

ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

УДК 159.922

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-4

Соколова Е.Е. 

Диалектика «образа» и «процесса» в изготовительной
деятельности (предисловие к публикации текста
А.И. Розенблюма)

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
ул. Моховая, 11, стр. 9, Москва, 125009, Россия,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Победы, 85,
Белгород, 308015, Россия
ees-msu@mail.ru

*Статья поступила 23 июля 2021; принята 10 декабря 2021;
опубликована 30 декабря 2021*

Аннотация. Статья предваряет публикацию архивной рукописи представителя Харьковской психологической школы, сотрудника и близкого друга А.Н. Леонтьева Анатолия Ильича Розенблюма (1900-1938), трагически погибшего в период сталинских репрессий. *Целью статьи* является историко-теоретический анализ результатов эмпирических исследований А.И. Розенблюма в контексте других разработок Харьковской школы 1932-1935 гг. и оценка их вклада в становление деятельностного подхода в психологии. *Методологическим основанием* настоящего исследования выступил трехаспектный подход к анализу истории науки, предложенный М.Г. Ярошевским. В соответствии с ним в статье представлены (в том числе на основе изучения личных писем из семейного архива А.Н. Леонтьева) некоторые подробности биографии А.И. Розенблюма в социокультурном контексте эпохи. Далее следует историко-психологический анализ теоретических оснований и эмпирических результатов проведенного А.И. Розенблюмом исследования в сопоставлении с работами других харьковских психологов (П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, П.И. Зинченко, Г.Д. Лукова и др.). Показано, что А.И. Розенблюму удалось вскрыть сложную диалектику соотношения «образа» и «процесса» в «изготовительной» деятельности детей (лепки из пластилина цепочки из колец) и показать, как именно развивающийся «процесс» (система практических операций, необходимая для изготовления предмета) приводит в конечном счете к качественному изменению исходного образа этого предмета в сознании детей. Подчеркивается, что тем самым А.И. Розенблюм внес существенный вклад в разрешение с позиций деятельностного подхода поставленной еще Л.С. Выготским проблемы соотношения «образа» и «процесса» в психике человека. В заключении делается вывод о том, что результаты исследований А.И. Розенблюма весьма убедительно подтвердили центральное положение теории деятельности о том, что познание мира происходит всегда посредством деятельности, а не является непосредственным.

ным отражением объективного мира как такового. Данное положение резко противоречило канонизированной в СССР «теории отражения», но соответствовало принципам культурно-деятельностной психологии, основы которой заложил еще Л.С. Выготский. И это свидетельствует, по мнению автора статьи, о внутреннем единстве этой психологии при всех различиях научных программ школ Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева в разные периоды их существования.

Ключевые слова: А.И. Розенблюм; Л.С. Выготский; Харьковская психологическая школа; значение; деятельность; орудие; образ; процесс.

Финансирование. Публикация архивного материала и статьи-предисловия к нему подготовлены при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 20-18-00028 «Культурно-историческая психология в архивах ее творцов».

Информация для цитирования: Соколова Е.Е. Диалектика «образа» и «процесса» в изготовительной деятельности (предисловие к публикации текста А.И. Розенблюма) // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №4. С. 43-58. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-4.

Elena E. Sokolova 

**Dialectics of “image” and “process” in craftsmanship activity
(Preface to the publication of the text by A.I. Rosenblum)**

Lomonosov Moscow State University,
bld. 9, 11 Mokhovaya Str., Moscow, 125009, Russia,
Belgorod State National Research University,
85 Pobedy Str., Belgorod, 308015, Russia
ees-msu@mail.ru

*Received on July 23, 2021; accepted on December 10, 2021;
published on December 30, 2021*

Abstract. The article precedes the publication of an archival manuscript by Anatoly Rosenblum (1900-1938), a representative of the Kharkov Psychological School, a colleague and close friend of A.N. Leontiev, a bright and original researcher, tragically died in the period of Stalin’s repressions. *The aim of the article* is a historical and theoretical analysis of the results of empirical research by A.I. Rosenblum in the context of other developments of the Kharkov School in 1932-1935, as well as assessment of their contribution to the formation of the activity approach in psychology. *The methodological basis* of this study is a three-faceted approach to the analysis of the history of science proposed by M.G. Yaroshevsky. In accordance with it, some details of A.I. Rosenblum’s biography are expounded in the sociocultural context of his epoch, with using the personal letters stored in A.N. Leontiev’s family archive. This is followed by a historical and psychological analysis of the theoretical foundations and empirical results of A.I. Rosenblum’s research in comparison with the works of other Kharkov psychologists (P.Ya. Galperin, A.V. Zaporozhets, P.I. Zinchenko, G.D. Lukov, etc.). As is demonstrated in the article, A.I. Rosenblum has managed to uncover a complex dialectic of the relationship between “image” and “process” at different stages of children’s craftsmanship activity (modelling a chain

of rings out of plasticine). He showed how exactly the developing “process” (a system of practical operations necessary for making an object) ultimately leads to a qualitative change in the original image of this object in children’s minds. It is emphasized that A.I. Rosenblum made thereby a significant contribution to the resolution of the problem of the correlation between “image” and “process” in the human psyche. This problem was posed by L.S. Vygotsky, and A.I. Rosenblum solved it from the standpoint of the activity approach. It was concluded that his research results confirmed very convincingly the central statement of the theory of activity: we always acquire the knowledge of the world through activity, and not as a direct reflection of the objective world. This statement sharply contradicted the “theory of reflection” canonized in the USSR, but it corresponded to the principles of cultural activity psychology, founded by L.S. Vygotsky. The author of the article considers this as the evidence of the inner unity of cultural activity psychology, despite all the differences of L.S. Vygotsky’s and A.N. Leontiev’s scientific programs at different times.

Keywords: A.I. Rosenblum; L.S. Vygotsky; Kharkov School of Psychology; meaning; activity; tool; image; process.

Funding. The publication of the archival material and the Foreword were supported by the Russian Science Foundation (RSF), project 20-18-00028 “Cultural-Historical Psychology in the Archives of its Creators”.

Information for citation: E.E. Sokolova (2021), “Dialectics of “image” and “process” in craftsmanship activity (Preface to the publication of the text by A.I. Rosenblum)”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 7 (4), 43-58, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-4-0-4.

