, які досліджуються.

■ Спроба заперечити форму розподілу даних О. Леонтєва, здійснена критиками його дослідження, базується на порушенні норм репрезентації експериментальної роботи, підміні об’єкта дослідження, неадекватному

застосуванню математичного апарату, ототожненні понять опосередкованого і довільного запам’ятовування, неправильному уявленні про онтогенез пам’яті людини, і не відповідає суті пошукування О. Леонтєва.

■ Результат, отриманий О. Леонтєвим, не залежить від способу обробки даних. Він мав право говорити про “паралелограм розвитку запам’ятовування” та аналізувати його.

■ Обґрунтовуючи гіпотезу про “врощування”, О. Леонтєв здійснює некоректну операцію: довільно зменшує кількість вибірок і продовжує останні відрізки пар кривих, що утворюють “паралелограм розвитку запам’ятовування”, до точки перетину. Висновок про існування явища “врощування” та адекватність останньому “принципу паралелограма” має ґрунтуватися на математичному законі, який би з найбільшою мірою точності описував розподіл експериментальних даних, отриманих на якомога більшій кількості вибірок.

■ Між даними про онтогенез безпосереднього запам’ятовування людини існує ступенева функціональна залежність, між даними про онтогенез опосередкованого запам’ятовування – гіперболічна. “Експоненціальний закон розвитку пам’яті”, начебто встановлений критиками дослідження О. Леонтєва, не знаходить підтвердження.

■ Криві безпосереднього та опосередкованого запам’ятовування мають тенденцію до перетину у певній точці, проте остання перебуває за межами експериментальних даних. Явище “врощування” та уявлення Л. Віготського і О. Леонтєва про існування єдиної лінії розвитку пам’яті людини не знаходять підтвердження.

■ О. Леонтєв експериментально засвідчив існування явища опосередковування у процесах запам’ятовування людиною певних, себто “знакових”, форм мнемічного матеріалу.

■ Сучасні досліджувані, починаючи з дошкільників і закінчуючи студентами, демонструють меншу ефективність як безпосереднього, так і опосередкованого запам’ятовування, ніж досліджувані О. Леонтєва. Проте характер взаємного розміщення експериментальних кривих залишається інформативним і зберігає описану ним тенденцію.

■ Сучасним студентам менше, ніж студентам кінця 20-х років минулого століття, потрібні зовнішні “допоміжні стимули”. При цьому про-

стежується тенденція залежності між змістом навчання у ВНЗі та процесами опосередковування при запам'ятовуванні. Студенти навчальних закладів, котрі витримують виражене специфічне навантаження на мнемічну функцію, підтверджують зростання ефективності опосередкованого запам'ятовування від курсу до курсу. Культурно-історичний погляд на пізнавальні процеси людини отримує підтвердження.

■ “Паралелограма розвитку запам'ятовування” немає не тільки у випадку аномального (О. Леонтьєв), а й ненормативного психічного розвитку. Вихованцям школи-інтернату для дітей-сиріт “допоміжні стимули” допомагають, проте “паралелограма” не ілюструють. Гіпотеза про недоопосередкованість психічного розвитку дітей, які виховуються в інтернатному закладі, отримує підтвердження. У вихованців закладу страждає знакове опосередковування пізнавальної діяльності.

■ “Паралелограм розвитку запам'ятовування” дійсний лише в окреслених межах: з'являється за умови поєднання, з одного боку, особливої організації стимульного матеріалу методики дослідження О. Леонтьєва, з другого – певного, а саме нормативного, рівня інтелектуального розвитку досліджуваних.

■ Поняття “паралелограм” О. Леонтьєва має дві коннотації: “паралелограм розвитку запам'ятовування” і “принцип паралелограма”. Перша витримує експериментальну верифікацію і підтверджується даними про симптоматичний характер руху кривих, що ілюструють розвиток безпосереднього та опосередкованого запам'ятовування, друга базується на уявленні про “врощування” і має гіпотетичний зміст.

■ Дослідження О. Леонтьєва продовжує залишатися новаторським в аспекті утілення історичного психологічного мислення, норми якого визначив Л. Виготський.

Водночас історико-психологічна інтерпретація “паралелограма” О. Леонтьєва засвідчує:

■ Рух-поступ ідей Л. Виготського і О. Леонтьєва, що триває протягом життя-творчості кожного й продовжується після їхньої смерті, роз'єднує й одночасно поєднує “загальний генетичний закон культурного розвитку”, взятий у сукупності утворювальних його ідей. Для Л. Виготського точкою відліку стає “Історія розвитку вищих психічних функцій”, де закон формулюється (для О. Леонтьєва – “Розвиток пам'яті”) і проходить експериментальну перевірку.

■ Обираючи власний шлях у науці, О. Леонтьєв переосмислює ідеї Л. Виготського, при цьому зупиняється на ідеях першої дослідницької програми учителя і не приймає ідей наступних. Водночас приписує останньому тезу про тотожність зовнішньої і внутрішньої форм діяльності й здійснює рух у протилежному щодо ідейного поступу Л. Виготського напрямку: не “до свідомості”, а “до діяльності”.

