

К проблеме развития понятия «переживание» в психологии

История развития понятия «переживание» в психологической науке полна драматических коллизий. Оно то являлось неоспоримым фаворитом, вбирающим в себя центральное содержание предметной области психологии (Р.Декарт, Дж.Локк, В.Вундт, Ф.Крюгер, С.Л.Рубинштейн), то отбрасывалось как устаревшая реликвия (А.Н.Леонтьев), то вновь выводилось на авансцену научных дискуссий и становилось катализатором психологических идей (Ф.Е.Василюк).

В последние годы в отечественной психологии отчетливо набирает силу тенденция изучения процесса развития сознания как означивания переживаний [10 Орлов 2003]. Ее истоки следует искать в работах Л.С.Выготского, который предложил рассматривать переживание как «клеточку» в устройстве психического мира человека, а процесс развития сознания как процесс означивания переживаний. Позднее эта идея была отвергнута и забыта. На современном этапе становления отечественной психологии, который отличается интенсивным развитием психологической практики и психолого-психотерапевтических систем, она вновь обрела актуальность. Это связано с тем, что психология как практика сопровождения развивающегося человека нуждается в теоретической модели, на которой этот процесс основывается. В данном контексте именно идея означивания переживаний обладает мощным эвристическим потенциалом.

Целью нашей статьи является рассмотрение подходов к анализу понятия «переживание» в психологической науке для определения перспектив его эмпирического исследования.

**Подходы к анализу понятия «переживание»
в психологии сознания**

Истоки анализа проблематики переживания восходят к эмпирической психологии сознания (Дж.Локк), в которой под переживанием понималось любое испытываемое субъектом эмоционально окрашенное состояние и явление действительности, непосредственно представленное в сознании и выступающее как событие его собственной жизни. Методологической основой для изучения переживаний в эмпирической психологии выступал принцип ассоциации, методом исследования – интроспекция.

Идея понимания психологии как науки о непосредственном опыте отстаивалась и классической психологией сознания. В.Вундт рассматривал сознание как «сумму сознаваемых нами состояний» [Соколова 1994: 115]. Переживание оставалось в статусе предмета психо-

логической науки. Методом изучения выступала все та же интроспекция, но включенная в специальные экспериментальные процедуры. Образец для построения психологического исследования представители этой школы находили в современном им естествознании, основанном на механике, а это предполагало расчленение избранного предмета изучения на составляющие его элементы, которые далее не делятся.

Классическая психология сознания в начале двадцатого века зашла в тупик, так как не смогла отвечать запросам развивающегося общества. Эксперименты, основанные на интроспекции, уводили исследователей в поиски мельчайших частиц внутренних переживаний человека. В то время как его связь с окружающим миром оставалась за бортом психологических исследований.

Базовый методологический постулат экспериментальной психологии сознания – принцип элементаризма – подвергся критике исследователей, которых причисляют к направлению целостной психологии (М.Вертгеймер, Ф.Бретано и др.). Согласно этому принципу, сознание можно разложить на элементарные составляющие и установить связи между ними, т.е. целое (сознание) отождествляется с суммой входящих в него частей (ощущений, представлений). В целостной же психологии произошло «оборачивание» проблемы: не целостность образуется из суммы элементов, а наоборот, элементы определяются свойствами целого, в состав которого они входят.

Гештальтпсихология как психология целостности, продолжая основываться на интроспективном понимании сознания, в своих изысканиях ориентировалась на естественные науки, но не на механику или химию, как элементаристская психология, а на физику «постмеханистического периода», которая стала заниматься проблемами электромагнитных полей и т.п. С учетом современных им достижений физики, гештальтпсихологи так объясняли существование психической реальности. Имеется три разных мира: физический, физиологический и психический. Мир физический существует независимо от сознания и является источником наших переживаний. Внешние раздражители физического мира действуют на организм, который работает как целостность (при этом образуются структуры, наподобие физических полей). Для стороннего наблюдателя существуют при этом физические, с одной стороны, и физиологические, с другой стороны, процессы. Для субъекта физиологические процессы предстают в форме субъективных переживаний, в виде собственно психической реальности, которая может быть констатирована «не всеми вообще, а только каждым человеком в отдельности» [Соколова 1994: 203]. Таким образом, субъективная реальность (психическое) открывается в самонаблюдении субъекту

переживания и только ему. Отсюда – необходимость метода феноменологического самонаблюдения, который оставался субъективным, хотя и позволяя учесть целостные характеристики переживаний. Феноменальный мир, мир психической реальности есть всего лишь субъективный коррелят мира физиологического, т.е. по структуре своей психические и физиологические целостности идентичны. С позиций гештальтпсихологии, они изоморфны друг другу. Таким образом, нет никаких специфических психологических законов, отличных от физиологических.