Введение (Introduction). Настоящая статья, историко-психологическая по своему жанру, предваряет публикацию архивной рукописи Анатолия Ильича Розенблюма (1900-1938), соратника и близкого друга Алексея Николаевича Леонтьева (1903-1979), создателя и главы одной из самых известных научных психологических школ. Несмотря на имеющиеся многочисленные публикации, посвященные анализу предпосылок возникновения и этапов становления деятельностного подхода в психологии, созданного в рамках данной школы, самый ранний – харьковский – период ее истории (1931-1941 гг.) до сих пор не получил, на наш взгляд, достаточного освещения в литературе, особенно в плане ретроспективного историко-теоретического анализа полученных в этот период результатов многочисленных эмпирических исследований школы. Это во многом объясняется тем, что в силу разных причин (в том числе социо-

культурного свойства) некоторые из данных результатов так и не были опубликованы, оставшись, по существу, неизвестными. Между тем публикация и анализ извлеченных из архивов материалов позволяют расширить и углубить представления о сложном и противоречивом развитии отечественной психологии в советский период, эксплицировать логику становления деятельностного подхода в варианте школы А.Н. Леонтьева в контексте ее оппонентного круга, оценить продуктивность и перспективность данного подхода в решении актуальных проблем современной психологической науки и практики.

Целью исследования является историко-теоретический анализ результатов эмпирических исследований А.И. Розенблюма, представленных в найденной в семейном архиве А.Н. Леонтьева рукописи (11 пожелтевших от времени машинописных страниц), датированной нами примерно 1935 го-

дом (в самом тексте указаний на время проведения экспериментов нет). Этот анализ позволит, на наш взгляд, проследить пути дальнейшей разработки центральной для научной программы этой школы (по крайней мере, в период ее зарождения и становления) проблемы соотношения «образа» и «процесса» в психике человека, поставленной еще Л.С. Выготским, и тем самым подтвердить высказываемую рядом исследователей (включая автора настоящей статьи) гипотезу о внутреннем родстве культурно-исторической и деятельностной линий развития диалектической психологии, основы которой заложил Выготский и так творчески развивал А.Н. Леонтьев со своими соратниками.

Методология и материалы исследования (Methodology and methods). Методологическим основанием настоящего исследования выступил трехаспектный подход к анализу истории науки, предложенный М.Г. Ярошевским. Как известно, согласно этому подходу, творчество мыслителей разных эпох и стран следует изучать в трех взаимосвязанных аспектах: предметно-логическом, или «когнитивном», социально-психологическом, или социокультурном, и личностно-психологическом. Несмотря на то, что в настоящей статье акцент сделан на предметно-логическом анализе идей А.И. Розенблюма, определенное внимание в ней уделено некоторым вехам причудливой и трагичной биографии этого оригинального мыслителя в социокультурном контексте эпохи. Кроме архивных текстов (рукописи А.И. Розенблюма и трех личных писем из семейного архива А.Н. Леонтьева), материалами (источниками) исследования выступили статьи представителей Харьковской психологической школы 1930-х гг., а также некоторые работы по истории советской психологии.

Краткий очерк жизни и творчества автора публикуемой рукописи. Анатолий Ильич Розенблюм родился в 1900 г. в городе Остров Псковской губернии в еврейской семье. Уже в период обучения в Псковской гимназии Анатолий стал членом подпольно-

го революционного кружка, о чем, в частности, сообщает в своих «Освещенных окнах» Вениамин Каверин, учившийся с ним в той же гимназии: «Пока я строил баррикады в воображении, он на деле готовился к революции», сетуя при этом, «что ему ничем не удалось пожертвовать для нее». Участвуя в деятельности партии левых эсеров до начала 1920-х гг., А.И. Розенблюм затем отошел от политической деятельности и стал столь же горячим сторонником социалистических преобразований в СССР. В 1920-1930-е гг., проживая в Харькове, он работал главным образом в Харьковском институте труда (Всеукраинском институте труда), активно продвигавшем идеи НОТ (научной организации труда). Деятельность А.И. Розенблюма в контексте психотехнического движения отражена в некоторых работах по истории психологии труда (Носкова, 1997).

Нам неизвестно, каким образом Анатолий Розенблюм познакомился с создателями и представителями Харьковской психологической школы, в которой возникли и стали активно разрабатываться идеи психологии деятельности, однако он принял живое участие в ее исследованиях практически с начала образования школы. Так, к примеру, он входил в состав «психологической бригады» ВИЭМа (Всесоюзного института экспериментальной медицины), которая работала в Центральном парке культуры и отдыха в Москве в 1935 г. с целью изучения и формирования «деятельности и интересов посетителей» этого парка (отчет об этих исследованиях был опубликован лишь в конце 1990-х гг. – Леонтьев, Розенблюм, 1999).

Аналогичное исследование «интересов детей» было проведено еще раньше (в 1933-1934 гг.) в Харькове во Дворце пионеров и октябрят (Леонтьев, 1977: 293); по его результатам была написана в 1937-1938 гг., но не опубликована статья; первая публикация данной статьи была осуществлена лишь в 2009 году (Леонтьев, 2009). Судя по письмам Розенблюма к А.Н. Леонтьеву, он также принимал участие в этих исследованиях и собирался подготовить к концу 1937 года кандидатскую диссертацию по результатам

данных и других своих работ, предлагая в качестве возможных формулировок темы диссертации такие: «Зависимость интереса от характера (или структуры) действия» или «Изменение интереса в процессе деятельности». Розенблум обещал прислать Леонтьеву более-менее готовый текст диссертации примерно к 5-10 ноября (письмо А.Н. Леонтьеву от 16 октября 1937 года), чтобы тот, «болеющий за всех», как-то посодействовал его продвижению. В письме от 10 января того же года Анатолий Ильич писал своему другу, что очень боится «остаться полностью за бортом науки», поэтому «формальная зацепка» в виде ученой степени может помочь. В это время А.И. Розенблум, судя по тем же письмам, работает в пединституте Полтавы; по сведениям А. Ясницкого, в 1933-1937 гг. он какое-то время работал также в пединституте Харькова (Ясницкий, 2008: 95).

Однако судьба распорядилась иначе: Розенблум был арестован 29 января 1938 г., приговорен Военной Коллегией Верховного Суда СССР 22 сентября 1938 г. как «активный участник антисоветской эсеровской террористической организации» к высшей мере наказания и в тот же день расстрелян. Реабилитирован 25 мая 1993 года¹.