■ “Генетичний закон” Л. Виготського, взятий у його сутнісному виразі (від зовнішнього до, через ланцюг трансформацій, внутрішнього), О. Леонтьєв залишає без змін й по-новому характеризує лише ідею про “врощування”: перехід інтерпсихічного в інтрапсихічне здійснюється не у спілкуванні, а у процесі діяльності. Інші ідеї (про соціальну природу свідомості та про знакове опосередковування вищих психічних функцій) також наповнюються “діяльнісним” змістом.

■ “Генетичний закон”, взятий у сукупності утворювальних його ідей, утримує у собі певний, тобто моністичний, принцип розв'язку основної проблеми психології. Остання фіксується картезіанським протиставленням суб'єкта і об'єкта та характеризується парами межових категорій психології: “внутрішнє – зовнішнє”, “суб'єкт – об'єкт”, “людина – світ”. Ідея про соціальну зумовленість свідомості характеризує природу зовнішнього, ідея про знакове опосередковування свідомості – зміст зовнішнього, інтерпсихічного, що, зрештою, стає внутрішнім, інтрапсихічним, ідея про “врощування” – психологічний механізм переходу першого в друге. У форматі закону основна проблема психології постає у “психосоціальному” вимірі, підпорядкованому меті зняти протиставлення біологічного і соціального у психіці людини.

■ Л. Виготський і О. Леонтьєв по-різному застосовують моністичний принцип розв'язку основної проблеми психології. Л. Виготський характеризує зовнішнє і внутрішнє як суспільної природи сутності, що знаходять поєднання у власне людському психічному. Для О. Леонтьєва суспільна природа людини – можливість формування позбавленого протиставлення природного і суспільного, сиріч власне людського психічного, зреалізування якої відбувається посередністю предметної діяльності, головню шляхом ототожнення будови її зовнішньої і внутрішньої форм. На

зміну ідеї про “врощування” як “заміщення” культурно-історичним натурального приходиться ідея інтеріоризації як поетапної трансформації психічного під час онтогенезу людської діяльності.

■ Звертаючись до наповненої марксистським змістом категорії діяльності, О. Леонт'єв знаходить у ній пояснювальний принцип (а у “діяльнісних” властивостях психічного – предмет дослідження), долає властивий картезіанській психології “постулат безпосередності”, виводить психічне з “кола свідомості” у світ діяльності як практики. Л. Виготського і О. Леонт'єва розмежовує тлумачення категорії практики.

■ Л. Виготський трактує практику або як культурно-історичний чинник психічного (ідея “культурно-історичної психології”), або як принцип подолання картезіанської опозиції (ідея “загальної психології”), або як сферу застосування досягнень психології (ідея “практичної психології”), при цьому в різних працях категорія практики постає різним змістом. О. Леонт'єв теж характеризує практику як суспільно-історичний процес, проте, розгортаючи теорію, розглядає її у конкретно-психологічному плані: як індивідуалізовану форму зв'язку людини зі світом та процес, у якому зароджується, функціонує і формується психічне. В обох практика входить у предмет теорії, проте у Л. Виготського опосередкованим, а у О. Леонт'єва – прямим чином, хоча і зведеним до поняття діяльності.

■ Усупереч класичній, картезіанській психології, Л. Виготський і О. Леонт'єв закладають підвалини не-класичної психології. Гносеологічне відношення психології, вказуючи на ознаки наріжного “роздвоєння”, у яке потрапляє наука, метою котрої є пізнання психічного, а його засобом – власне психічне психолога, тлумачиться ними з позицій концепції “єдиного світу”, сформульованої, зокрема, М. Мамардашвілі. Однак при цьому обидва виносять психолога за рамки практики, взятої як процес з'ясування стосунків людини зі світом, і психології, взятої як історико-логічний рух-поступ практики самопізнання. Не береться до уваги, що це людина посередністю психології, а психологія посередністю психолога здійснює практику самопізнання, пропонуючи при цьому різні способи виходу за межі “кола пізнання”.

■ “Коло пізнання” – наріжна ознака психології, зумовлена тотожністю об'єкта і суб'єкта психологічного пізнання. Утвердження психо-

логії як науки відбувається за нормами наукової раціональності, шляхом розв'язку основної проблеми психології, посередністю певного тлумачення гносеологічного відношення психології та з урахуванням “кола пізнання”.

■ Класична раціональність у психології – дуалістичний спосіб розв'язку основної проблеми психології, яка ґрунтується на гносеології “роздвоєного світу” (Р. Декарт). Психологія перебуває у “колі пізнання”. Гносеологічне відношення дисципліни тлумачиться без уваги до сутнісного змісту категорії практики. Психологія (разом з психологами) “роздвоюється” на “наукову” та “практичну” (психологи – на “науковців” і “практиків”). Має місце властиве класичній психології явище суб'єктивізації психічного.

■ Некласична раціональність у психології базується на гносеології “єдиного світу” (М. Мамардашвілі). Основна проблема психології розв'язується шляхом застосування моністичного принципу, гносеологічне відношення “знімається” з допомогою ідеї практики як суспільно-історичного процесу, котрий перетворює людське психічне. Психологія виходить за межі “кола пізнання”. Має місце властиве некласичній психології явище об'єктивізації психічного.

