

А. Н. Ромашук

ТЕОРИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А.Н. ЛЕОНТЬЕВА И ПРОБЛЕМА ПРЕОДОЛЕНИЯ ДВУХФАКТОРНОГО ПОДХОДА К ДЕТЕРМИНАЦИИ ПСИХИКИ

В статье проводится рассмотрение теории деятельности А.Н. Леонтьева сквозь призму породившей ее научной проблемы, которую часто описывают как необходимость выхода за рамки «словоцентризма» Л.С. Выготского. Но есть аргументы в пользу того, что решаемая теорией деятельности проблема была поставлена именно Выготским, и она же обусловила многократное изменение им собственной теории, в частности переход в конце жизни от теории высших и натуральных психических функций к теории системного строения сознания и межфункциональных связей. Решаемая Выготским проблема формулировалась им как необходимость преодоления двухфакторного подхода к детерминации психики, что для культурно-исторической концепции означало переход от социальной к собственно психической детерминации. Данная проблема была воспринята харьковской школой, а различие между теорией деятельности и теорией Выготского состояло лишь в предлагаемых способах ее решения. Если Выготский в качестве единицы психики предлагал рассматривать переживание, то харьковчане в качестве посредника, преломляющего влияние на психику как социального, так и физиологического факторов, предлагали понятие деятельности. Понимание подлинной проблемы, для разрешения которой создавалась теория деятельности Леонтьева, влияет на понимание значения как основных положений теории деятельности, так и выполненных в ее русле исследований. Из анализа некоторых таких исследований выводится и подчеркивается такая характеристика деятельности, как целостность.

Ключевые слова: теория деятельности А.Н. Леонтьева, культурно-историческая психология Л.С. Выготского, социальная детерминация, психическая детерминация, единица психики, целостность деятельности.

It is commonly accepted that the theory of activity by A.N. Leontiev was the attempt to overcome so called “word-centrism” developed by L.S. Vygotsky. At the same time there are some arguments, that theory of activity was developed to solve the problem, which had been formulated by Vygotsky. He tried to overcome double-factorial determination of psychic, i.e. to go from social to psychological

Ромашук Александр Николаевич — канд. психол. наук, ассистент кафедры общей психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* ofitsran@mail.ru

Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ (грант № 10-06-00437а).

determination. To solve the problem Vygotsky modified his own theory and changed the main concept from high mental function to system structure of conciseness and interfunctional interactions. Vygotsky suggested emotional experience as the unit of psychic. Group of psychologists worked in Kharkov tried to solve this problem in another way. They supposed that activity mediates as social, as physiological factors. This decision was more materialistic from their point of view. Revealing the real basic theoretical problem of theory of activity is important for understanding its main statements and experimental results. Analysis of investigations, conducted by the adepts of the theory of activity, leads to understanding of holistic nature of activity.

Key words: theory of activity by A.N. Leontiev, cultural-historical theory by L.S. Vygotsky, social determination, psychological determination, unit of psychic, holistic nature of activity.

Введение: теория деятельности А.Н. Леонтьева сквозь призму породившей ее научной проблемы

Научная теория является фиксацией средств и результатов решения определенной научной задачи (проблемы). Поэтому для полноценного анализа научной теории необходимо учитывать ту проблему, для разрешения которой эта теория создавалась. Без понимания этой проблемы возникают примерно такие же трудности понимания теории, какие возникают при попытке анализа способов и результатов решения обыденной задачи в ситуации, когда сама задача остается неизвестной.

Относительно теории деятельности А.Н. Леонтьева данный «принцип проблемности» хоть и используется, но противоречиво. В качестве исходной проблемы часто называют (см., напр.: Леонтьев А.А., 2001) противопоставление «словоцентризму» Л.С. Выготского «делоцентризм» харьковской школы (XIII). В нашей статье будет разрабатываться несколько парадоксальная по отношению к культурно-исторической традиции в психологии мысль: и Выготский и харьковчане искали способ выйти за рамки положения о социальной детерминации психики человека, чтобы разработать принцип психической детерминации. В общей форме проблема ставилась как необходимость преодоления двухфакторного подхода, но поскольку один из факторов (физиологический) изначально для культурно-исторического и деятельностного подходов в психологии был малозначим, то преодоление двухфакторности свелось к преодолению положения о детерминации психики вторым фактором — социальным.