¹ Жертвы политического террора в СССР..., 2007. Естественно, до определенного времени имя Розенблума в психологической литературе практически не встречалось, а если и встречалось, его отчество и/или инициалы писались с ошибками («Иосифович» вместо «Ильич», «А.Н.» вместо «А.И.»). О Розенблуме в контексте истории Харьковской школы А.Н. Леонтьев упомянул в публичном выступлении лишь в 1976 г., сказав о нем, что, к сожалению, «он умер очень рано» (Леонтьев, 1994: 272). Надо отметить, что легенда о более «мирной», если можно так сказать, смерти А.И. Розенблума долгое время существовала в семье А.Н. Леонтьева и курьезным образом попала даже в нашу книгу (Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова, 2005): в сноске к странице 375 данной книги указано, что А.И. Розенблум умер, отравившись ядовитыми грибами (автором этого примечания был А.А. Леонтьев). Видимо, подобная версия гибели А.И. Розенблума была придумана А.Н. Леонтьевым для сына (А.А. Леонтьева, родившегося в 1936 г.) в то время, когда было «не принято» говорить о репрессиях; в действительности отравились ядовитой бледной поганкой жена и дочь ученого (личное сообщение О.Г. Носковой). Между тем всем членам Харьковской школы, несомненно, была хорошо известна печальная судьба А.И. Розенблума. Так, например, в хранящемся в семейном архиве А.Н. Леонтьева письме В.И. Аснина А.Н. Леонтьеву от 7 мая 1944 года имеется следующая

Анализ текста А.И. Розенблума в контексте исследований Харьковской психологической школы первой половины 1930-х гг. Публикуемый текст А.И. Розенблума был написан по результатам исследований, проведенных, как нам представляется, на втором этапе (1934-1935) разработки в Харьковской школе научной программы, системообразующим фактором которой была проблема «практическая деятельность и сознание»². В первом цикле работ харьковчан (1932-1933) изучалось, прежде всего, соотношение «образа» и «процесса» на материале значений, что имело своим непосредственным истоком, как это неоднократно отмечали сами представители школы, учение Л.С. Выготского о значении как единице анализа сознания (см. Леонтьев, 1994: 22 и далее, где представлен «отчет» А.Н. Леонтьева Л.С. Выготскому от 12.10.1933 г.). «Разумеется, уроки Л.С. Выготского даром не прошли, – писал по этому поводу много лет спустя и В.П. Зинченко. – Многие исследования участников школы производят впечатление, как будто они задуманы Л.С. Выготским» (Зинченко, 2013: 96). К аналогичному выводу приходит и А. Ясницкий (2012: 323).

Характеризуя, вслед за Л.С. Выготским, значение как обобщение, носителем которого является слово (Выготский, 1982: 108–109, 163 и др.) А.Н. Леонтьев подчеркивал двойственность данной реальности: «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

фраза: «У К.Е. [Хоменко] какие-то неприятности дома. Кажется, ее отца постигла участь Розенблума. Этим и объясняется ее молчание».

² Периодизация истории Харьковской школы в довоенный период ее существования представлена в записках А.Н. Леонтьева «Материалы о сознании» (Леонтьев, 1994: 40-48); следует, конечно, помнить об условности выделения этапов развития идей школы, т.е. фактически циклов исследований, которые «наслаиваются» друг на друга; к тому же зачастую публикация результатов этих исследований имела место гораздо позже реального времени их проведения, которое тоже не всегда было обозначено в текстах соответствующих статей.

этих противоположностей» (Леонтьев, 2003: 340).

Однако исследования харьковчан уже первой половины 1930-х гг. (В.И. Аснина, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, П.И. Зинченко, Г.Д. Лукова и др.) показали, что в онтогенезе исходным носителем значения (как обобщения) является не слово, которое в свое время Л.С. Выготский называл «психологическим орудием», а реальное, *материальное орудие*, которое «обобщает, абстрагирует свойства предмета. Оно – материальная, чувственно воспринимаемая форма впервые подлинно человеческого обобщения» (Леонтьев, 1994: 45). Опираясь на результаты проведенных в Харькове эмпирических исследований, А.Н. Леонтьев (предположительно в 1937 г.) напишет, что ребенок внутри «всегда “практического” процесса жизни» сталкивается «с особым историческим продуктом – общественным сознанием и мышлением, овеществленным в языке как в средстве общения, прежде всего, но и не только в языке, а и в материальных средствах, несущих в себе общественно-фиксированный в них прием, способ действия, т. е. тоже своеобразное “значение”. <...> Общественно-историческая природа психики ребенка определяется, следовательно, не тем, что он общается, но тем, что его отношения к действительности являются общественно и предметно опосредствованными» (Леонтьев, 1998: 121-122).

Отмеченная еще Л.С. Выготским двойственная характеристика обобщения как процесса и как образа наполнилась здесь, таким образом, новым содержанием – в процессуальном смысле обобщение представляет собой своего рода «кристалл действия», и в то же время обобщение есть явление субъекту соответствующих свойств обобщаемой действительности (обобщение-образ), которые «*проступают для ребенка в процессе деятельности с ними*» (Запорожец, Луков, 1941: 143; курсив наш. – Е.С.), причем исходно, заметим, всегда *практической* деятельности. Впоследствии в онтогенезе «причалом» обобщенного образа может стать также и слово, тогда образ (обобщение)

«мыслится – становится мысленным» (Леонтьев, 1994: 45). В этих и последующих исследованиях Харьковской школы были также показаны единство и противоположность «образа» и «процесса», которые, констатировал А.Н. Леонтьев, «могут находиться в открытом противоречии друг с другом. Существует *инерция* образа. Образ отстает от процесса» (Там же: 43; разрядка в оригинале заменена нами на курсив. – Е.С.).

Однако возникшая уже в исследованиях 1932-1933 гг. идея о том, что в используемом человеком орудии фиксированы общественно выработанные приемы воздействия на другие предметы и тем самым оно выступает как носитель настоящего обобщения определенных свойств этих последних, особую разработку получила во втором цикле исследований харьковчан, датированном А.Н. Леонтьевым 1934-1935 гг. Именно в это время, по нашему предположению, и были проведены упомянутые в статье А.И. Розенблюма экспериментальные исследования, а по их результатам написана публикуемая в настоящем номере журнала рукопись.

В это же время (или чуть раньше) проводятся и упоминаемые в статье Розенблюма экспериментальные исследования П.Я. Гальперина, П.И. Зинченко и А.В. Запорожца, также связанные с изучением орудий как носителей практических обобщений. Так, П.Я. Гальперин в известных экспериментах по доставанию детьми с помощью определенных орудий (лопаточек) игрушек из узких «колодцев» было эмпирически доказано глубокое психологическое различие между вспомогательным средством у животного и орудием у человека и показано, что орудийная операция «представляет собой категорию объективную по отношению к субъекту. Она – образец, которым субъект должен овладеть и которым он овладевает только постепенно» (Гальперин, 1998: 52). При этом Гальперин подтвердил также, что усвоение закрепленных за орудием операций осуществляется у ребенка только в ходе совместной деятельности со взрослым, и эта деятельность не

ограничивается словесным общением между взрослым и ребенком. Именно взрослый в совместной деятельности с ребенком распредмечивает орудие и осуществляет отработку ребенком приемов, зафиксированных в нем.

