

Л.С.Выготский и научные школы Московского университета: единство в разнообразии

А.Н. Ждан

доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, профессор кафедры общей психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

В историко-методологической статье анализируются истоки формирования психологических научных школ в Московском университете, связанные с деятельностью Г.И. Челпанова. Далее рассматриваются научные школы Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, П.Я. Гальперина, Б.В. Зейгарник, Е.Н. Соколова, сложившиеся в XX в. в Московском университете. Показано, что эти направления и школы отличаются между собой проблематикой, основными понятиями. Но вместе с тем раскрывается общность их базовых позиций, связанных с идеями культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. В соответствии с известной метафорой дерева университетские научные школы представлены таким образом, что теория Л.С. Выготского уподобляется его корням, теории С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина — его стволу, а патопсихологическая теория Б.В. Зейгарник, нейропсихологическая теория А.Р. Лурии, психофизиологическая теория Е.Н. Соколова — его ветвям.

Автором статьи делается вывод о правомерности рассмотрения школ как единой психологической школы Московского университета.

Ключевые слова: научные школы: культурно-исторической психологии, психологии деятельности, нейропсихологическая, школа патопсихологии, психофизиологическая школа, единая психологическая школа Московского университета.

Формирование психологических научных школ в Московском университете начинается с приходом в университет профессора Г.И. Челпанова (1907). По его инициативе и разработанному им плану на средства известного мецената С.И. Щукина в университете при историко-филологическом факультете был создан научно-исследовательский и учебный центр экспериментальной психологии — *Психологический институт им. Л.Г. Щукиной* (1912). Оборудованный первоклассной по тем временам аппаратурой институт позволил Г.И. Челпанову реализовать свой замысел университетской психологии. Основой замысла Г.И. Челпанова выступила центральная университетская идея единства научного познания и образования, воплощенная в статусе института как «учено-учебного учреждения университета, имеющего целью научную разработку психологии и распространение знаний в этой области». В 1917 г. Институт начал издавать журнал «Психологическое обозрение» под редакцией Г.И. Челпанова и Г.Г. Шпета. Сложилась система психологического профессионального образования. За недолгое время руководства институтом (Г.И. Челпанова уволили в 1923 г. как неподдержавшего кампанию по перестройке психологии на основе марксизма) была подготовлена первая плеяда российских психологов-экспериментаторов, среди которых такие блистательные имена, как А.А. Смирнов, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, С.В. Кравков, Б.М. Теплов, П.А. Шеварев — всего около ста пятидесяти исследователей. Челпановым в университете была создана первая крупная *научно-образовательная психологическая школа*. Заложенные в ней *принципы психологического образования* стали основными организационными принципами подготовки психологов на последующих этапах развития университетской психологии.

При этом идейные позиции, которых придерживался в своих исследованиях Г.И. Челпанов, претерпели существенные преобразования и не получили развития в дальнейшем. Преемственность со школой Челпанова оказалась прерванной. Научные программы новых психологических школ, возникших в советский период, строились на иных основаниях.

В этот период выдающиеся ученые Московского университета — Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, Б.В. Зейгарник, Е.Н. Соколов — создали новые направления в отечественной психологии и основали здесь крупные научные школы. Эти направления и школы отличаются между собой по проблематике, основным понятиям. Вместе с тем в подходах к решению психологических проблем университетские школы имеют много общего, так что оправданно говорить о них как о *единой научной школе Московского университета*. Известная метафора Р. Декарта о дереве наук позволяет конкретизировать положение о единстве научных школ. Вот эта метафора. В предисловии к «Первоначалам философии» Декарт писал: «...вся философия (которая рассматривается Декартом в единстве с научным знанием. — А.Ж.) подобна дереву, корни которого — метафизика, ствол — физика, а ветви, исходящие от этого ствола, — все прочие науки...» [10, с. 309]. Применительно к дереву университетских научных школ, культурно-историческую психологию Л.С. Выготского можно уподобить его *корням*, общие принципы психологической теории деятельности (ПТД) как конкретно-научную методологию университетской психологии — теории

С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина — его *творцу*, а патопсихологическую теорию и школу Б.В. Зейгарник, нейропсихологическую теорию и школу А.Р. Лурии, психофизиологическую теорию и школу Е.Н. Соколова — его *ветвям*.