М.Г. Ярошевский, для которого исследование развития принципа детерминизма в психологии было одной из центральных тем творчества, писал: «Разработка особой формы причинности — пси-

хической, в качестве отличной от физикалистской, биологической и социальной, определила историологический вклад Выготского» (Ярошевский, 1993, с. 287). При этом Ярошевский подчеркивал, что Выготский не только активно противостоял разным идеалистическим (теории творческой эволюции, жизненного порыва и т.п.), но и тем квазимарксистским психологическим подходам, которые в качестве главной движущей силы психического развития рассматривали окружающую социальную среду (там же, с. 263). Проблема ухода от социального детерминизма задала и возникновение деятельностного подхода А.Н. Леонтьева, поскольку XIII напрямую восприняла эту проблему от Выготского как центральную. Расхождение между Выготским и XIII произошло не в постановке проблемы, а в предлагаемых вариантах ее решения: тогда как Выготский предлагал для ее разрешения понятие «переживание», в XIII в качестве альтернативы разрабатывалось понятие «деятельность».

Основная цель данной статьи — анализ проблемы, для решения которой изначально предназначалась теория А.Н. Леонтьева, а также выявление значения этой проблемы для адекватной интерпретации основных положений, результатов исследований и хода развития теории деятельности.

Л.С. Выготский: многократное изменение теории с целью решить проблему двухфакторности

Как известно, за короткий период собственно научной работы в психологии Выготский успел последовательно создать несколько принципиально разных теорий (см., напр., Ярошевский, 1993). Последним его шагом считается переход от концепции опосредствования высших психических функций словом к концепции системного строения сознания. Смерть застала его на этапе еще одного перехода — к концепции переживания как единицы развития психики. Работой, в которой концепция опосредствования одновременно и непротиворечиво сосуществует с концепцией изменения межфункциональных связей, является книга «Этюды по истории поведения» (Выготский, Лурия, 1993). В ней разница между «примитивом» и культурным человеком, между младенцем и более старшим ребенком описывается двусторонне — и с точки зрения ведущей роли натуральных и высших психических функций, и с точки зрения превалирования тех или иных функций в системных взаимосвязях (у первых членов пар — восприятия или памяти, у вторых — мышления и речи).

Наиболее четко свою системную концепцию Выготский выразил в книге «Мышление и речь». В ней не случайно из всех психических функций выбрано взаимодействие мышления и речи, поскольку именно в возникновении речевого мышления Выготский начал

видеть суть культурного развития психики. Соответственно речь приобретает функцию мышления, а мышление становится опосредствованным словом и само развитие рассматривается через развитие значения (как единицы речевого мышления). Характерно, что в книге лишь в нескольких местах встречается понятие «высшая психическая функция», а прямое использование методики двойной стимуляции не сопровождается «параллелограммом развития» (в данном случае комплексного мышления). Отсутствие параллелограмма — одного из символов исследований в рамках концепции опосредствования словом (см., напр., Леонтьев, 2003а) — объясняется тем, что в концепции системного строения сознания опосредствованности натуральных функций внешним средством нет. Врачивается тут уже не слово, а эгоцентрическая речь как этап развития значения и приобретения речью мыслительных функций планирования и регулирования. С другой стороны, форма параллелограмма развития применяется в «Мышлении и речи» (Выготский, 1999) при интерпретации результатов исследования развития научных и житейских понятий, проведенного Ж.И. Шиф. Но данный параллелограмм опять же не включает в себе опосредствованность внешним средством и его интериоризацию, а две линии развития олицетворяют взаимодействие (не опосредствование!) формы научного и содержания житейского понятий. Слово как внешнее средство относится к обоим типам понятия, и они оба формируются извне: житейское — в практической жизни, а научное — в школьном обучении. Симптоматично также, что в этом исследовании методика двойной стимуляции не применялась (см. там же).

Концепцию Выготского о системном строении сознания подхватил, развил и в определенной мере ею ограничился А.Р. Лурия, о чем много в последнее время пишет его ученица Т.В. Ахутина (2007, 2012). В теории Лурия этот аспект воплотился в принципе системного строения высших психических функций. Показательно, что в рамках проекта «романтической науки» (идиографического описания) Лурия выбрал для исследования людей, прямо противоположных по системному взаимодействию функций: у Шерешевского наиболее развитой оказалась эйдетическая память (согласно «Этюдам по истории поведения», она характерна для «примитива»), и эта функция подчинила всю его личность; а у Засецкого, наоборот, сильная личность смогла минимизировать непоправимый урон для восприятия, памяти и внимания (и как следствие — для речи и мышления), нанесенный пулевым ранением головы (см.: Лурия, 1996).