В исследованиях П.И. Зинченко того же времени (их результаты не были опубликованы; см. упоминания о них в: Леонтьев, 1994: 45; Гальперин, 1998: 65 и далее) изучалась деятельность детей по изготовлению определенных орудий. Детям 5-10 лет предлагалось изготовить орудия (лопатки для доставания игрушек) из толстой алюминиевой проволоки, различных пластинок, палок и веревок и т. д. Оказалось, что дети научаются изготавливать подобные орудия, которыми можно успешно достать привлекательную игрушку, лишь к концу указанного возрастного периода. При этом была обнаружена интересная закономерность в плане соотношения формы орудия и способа его употребления, которая имела прямую связь с так называемым законом Гартига³, согласно которому изменение трудовой операции с использованием того или иного орудия рано или поздно ведет к скачкообразному изменению самого орудия. В экспериментах с детьми, проведенных П.И. Зинченко, подобное соотношение орудия и процесса (операции) было доказано эмпирически: «операция развивается, орудие меняется скачкообразно» (Леонтьев, 1994: 45).

В тексте А.И. Розенблюма упоминаются также исследования А.В. Запорожцем доречевых обобщений у глухонемых детей (Запорожец, 1939). Испытуемым давался ряд все усложняющихся задач на понимание механических отношений между предметами – необходимо было достать определенные предметы (картинку, конфету) с помощью различных приспособлений и рычагов

разного рода. Эти исследования также доказали, что «практические обобщения, которые базируются в первую очередь на назначении вещей, на знакомстве с общественной функцией вещи, подготавливают возможность для глухонемого ребенка овладеть предметно отнесенной речью» (Запорожец, 1986: 179). Иначе говоря, первичное обобщение происходит в предметном действии и посредством него, и лишь затем носителем – «причалом» – значения становится предметно отнесенное слово.

Однако, начав свою статью с обзора работ своих коллег (П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, П.И. Зинченко), А.И. Розенблюм подчеркивает, что для всех вышеперечисленных исследователей предметом изучения была деятельность «доставания», то есть решение задач на приближение к себе предмета, что ограничивало изучение диалектики «образа» (видимой, представляемой или воображаемой вещи) и «процесса» (т.е. операционального состава деятельности с этой вещью). Даже когда речь шла об изготовлении орудия, это последнее все равно рассматривалось как средство доставания чего-либо. Преимущества заданий на изготовление, а не на «доставание» предмета исследователь видел в том, что в процессе изготовления того или иного предмета (скажем, пластилиновой лодки) экспериментатор сможет отследить не только реализацию *готового* способа деятельности ребенка, но и *становление самого способа*.

При этом диалектика «образа» и «процесса», согласно А.И. Розенблюму, на каждом этапе развития отличается своеобразным характером, что прекрасно показано в описанных в его статье экспериментах, когда детей в возрасте от 4 до 8 лет просили вылепить цепочку из пластилина. В методическом отношении данная задача была интересна тем, что она создавала противоречие между образом (внешним видом изготавливаемого «простого», на первый взгляд, предмета) и процессом (системой необходимых для его изготовления операций). Были выделены пять стадий развития данной изготовительной деятельности ребенка, со-

³ Эрнст Гартиг (1836–1900) – немецкий ученый, технолог и патентовед, первый ректор Дрезденской высшей технической школы (с 1890 г.). Согласно Гартигу, орудия труда возникли и развивались в процессе и вследствие трудовых операций: так, процессы кузнечнойковки обусловили возникновение и совершенствование соответствующих орудий труда, например, наковальни, горна и пр. (Философия техники, 1997, глава 1).

держание которых подробно описано в публикуемом архивном тексте.

Общий вывод, к которому приходит А.И. Розенблюм, таков: в диалектике образа и процесса «процесс» (в виде операционального состава деятельности) выступает «революционной» стороной⁴: если в начале решения задачи, например, на изготовление предмета его «простой» образ (являющийся результатом предыдущей деятельности ребенка) «довлеет» над предложенной экспериментатором «изготовительной» деятельностью, то затем благодаря развернувшейся практической деятельности по изготовлению предмета ребенок ухватывает суть изготавливаемой вещи, и ее образ наполняется новым содержанием, становясь при этом принципиально иным, то есть «причалом» нового, более «сущностного» обобщения, вбирая в себя все более и более обогащенный опыт действия ребенка с вещами и тем самым все более объективное – в «неклассическом» смысле этого слова – представление об их свойствах и отношениях.

Заключение (Conclusions). Проведенный нами историко-психологический анализ рукописи А.И. Розенблюма дает основание полагать, что его исследования сыграли существенную роль в становлении деятельностного подхода в Харьковской школе. Разделяя сложившуюся уже в первой половине 1930-х гг. идею представителей школы о том, что формирование человеческой психики происходит не только на речевой стадии развития благодаря усвоению ребенком системы вербальных (языковых) значений, но и на доречевых стадиях онтогенеза путем овладения им общественно выработанными способами действия (операциями), Розенблюм показал, как именно происходит построение у ребенка соответствующих операций на примере «изготовительной» деятельности. Более того, представленное эмпирическое исследование А.И. Розенблюма наглядно раскрыло сложную диалектику

соотношения «образа» и «процесса», т. е. приблизило харьковчан к решению поставленной еще на заре становления деятельностной психологии научной проблемы: в генетическом плане, в плане происхождения, процесс (деятельность) предшествует образу, тогда как в функциональном плане, напротив, ранее сложившийся образ первоначально определяет особенности процесса. Однако дальнейшее развитие «процесса» (деятельности) рано или поздно существенно изменяет этот образ, что соответствует более адекватному познанию сущности окружающего мира, познаваемому всегда посредством деятельности. Это последнее положение резко противоречило канонизированной в СССР «теории отражения», но соответствовало принципам диалектической психологии, основы которой заложил еще Л.С. Выготский и которая впоследствии развивалась в деятельностном подходе школы А.Н. Леонтьева уже в харьковский период ее развития. И это еще раз подтверждает высказанную рядом авторов гипотезу о внутреннем единстве культурно-деятельностного движения при всех различиях научных программ Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева на разных этапах их творчества.

Исследования рассмотренного нами второго периода становления деятельностно ориентированной психологии в Харьковской школе вплотную подвели к формулировке и последующей проверке генеральной гипотезы следующего этапа творчества школы (1935–1936): «ключ к морфологии сознания лежит в морфологии деятельности» (Леонтьев, 1994: 46). Однако рассмотрение данного вопроса уже не входит в задачи нашей работы и требует дальнейших историко-психологических исследований, включая поиск, атрибуцию и скрупулезный анализ архивных материалов, до сих пор еще не введенных в научный оборот.

⁴ В заметках для себя А.Н. Леонтьев писал, имея в виду и более ранние исследования на данную тему: «Процесс идет дальше, чем содержание значения. Процесс – умнее» (Леонтьев, 1994: 47).