Культурно-историческая психология Л.С. Выготского зародилась в Московском университете в сотрудничестве с А.Р. Лурией и А.Н. Леонтьевым. Смысловое содержание культурно-исторической психологии Л.С. Выготского составили следующие идеи: *методология* системного историко-генетического анализа различных психических феноменов в контексте биогенеза, антропогенеза, социогенеза и персоногенеза, поиска взаимопереходов между этими векторами историко-эволюционного развития; идея об изобретаемых в истории культуры знаках (в первую очередь — языка) как средствах («психологических орудиях») овладения поведением человека и социальных групп; гипотеза об интериоризации как конструктивном механизме социализации человека, происходящей в ходе сотрудничества, совместной деятельности ребенка с другими людьми и приводящей к преобразованию мира культуры /мира «значений»/ в мир личности /мир «смыслов»/; концепция системного анализа развития и распада высших психических функций человека как социальных по происхождению, культурно опосредуемых различными знаками по структуре и произвольно регулируемых по способу управления формам поведения; историко-генетическая системная концепция мышления и речи как ключ к пониманию смысловой диалогичной природы сознания; представление о динамических смысловых системах как особом единстве аффекта и интеллекта и единицах анализа личности; концепция «зоны ближайшего развития» высших психических функций ребенка как продукте сотрудничества ребенка со взрослым и сверстниками при решении задач и обоснование идеи об обучении как движущей силе психического развития ребенка. Предметом психологии Выготского было сознание. Однако было бы неправильно на этом основании отторгать Выготского от ПТД, ставшей с 40-х гг. XX в. ядром всех научных школ университетской психологии. Анализ психологической системы Выготского позволяет утверждать: он признавал деятельность в качестве формы бытия человека. Деятельность — то целое, в котором поведение и сознание существуют в единстве. «*Психики без поведения так же не существует, как и поведения без психики*, потому хотя бы, что это одно и то же», — говорил он в своем выступлении на II Всероссийском съезде по психоневрологии в 1924 г. [4, с. 57]. В последующем в работах, в которых подводились некоторые итоги проведенных исследований («Орудие и знак в развитии

ребенка», 1930 г.), в рабочих обсуждениях с сотрудниками, известных под названием «Проблема сознания», Л.С. Выготский отмечал: «Вначале было дело (...), в конце стало слово, и это важнейшее» [16, с. 166]. Рассматривая вопрос о связи слова и дела в процессе развития ребенка, он писал: «...слово не стоит в начале развития детского разума... Практический интеллект генетически древнее вербального: действие первоначальное слова, даже умное действие первоначальное умного слова.» [5, с. 86.] Замечательны заключительные положения работы «Орудие и знак в развитии ребенка»: «...если в начале развития стоит дело, независимое от слова, то в конце его стоит слово, становящееся делом. Слово, делающее действие человека свободным» [5, с. 90].

Центральным фактом своей психологии Л.С. Выготский называл факт *опосредствования*. Раскрывая его содержание, он обращался к аналогии между знаком как орудием опосредствования и образования высших психических функций и техническими орудиями в трудовых операциях человека. При этом рассматриваются два капитальной важности вопроса. Во-первых, в орудийности трудовой и психической деятельности заключается качественное отличие человека от животных. Во-вторых, психологическое орудие сопоставляется с орудиями трудовой деятельности. По собственному замечанию Л.С. Выготского, это сравнение восходит к идеям Ф. Бэкона, слова которого («Ни голая рука, ни предоставленный самому себе разум, не имеют большой силы. Дело совершается орудиями и вспоможениями, которые нужны разуму не меньше, чем руке.» [1, с. 12]) — цитируются Выготским неоднократно. В них выражается его основная идея о глубокой связи строения сознания человека со структурой трудовой деятельности. Вводится понятие *инструментального акта, опосредствованного, в отличие от естественного процесса, орудием*. «В инструментальном акте ... между объектом и направленной на него психической операцией вдвигается новый средний член — психологическое орудие, становящееся структурным центром или фокусом, т. е. моментом, функционально определяющим все процессы, образующие инструментальный акт. Всякий акт поведения становится тогда интеллектуальной операцией» [3, с. 105]. Так характеризуются высшие исторически сложившиеся психические функции — высшие формы памяти, внимания, словесного или математического мышления, а также процессы поведения. Отношение инструментальных и естественных процессов поясняется схемой в виде треугольника (рис. 1).