■ Постнекласична раціональність у психології постає на основі концепції “світу, що в особі людини пізнає сам себе” (С. Рубінштейн). Застосовується всезагальний моністичний принцип розв'язку основної проблеми психології, функцію якого виконує категорія практики, взята як специфічно людський спосіб буття. Межі “кола пізнання” простягаються до обріїв, визначених практикою. На зміну “звуженому” монізму, за якого проблема розв'язується шляхом психічного (Л. Виготський), або зв'язку психічного з предметною діяльністю людини (О. Леонт'єв), приходиться моністичне мислення, категоріальною рамкою якого є відношення “Людина – Світ”. Має місце властиве класичній психології явище оживлення психічного.

■ В. Роменець, застосовуючи постнекласичний стиль теоретизування, висуває ідею “великого монізму Всесвіту”. Внутрішнє і зовнішнє – не протилежні сутності (класичний стиль теоретизування у психології), і не просто сторони однієї реальності (некласичний стиль теоретизування), а взаємопов'язані аспекти прак-

тики самопізнання, яку вчинковим, творчим чином здійснює людина. Це постнекласична, культурно-історична психологія, практикою якої є одвічний процес пізнання людиною світу і самої себе.

■ На перший план виходить практика психолога, котрий, будучи теоретиком і практиком в одній особі, практикуючи відповідально і творчо, втілює практику психології, заковану в історико-логічному русі-поступі психологічного пізнання, посередністю власного життя-діяльності як практики.

### ПІСЛЯСЛОВО

Фундаментальні праці М. Ярошевського і В. Роменця звільняють від потреби доводити, що історична розвідка у психології має ґрунтуватися на концептуальних засадах. Без цього не навести лад у доволі таки заплутаному світі психологічного знання. Проте концептуальні засади історико-психологічного аналізування не бувають сталими. Той же М. Ярошевський пропонує “детерміністичне”, “категоріальне” і “проблемне” осмислення минулого психології, яке називає “прочитанням під певним кутом зору” [150, с. 555]. У прочитанні В. Роменця, психологічне знання – складова історії культури, де закодована практика людського самопізнання, котра поетапно осягає сутність учинку – “клітинки” психології і реальної основи людського буття. Учені здійснюють масштабні проекти, та перший обмежується науково-психологічним знанням, оберігаючи його від поширених у нашій науці форм редукаціонізму, а другий обіймає знання, що несе у собі культура усіх часів й, напевно, народів. *Теоретична система В. Роменця як повноправна культурно-історична психологія – продукт “вершинного”, постнекласичного психологічного мислення.*

Масштаб нашого аналізування незрівнянно менший. Ми намагалися простежити рух-поступ психологічного думання всього лиш “від Л. Виготського до О. Леонтєва і далі”, взявши за “клітинку” аналізування-розгортання один-єдиний науковий факт – “паралелограм розвитку запам'ятовування”. Можливо, тому знадобився інший “кут прочитання” – погляд на творчий шлях учених як на **саморушний ланцюг ідей**, зумовлений особливостями розв'язку **основної проблеми психології**, що постає своїм **гносеологічним** змістом, взятим у

рамках певного, зумовленого типом наукової раціональності, **стилю теоретизування**, з урахуванням соціального, логічного і психологічного **контекстів творчості**. Як у М. Ярошевського та В. Роменця, застосовується **принцип доповнюваності** в аналізуванні психологічного знання, де його підставою є логіка становлення знання [7]. “Кут прочитання” – не що інше, як теоретичний інструмент пошукування, відтворення й аналізування такої логіки.

Напевно, можна було б вдатися й до іншого прочитання ідейного спадку Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, В. Роменця. Робити висновки, звісно, читачеві, та обраний нами шлях дає змогу бачити головне: згадані вчені, по-перше, розв'язують одну й ту ж – основну проблему психології; по-друге, застосовують при цьому один і той же – моністичний принцип розв'язку; по-третє, роблять це у різний спосіб. Від характеристики об'єднувального витоку, отримуємо можливість перейти до визначення місця теоретизування кожного у саморушному ланцюгу ідей. Л. Виготський знаходить монізм у самому психічному, О. Леонтєв – у засадничому практичному зв'язку людини з предметною дійсністю, С. Рубінштейн – у практиці єднання людини зі світом, В. Роменець – також єднання, проте опосередкованого вчинком. Маємо перехід від часткового до всезагального моністичного принципу розв'язку основної проблеми психології. На зміну логіці протиставлень, властивій дискусіям між представниками шкіл Л. Виготського і С. Рубінштейна, пропонуємо логіку **сходження до монізму** [113]. Простежується закономірний перехід від класичного до некласичного і, далі, до постнекласичного стилю теоретизування у психології [115]. Українська психологічна думка, проголошена В. Роменцем, продовжує саморух ідей “після Л. Виготського” і вказує на магістральний напрям розвитку психології.