Приложение к статье

А.И. Розенблюм

Обобщение и образ в развитии
осмысленного восприятия⁵

A.I. Rosenblum

Generalization and image in the development
of meaningful perception

1. Постановка задачи. Данное исследование возникло по пути [последние два слова подчеркнуты простым карандашом] генеральной линии исследования генетического и теоретического отделов психологии, исследований, посвященных так называемой «орудийной деятельности».

В исследовании орудийной деятельности мы исходили прежде всего из того методического принципа, что применение орудия отразит и материализует путь совершаемого в практической деятельности обобщения ребенка. Но тем самым решались и более важные не только методические, но и теоретические вопросы о характере и развитии этого обобщения, выражающегося в использовании орудия. Возникает ли обобщение, т.е. применение орудия лишь по поводу предмета, еще не отображая его, а лишь приближаясь к нему (удлинение руки, но еще не реконструкция руки). Или обобщение возникает от внешнего образа предмета и отображается в форме изготовленного орудия. Или орудие выражает абстрагирование свойств предмета (для доставания шарика делается лопатка с краями, для кольца – крючок).

Наконец – в этом было [данное слово было написано карандашом над зачеркнутым в машинописи словом «заклучалось»] острие исследований – в них ставился вопрос о том, как самое использование орудия или изготовления орудия, т.е. самый материализованный в орудии способ деятельности создает новые обобщения, т.е. являет-

ся внутренней пружиной развития деятельности.

Таким образом был поставлен вопрос, какую роль выполняет в развитии практической интеллектуальной деятельности такие «простые» моменты, как предмет деятельности и способ деятельности, материализованной во внешнем средстве, в орудии.

Классическим материалом для данного исследования оказалась деятельность доставания с помощью орудия. Именно она, эта «доставательная» деятельность, заимствованная из Кёлеровского арсенала, позволила обнаружить ту, еще допредметную, стадию деятельности, когда предмет – лишь цель, наделенная свойствами для субъекта (вкусный, красивый), но почти лишенная собственных объективных свойств. И именно с помощью этого «доставательного» эксперимента было обнаружено развитие деятельности и некоторые [последнее слово написано карандашом и вставлено в машинописный текст] кардинальные факты. Например: а) переход ручных операций (когда орудие входило в систему руки) в орудийные (когда рука подчинялась логике орудия) (П. Гальперин) и б) путь совершенствующегося обобщения в изготовлении и употреблении орудий, когда орудие, входя в деятельность, как ее составной момент, как средство, тем самым перестраивало эту деятельность, деятельность становилась опосредствованной, уровень обобщения повышался (Запорожец, Зинченко).

В то же время «доставательная» деятельность отличалась некоторой односторонностью и ограниченностью в использовании орудием. Орудие выполняло, главным образом, одну функцию, функцию длинной руки. Поэтому было решено провести исследование с деятельностью изготовительной, где орудие выполняет более присущие ему операции: резать, тесать, колоть, точить, полировать и т.д. Но когда мы, выбрав податливый для изготовительных операций материал – глину, пластилин, бумагу – принялись экспериментировать

⁵ Орфография и пунктуация приведены в соответствие с современными нормами русского языка. Выделения в тексте (подчеркивание) принадлежит А.И. Розенблюму. В квадратных скобках – пояснения публикатора.

[слово написано карандашом над зачеркнутым словом «работать»] с детьми, то оказалось, что все изготовленные нами ножички, формочки, лопаточки, гладилки «не работают». Руки оказались удобнее.

Далее, некоторые наблюдения этой в значительной мере ручной изготовительной деятельности показали нам, что вопрос не должен стоять грубо как вопрос о взаимодействия орудия и предмета деятельности [два последних слова вставлены карандашом], материала, а что основные взаимоотношения, какие разыгрываются в оперировании с орудиями и материалами, это (выключив сферу мотивов) – отношения между вещью как отображением предмета, видимого, представляемого, проектируемого и вещью как системой операций.

Действительно, конфетка, к которой тянется ребенок, стакан, который он срисовывает, подвешенная к потолку лошадка, которую надо достать, лодка, которую он лепит, не видя образца в натуре, а только представляя его себе, – все это существует в деятельности ребенка как образ, адекватный или неадекватный предмету, слившийся с ним или отличающийся от него. И, в то же самое время, все эти вещи существуют в деятельности ребенка вместе с тем способом, каким он их себе присваивает, они существуют как система операций, как обобщение. То, что ребенок рисует стакан, по Фолькельту, с круглыми боками, – это не недостаток видения или умения проводить прямые линии, это рельефное обобщение круглости, диктующее образу свои законы. Точно так же и конфетка, которую ребенок достает, существует в сознании как непосредственное отображение соблазнительного предмета и, одновременно, как способ присвоения конфетки, как операция, деятельность и, следовательно, обобщение. При этом обобщение может быть сплющено до состояния навыка (узнать в предмете конфетку, взять ее рукой) или быть очень ответственным: изоциряться движением, или употребить орудие, или сделать орудие. Такое обобщение – это система операций, сложная дея-

тельность, процесс, неразрывно, хотя и не однозначно, связанный с образом.

Таким образом, и в изготовительной деятельности ребенка имел место более или менее фиксированный образ – то, что он себе представляет в виде лодки, которую он может сделать, или что он видит в образце для лепки. В этой деятельности непосредственно заключается и система операций – то, как ребенок в деятельности присвоил эту лодку, как он обобщает виденное (например, усиливая «плавательные» свойства, представляя лодку более устойчивой), как строит последовательность операций, как выражает в [предлог написан вместо зачеркнутого предлога «при»] податливом материале пластилина свой способ работы и тем самым свое отношение к предмету и материалу, как – поместив между собой и предметом труда орудие труда – он опять же демонстрирует способ своей деятельности и тем самым свое практическое мышление.

Понятно, что в этом процессе изготовления, в этой системе и последовательной цепи операций мы имеем не только реализацию уже готового способа деятельности ребенка, но и становление самого способа. Каждый новый поворот вещи, каждый новый на последовательных стадиях изготовления внешний вид изготовляемого предмета и особенно каждое новое орудие, – могут, отображаясь [данное слово вставлено карандашом], создать и создают объективные [слово вставлено карандашом] материальные предпосылки для новых обобщений ребенка в процессе работы. Так создается как бы самодвижение развивающейся деятельности.

Итак, в понятие способа деятельности, системы операций входит ряд внешних средств:

а) употребление орудий, имеющих «свою», хотя и не всегда обязательную для детей, логику созданного социального назначения (нож режет, крючок зацепляет);

б) изготовление орудий, большей частью более гибко отражающее логику самого ребенка.