А — В — это прямая ассоциативная связь между двумя стимулами А и В при естественном запоминании; при искусственном мнемотехническом запоми-

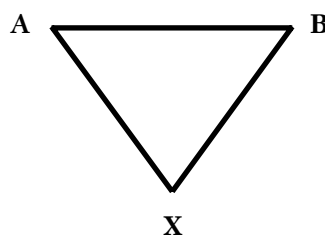


Рис. 1.

нании того же материала с помощью психологического орудия X (узелок на платке, мнемическая схема) вместо этой прямой связи А — В устанавливаются две новые: А — X и X — В, ведущие к тому же результату, но другим путем.

Таким образом, *психическая деятельность* (этот термин Выготский употребляет неоднократно) родственна *внешней деятельности* человека: она также опосредствована своими (психологическими) орудиями. Исследовались разные формы психической деятельности, в частности, игровая. Анализируя отношение игры к развитию, Л.С. Выготский ввел понятие *ведущей деятельности*: «По существу, через игровую деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т. е. определяющей развитие ребенка» [2, с. 75]. Позже Д.Б. Эльконин, один из учеников Льва Семеновича и соратник других его учеников, использовал его понимание, а также разработанное А.Н. Леонтьевым в контексте деятельностного подхода понятие ведущей деятельности в качестве ключевого в своей концепции периодизации психического развития. Он обосновал положение о том, что *на каждом этапе развития имеется своя ведущая деятельность: именно в ней происходит развитие и подготовка следующего этапа.*

Фундаментальные идеи Л.С. Выготского составили коренную основу всех психологических научных школ Московского университета, созданных в период 40-х — конца 70-х гг. XX в. Из них, подобно тому, как из корней вырастает дерево, в последующем вырос мощный ствол *психологии деятельности, образованный теориями С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина.* Известно, однако, что концепция Рубинштейна развивалась независимо от Выготского и даже в полемике с рядом его важных положений. Однако *принцип единства сознания и деятельности*, хотя и сформулированный Рубинштейном из других источников, стал органической частью научных школ деятельностной университетской психологии. С позиций деятельностного подхода Рубинштейном были разработаны представления о сущности психического и о предмете психологии, методологические принципы психологии, прежде всего принцип детерминизма, методы исследования и идеи о действии как единице анализа психики, вопросы структуры деятельности, анализ различных видов деятельности.

Деятельностная концепция А.Н. Леонтьева преемственно связана с теорией Л.С. Выготского. В одном из своих докладов Леонтьев остановился на анализе идей Выготского, содержащихся в его статье 1929 г. «Генетические корни мышления и речи», об опосредствованной структуре высших психических функций, психологических орудиях и о слове как таком орудии, о связи знака-слова с деятельностью, в которой оно функционирует. «Эта статья, — подчеркивает Леонтьев, — имела фундаментальное, я подчеркиваю, значение для развития понятия деятельности» [14, с. 264]. В своем изложении Леонтьев возвращается к работам Выготского о знаковой структуре сознания, подчеркивая при этом то, что «как бы отодвинулось на второй план, оставило в тени исходную капитальную проблему человеческого сознания, специфически че-

ловеческой формы психики и практики, специфически человеческой, орудийной, трудовой. Выготского ни на минуту не оставляло сознание этого. Возникали вопросы, а не выступает ли значение, понятие как продукт общения с другими людьми; нет ли здесь как бы воспроизведения старых уже тогда идей так называемой французской социологической школы... Не происходит ли таким образом усвоение понятий, не становится ли оно фактором развития, ведущей силой этого развития? Нет! Выготский неустанно повторял: «За сознанием лежит жизнь» [14, с. 270]. Однако проблема заключалась не в осознании этой истины, а в том, чтобы повести исследование в этом направлении: от процессов практической внешней деятельности к порождению сознания.

Исторический факт заключается в том, что Л.С. Выготский оставил в тени проблему порождения сознания в практической деятельности и изучение деятельности как самостоятельный вопрос психологии. Именно в ходе исследования надо было решить альтернативу: идти ли от сознания к практическим процессам или от процессов практических, внешних к порождению в них сознания. Что является движущей силой развития сознания? Выготский отвечал так: это эмоции, аффект. А.Н. Леонтьев в своем выступлении почти дословно воспроизводит заключительные пассажи из его последней работы «Мышление и речь» о том, что именно аффективно-волевая сфера управляет возникновением мысли. Этому пониманию он противопоставляет другую альтернативу — необходимо вернуться к практическим действиям, к идее порождения и развития сознания в практических действиях.