Ми свідомі того, що не всі контексти творчості учених нами проаналізовані достатньо повно. Історична розвідка, віддаючи належне соціальному і психологічному, з необхідністю акцентується на логічному. Так, принаймні, у В. Роменця. Коли О. Орлов говорить про “драму ідей – драму людей” школи Л. Виготського й аналізує “драму людей”, то логічне, фактично, щезає. Коли нащадки О. Леонтєва – Леонтєв-син і Леонтєв-онук докладають зусиль, щоб заперечити цей, за їхніми словами,

“міф”, між Л. Виготським і О. Леонтєвим пролягає пряма, тоді як, на наше переконання, тут “паралелограм”: **дорога, тривалістю у творче життя, спочатку розходиться, а потім сходиться, і саме тому, що утримує у собі принцип початку.** Ми намагалися обійти “Сціллу і Харібду” історико-психологічного аналізування й, зосередившись на принципі (а це принцип монізму), побачити його і соціальні, і психологічні витoki. Наскільки це вдалося зробити (й чи вдалося взагалі) судити, знову ж таки, читачеві.

Л. Виготський мріє про “практичну”, а О. Леонтєв – про “життєву” психологію. Обидва заперечують підвалини класичної раціональності й утверджують “нову” психологічну науку. Та говорити про наближення психології до “життя” чи то до “практики”, значить повертатися до властивого тій же класичній раціональності протиставлення “наука – практика”. Психологія тоді неминує ідеологізується, психологізується, формалізується і тлумачиться як чинник практики, а не як практика, у котрій закодований історико-логічний рух-поступ психологічного пізнання [4]. Варто взяти до уваги, що **це людина через психологію, а психологія через психолога перманентно здійснює практику самопізнання, водночас переступаючи межі певного типу наукової раціональності.** За не-класичного теоретизування у психології на перший план виходить **категорія практики**, взята у її філософському та наукознавчому, а не прагматичному й утилітарному осмисленні. “Практична психологія”, “практична психологія освіти” у т.ч., мала б називатися, говорячи словами В. Зінченка, “інакше” [65, с. 16]. У “типорациональному” вимірі психологія не надто відрізняється від будь-якої іншої фундаментальної науки.

Л. Виготського і О. Леонтєва розмежовує розуміння категорії практики. Хоча обоє мислять практику як суспільно-історичний процес, лише другий вводить цю категорію у тканину своєї теорії, розриваючи властиве першому “коло свідомості”. Однак психологія залишається за межами практики. Послідовникам цих учених не залишається нічого іншого як або фіксувати поділ психології на “наукову” і “практичну” (Ф. Василюк), або трактувати її як чинник соціальних змін (О. Асмолов). Якщо це й “життєва”, то аж ніяк не “нова”

психологія. Л. Виготський і О. Леонтєв розуміють, що перешкодою на шляху неklasичної психології є класична наукова раціональність, й саме у цьому зв’язку звертаються до категорії практики. В іпостасі всезагального моністичного принципу розв’язку основної проблеми психології, на підставі якого постає “нова” – постнеklasична психологія, ця категорія застосовується у творчості С. Рубінштейна і В. Роменця.

Відтак психологія крокує шляхом “від Л. Виготського до О. Леонтєва і далі”. З тим “далі” не надто узгоджуються поширені наразі антропологічні концепції психічного, рівно як і їм протилежні – у вигляді намагання подати психічне як об’єктивне, існуюче посередністю форм культури, явище. Передовсім тому, що “суб’єктивність” і “об’єктивність” – захоплення психології “до” і “під час” Л. Виготського. Та психологічне пізнання крокує далі. Напевне, наріжним феноменом постнеklasичної психології є **практика самопізнання** – процес одвічних пошуків людиною самої себе і свого місця у світі. Психологія – форма практики й у цьому сенсі є безпосередньо практичною дисципліною. Її особливість – гносеологічної природи, зумовленої “роздвоєнням”, у яке потрапляє наука, метою якої є пізнання психічного, а засобом пізнання – власне психічне психолога. Такої міри складності ніяка інша наука не знає. За відношенням “внутрішнє – зовнішнє” перебуває онтологія психології, за основною проблемою психології – сама суть цієї науки. Упродовж своєї історії психологія або **суб’єктивує психічне**, замикаючи його у “колі пізнання”, або **об’єктивує психічне**, розмикати коло пошуками місця психічного у світі людського буття, або **оживляє психічне**, беручи до уваги факт тотожності суб’єкта і об’єкта психологічного пізнання та місце психічного у світі-Всесвіті.

Розходження між Л. Виготським і О. Леонтєвим, як і пошуки С. Рубінштейна і В. Роменця, теж гносеологічної природи. Тип наукової раціональності, побутуючий у психології, не лише пов’язаний, а й зумовлений гносеологічним змістом основної проблеми психології [5]. Отож психологія прямує до іманентно властивого їй статусу науки, що здійснює практику самопізнання. Усвідомлюється значення **практики психолога**, котрий, будучи **теоретиком і практиком в одній особі**, практикуючи відповідально і творчо, утілює **прак-**



тику психології, закодовану в історико-логічному русі-поступі психологічного пізнання, посередністю власного **життя-діяльності як практики**. Це психолог, здійснюючи рух-поступ, сумірний з практикою науки, яку уособлює, утверджує життєве призначення “нової” психології. Л. Виготський і О. Леонт'єв були психологами саме такого амплуа. Психологами, котрі здійснити наступний, непересічного значення крок у цьому напрямку, є С. Рубінштейн і В. Роменець.