В контексте нашей статьи особый интерес представляют исследования Лейпцигской школы психологии, вошедшей в историю науки под названием «Школа комплексных переживаний» Ф.Крюгера [Соколова 1984]. На основании классической немецкой философии и немецкого романтизма этой школой развивалась особая идея: о необходимости восстановления внутренней целостности личности, о необходимости самопознания с помощью вчувствования в поток собственных переживаний.

Лейпцигские психологи настаивали на возвращении в психологию понятия «душа», которое не отождествлялось ими с понятием «сознание». Они выделяли феноменальный мир (душевные явления) и трансфеноменальный мир (собственно душа).

Основной целью научной психологии сознания они считали описание феноменального мира, понимая под этим полное описание и анализ данных переживания. Предметом психологии сознания при этом являются переживания в их тотальной целостности на разных ступенях генетического развития в их нормальном и патологически измененном виде. В качестве метода исследования избран метод описания и выражения данного «чистого» переживания самого по себе и последовательного выделения из него некоторых сторон этого переживания.

В отличие от гештальтпсихологии, Лейпцигская школа выделяла в содержании феноменального мира гештальты и комплекс-качества. Гештальты имеют внутреннюю расчлененность, но отчетливо выделены из окружающего фона, располагаются в промежутке между совершенно диффузными психическими образованиями и психическими переживаниями, которые полностью расчленены на элементы. Комплекс-качества это аффективно окрашенные, образования, которые тесно связаны с моторными комплексами.

Процесс психического развития во всех его видах (в онто-, фило-, антропо- и т.п. актуалгенезах) идет от комплексных качеств к гештальт-качествам, от менее совершенных гештальтных переживаний к более совершенным прегнантным гештальтам. Гештальты имеют

смысл, который означает значимость данного образования для человека, для его личности.

С позиций Ф.Крюгера и его последователей эта способность определяется характером человека, его расовой принадлежностью, зависит от ценностной направленности индивида, которая составляет ядро его духовной структуры, и может быть сведена к инстинктивным основам человеческой жизни, к естественным основам жизни вообще. Способность к образованию целостных гешталтов, с точки зрения данного направления – врожденная. Исследование феноменального мира возможно посредством экспериментальных процедур, которые были разработаны представителями этого направления. Так, высокую оценку мирового сообщества получили исследования образования комплекс-качеств в раннем онтогенезе Г.Фолькельта, гешталтов и комплекс-качеств в актуалгенезе Ф.Зандера.

«Трансфеноменальный мир» рассматривается в Лейпцигской школе как мир душевного бытия. Для его характеристики вводится специальное понятие «структура». Это не связь переживаний, а то особое субстанциональное образование (душа), которое лежит «за» переживаниями, проявляясь в них. Это некоторые диспозиции, готовности, потенции, которые проявляются в психических переживаниях. От степени развития и «совершенства» душевной структуры зависит характер психических переживаний: являются ли они в целом нерасчлененными «комплексными качествами» или представляют собой прегнанные гешталты. Для выявления структур могут применяться проективные тесты.

Общая структура души определяется надындивидуальными душевными структурами (общими для членов одной семьи, народа, расы). Сущность человеческой жизни – в создании человеком тех или иных ценностей. А ценностная направленность зависит от тех структур, которые унаследованы от предков. Познать эти структуры и действительность в соответствии с тем, что в них заложено – субъект может только благодаря глубинным чувствам, которые тесно связаны со структурным ядром его «Я».

Процесс познания и проявления структур выглядит следующим образом. В раннем онтогенезе становится возможным различение объектов по субъективному впечатлению и формирование комплекс-качеств. Затем возникшее однажды у ребенка благодаря чувственным впечатлениям «комплекс-качество» узнается, подобно тому, как мелодия узнается при ее транспонировании в другую тональность. В основе узнавания и первичного обобщения при этом лежат не интеллектуальные, а чувственные сходные процессы. Переживания ребенка могут

содержать при этом одновременно противоположные (даже противоречивые) чувственные моменты. Лишь впоследствии, на более поздних возрастных ступенях, они отделяются друг от друга. Эта мысль о поляризации чувств играет в Лейпцигской школе значительную роль в теории чувств, хотя, как отмечают исследователи, она осталась недостаточно разработанной.