Однако для нас важен вопрос не о том, как менял свою концепцию Выготский, а о том, почему он это делал. Поскольку переходы между его теориями никогда не проходили резко и в течение определенного периода каждая следующая теория формировалась

в недрах предыдущей, то кажется очевидным, что переход на новый этап связан лишь с критическим анализом содержания результатов предыдущего этапа и не имеет общего для всех этапов источника. Между тем для Выготского существовала общая основная причина неудовлетворенности каждой из сформированных им теорий: ни одна из них не давала ответа на интересовавший его вопрос о «клеточке» психики, т.е. о собственно психической причинности развития психики. Для него было важно, оставаясь в рамках культурно-исторического подхода (т.е. показывая историческую изменчивость исходной «клеточки»), не подменять детерминацию психики социальными, культурными детерминантами. И собственные варианты теории не устраивали Выготского как раз тем, что они в вопросе детерминации отдавали пальму первенства «культурным» (социальным) факторам. В концепции развития психики через опосредствованность словом последнее понималось целиком как социальный предмет. Концепция системного взаимодействия психических функций представлялась более психологической, поскольку в ней развитие значений рассматривалось не в плане социальных изменений, а в плане онтогенетического развития, имеющего собственные детерминанты и этапы (Выготский, 1999). Но и данный вариант оставался для Выготского «слишком социальным», поскольку это развитие имеет своей целью общественно закрепленное значение, и поэтому «Мышление и речь» заканчивается тезисом о необходимости идти глубже, в мотивацию. В последние годы как вариант «собственно психологической клеточки» он рассматривал «переживание». Таким образом, центральной причиной, которая двигала Выготского к изменению теории, являлось стремление уйти от социальной к собственно психологической детерминации, но без потери идеи культурно-исторической обусловленности психики.

Поставленная Выготским проблема преодоления принципа двухфакторности была основной и для XIII в момент ее возникновения. В статье 1937 г. «Учение о среде...» А.Н. Леонтьев подробно анализирует специфику подхода Выготского, включая в свой анализ цитаты из его работ: «Значит, говорит Л.С. Выготский, “никакое развитие не складывается из механического сочетания двух факторов — двух внешних сил, которые, комбинируясь друг с другом, продвигают это развитие вперед” (Выготский, 1934, с. 89 и след.), и роль среды может быть выяснена всякий раз лишь из анализа тех конкретных отношений, в которые вступает ребенок со средой» (Леонтьев, 2003в, с. 252)¹.

¹ Мы специально даем цитаты из работ Л.С. Выготского по работам А.Н. Леонтьева, чтобы подчеркнуть преемственность понимания проблемы преодоления двухфакторности у этих двух исследователей.

Но в тот же харьковский период произошло существенное изменение в постановке этой проблемы. Оно заключалось в том, что единица анализа, содержащая в себе «порождающее отношение» (по Выготскому) между обоими факторами, трансформировалась благодаря Леонтьеву в понятие посредника между ними. Результат этой трансформации обсуждался в рамках критики постулата непосредственности и введения деятельности как такого посредника, который преломляет воздействие на психику и физиологических и социальных факторов.

В принципе сам переход к понятию посредника был подготовлен тоже Выготским, поскольку в его концепции последних лет переживание также выполняло посредническую функцию. Не случайно Леонтьев приводит целый ряд цитат из книги Выготского «Основы педологии» о преломляющей функции переживания. Например: «Переживание какой-нибудь ситуации, — пишет Л.С. Выготский, — переживание какой-либо среды определяет то, какое будет иметь влияние эта ситуация или эта среда на ребенка. Таким образом, не сам тот или иной момент, взятый безотносительно к ребенку, но этот момент, преломленный через переживание ребенка, может определить, как этот момент будет влиять на ход дальнейшего развития» (Леонтьев, 2003в, с. 251). И в качестве вывода Леонтьев подчеркивает главное в приведенной цитате: «Переживание — это, следовательно, то, в чем преломляется для ребенка окружающая среда» (там же). Однако для Леонтьева переживание, являясь сугубо психологическим образованием, тем самым замыкало психологическую детерминацию в самой себе, тогда как деятельность выводила детерминацию за рамки психики и тем самым более соответствовала материализму.