в) промежуточные операции изменения материала, тоже отражающие ход, процесс, последовательный план изготовления вещи;

г) во всех этих манипуляциях присутствует (а не только выражается) внутренняя система операций, т.е. создающийся в работе план как выбор и последовательность изготовления (а не как идеальный план – эскиз будущей вещи), как связь обобщений в систему и последовательную цепь;

д) наконец, эта внутренняя деятельность, внутренние средства решения задачи могут и не выходить наружу во все время работы и обнаружиться лишь в результате работы.

И вот с этой деятельностью, внешней и внутренней, с этой системой операций вступает в постоянное взаимоотношение намеченный образ будущей вещи [весь абзац сбоку подчеркнут слева волнистой линией синим карандашом].

Мы видим, что, расширив так постановку задачи (не только анализ отношения, орудия и обобщения, но и образ и система операций), мы выдвинули проблему за рамки орудий как фиксированной техники, с помощью которой производится операция. Тем самым мы «освободились» от связанности лопатками и ножничками в изготовительной деятельности. Однако, «освободившись» от орудия в его специализированном техническом значении, мы, понятно, сохранили материализованные внешне вещные способ и средства деятельности. Именно от этих внешних средств деятельности – все равно, выражены ли они в употреблении орудий или в манипулировании без орудия, – мы шли к пониманию осмысленной деятельности в целом. Эта деятельность, основные моменты которой в их взаимоотношении мы решили изучить, была несложной деятельностью осмысленного восприятия.

2. Метод противоречивых отношений. Для того, чтобы решить вопрос об отношении образа и системы операций,

нужен адекватный метод исследования. Надо было создать такую экспериментальную деятельность, в которой внешний вид изготавливаемого предмета и способ его изготовления были бы изначально разведены. Надо было создать деятельность, в которой бы разыгрывалось противоречие между образом и системой операций [последнее предложение выделено слева несколькими вертикальными линиями простым карандашом]. Такова была методическая задача, решение которой имеет не только подсобное, но и самостоятельное значение. Действительно, построение методик, исследующих отношение между сторонами деятельности в их противоречии, – это принципиальный методический шаг.

Соответствующая пробная методика была создана в виде деятельности изготовления цепочки. Задача заключается в том, чтобы из глины или пластилина сделать цепочку (см. рис. [рисунков в рукописи нет]). Действительно, в этой задаче заключено было, по нашему мнению, сложное отношение между а) внешним простым видом изготавливаемого объекта и б) невозможностью изобразить внешний вид простым копированием, не входя в суть связи колец друг с другом.

Эксперимент показал, что наши ожидания не оправдались. Указанная методика «цепочки» действительно вскрыла изменяющееся и противоречивое отношение между образом и системой операций.

3. Экспериментальные данные. Испытуемыми были дети в возрасте от 4 до 8 лет. Им давался образец, вылепленный из пластилина, и предлагалось его скопировать из пластилина же.

Опыты проходили свободно. Дети хотя и не проявляли особого увлечения работой (за исключением двух случаев, когда цепочка стала средством для достижения более заманчивой цели), однако работали свободно, без неохоты и протеста. Кол-ч.[ество] испытуемых 27 человек [число 27 подчеркнуто простым карандашом, по-

сле точки от руки написано 37 и стоит знак вопроса].

Основные результаты позволили обнаружить следующие ступени развития осмысленного восприятия.

Первая ступень. В цепочке выступает не ее функциональное (то, чем связывают, длинное, гибкое) значение, а образ составляющих ее частей: кольцо, и даже не кольцо, а круг с дыркой. Ребенок не видит того, что кольцо согнуто из прямой линии. Он и не пытается согнуть его. Структура этого круга с дыркой держит в плену деятельность ребенка. Он скатывает шарик, раскатывает его в лепешку, прокалывает в лепешке рваную дыру и все. Дальше этого «отображения» цепочки, за этот круг ребенок не идет. По-видимому, самое сильное впечатление от цепочки может быть здесь выражено структурой круга. Этот образ довлеет над ребенком, он подчиняет себе и операцию. Но неудовлетворительность данного решения становится ясной уже на ранних стадиях. Появляется новое, что создает вторую ступень.

Вторая ступень – суммирование колец. Ребенок склеивает кольца в цепочку, складывая края. Есть уже образ целого, состоящего из частей. Это уже обобщение по сравнению с первой стадией, обобщение сложения. Но сложение идет в плане оптическом, в плане прикладывания. Еще смысл внутренней связи колец отсутствует, или, точнее, он еще не вышел наружу. Операция или подымается параллельно с образом, или отстает от него. [последнее предложение выделено на полях двумя вертикальными линиями простым карандашом].

Очень непосредственно это отставание способа действия от образа проявилось у двух испытуемых, когда, сделав кольца, они остановились на полпути, заявив: «вижу, но не могу». Образ здесь (в стадии, внешне напоминающей первую, но более далекой от нее, чем простое прикладывание) тащит за собой систему операций, но еще не вытащил ее.

Третья ступень. Обобщение, вытянутое образом [два последних слова – вставка

карандашом], выходит наружу. Внутренняя связь (а не простое складывание) колец между собою находит в деятельности ребенка чрезвычайно яркую форму. Идея связи материализуется тем, что ребенок лепит длинную полоску, на которую нанизываются кольца. Трудно представить себе более красноречивую форму обобщения внутренней связи колец. Кольца ведь не сложены, не склеены, они зацеплены друг за друга, они одно в другом. Это их внутренняя связь уже не просто видится, но и понимается, хотя и принимает внешнее грубое выражение полоски для нанизывания. Таким образом, на этой ступени выступают две равноправные структуры: зрительная по преимуществу структура кольца и смысловая по преимуществу структура связи. Операция как бы отделилась от образа, освободилась от него⁶.

Четвертая ступень дает совершенно неожиданную форму скачка. Ребенок резко, почти отталкиваясь, разбивает, разрезает структура кольца и выделяет структуру связи. Он делает раньше сцепление, а затем получает путем добавления, доклеивания кольцо. Вот как это выражается в последовательности операций:

- а) делается подкова (рис. 2 [рисунок в рукописи отсутствует]),
- б) делается вторая подкова,
- в) они зацепляются друг за друга (рис. 3 [рисунок в рукописи отсутствует]),
- г) делается еще подкова и приклеивается сверху, чтобы получилось кольцо. И так по полукольцам идет дальше процесс изготовления цепочки.

В чем сила этого обобщения. В том, что функциональная суть объекта – цепочки, ее связность находят адекватный ей образ. Если в ступенях 2-й и 1-й образ диктовал операцию как мышлению, так и рукам, если на ступени 3-й операция освободилась от образа, но, освободившись, стала голой схемой, то здесь – на 4-й ступени –

⁶ Разновидность этой ступени мне пришлось наблюдать однажды, когда ребенок делал кольца с... хвостиком, который потом использовал для связи, сцепления этого кольца с другим.