“Яке практичне значення цих кроків? Кому потрібна не-класична психологія? Чому психолог мусить бути теоретиком і практиком в одній особі?” – може запитати “практичний психолог”, котрий не дуже переймається рухом-поступом психологічного знання. Якщо стисло, то **сходження до монізму**, до якого ми намагалися долучити читача, – пошуки психологом відповіді на одвічні питання науки, яку він, хоче того чи ні, уособлює. Це дослідження передовсім для того, хто “хоче”. Але й той, хто “не хоче”, мусить знати, що він перебуває у мінливому світі **психологічного пояснення** психічної реальності. Якщо це справді психологічне пояснення, тобто ланцюг суджень, розгорнутих за нормами наукової раціональності (в іншому разі поясненням його назвати важко), то воно або “ділить” світ на психічне і непсихічне (класична психологія), або “вводить” психічне у світ непсихічного (некласична психологія), або ж “виводить” його у світ-Всесвіт, покладаючи на психолога відповідальність за практику науки, яку він уособлює. Постає проблема вибору психології, яка розв'язується по-різному. Можливо, навіть, у кожного вона своя (за умови дотримання все тієї ж – “типораціональної” вимоги). Отож психологу, якщо це справді психолог, не оминати вибору, та й відповідальності за вибір також. Дослідження ілюструє шлях до вибору. Все інше психолог приречений зробити сам.

Ми доходимо висновків цього дослідження, вбачаючи у психології, слідом за Л. Виготським, “загальну дисципліну”, що підходить до факту як до “наукового матеріалу”, та бере до уваги мінливість його “окремої інтерпретації”, про яку говорив В. Роменець. Не дивно, що у центрі нашого пошукування перебуває факт і його інтерпретації. Думки згаданих учених були винесені в епіграф і задавали напрям нашого прочитання “паралелограма”

О. Леонт'єва. Саме ж прочитання засвідчує: психологи, котрим не байдужа доля психології, перебувають у пошуках вихідної точки цілісного психологічного світобачення. Ім'я цієї точки – моністичний принцип розв'язку основної проблеми психології.

## ПОДЯКА

Пропонуючи увазі читачів “Психології і суспільства” свою працю, автор складає слова глибокої і щиросердечної вдячності усім, хто допомагав йому у сходженні до вершин “паралелограма” О. Леонт'єва: *Інні Плакіді*, художниці, – за якісне відтворення стимульного матеріалу методики експерименту О. Леонт'єва; *Наталії Рухві*, математику, – за непоодинокі ґрунтовні консультації у галузі регресійного аналізу та математичну оцінку отриманих залежностей; *Тетяні Кононович*, математику і дружині, котра упродовж років терпеливо, з огляду на відсутність у автора математичних здібностей, залучала його до аналізування здавалось би незбагненої поведінки експериментальних кривих; математику, кандидату фізико-математичних наук *Олександрю Губачову* – за люб'язно наданий дозвіл скористатися оригінальною, опрацьованою ним, програмою математичної графіки; *Олександрі Усенко*, школярці, котра зробила свої перші кроки у психології і, коректно застосувавши методику, зібрала значний обсяг даних на нормативних вибірках цього дослідження. Усім їм автор зичить здоров'я, творчої наснаги та успіхів.

1. Максименко С. Рефлексія проблем розвитку в психології // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 4–22.
2. М'ясоїд П.А. Загальна психологія. Навчальний посібник: 3-є вид., випр. – К.: Вища школа, 2004. – 487 с.
3. М'ясоїд П. Концептуальні засади систематизації психологічного знання // Психологія і суспільство. – 2002. – № 2. – С. 26–47.
4. М'ясоїд П. Наука і практика у роботі психолога // Психологія і суспільство. – 2004. – № 3. – С. 5–74.
5. М'ясоїд П.А. Наукова раціональність і стилі теоретизації у психології // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 3–4. – С. 41–51.
6. М'ясоїд П.А. Постмодернізм у психології і психологічне пояснення розвитку // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1. – С. 23–33.
7. М'ясоїд П.А. Принцип доповнюваності в аналізі психологічного знання // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С. 73–82.
8. М'ясоїд П. Психогенетична проблема і моністичний принцип у психології розвитку // Психологія і суспільство. – 2003. – № 3. – С. 17–78.
9. Рибалка В. Лев Виготський: культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій і вчення про особистість // Психологія і суспільство. – 2002. – № 2. – С. 9–25.
10. Роменець В.А. Історія психології епохи Просвітництва. – К.: Вища школа, 1991. – 568 с.
11. Роменець В.А. Історія психології XIX-го початку XX століття. – К.: Вища школа, 1995. – 614 с.
12. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології XX століття. – Київ: Либідь, 1999. – 992 с.
13. Алиев Ш.Г. Осваивающая практика: становление, категории, реальность. – Харьков: Основа, 1998. – 256 с.
14. Андерсон Дж. Когнитивная психология: 5-е изд.: Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
15. Арсеньев А.С. Десять лет спустя. О творческой судьбе С.Л. Рубинштейна (философский очерк) // Вопросы философии. – 1998. – № 11. – С. 43–68.
16. Арсеньев А.С. Размышления о работе С.Л. Рубинштейна «Человек и мир» // Вопросы философии. – 1993. – № 5. – С. 130–172.
17. Асмолов А.Г. XXI век: психология в век психологии // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 3–12.

18. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии. — М.: Смысл, 2002. — 480 с.
19. Асмолов А.Г. Принципы организации памяти человека. Системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. — 104 с.
20. Асмолов А.Г., Зинченко В.П., Логвиненко А.Д., Тихомиров О.К. Комментарии // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т.1. — С. 386–390.
21. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1980. — 527 с.
22. Бартлетт Ф. Человек запоминает // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — С. 93–102.
23. Бергсон А. Материя и память // Бергсон А. Собрание сочинений: В 4-х т.: Пер. с фр. — М.: Московский клуб, 1992. — Т.1. — С. 160–316.
24. Блонский П.П. Память и мышление // Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические произведения: В 2-х т. — М.: Педагогика, 1979. — Т.2. — С. 118–366.
25. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
26. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1977. — С. 304–358.
27. Брунер Дж. Торжество разнообразия: Пиаже и Выготский // Вопросы психологии. — 2001. — № 4. — С. 3–13.
28. Брушлинский А.В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. — 2001. — № 2. — С. 89–95.
29. Брушлинский А.В. Культурно-историческая теория мышления (философские проблемы психологии). — М.: Высшая школа, 1968. — 124 с.
30. Брушлинский А.В. О формировании психического // Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. Избр. психол. труды. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. — С. 343–364.
31. Брушлинский А.В. Психология субъекта (страницы последней книги) // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24, № 2. — С. 7–14.
32. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике: 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 1999. — 528 с.
33. Васильюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. — 1996. — № 6. — С. 25–40.
34. Васильюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. — 1992. — № 1. — С. 15–32.
35. Величковский Б.М. Открытое письмо в редакцию // Вопросы психологии. — 2001. — № 2. — С. 152–155.
36. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 336 с.
37. Вересов Н.Н. Выготский, Ильенков, Мамардашвили: опыт теоретической рефлексии и минимизм в психологии // Вопросы философии. — 2000. — № 12. — С. 74–87.
38. Верч Дж. Голоса разума. Социокультурный подход к опосредствованному действию: Пер. с англ. — М.: Тривола, 1996. — 176 с.
39. Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семенович Выготский: жизнь, деятельность, штрихи к портрету. — М.: Смысл, 1996. — 424 с.
40. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии / Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 4. — С. 243–385.
41. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. Методологическое исследование // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — С. 291–436.
42. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 3. — С. 5–328.
43. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 2. — С. 6–361.
44. Выготский Л.С. Основы педологии (стенограмма курса лекций). — М.: Изд-во 2-го Моск. мед. ин-та, 1934. — 211 с.
45. Выготский Л.С. Предисловие к книге А.Н. Леонтьева «Развитие памяти» // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — С. 149–155.
46. Выготский Л.С. Проблема сознания // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — С. 156–167.
47. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Вестник Моск. ун-та. Сер.14. Психология. — 1991. — № 4. — С. 5–18.
48. Выготский Л.С. Социалистическая переделка человека // Психологический журнал. — 1997. — Т.18, № 4. — С. 142–148.
49. Выготский Л.С. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. — М.: Педагогика, 1984. — Т. 6. — С. 92–318.
50. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории психологии: Обезьяна. Примитив. Ребенок. — М.: Педагогика-Пресс, 1993. — 224 с.
51. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука: Избранные психологические труды. — М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — 480 с.
52. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. — М.: Наука, 1966. — С. 236–277.
53. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР: В 2-х т. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. — Т. 1. — С. 441–469.
54. Гараи Л., Кечки М. Еще один кризис в психологии! Возможная причина шумного успеха идей Л.С. Выготского // Вопросы философии. — 1997. — №4. — С. 86–97.