Деятельность как средство исследования внутренних механизмов психики и как форма проявления социального влияния

Начиная с харьковского периода, Леонтьев подчеркивал необходимость перехода от двухфакторных моделей (и соответственно в неявной форме — от социальной детерминации) к собственно «внутренним механизмам». В 1935 г. он писал: «Ни указание на факт непосредственного столкновения ребенка с миром вещей, ни указание на факт общения, сотрудничества и подражания не могут сами по себе раскрыть развитие значения слова. В каком бы сложном переплетении они ни выступали, они остаются лишь внешними движущими моментами процесса; задача же всякого исследования развития заключается в исследовании именно внутренней природы этого развития, в раскрытии его внутренних противоречий» (Леонтьев, 2003б, с. 333). В качестве такого внутреннего противоречия предполагается

и экспериментально исследуется противоречие между деятельностью и образом: «За значением слова открываются нам обобщение как образ действительности и обобщение как деятельность, как система психологических операций. Они не совпадают друг с другом, но противоположны друг другу. Значение слова и есть единство этих противоположностей» (там же, с. 340)². Нам важно зафиксировать, что выявленное Леонтьевым основное противоречие служит для него решением той же самой задачи перехода от социальной детерминации как вида средовой детерминации к детерминации внутренними для развития психики механизмами.

Отметим, что в харьковский период развития деятельностного подхода деятельность часто понималась как «способ употребления» предметов, под которыми прежде всего имелись в виду слова³. Напрямую это значение термина «деятельность» подчеркивается в аналогии с законом Гартига, по которому движущей силой развития орудия является «противоречие между самим орудием и способом его употребления» (там же, с. 341). И тут же Леонтьев, уточняя аналогию с законом Гартига, критикует этот закон за то, что он рассматривает развитие орудий труда как процесс, «независимый от социальной организации производственной деятельности, от производственных отношений» (там же, с. 343). Перенос содержания этой критики на развитие психики ребенка, Леонтьев указывает на важность понимания того, что «деятельность ребенка, лежащая за развитием его сознания, организуется специально и таким образом внутренне определяется общественным бытием ребенка» (там же). В этом уточнении заключена вся специфика и сложность постановки проблемы выделения психической причинности в рамках подходов Выготского и теории деятельности, поскольку эта постановка требует одновременно и разработки психической детерминации, и удержания значения социального влияния. Леонтьев подчеркивает, что только в таком случае «этот процесс, сохраняя спонтанный характер и свою специфику, вместе с тем утрачивает видимость самостоятельности, т.е. свой абстрактный характер» (там же).

Как раз с попыткой разрабатывать единство спонтанного характера психического развития и социальной его обусловленности связано, на наш взгляд, то обстоятельство, что в харьковской школе основными предметами исследуемой деятельности являлись слова,

² Как известно, противоположность между уровнем психического отражения и уровнем деятельности стала для А.Н. Леонтьева (1981) одним из базовых принципов развития психики в филогенезе.

³ В статье есть прямое указание на то, что слова можно рассматривать как используемый предмет, и прямое описание деятельности со словом как «употребление ребенком соответствующего слова» (Леонтьев, 2003б, с. 342).

картинки и т.п., а в качестве исследуемых деятельностей часто использовались игровая и учебная, в которых нет преобладающей роли практической активности. В статье, написанной в 1935 г., в качестве введения к готовившемуся к выходу, но так и не опубликованному сборнику работ XIII, Леонтьев следующим образом характеризует основной технический прием всех включаемых в сборник исследований: «Исследование процесса овладения учащимися научными понятиями, предпринятые нашей лабораторией, построены на одном и том же, общем для них, методическом приеме — приеме сравнительного изучения речевого раскрытия понятий учащимися и их употребления, их “переноса” на конкретные явления действительности» (Леонтьев, 2003б, с. 347). В качестве модельного примера исследования с подобным приемом Леонтьев наиболее подробно разбирает исследование Л.И. Божович, в котором изначально с использованием картинки из сказки в игровой ситуации дошкольнику сообщалось значение нового для него слова «падчерица», а потом в игровой же ситуации употребление этого слова распространялось не только на девочек, но и на мальчиков, для которых жены отцов не были родными матерями (там же, с. 339—342). Таким образом, исследовался перенос обобщения, стоящего у ребенка за словом «падчерица», на новое содержание, но и до и после переноса обобщения деятельность в данном случае рассматривалась как употребление слова в игровой ситуации.