Проводившиеся с 1931 г. в Харькове исследования А.Н. Леонтьева в направлении этой альтернативы стали началом разработки ПТД. «Конечно, — писал В.П. Зинченко в своей статье, посвященной сравнительному анализу ПТД А.Н. Леонтьева и культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, — в ПТД произошла смена объекта исследования и единицы анализа высших психических функций. Не значение, как в культурно-исторической психологии, а предметное орудийное действие. Однако логика развития ПТД вела к тому, что в сфере ее анализа все больше вовлекались превращенные формы предметного действия: сенсорное, перцептивное, мнемическое, умственное, аффективное и т.д., в которых при сохранении их предметных свойств преобладали идеальные черты. Можно выразить это иначе. ПТД постепенно приближалась к анализу, условно говоря, культурного действия, что, конечно же, не означает, что предметное действие обязательно бескультурно или акультурно. Сам предмет — это конденсат той или иной культуры» [11, с. 49]. Поэтому в высшей степени обоснованным является вывод В.В. Давыдова о единстве теорий Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева и заключение В.П. Зинченко о том, что самым разумным будет «...рассматривать их как взаимодополнительные» [11, с. 50], ибо каждое из них обогащается за счет другого [12]. В.В. Давыдов в статье с характерным названием «Понятие деятельности как основание исследований научной школы

Л.С. Выготского» убедительно раскрыл внутренние связи культурно-исторической теории и теории деятельности. На основе глубокого сравнительного анализа этих двух теорий он сделал вывод о том, что они имеют единые корни и составляют одну научную школу, «...развернутая теория деятельности, разработанная А.Н. Леонтьевым и его последователями, является новым и закономерным этапом развития культурно-исторической теории» [9, с. 27].

П.Я. Гальперин отмечал влияние, которое оказали идеи и личность Л.С. Выготского на его собственные исследования, рассматривая их как решение задач, поставленных Выготским. По оценке П.Я. Гальперина, положение о том, что внутренние психические процессы не являются внутренними изначально в отличие от такой их трактовки в традиционной классической психологии, составляет главную идею Выготского. Высшие психические функции «врастают извне внутрь», из отношений между людьми они преобразуются в собственно психическую внутреннюю функцию. Такое понимание процесса развития сознания как пути извне внутрь, от социального к индивидуальному оценивалось Гальпериным как имеющее принципиальное значение для психологии. С ним связан и новый метод их объективного изучения в процессе онтогенетического развития ребенка: «...экспериментальные исследования Выготского с самого начала были поставлены широко генетически», — подчеркивал Гальперин [7, с. 25]. Он указывал, что истоки такого понимания можно найти в статье Выготского «Проблема культурного развития ребенка» (1928) [6]. Описанные в этой статье 4 стадии (фазы) процесса психогенеза, развития высших психических функций как переход внешнего средства, используемого для осуществления той или иной психологической операции — памяти, внимания и т. п., во внутренний план (для описания этого процесса Выготский использовал термин «вращивание», являющийся синонимом понятия «интериоризация») рассматривался Гальпериным как эскиз будущей концепции Выготского. В исследованиях Выготского Гальперин видел «три фундаментальные мысли» [там же], которые содержались в них в неявной форме.

а) Только в генезе раскрывается подлинное строение психических функций; когда они окончательно сложатся, строение их становится не различимым, более того — «уходит вглубь» и прикрывается «явлением» совсем другого вида, природы и строения.

б) Психические процессы имеют не только «явление», но и скрытую за ними «сущность», которая не дана изначально, но образуется в процессе становления этих процессов.

в) Эта «сущность» не сводится к физиологическим процессам, с одной стороны, и логическим схемам вещей, с другой; она представляет собой характерную организацию интериоризированной ориентировочной деятельности, — организацию, которая продолжает функционировать и после того, как уходит за кулисы сцены, открывающейся в самонаблюдении» [7, с. 26]. Свои исследования Гальперин рассматривал как развитие этих «...радикальных следствий из учения Выготского» [там же].

Главным он сделал вопрос о сущности психической деятельности и о предмете психологии. Согласно П.Я. Гальперину, «...все формы душевной (психической) деятельности по своему основному назначению суть разные формы ориентировки в проблемных ситуациях...» [8, с. 174] на основе их психического отражения. Детальная разработка процесса формирования внутреннего плана сознания стала главным делом научного творчества Гальперина и воплотилась в его известную теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий [см. также 19]. Созданная им общепсихологическая теория, органично связанная с культурно-исторической психологией Выготского, имеет статус методологической основы общей психологии и, таким образом, является составной частью ствола университетской психологии деятельности.