Данная теория связана с важнейшим понятием «глубины чувства» (*Tiefe des Gefühls*), которое Крюгер пытался ввести в научную психологию. Он разводил понятия «силы» и «глубины» чувства. Сильные эмоции могут наблюдаться при диффузном, нерасчлененном переживании, тогда как глубина чувств пропорциональна его расчлененности на противоположные переживания. Чувство, по мнению Крюгера, тем глубже, чем более глубокие ядерные слои душевной структуры оно отражает. К самым глубоким относятся наиболее «человеческие» чувства – любовь к другому человеку, Родине, вера в Бога, идеалы и т.п. Таким образом, в феноменальном плане именно эмоции выступают целостнообразующими факторами психического мира. Они определяют закономерности восприятия, памяти, мышления. Выполняют эмоции эту роль потому, что в наибольшей степени отражают внутренний «трансфеноменальный» мир структурных образований души человека.

Теория Лейпцигской школы на определенном этапе развития мировой науки была отодвинута на ее задворки. Это связано с идеологической подоплекой развития теории. Как считали методологи Лейпцигской школы, можно говорить о том, что есть люди неполноценные, у которых нет способности к образованию гештальтов как наиболее «совершенных» целостных переживаний и есть целые народы, культуры, не способные к этому. Данное псевдонаучное обоснование различия культур, повлекло за собой тупик, который подвел Лейпцигскую школу к оправданию и принятию фашизма, пришедшего в это время к власти в Германии, что в свою очередь повлекло дистанцирование мирового научного сообщества от наработок данной школы.

Современный анализ подхода Лейпцигской школы позволяет констатировать, что в нем, безусловно, присутствует шаг вперед по сравнению с классической психологией сознания. Однако все найденные факты и закономерности душевной жизни эта школа объясняла из самой душевной жизни, апеллируя к мистическим структурам души.

Развитие понятия «переживание» в культурно-исторической психологии

Л.С.Выготский являлся современником школ психологии целостности и достаточно высоко оценил многие идеи этого направления, но в его работах «открывалась перспектива целостно-

материалистического и объективного перехода к анализу психического, которое понималось как сложно структурированная незамкнутая система, открытая во внешний мир» [Соколова 1984].

Если в идеалистической психологии сознание (психика) отрывалось от объективного бытия, от предметной деятельности, в ходе которой это отражение осуществляется, то в работах Выготского представлена попытка «выхода» за пределы субъективных явлений в различные системы объективных отношений, определяющих собой целостные характеристики сознания, психики.

Как отмечалось выше, в психологии целостности в качестве единиц анализа сознания выступали гештальты или комплекс-качества, которые характеризовали, прежде всего, способности восприятия и анализа физической реальности. Л.С.Выготский предлагает качественно иную единицу, используя для ее названия старый добрый термин «переживание», но наполняя его при этом принципиально новым содержанием. Он предложил рассматривать переживание как единицу сознания, в которой даны «с одной стороны, среда в ее отношении ко мне, в том, как я переживаю эту среду; с другой – сказываются особенности развития моей личности. В моем переживании сказывается то, в какой мере все мои свойства, как они сложились в ходе развития, участвуют здесь в определенную минуту» [Выготский 1984 IV: 208].

Такой контекст понятия «переживание» позволяет, на наш взгляд, очень точно акцентировать сущность процесса развития личности, в котором взаимно переплетены две основные составляющие: пространство развития отношений человека во внешней среде (интерпсихический уровень) и пространство развития его внутреннего мира (интрапсихический уровень). Таким образом, осуществляется переход при анализе сознания из погружения в замкнутый внутренний субъективный мир психики к изучению взаимодействия человека (носителя психики, сознания) с реальной жизненной средой.

Как отмечает историк психологической науки М.Г.Ярошевский, переживание выступает при этом уже «не как непосредственно данный субъекту феномен, имеющий своей причиной его индивидуальное бытие, а как интегральная часть особой системы, которой Выготский дал новое имя: «социальная ситуация развития» [Ярошевский 1996: 20]. Эта ситуация создается отношениями между людьми, в которых Л.С.Выготский выделял драматический план, связанный с конфликтами, кризисами, столкновением мотивов, страстей, интересов. Именно в силу драматизма переживание приобретает эмоциональную напряженность. Классическая психология рассматривает сознание как некое «психологическое пространство». Например, К.Ясперс: «Сознание –

сцена, на которой разыгрывается драма». По Выготскому же, сознание – не сцена, а сама драма [Ярошевский 1996: 21].