55. Гейвин Х. Когнитивная психология: Пер. с англ. — СПб.: Питер, 2003. — 272 с.
56. Губачов А.П. Visual Calculus, v. 1.2 (программа математической графики) // <http://vcalculus.narod.ru>.
57. Давыдов В.В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л.С. Выготского // Вопросы психологии. — 1996. — № 5. — С. 20–29.
58. Жане П. Эволюция памяти и понятие времени // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — С. 85–92.
59. Занков Л.В. Память школьника, ее психология и педагогика. — М.: Учпедгиз, 1944. — 127 с.
60. Занков Л.В. Память. — М.: Учпедгиз, 1949. — 176 с.
61. Запорожец А.В. Примечания // Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики: 3-е изд. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. — С. 549–554.
62. Зинченко В.П. «Да, очень противоречивая фигура» // Психология в вузе. — 2003. — № 1–2. — С. 162–179.
63. Зинченко В.П. От классической к органической психологии // Вопросы психологии. — 1996. — № 5. — С. 7–20; № 6. — С. 6–25.
64. Зинченко В.П. А.Н. Леонтьев и развитие современной психологии // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 8–16.
65. Зинченко В.П. Теоретический мир психологии // Вопросы психологии. — 2003. — № 5. — С. 3–17.
66. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 561 с.
67. Зинченко П.И. Проблема произвольного запоминания // Научные записки Харьковского государственного педагогического института иностранных языков. — Харьков: Изд-во ХГПИИЯ, 1939. — Т. 1. — С. 145–187.
68. Зинченко Т.П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. — СПб.: Питер, 2002. — 320 с.
69. Истомина З.М. Развитие памяти. — М.: Просвещение, 1978. — 120 с.
70. Истомина З.М. Формирование у дошкольников смыслового соотношения как приема запоминания // Развитие логической памяти у детей / Под ред. А.А. Смирнова. — М.: Педагогика, 1976. — С. 22–71.
71. Истомина З.М., Преображенская И.Н., Самохаева В.И. К характеристике памяти у лиц высокоинтеллектуального труда в пожилом возрасте // Вопросы психологии. — 1967. — № 3. — С. 55–64.
72. Клацки Р. Память человека: Структуры и процессы: Пер. с англ. — М.: Мир, 1978. — 319 с.
73. Козулин А. Опосредование: психическая деятельность и психологическое орудие // Вопросы психологии. — 1994. — № 4. — С. 100–108.
74. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология. Теория и методы. — М.: Аспект Пресс, 2003. — 381 с.
75. Корсакова Н.К., Балашова Е.Ю. Опосредование как компонент саморегуляции психической деятельности в позднем возрасте // Вестник Московского университета. Серия. 14. Психология. — 1995. — № 1. — С. 18–23.
76. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. — М.: Когито-Центр, 1997. — 432 с.
77. Коул М. Культурные механизмы развития // Вопросы психологии. — 1995. — № 3. — С. 5–20.
78. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. Психологический очерк: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1977. — 261 с.
79. Кохонен Т. Ассоциативная память: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1980. — 238 с.
80. Леонтьев А.А. Алексей Николаевич Леонтьев рассказывает о себе // Вопросы психологии. — 2003. — № 2. — С. 33–42.
81. Леонтьев А.А. Л.С. Выготский. — М.: Просвещение, 1990. — 158 с.
82. Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А. Комментарии // Леонтьев А.Н. Философия и психология. Из научного наследия. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. — С. 279–286.
83. Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А. Комментарий к рукописи А.Н. Леонтьева // Вопросы психологии. — 1998. — № 1. — С. 124–127.
84. Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А. Миф о разрыве: А.Н. Леонтьев и Л.С. Выготский в 1932 г. // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24, № 1. — С. 14–21.
85. Леонтьев А.Н. Беседа с Выготским // Леонтьев А.Н. Философия и психология. Из научного наследия. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. — С. 22–26.
86. Леонтьев А.Н. Вступительная статья. О творческом пути Л.С. Выготского // Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — С. 9–41.
87. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 2. — С. 94–231.
88. Леонтьев А.Н. Материалы о сознании // Леонтьев А.Н. Философия и психология. Из научного наследия. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. — С. 26–48.
89. Леонтьев А.Н. О книге С.Л. Рубинштейна «Основы общей психоло-