Научные школы А.Р. Лурии, Б.В. Зейгарник, Е.Н. Соколова можно сравнить с ветвями этого ствола, поскольку в них деятельностный подход выступает конкретно-научной методологией для таких специальных отраслей психологии, как нейропсихология, патопсихология, психофизиология. А.Н. Леонтьев обращал особое внимание на их общепсихологический смысл: эти области психологии открывают пути проникновения в структуру деятельности со стороны мозга. Он оценивал эти пути, намеченные еще Выготским, как очень важные в теоретическом отношении. «Их общепсихологическое значение состоит в том, что они позволяют увидеть деятельность в ее распаде, зависящем от выключения отдельных участков мозга или от характера тех более общих нарушений его функции, которые выражаются в душевных заболеваниях» [13, с. 121]. А.Р. Лурия, основатель университетской школы нейропсихологии, был первым, вошедшим в состав знаменитой тройки ученых: Выготский, Лурия, Леонтьев, которая сложилась в Психологическом институте в 1924 г. после переезда Выготского в Москву и стала ядром школы Выготского. С необыкновенной искренностью он признавал: «К концу 20-х гг. цель моей дальнейшей деятельности четко определилась — я занялся развитием различных аспектов психологической системы Л.С. Выготского» [15, с. 44]. Ученики и соратники Лурии Е.Д. Хомская и Л.С. Цветкова в специальных публикациях раскрыли роль Выготского в творчестве Лурии, труды которого, в свою очередь, явились свидетельством высокой эвристичности психологической концепции Выготского. Нейропсихологические исследования в области восстановления нарушенных психических процессов показали обоснованность положения об онтогенетической природе высших психических функций, об их социальной обусловленности. Они дают материал для решения вопроса о пластичности центральной нервной системы, о системном и динамическом характере локализации психических функций, их физиологических механизмах, об организующей роли речи в деятельности человека.

Б.В. Зейгарник, основатель школы патопсихологии в Московском университете, рассматривала ее как ветвь психологической науки. Она начинала работать в тесном контакте с Л.С. Выготским и А.Р. Лурией, а в

дальнейшем — с А.Н. Леонтьевым. На основе этих научных традиций сложились принципы ее собственных патопсихологических исследований, производился анализ патологических феноменов психики. Общепсихологическим фундаментом патопсихологических исследований Б.В. Зейгарник явились основные положения культурно-исторической концепции о прижизненном формировании высших психических функций, их культурно-исторической детерминации, опосредствованном строении и произвольном характере функционирования, а также опыты патопсихологического анализа, начатые самим Л.С. Выготским. Представления А.Н. Леонтьева о мотивационной сфере как основе личности определили ее рассмотрение картины поведения больного, его отношения к людям. Патопсихология, созданная Зейгарник на этих основах, составляет подлинное единство с культурно-исторической психологией Выготского и психологией деятельности Леонтьева. Исследования в этой области обогащают теорию и методологию психологии.

В психофизиологических исследования Е.Н. Соколова, основателя *психофизиологической школы* в Московском университете, осуществляется поиск мозговых механизмов психики. А.Н. Леонтьев называл эти исследования физиологическим уровнем — одним из уровней — системного анализа деятельности. Психофизиологические исследования Е.Н. Соколова начались с изучения ориентировочного рефлекса, открытого И.П. Павловым и выступившего также основанием для психологических исследований П.Я. Гальперина. Было введено понятие «*нервная модель стимула*» — термин, с помощью которого обозначался физиологический механизм, «...хранящий информацию о свойствах применявшегося многократно раздражителя» [18, с. 65], и объяснялось появление ориентировочного рефлекса как реакции, «возникающей при несовпадении наносимого в данный момент раздражения со сложившейся ранее «нервной моделью стимула» [там же]. В настоящее время в школе Соколова разработана схема психофизиологического исследования, получившая название «*человек — нейрон — модель*». На ее основе были сформулированы общие принципы организации сенсорных и исполнительских систем мозга в виде модели концептуальной рефлекторной дуги, состоящей из ряда блоков, и создана векторная концепция перера-

ботки информации в нейронных сетях — *векторная психофизиология как новая концепция психофизиологии*. В последние годы Е.Н. Соколовым разрабатывается гипотеза о специфических нейронах сознания, предлагается гипотеза интериоризации, определяемой как трансформация внешнего объекта в «нейронный объект» [17].