Даже в исследовании освоения закона Архимеда было зафиксировано, что между практическими действиями погружения разных тел в жидкость и рассуждением ребенка об этой ситуации с возрастом в определенном смысле отношение переворачивается. Это проявляется в том, что «ребенок своими действиями пытается подчинить факты своим рассуждениям» (Праці..., 1941, с. 145). «Например, если ребенок сказал про какой-то предмет, что он потонет, то дальше он пытается опустить его в воду так, чтобы предмет на самом деле потонул. Для этого ребенок погружает предмет в воду, кидает его или набирает воды и т.п. Ребенок пытается, так сказать, помочь предметам и фактам не противоречить его суждениям» (там же). Подобное переворачивание отношения практики и рассуждений ребенка связано таким понятием, как «предметность деятельности». Предметность, которая подчеркивалась в большинстве исследований XIII, характеризовалась так: «Ребенок в процессе своей жизни имеет дело не просто с физическими телами или раздражителями, а с предметами, за которыми закреплена определенная система действий и которые имеют свое практическое назначение в применении человеком» (там же, с. 147). И именно предметностью объяснялась ситуация определенного раздвоения жизненного отношения ребенка на практическую и теоретическую деятельность, при этом последняя

связана с овладением своими действиями в отношении предметов. По мысли харьковчан, эта обусловленная предметностью раздвоенность деятельности ребенка объясняет ошибочность позиции Пиаже в отношении развития рассуждений ребенка, поскольку Пиаже «рассматривает развитие психики ребенка как некоторый процесс, который самостоятельно происходит и подвергается влиянию внешних сил или факторов биологического или социального порядка» (там же). Таким образом, ошибку Пиаже они видели в абсолютизации самостоятельности развития психики ребенка (т.е. в абсолютизации психической причинности), тогда как собственные исследования рассматривали и как объяснение причин возможности такой абсолютизации, и как раскрытие более гармоничного отношения между психической причинностью и социальной обусловленностью развития психики.

Деятельность как целостность: интерпретация ряда исследований деятельностного подхода с учетом проблемы выделения психической причинности

Несомненно, что в рамках деятельностного подхода Леонтьева были выявлены собственно деятельностные механизмы, через которые должно преломляться любое социальное влияние. Но понимание деятельности как посредника становится очевидным, только если брать более широкий план развития теории и иметь в виду само наличие «проблемы преодоления двухфакторности». Для примера рассмотрим значение проведенного в 1935 г. А.Н. Леонтьевым и А.Н. Розенблюмом (1999) «исследования деятельности и интересов посетителей Парка культуры и отдыха имени Горького».

Данное исследование определялось необходимостью подчинения развлекательной функции парка его образовательной функции, а в методическом плане в исследовании деятельностный подход был отчасти противопоставлен теории поля К. Левина. Само исследование состояло из двух больших частей — констатирующей и формирующей. В констатирующей части различными способами исследовались потоки посетителей парка: то, в какие отделы парка, с какими целями и на какое время они заходили. В качестве одного из основных был сделан вывод, что в целом результаты первого этапа исследования можно объяснить положениями теории Левина: поток посетителей во многом подчиняется «топографическому моменту парка», который составляла и исходная структура интересов посетителей. Собственно принципами деятельностного подхода определялся второй этап исследования, результаты которого объяснялись не просто взаимодействием каких-либо полевых факторов, а видом деятельности испытуемых. На этом этапе уже ставилась задача создания новых интересов. В качестве экспериментальной площадки была взята лишь одна структурная часть

парка — авиамодельный кружок на территории Детского городка. В качестве индикатора силы «политехнического» интереса к авиационной тематике была избран параметр времени остановки участников кружка возле стендов с аэрофизической информацией, а в качестве формирующей процедуры использовался прием формирования нового вида деятельности через создание определенных типов преград при осуществлении старого вида. В частности, поскольку участникам кружка нравилось клеить авиамodelи, но это не приводило к заинтересованности аэрофизической информацией, то для создания нового интереса им было предложено участвовать в соревновании созданных ими моделей в полете на дальность. При этом оказалось, что красивые модели редко летят далеко и прямо (т.е. возникла преграда), и для того чтобы исправить эти проблемы, ребята уже более внимательно слушали объяснения руководителя кружка, а также значительно больше времени проводили перед стендами. Таким образом, был сделан вывод, что интересы определяются не столько топологией парка и начальной структурой интересов, сколько характером деятельности посетителей. Если деятельность оставалась развлекательной, то человек останавливался возле стендов с аэрофизической информацией крайне редко и непродолжительно, а если деятельность становилась учебно-познавательной, то он подходил к тем же стендам часто и проводил около них больше времени. Данное исследование можно было бы интерпретировать как выявление той «единицы» (деятельности), через которую преломляется влияние на психику как социальной среды, так и физиологии. Но если анализировать это исследование в отрыве от других, то легко потерять специфику теории деятельности, поскольку его выводы можно свести к фиксации влияния мотивации на содержание и результаты поведения, отождествив последнее с деятельностью (неслучайно некоторые современные авторы оценивают теорию деятельности как определенную редукцию, «мутант» гештальтпсихологии — см., напр.: Ясницкий, 2012).