Таким образом, если в теории Лейпцигской школы психологии познание переживаний связано с процессом проявления структур трансфеноменального мира, вобравшего в себя совокупные ценности опыта, накопленного предыдущими поколениями, то с точки зрения Выготского, переживание можно проанализировать через выявление драматического плана, моделирующего в психике характер отношений человека с его реальной жизненной средой. Принцип целостности оказался здесь органично связанным с принципом историзма, чего не было в Лейпцигской школе.

Согласно Выготскому, основные ступени построения личности человека «связаны непосредственно со степенью развития его мышления, ибо в зависимости от того, в какой системе знаний реализуется весь внешний и внутренний опыт... стоит и то, каким психическим аппаратом расчленяется, анализируется, связывается, обрабатывается его внешний и внутренний опыт... Центральным для всей структуры сознания и для всей системы деятельности психических функций является развитие мышления» [Выготский 1984 IV: 494].

Если сравнить подход Выготского к анализу онтогенетического развития с подходом Лейпцигской школы психологии, который он высоко оценивал, можно выявить следующие моменты.

Как показал благодаря своим исследованиям представитель Лейпцигской школы психологии Г.Фолькельт, уже у новорожденного существуют не изолированные чувственные впечатления, а сложные целостные переживания. В них тесно слиты чувственные, моторные и собственно познавательные компоненты. Комплекс-качества господствуют в сознании детей на протяжении всего дошкольного возраста. Анализируя детские рисунки, Фолькельт отмечал, что в них отражается не столько то, что видит ребенок перед собой, сколько его непосредственные впечатления от предмета, зависящие от того, с какими свойствами объекта ребенок уже познакомился в играх, и какие из них произвели на него очень сильное впечатление. «Как маленький ребенок, так и экспрессионисты стремятся не столько к изображению исключительно внешнеоптических проявлений вещей, сколько к воспроизведению их целостной сущности, а, следовательно, также и к воспроизведению оборотной стороны или оптически совершенно не воспринимаемых свойств вещей», – писал Г.Фолькельт [Фолькельт 1930:113-144].

Л.С.Выготский высоко оценил эксперименты Г.Фолькельта, но дал им качественно иной анализ. С точки зрения Выготского, в экспери-

ментах отразилось следующее: объекты, которые ребенок хорошо знал и умел рисовать, он рисовал схематически, «переводя слово в рисунок». «Опыты Фолькельта блестяще подтвердили... указания, что сознание постоянного и оформленного предмета возникает относительно поздно и главным образом в связи со словом и что восприятие на примитивных ступенях имеет дело не столько с объектом в том смысле, как мы понимаем это слово по отношению к мышлению человека, сколько с сознанием действенных ситуаций. Только слово приводит нас к предметному мышлению», – отмечает Выготский [Выготский 1982 II: 189]. Он нашел в экспериментах Г.Фолькельта одно из подтверждений собственной теории системного и смыслового строения сознания, которая, в свою очередь, явилась одним из вариантов решения в отечественной психологии проблемы целостности сознания.

Отталкиваясь от представлений Лейпцигской школы, Выготский развивает собственный взгляд на процесс развития переживаний в детстве. С его точки зрения, в раннем возрасте ребенок непосредственно переживает все, что с ним происходит, но при этом не знает собственных переживаний. Существенной чертой кризиса семи лет становится начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка. Между переживанием и непосредственным поступком вклинивается некоторый интеллектуальный момент. «В каждом переживании, в каждом его проявлении возникает некоторый интеллектуальный момент... и аффективное образование» [Выготский 1996]. Ребенок начинает понимать свои переживания, у него возникает осмысленная ориентировка в них, переживания приобретают смысл. Для обозначения этого новообразования Л.С.Выготским был введен термин «смысловое переживание».

Развитие смыслового переживания связывается Выготским со способностью человека к развитию логики чувств, с формированием его обобщенного отношения к себе, к другим, с пониманием своей ценности. Благодаря чему появляется ряд сложных личностных образований (самооценка, уровень притязаний и т.п.). Выготский отмечает, что возникновение смысловых переживаний открывает новый этап в развитии личности, так как становится возможной противоречивая борьба переживаний и их осмысленный выбор.