операция обобщений берет верх над образом, подчиняя его себе и тем самым впервые делая его объективным. По образу и подобию того, что понимается, создается и чувственно-двигательное обобщение. Руки подчиняются не просто образу, но осмысленному образу.

В чем слабость этого обобщения. В том, что оно еще не свободно, оно напряжено, подчеркнуто (как речь иностранцев, которые пытаются строить ее по школьным образцам грамматики). Построение цепочки полукольцами есть не только выделение связи, но и борьба с опасным соскальзыванием к замкнутому кольцу. Некоторая связанность с сенсорным полем, как верховным принципом восприятия, здесь выражается в парадоксальной форме убегания, преодоления этого сенсорного поля (круг) [над последним словом карандашом написано слово «кольцо»].

Этот психологический факт слабости переходного состояния на пути к высшей стадии, факт, когда понятийность, категориальность выступают в подчеркнутом виде, – бесспорно, представляет интерес и разрушает ту логическую схему, какую, например, выстроил С.Л. Рубинштейн для восприятия: чем выше, тем свободнее от образа.

В отличие от этого построения, мы думаем (и видим на нашем эксперименте), что деятельность восприятия становится свободной не путем освобождения от образа как структуры отображенного, а путем свободного оперирования целостностью образа.

Пятая ступень должна была бы, таким образом, заключаться в том, что ребенок 7–8 лет и старше лепит цепочку, как мы, взрослые, раньше скатывая полоски, а затем делая кольца и вдевая эти кольца, еще до замыкания, одно в другое. Так оно действительно и происходит.

Однако и здесь, на этой пятой ступени, был обнаружен факт некоторого, по первой видимости, как бы промежуточного, состояния, еще отражающего руди-

ментарные остатки связанности с сенсорным полем. Это наблюденный у некоторых испытуемых следующий способ: раньше делается одно кольцо, а затем – другое (замкнутая структура имеет свои соблазны). Затем испытуемый придвигает одно кольцо к другому и, как бы стесняясь, как бы незаметно – воровским образом очень быстро на секундочку раздвигает одно кольцо, вдевает его в другое и удовлетворяется, особенно если экспериментатор этого не видит. Словом, если на 4-й ступени принцип связи выступал демонстративно, то здесь он как бы засекречивается: «с разорванным кольцом, мол, всякий может цепочку сделать, а вот мы пробуем целые кольца одно в другое вдеть.» Замкнутая структура кольца, по-видимому (это наше предположение), выступает уже не только как зрительная сенсорная директива, но и как требование особой понятливости и ловкости. Через мотивы социального источника, через отношение к экспериментатору, как к экзаменатору, выступает потребность в утруднении задания. Несложная деятельность осмысленного восприятия пытается стать деятельностью по преимуществу интеллектуальной.

Но это уже выходит за рамки нашей небольшой работы.

Итак, еще не раскрывая отчетливо механизма движения (что движет переходом от ступени к ступени), мы внимательнее и подробнее, чем это делалось раньше, вскрыли, как происходит движение, вскрыли самый процесс, его узловые пункты, его качественные переходы. Движение, развитие осмысленного восприятия, не прямолинейно. Оно не заключается в том, что система операций, действительное обобщение последовательно освобождается от связанности сенсорным полем. Нет – если раньше обобщение идет непосредственно вслед за образом, подчиняясь ему, если затем оно даже отстает от образа для того, чтобы на следующей ступени отделиться от него и стать как бы равноправным ему (это выдвигание схемы, голого интеллектуализма), если на следующей

ступени происходит действительное подчинение образа системе операций (это победа того же без-образного интеллектуализма, однако побежденный еще цепко держит победителя), – то на последней ступени мы видим снова, что образ, живая плоть действительности, занимает надлежащее место и обобщение в плане восприятия становится действительно свободным, отяжелев, вобрав в себя полнокровный образ.

Таков отрезок движения от некоторых не первоначальных, но ранних стадий осмысленного восприятия до нормального восприятия ребенка [вставка фиолетовыми чернилами: 8–9 лет] и, по всей вероятности, не специализировавшегося взрослого человека. А затем отражая все новое, являющееся в труде богатство материальной действительности, начинаются новые ступени на пути к восприятию – художника, конструктора, геометра.

Список литературы

Аснин В.И. – Леонтьеву А.Н. Письмо от 07.05.1944 / Семейный архив А.Н. Леонтьева.

Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. Собр. соч. В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 5-361.

Гальперин П.Я. Психологическое различие орудий человека и вспомогательных средств у животных и его значение / П.Я. Гальперин. Психология как объективная наука / Под ред. А.И. Подольского. М.: ИПП; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. С. 37-93.

Жертвы политического террора в СССР: база данных. 4-е изд. 2007. URL: <http://lists.memo.ru/d28/f218.htm> (дата обращения: 15.07.21).

Запорожец А.В. Действие и интеллект / Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1986. С. 177-190.

Запорожец О.В. Роль элементов практики і мови в розвитку мислення у дитини (на матеріалі глухонімих дітей) [Роль элементов практики и речи в развитии мышления у детей (на материале глухонемых детей)] // Наукові записки Харківського державного педагогічного інституту. Т. I. Харків: Видання Харківського державного педагогічного інституту, 1939. С. 7-35.

Запорожец О.В., Луков Г.Д. Про розвиток міркування у дитини молодшого віку

[О развитии рассуждения у ребенка младшего возраста] // Наукові записки Харківського державного педагогічного інституту. Т. VI. Харків: Видання Харківського державного педагогічного інституту, 1941. С. 139-150.

Зинченко В.П. Психология действия. Вклад Харьковской психологической школы // Культурно-историческая психология. 2013. № 1. С. 92-106.

Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е. Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность. М.: Смысл, 2005. 431 с.

Леонтьев А.Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии / А.Н. Леонтьев. Становление психологии деятельности: Ранние работы / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2003. С. 316-350.

Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // А.Н. Леонтьев. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. С. 235-302.

Леонтьев А.Н. Психологическое исследование детских интересов во Дворце пионеров и октябрят // А.Н. Леонтьев. Психологические основы развития ребенка и обучения / Под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2009. С. 46-100.

Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) [1937] // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 108-124.

Леонтьев А.Н. Философия психологии: Из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. 228 с.

Леонтьев А.Н., Розенблюм А.Н.[И]. Психологическое исследование деятельности и интересов посетителей Центрального Парка культуры и отдыха имени Горького (предварительное сообщение) // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии (школа А.Н. Леонтьева) / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999. С. 370-425.

Носкова О.Г. История психологии труда в России (1917–1957) / Под ред. Е.А. Климова. М.: Изд-во МГУ, 1997. 334 с.