Специфика теории деятельности Леонтьева, т.е. несводимость детерминации психики к влиянию на нее каких-либо «частей» деятельности (пусть даже и мотивов!), проступает в описанном исследовании только с учетом дальнейших работ по формированию учебной деятельности. Все исследования по формированию учебной деятельности (как в «московском направлении» под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, так и в поздней XIII под руководством В.В. Репкина) строились по типу, апробированному в исследовании Леонтьева и Розенблюма: с помощью специально встраиваемых в процесс деятельности преград формировалась мотивация для иной деятельности — учебно-познавательной. Основное отличие было в том, что формирование целостной учебной деятельности не начиналось и не заканчивалось формированием новой мотивации.

Обучение начиналось с последовательного перевода практической задачи в учебную (через ряд промежуточных форм), и на протяжении всего младшего школьного возраста главной его целью ставилось последовательное формирование учебных действий, состав и порядок которых специально выделялись и проверялись в исследовании (см.: Давыдов, 2004; Репкин, Репкина, 1997). В данном случае деятельность никак не сводилась к содержанию мотивации, а преломляла внешние и внутренние факторы как конкретная целостность всех трех уровней (деятельности, действий и операций).

Принципиальность рассмотрения деятельности как особой преломляющей целостности четко проанализирована в работах П.И. Зинченко. Суть проведенных им исследований заключалась в «анализе зависимости произвольного запоминания от предметного содержания и структуры (строения) деятельности, в которой оно осуществляется» (Зинченко, 1961, с. 136). Конкретнее исследовалась зависимость произвольного запоминания от «целей, мотивов и способов деятельности» (там же). Тем самым фиксировалось преломление влияния социальных факторов психическими образованиями (целями, мотивами и способами). Отличие этих работ от многочисленных других, учитывающих, например, значимость содержания и силы мотивации, заключалось в том, что подчеркивался не сам по себе эффект мотивации, а взаимодействие этого фактора с фактором типа задач («способов деятельности»). Другими словами, фиксировалось, что только взаимодействие этих факторов определяет содержание и эффективность произвольного запоминания. Так проверялось утверждение, что произвольное запоминание определяется не самим по себе мотивом («учебным» или «игровым») или типом задач, а только целостной деятельностью, которая и характеризуется определенным сочетанием (взаимодействием) этих факторов. Это, действительно, как подчеркивает и сам П.И. Зинченко (там же, с. 225), выражает отличие деятельностного подхода от всех аналогичных исследований (например, от работ школы К. Левина)⁴.

Методология «третьего фактора»

Необходимость выхода за рамки двухфакторных моделей и даже за рамки взаимодействия «натурального» и «социального» закономерно порождает вопрос о содержании «третьего фактора»,

⁴ Со временем данное понимание специфики теории деятельности стало настолько неявным, что одному из современных последователей А.Н. Леонтьева пришлось даже ввести специальное понятие «гештальт деятельности» (Дормашев, 2006). Правда, необходимость введения данного понятия Ю.Б. Дормашев обосновывает не столько целостностью взаимодействия всех уровней деятельности, сколько подчиненностью «объекта» и «субъекта» деятельности ей как целому (там же).

поскольку, оставаясь материалистом и не скатываясь в мистику, вроде бы сложно понять, о каком материальном факторе идет речь. Между тем совершенно не обязательно связывать материализм лишь с физиологическим или социальным фактором. Из самого факта существования экономической детерминации никак не следует, что она целиком вытекает из детерминации физической или ей противоречит (см., напр.: Ильенков, 1997). Проблема разных типов детерминации в рамках материализма решалась как проблема разных уровней движения материи (Ф. Энгельс) и в отечественной психологии наиболее явно использовалась Я.А. Пономаревым в книге «Психика и интуиция» (1967) для обоснования идеи психического уровня движения материи, который, не переставая быть материальным, имеет свою качественную специфику.