Таким образом, если в Лейпцигской школе в качестве целостнообразующего фактора развития сознания рассматривалась глубина эмоций и чувств, то Выготский показывает, что системное строение сознания определяется его смысловым строением. Выготский вводит понятие значения, прослеживая его генезис от простейших форм (синкретов и комплексов) до наиболее развитой формы значения – научно-

го понятия, синонимом осознанности для него выступает системность организации значений, возможность переформулировок содержания высказывания, выражения одних значений через другие [Петренко 1995].

В целом системное строение сознания определяется речью, которая играет центральную роль в формировании сознания и регуляции его деятельности. В значениях слов идеально кристаллизуется общественно-исторический опыт человечества, в процессах деятельности и сознания конкретных индивидов они индивидуализируются и субъективируются. Следовательно, систему индивидуального сознания нельзя всецело объяснить исходя из внутренних закономерностей ее функционирования и развития, необходимо исследовать те системы общественных отношений, закономерностям развития которых она (система индивидуального сознания) подчиняется. Социальные факторы детерминируют формирование высших психических функций как опосредованных образований, которые, развиваясь первоначально как интерпсихические, превращаются затем в интрапсихические.

Таким образом, индивидуальные сознания включаются в более широкую целостность – общественное сознание, не тем мистическим образом, как в Лейпцигской школе, а опосредованно через человеческую деятельность.

Понятие «переживание»

и общепсихологическая теория деятельности

Для А.Н.Леонтьева, автора общепсихологической теории деятельности, предложенная Выготским единица анализа сознания явилась «мнимым решением вопроса» [Орлов 2003: 76]. «Согласно представлениям А.Н.Леонтьева, переживание является фактом вторичным и производным, поскольку это лишь «факт сознания». Отсюда вполне понятны и логичны следующие выводы: «нам нужно решительно отказаться от рассмотрения человека как субъекта переживания *par excellence*» [Леонтьев 1998: 123], «В деятельности, а не в переживании осуществляется ...действительное единство субъекта и его действительности, личности и среды» [Леонтьев 1998: 124].

Степень неприятия самого понятия переживание оказалась настолько велика, что оно было на долгие годы исключено из концептуального аппарата теории деятельности и в целом отечественной психологии советского периода [Орлов 2003: 76]. А.Н.Леонтьев и П.Я.Гальперин увидели скрытый интеллектуализм в акцентировании Л.С.Выготским направленности на изучение сознания как процесса означивания переживаний. «Не сознание и взаимодействие сознаний, а только реальная деятельность ребенка, которая всегда является осмыс-

ленной деятельностью, определяет его психическое развитие в целом, и течение отдельных психических процессов. Не понятие, а осмысленная деятельность является ключом к пониманию психики», – писал П.Я.Гальперин: [Гальперин 1959: 443].

Исходя из этого, на основе методологии общепсихологической теории деятельности, была отвергнута идея изучения переживания как единицы сознания, но получила развитие идея о смысловой природе сознания, «о существовании динамической смысловой системы, представляющей собой единство аффективных и интеллектуальных процессов» [Выготский 1996].

Анализируя личность как особое «сверхчувственное» качество, А.Н.Леонтьев «конкретизирует понимание этого качества в понятии личностного смысла, в представлении о развитии личности как становлении «связной системы личностных смыслов» [Асмолов 2001: 93]. Личностный смысл – это значение «для меня», которое определяется мотивами и потребностями данного человека. Позднее для обозначения специфической базовой единицы личности, «ядра» личности, центром которого является связанная система личностных смыслов, последователями А.Н.Леонтьева было введено понятие «смысловые образования личности», которые рассматриваются как особая психическая реальность, относящаяся к дорефлексивному уровню сознания.