Розенблюм А.И. – Леонтьеву А.Н. Письмо от 10.01.1937 // Семейный архив А.Н. Леонтьева.

Розенблюм А.И. – Леонтьеву А.Н. Письмо от 16.10.1937 // Семейный архив А.Н. Леонтьева.

Философия техники: история и современность. Коллективная монография. Ответственный редактор: В.М. Розин. М., 1997. // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3369> (дата обращения: 15.07.21).

Ясницкий А. Очерк истории Харьковской школы психологии: период 1931-1936 гг. // Культурно-историческая психология. 2008. № 3. С. 92-102.

Ясницкий А. Психология в первой столице: история и современность // Харьковская школа психологии / Отв. ред. Т.Б. Хомуленко, М.А. Кузнецов. Харьков: Изд-во ХНПУ имени Г.С. Сковороды, 2012. С. 309-351.

References

Asnin, V.I., A letter to A.N. Leontiev, 07.05.1944, A.N. Leontiev's family archive.

Vygotsky, L.S. (1982), *Myshleniye i rech'* [Thinking and speech], Pedagogika, Moscow, Russia.

Gal'perin, P.Ja. (1998), *Psikhologicheskoe razlichie orudij cheloveka i vspomogatel'nyh sredstv u zhivotnyh i ego znachenie* [The psychological distinction between human tools and animal implements, and its significance], in Podol'skij, A.I. (ed.), IPP, Moscow, Modek, Voronezh, Russia.

Zhertvy politicheskogo terrora v SSSR: baza dannyh [Victims of political terror in the USSR: database] (2007), 4th ed. Available at: <http://lists.memo.ru/d28/f218.htm> (Accessed 15 July 2021).

Zaporozhets, A.V. (1986), *Dejstvie i intellect* [Action and intellect], in Pedagogika, Moscow, Russia.

Zaporozhets, O.V. (1939), "The role of elements of practice and language in the development of thinking in children (on the material of deaf-blind children)", *Naukovi zapysky Kharkivskoho derzhavnoho pedahohichnoho instytutu*, 1, 7-35.

Zaporozhets, O.V., Lukov, G.D. (1941), "On the development of reasoning in a young child", *Naukovi zapysky Kharkivskoho derzhavnoho pedahohichnoho instytutu*, 6, 139-150.

Zinchenko, V.P. (2013), "The psychology of action. Contribution of the Kharkov School of Psychology", *Kul'turno-istoricheskaja psikhologija* [Cultural-Historical Psychology], 1, 92-106.

Leontiev, A.A., Leontiev, D.A., Sokolova, E.E. (2005), *Aleksej Nikolaevich Leontiev. Dejatel'nost', soznanie, lichnost'* [Alexei Nikolaevich Leontiev.

Activity, consciousness, personality], Smysl, Moscow, Russian.

Leontiev, A.N. (2003), *Ovladenie uchashimisja nauchnymi ponjatijami kak problema pedagogicheskoy psikhologii* [Students' mastery of scientific concepts as a problem of educational psychology], in Leontiev, A.N. *Stanovlenie psikhologii dejatel'nosti: Rannie raboty* [The formation of the psychology of activity], in Leontiev, A.A., Leontiev, D.A. and Sokolova, E.E. (ed.), Smysl, Moscow, Russia.

Leontiev, A.N. (1977), *Psikhologicheskie voprosy soznatel'nosti uchenija* [Psychological issues of consciousness of learning], in Leontiev, A.N. *Dejatel'nost', soznanie, lichnost'* [Activities. Consciousness. Personality], 2nd ed., Politizdat, Moscow, Russia.

Leontiev, A.N. (2009), *Psikhologicheskoe issledovanie detskih interesov vo Dvortse pionerov i oktjabrjat* [A Psychological study of children's interests in the Pioneers' and October Children's Palace], in Leontiev, A.N., *Psikhologicheskie osnovy razvitija rebenka i obuchenija* [Psychological foundations of child development and learning], in Leontiev, D.A. and Leontiev, A.A. (ed.), Smysl, Moscow, Russia.

Leontiev, A.N. (1998), "The Doctrine of Environment in the Pedagogical Works of L.S. Vygotsky (critical study)", *Voprosy psikhologii*, 1, 108-124.

Leontiev, A.N. (1994), *Filosofija psikhologii: Iz nauchnogo nasledija* [Philosophy of psychology: From scientific heritage], in Leontiev, A.A. and Leontiev, D.A. (ed.), Izd-vo Mosk. un-ta, Moscow, Russia.

Leontiev, A.N., Rosenblum, A.N.[I]. (1999), "Psikhologicheskoe issledovanie dejatel'nosti i interesov posetitelej Tsentral'nogo Parka Kul'tury i Otdyha imeni Gor'kogo (predvaritel'noe soobshhenie)" [A Psychological study of activities and interests of visitors in the Gorky Central Park of Culture and Recreation (Preliminary Report)], in Voiskunsky, A.E., Zhdan, A.N. and Tikhomirov (ed.), *Traditsii i perspektivy dejatel'nostnogo podkhoda v psikhologii (shkola A.N. Leont'eva)* [Traditions and perspectives of the Activity approach in psychology (A.N. Leontiev's school)], Smysl, Moscow, Russia.

Noskova, O.G. (1997), *Istorija psikhologii truda v Rossii (1917-1957)* [History of labour psychology in Russia (1917-1957)], in Klimov, E.A. (ed.), Izd-vo Mosk. un-ta, Moscow, Russia.

Rosenblum, A.I., A letter to A.N. Leontiev, 10.01.1937, A.N. Leontiev's family archive.

Rosenblum, A.I. A letter to A.N. Leontiev, 16.10.1937, *A.N. Leontiev's family archive*.

Rozin, V.M. (ed.), (1997), *Filosofija tehniki: istorija i sovremennost'* [Philosophy of technology: History and modernity], available at: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3369> (Accessed 15 July 2021).

Yasnitsky, A. (2008), "History of Kharkov School of Psychology documentary: period of 1931-1936", *Kul'turno-istoricheskaja psikhologija* [Cultural-Historical Psychology], 3, 92-102.

Yasnitsky, A. (2012), "Psikhologija v pervoj stolitse: istorija i sovremennost'" [Psychology at first capital: history and modernity], in Khomulenko, T.B. and Kuznetsov, M.A. (ed.), *Har'kovskaja shkola psikhologii* [Kharkov School of Psychology], Izd-vo HNPU imeni G.S. Skovorody, Kharkov, Ukraine.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Соколова Елена Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; научный сотрудник, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the author:

Elena E. Sokolova, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Psychology, Lomonosov Moscow State University; Research Fellow, Belgorod State National Research University.