Роль «посредника», «преломителя» в структуре деятельности больше всего подходит такому понятию, как «личностный смысл», поскольку оно обозначает внутридеятельностное образование, тогда как другие образования детерминированы либо социально (например, значения и мотивы), либо физиологически (например, чувственная ткань сознания). Поэтому по отношению к проблеме выхода за рамки двухфакторности (социальной детерминации, преодоления постулата непосредственности и т.п.) с особой стороны выделяется тенденция позднего Леонтьева к разработке таких понятий, как «личностный смысл», «борьба мотивов», «личность» и «поступок» (Леонтьев, 1975). Но эти понятия не могут разрешить проблему раскрытия собственно психологической причинности, поскольку они слишком привязаны лишь к одной части психики — личности, тогда как важно найти общую «психологическую единицу». Долгое время эту роль выполняло понятие «деятельность», и чтобы оценить эффективность выполнения этой роли, необходимо проанализировать, насколько теории деятельности удалось выделить и конкретизировать психическую причинность. Пока такой анализ специально никем не производился.

Ориентация на выявление психической причинности сближает теорию деятельности А.Н. Леонтьева с такими классическими подходами в психологии, как психоанализ З. Фрейда, теория поля К. Левина и теория развития интеллекта Ж. Пиаже. Так, З. Фрейд противопоставлял вневременные и внепространственные законы бессознательного временным и пространственным законам физического мира и подчеркивал приверженность принципу психического детерминизма. К. Левин, выделяя в собственном подходе динамический аспект психики, именно в нем видел специфику психической причинности. Ж. Пиаже, сосредотачиваясь на внутренних механизмах развития интеллекта, пытался таким образом отграничить психологическое исследование от биологического, логического и т.п. Специфика постановки про-

блемы психической причинности в рамках культурно-исторического подхода Выготского и теории деятельности Леонтьева связана с тем, что для них, в отличие от тех же З. Фрейда, К. Левина и Ж. Пиаже, социальное влияние играет роль детерминанты развития психики. Свою основную проблему Выготский и Леонтьев видели не просто в переходе от социальной к психической причинности, а в переходе к собственно психической причинности с удержанием идеи большого значения социального влияния для развития психики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ахутина Т.В.** Роль Л.С. Выготского в развитии нейропсихологии // Методология и история психологии. 2007. № 4. С. 57—68. [**Ahutina, T.V.** (2007). *Roľ L.S. Vygotского v razvitii neropsihologii. Metodologija i Istorija Psihologii*, 4, 57—68]
- Ахутина Т.В.** Комментарии к двум документам из архива А.Р. Лурии // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 71—85. [**Ahutina, T.V.** (2012). *Kommentarii k dvum dokumentam iz arhiva A.R. Lurii. Voprosy Psihologii*, 4, 71—85]
- Выготский Л.С.** Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. [**Vygotskij, L.S.** (1999). *Myshlenie i rech'* [1934]. Moskva: Labirint]
- Выготский Л.С., Лурия А.Р.** Этюды по истории поведения [1932]. М.: Педагогика-Пресс, 1993. [**Vygotskij, L.S., Lurija, A.R.** (1993). *Jetjudy po istorii povedenija* [1932]. Moskva: Pedagogika-Press]
- Давыдов В.В.** Проблемы развивающего обучения. М.: Академия, 2004. [**Davydov, V.V.** (2004). *Problemy razvivajushego obuchenija*. Moskva: Akademija]
- Дормашев Ю.Б.** Гештальт деятельности // Уч. зап. кафедры общей психологии МГУ. Вып. 2 / Под общ. ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2006. С. 60—76. [**Dormashev, Ju.B.** (2006). *Geshtal't dejatel'nosti*. In: B.S. Bratus', E.E. Sokolova (Red), *Uchenye zapiski kafedry obshhej psihologii MGU*, 2 (ss. 60—76). Moskva: Smysl]
- Зинченко П.И.** Непроизвольное запоминание. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. [**Zinchenko, P.I.** (1961). *Neproizvol'noe zapominanie*. Moskva: Izd-vo APN RSFSR]
- Ильенков Э.В.** Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении. М.: РОССПЕН, 1997. [**Iľenkov, Je.V.** (1997). *Dialektika abstraktnogo i konkretnogo v nauchno-teoreticheskom myshlenii*. Moskva: ROSSPEN]
- Леонтьев А.А.** Деятельный ум. М.: Смысл, 2001. [**Leontiev, A.A.** (2001). *Dejatel'nyj um*. Moskva: Smysl]
- Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. [**Leontiev, A.N.** (1975). *Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Politizdat]
- Леонтьев А.Н.** Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. [**Leontiev, A.N.** (1981). *Problemy razvitija psihiki*. Moskva: Izd-vo Mosk. un-ta]
- Леонтьев А.Н.** Развитие памяти [1931] // Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности: Ранние работы / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2003а. С. 27—198. [**Leontiev, A.N.** (2003a). *Razvitie*