В последнее десятилетие изучение личностного смысла и других смысловых образований личности заняло, пожалуй, центральное место в исследованиях сознания в русле деятельностного подхода, понятие «смысл» потеснило и постепенно практически вытеснило понятие «переживание». Хотя некоторые идеи Л.С.Выготского о переживании все же получили развитие в рамках общепсихологической теории деятельности. Так, Б.М.Теплов использовал понятие переживание при анализе творчества и отмечал, что ядром переживания является особое образование в виде эмоционально испытываемого человеком понимания смыслов и ценностей культуры [Теплов 1998]. Можно найти параллели между понятием «смысловое переживание» Л.С.Выготского и понятием «конфликтный личностный смысл», которое является ключевым в концепции самосознания личности В.В.Столина. Новое прочтение понятия «переживание» представлено Ф.Е.Василуком, который ввел представление о переживании «как особой деятельности, особой работе по перестройке психологического мира, направленной на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которого является повышение осмысленности жизни». Рассматривая переживание как специфическую деятельность смыслопорождения, преобразования глубинных структур личности,

Ф.Е.Василюк обосновал возможность использования данного понятия в качестве категории общепсихологической теории деятельности [Василюк 1984].

Некоторые идеи Л.С.Выготского относительно изучения процесса развития сознания как совокупности значений получили развитие в психосемантическом подходе.

В.Ф.Петренко отмечает: «Предложенная А.Н.Леонтьевым трактовка сознания как индивидуальной системы значений, которые даны в единстве с чувственной тканью, связывающей через перцепцию сознание с предметным миром и личностными смыслами, определяющими пристрастность сознания, его связь с мотивационно-потребностной сферой человека, является по сути, семиотической, где генезис и трансформация значения как образующей сознания выступают механизмом изменения и трансформации сознания. В концепции А.Н.Леонтьева, таким образом, преодолевается, по сути, позитивистский подход, заключающийся в раздельном изучении механизмов и содержания психических процессов, и применительно к индивидуальному сознанию выделяется единый способ описания содержания сознания и механизмов его изменения, лежащий в плоскости семантического анализа» [Петренко 1995: 6-7].

Однако, как считают другие исследователи, «многочисленные и любопытные данные психосемантических исследований обсуждаются главным образом в их пределах и мало влияют на общепсихологические представления. В известной мере это объясняется характером исследований в психосемантике, из-за позитивистской ориентации сосредоточенных преимущественно на эмпирических данных, предпочитающих формальные методы их анализа и в результате замкнуто развивающих собственный язык и схемы объяснения» [Вилюнас 1990: 231].

Психосемантика на современном этапе развития, на наш взгляд, не преодолела того ограничения, которое было обозначено еще А.Н.Леонтьевым. Сопоставляя понятия «значение» и «личностный смысл», он сформулировал следующую проблему: «не исчезает... постоянно воспроизводящее себя несовпадение личностных смыслов, несущих в себе пристрастность субъекта и «равнодушных» к нему значений, посредством которых они только и могут себя выразить. Поэтому-то внутреннее движение развитой системы индивидуального сознания и полно драматизма. Он создается смыслами, которые не могут «высказать себя» в адекватных значениях; значениями, лишенными своей жизненной почвы и поэтому иногда мучительно дискредитирующими себя» [Асмолов 2001].

Таким образом, смысловой и семантический подходы в общепсихологической теории деятельности все же не выходят за рамки позитивистской ориентации исследования. Преодоление этого мы связываем с обращением к анализу той внутренней клеточки психики - переживания, в которой, по мысли Выготского, целостно отражается процесс развития человека в среде его жизнедеятельности.

Литература

Асмолов А.Г. и др. Некоторые перспективы исследования смысловых образований личности // Психология личности: Сб. ст. /Сост. А.Б. Орлов. М.: 2001

Василюк Ф.Е. Психология переживания. М., 1984

Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990

Выготский Л.С. Восприятие и его развитие в детском возрасте /Собр. соч.: В 6-ти т. М.,1982

Выготский Л.С. Педология подростка/Собр. соч.: В 6-ти т. М.,1984

Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. – М., 1996

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. М., 1984

Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. М.,1959

Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С.Выготского (критическое исследование)//Вопросы психологии. 1998. №1

Орлов А.Б. А.Н.Леонтьев – Л.С.Выготский: очерк развития схизиса//Вопр. психологии. 2003. №2

Петренко В.Ф. Основы психосемантики. М., 1995

Соколова Е.Е. Проблема целостности в психологии (на материале австрийской, лейпцигской, берлинской школ). Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1984

Соколова Е.Е. Тринадцать диалогов о психологии. (Хрестоматия с комментариями по курсу «Введение в психологию»). – М.,1994

Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. М., 1998

Фолькельт Г. Экспериментальная психология дошкольника. М.–Л., 1930

Ярошевский М.Г. Л.С.Выготский и проблема социокультурной детерминации психики//Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. – М., 1996

©Миньорова С.А.