- гии». Материалы к дискуссии // Леонтьев А.Н. Философия психологии. Из научного наследия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – С. 226–228.
90. Леонтьев А.Н. О Льве Семеновиче Выготском // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 18–21.
91. Леонтьев А.Н. Об историческом подходе в изучении психики человека // Избранные психологические произведения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 96–141.
92. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в истории развития советской психологии // Леонтьев А.Н. Философия психологии. Из научного наследия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – С. 263–277.
93. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики: 3-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – С. 575 с.
94. Леонтьев А.Н. Развитие высших форм запоминания // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С. 31–64.
95. Леонтьев А.Н. Развитие высших форм запоминания // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С. 163–176.
96. Леонтьев А.Н. Развитие памяти: Экспериментальное исследование высших психологических функций. – М., Л.: Учпедгиз, 1931. – 279 с.
97. Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 108–124.
98. Леонтьев А.Н., Лурия А.Р. Из истории становления психологических взглядов Л.С. Выготского // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 84–93.
99. Леонтьев А.Н., Лурия А.Р. Психологические воззрения Л.С. Выготского // Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – С. 3–10.
100. Леонтьев А.Н., Лурия А.Р., Теллов Б.М. Предисловие // Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 3–10.
101. Лохов М.И., Степанов И.И., Эдлина Т.А., Вартамян Г.А. Динамика формирования произвольной памяти у детей // Психологический журнал. – 1993. – Т.14. № 4. – С. 56–65.
102. Лурия А.Р. Внимание и память. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – С. 42–103.
103. Лурия А.Р. Нейропсихология памяти. – М.: Педагогика, 1974. – 312 с.
104. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 87 с.
105. Ляудис В.Я. Память в процессе развития. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 253 с.
106. Мальцева К.П. Наглядные и словесные опоры при запоминании у школьников // Вопросы психологии памяти / Под ред. А.А. Смирнова. – М.: Изд-во АПН СССР, 1958. – С. 87–104.
107. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности: 2-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1994. – 90 с.
108. Матюшкин А.М. Комментарии // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 3. – С. 354–360.
109. Матюшкин А.М. Послесловие // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 3. – С. 338–353.
110. Мясоид П.А. Антропологический принцип и проблемы психологии развития // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 122–125.
111. Мясоид П.А. Ненормативное психическое развитие в практике психологической службы школы // Практическая психология в школе: цели и средства. Тезисы Всероссийской конференции. – СПб.: ИМАТОН, 1996. – С. 85–86.
112. Мясоид П.А. «Параллелограмм» А.Н. Леонтьева, «генетический закон» Л.С. Выготского и традиция научной школы // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 105–117.
113. Мясоид П.А. Пора думать о вечном (Письмо в редакцию) // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 152–153.
114. Мясоид П.А. Проблема ненормативного психического развития // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 49–57.
115. Мясоид П.А. Психология в аспекте типов научной рациональности // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 3–17.
116. Мясоид П.А. Теории в психологии развития // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 141–144.
117. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1981. – 230 с.
118. Норман Д. Память и научение: Пер. с англ. – М.: Мир, 1985. – 160 с.
119. О педологических извращениях в системе наркомпрозов. Постановление ЦК ВКП (б) от 4 июля 1936 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: Сб. документов 1917–1937 гг. / Сост. А.А. Абакумов и др. – М.: Педагогика, 1974. – С. 173–175.
120. Орлов А.Б. А.Н. Леонтьев – Л.С. Выготский: очерк развития схизиса // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 70–85.
121. Петровский А.В. Запрет на комплексное исследование детства // Репрессированная наука / Под общ. ред. М.Г. Ярошевского. – СПб.: Наука, 1991. – Т. 1. – С. 126–135.
122. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Младший школьник // Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1990. – С. 175–204.
123. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Особенности психического развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С. 80–86.
124. Роговин М.С. Проблемы теории памяти. – М.: Высшая школа, 1977. – 180 с.
125. Роговин М.С. Философские проблемы теории памяти. – М.: Высшая школа, 1966. – 167 с.
126. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – С. 44–280.
127. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – Т.1. – 488 с.
128. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С. 220–235.
129. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
130. Смирнов А.А. Психология запоминания // Смирнов А.А. Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1987. – Т.2. – С. 6–294.
131. Соколова Е.Е. А.Н. Леонтьев и его время глазами очевидцев // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 1. – С. 22–28.
132. Соколова Е.Е. Развитие идей Л.С. Выготского в ранних работах А.Н. Леонтьева // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 95–104.
133. Сокращенная стенограмма заседания кафедры общей психологии факультета психологии МГУ, март 1994 г. // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1994. – № 4. – С. 51–63.
134. Соулс Р. Когнитивная психология: Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2002. – 592 с.
135. Степин В.С. Теоретическое знание: Структура, история, эволюция. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
136. Субботский Е.В. Концепция Л.С. Выготского о высших и низших психических функциях и современные исследования познавательного развития в младенчестве // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 88–92.
137. Тулмин С. Человеческое понимание: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1984. – 327 с.
138. Чудновский В.Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14, № 5. – С. 3–12.
139. Флорес Ц. Память // Экспериментальная психология: Пер. с фр. / Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. – М.: Прогресс, 1973. – Вып.4. – С. 209–342.
140. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции: 2-е изд.: Пер. с нем. – М.: Наука, 1991. – 456 с.
141. Фромм Э. Искусство любви. Исследование природы любви: Пер. с англ. – Минск: Полифакт, 1990. – 80 с.
142. Хофман И. Активная память: Экспериментальные исследования и теории человеческой памяти: Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1986. – 309 с.
143. Эббингауз Г. Смена душевных образований // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С. 18–24.
144. Эльконин Д.Б., Зинченко В.П. Психология развития (по мотивам Л. Выготского) // Гуманитарная наука в России: Соросовские лектуры. Вып. 1. Психология. Философия: Материалы всероссийского конкурса научно-исследовательских проектов / Под ред. М.И. Новицкой. – М.: Международный научный фонд, 1996 // <http://www.psychology.ru/Library>
145. Эльконин Д.Б. Об источниках неклассической психологии // Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 475–478.
146. Юнг К.Г. Архетип и символ: Пер. с англ. и нем. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.
147. Юревич А.В. «Онтологический круг» и структура психологического знания // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 1. – С. 6–14.
148. Юревич А.В. Методологический либерализм в психологии // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 3–18.
149. Ярошевский М.Г. Без истории пуста методология // Вопросы психологии. – 1995. – № 4. – С. 141–146.
150. Ярошевский М.Г. История психологии. – Изд. 3-е, перераб. – М.: Мысль, 1985. – 575 с.
151. Ярошевский М.Г. Когда Л.С. Выготский и его школа появились в психологии? // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 110–121.
152. Ярошевский М.Г. Л.С. Выготский: в поисках новой психологии. – М.: Международный фонд истории науки, 1993. – 301 с.
153. Ярошевский М.Г. Л.С. Выготский и марксизм в советской психологии. К социальной истории российской науки // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 5. – С. 84–96.
154. Ярошевский М.Г. Трехаспектность науки и проблема научной школы // Социально-психологические проблемы науки. Ученый и научный коллектив / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1973. – С. 174–189.
155. Ярошевский М.Г., Гургендзе Г.С. Послесловие. Комментарии // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 437–474.
156. Crain W. Theories of Development. Concepts and applications: 4d ed. – New Jersey: Prentice-Hall, Upper Saddle River, 2000. – 420 p.
157. Miller P.H. Theories of Developmental Psychology: 4d ed. – New York: Worth Publishers, 2002. – 518 p.