пам'яті [1931]. In: Leontiev A.N. *Stanovlenie psihologii dejatel'nosti: Rannie raboty* (ss. 27—198) / A.A. Leontiev, D.A. Leontiev, E.E. Sokolova (Red). Moskva: Smysl]

Леонтьев А.Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии [1935] // Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности: Ранние работы / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2003б. С. 316—350. [**Leontiev, A.N.** (2003b). *Ovladenie uchaschimisja nauchnymi ponjatijami kak problema pedagogicheskoy psihologii* [1935]. In: Leontiev, A.N. *Stanovlenie psihologii dejatel'nosti: Rannie raboty* (ss. 316—350) / A.A. Leontiev, D.A. Leontiev, E.E. Sokolova (Red). Moskva: Smysl]

Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) [1937] // Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности: Ранние работы / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2003в. С. 245—260. [**Leontiev, A.N.** (2003v). *Uchenie o srede v pedologicheskikh rabotah L.S. Vygotskogo (kriticheskoe issledovanie)* [1937]. In: Leontiev A.N. *Stanovlenie psihologii dejatel'nosti: Rannie raboty* (ss. 245—260) / A.A. Leontiev, D.A. Leontiev, E.E. Sokolova (Red). Moskva: Smysl]

Леонтьев А.Н., Розенблюм А.Н. Психологическое исследование деятельности и интересов посетителей Центрального парка культуры и отдыха им. Горького (Предварительное сообщение) [1935] // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / Под ред. А.Е. Войцунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999. С. 370—425. [**Leontiev, A.N., Rozenbljum, A.N.** (1999). *Psihologicheskoe issledovanie dejatel'nosti i interesov posetitelej Central'nogo parka kul'tury i otдыha im. Gor'kogo (Predvaritel'noe soobshchenie)* [1935]. In: *Tradicii i perspektivy dejatel'nostnogo podhoda v psihologii: shkola A.N. Leontieva* (ss. 370—425) / A.E. Vojskuns'kij, A.N. Zhdan, O.K. Tihomirov (Red). Moskva: Smysl]

Лурия А.Р. Романтические эссе. М.: Педагогика-Пресс, 1996. [**Lurija, A.R.** (1996). *Romanticheskie jesse*. Moskva: Pedagogika-Press]

Пономарев Я.А. Психика и интуиция. М.: Политиздат, 1967. [**Ponomarjov, Ja.A.** (1967). *Psihika i intuicija*. Moskva: Politizdat]

Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Томск: Пеленг, 1997. [**Repkin, V.V., Repkina, N.V.** (1997). *Razvivajushee obuchenie: teorija i praktika*. Tomsk: Peleng]

Ярошевский М.Г. Л.С. Выготский: в поисках новой психологии. СПб.: Изд-во Международ. фонда истории науки, 1993. [**Jaroshevskij, M.G.** (1993). *L.S. Vygotskij: v poiskah novoj psihologii*. Sankt-Peterburg: Izd-vo Mezhdunar. fonda istorii nauki]

Ясницкий А. К истории культурно-исторической гештальтпсихологии: Выготский, Лурия, Коффка, Левин и др. // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 1. С. 60—97. URL: <http://www.psyanima.ru/journal/2012/1/2012n1a2/2012n1a2.1.pdf> [**Jasnickij, A.** (2012). *K istorii kul'turno-istoricheskoy geshtal'tpsihologii: Vygotskij, Lurija, Koffka, Levin i dr. Psihologicheskij zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obschestva i cheloveka «Dubna»*, 1, 60—97]

Праці кафедри психології (Труди кафедри психології). Харків: ХДПІ, 1941. [*Praci kafedri psihologii* (1941). Harkiv: HDPI]