Таким образом, разнообразные психологические школы Московского университета основываются на культурно-исторической психологии и представляют собой ее развитие. Они воплощают конкретно-научную методологию психологии деятельности в различных областях психологической науки. В их русле происходит становление психологии как конструктивной науки, участвующей в проектировании разных сфер социальной практики: *сферы образования* — психология развития, педагогическая психология, практическая психология образования (Н.Ф. Талызина, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьев, А.Т. Асмолов, В.А. Иванников, А.И. Подольский, Л.Ф. Обухова и др.); *сферы техники* — эргономика, инженерная психология, психология труда (Ю.В. Котелова, В.П. Зинченко, О.К. Тихомиров, Ю.К. Стрелков и др.); *сферы медицины* — нейропсихология, патопсихология, дефектология, психосоматика, психотерапия (В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, Ю.Ф. Поляков, Е.Д. Хомская, Л.С. Цветкова, В.В. Николаева, Е.Т. Соколова, А.С. Спиваковская, А.Ш. Тхостов и др.); *сферы массовой коммуникации и искусства* — психолингвистика, психосемантика, психология искусства (А.А. Леонтьев, В.Ф. Петренко и др.); *сферы управления большими и малыми социальными группами* — социальная психология, психология управления, организационная психология (А.В. Петровский, Г.М. Андреева, А.И. Донцов, Л.А. Петровская, Т.Ю. Базаров и др.).

Психологические школы Московского университета правомерно рассматривать как *единую психологическую школу Московского университета*. Возвращаясь еще раз к метафоре Р. Декарта о дереве, корни этой школы — культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, ствол — общепсихологические теории С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, а ветви — нейропсихологическая теория А.Р. Лурии, патопсихологическая теория Б.В. Зейгарник, психофизиологическая теория Е.Н. Соколова.

Литература

1. Бэкон Ф. Новый Органон // Бэкон Ф. Соч.: В 2 т. Т. 2. М., 1972.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
3. Выготский Л.С. Инструментальный метод в психологии // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
4. Выготский Л.С. Методика рефлексологического и психологического исследования // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
5. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 6 М., 1984.
6. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Педология. 1928. № 1. Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1991. № 4.
7. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации // Вопросы психологии. 1966. № 6.
8. Гальперин П.Я. О возможности построения объективной психологии // Вопросы психологии. 1987. № 6.
9. Давыдов В.В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 1996. № 5.
10. Декарт Р. Первоначала философии // Декарт Р. Соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1989.
11. Зинченко В.П. Культурно-историческая психология и психологическая теория деятельности: живые противоречия и точки роста // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1993. № 2.

12. *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся: Очерки российской психологии. М., 1994.
13. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
14. *Леонтьев А.Н.* Проблема деятельности в истории развития советской психологии // Леонтьев А.Н. Философия психологии. Из научного наследия. М., 1994.
15. *Лурья А.Р.* Этапы пройденного пути.: Научная автобиография / Под ред. Е.Д. Хомской. М., 1982.
16. Проблема сознания. Запись основных положений

- доклада Л.С. Выготского / Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1 / Под ред. А.Р. Лурьи, М.Г. Ярошевского. М., 1982.
17. *Соколов Е.Н.* Интериоризация и теория деятельности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2004. № 1.
18. *Соколов Е.Н.* Нервная модель стимула // Вопросы психологии. 1986. № 4.
19. *Степанова М.А.* Предпосылки теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий: Л.С. Выготский и П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. 2000. № 6.

L.S. Vygotsky and Scientific Schools of Moscow State University: Unity in Diversity

A.N. Zhdan

Ph.D. in Psychology, Corresponding member of the Russian Academy of Education, professor at the General Psychology Department at the Faculty of Psychology at the Lomonosov Moscow State University

The historical-methodological paper reviews the developmental origins of the Moscow State University's schools of psychology that were related to G.I. Chelpanov's activities. It reviews the schools of thought developed by L.S. Vygotsky, S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev, A.R. Luria, P.Ya. Galperin, B.V. Zeigarnik, and Ye.N. Sokolov. The article reveals not only the differences between these schools (i.e. the differences in main concepts and topics), but also common ground in their basic positions that trace back to the ideas of L.S. Vygotsky's cultural-historical psychology. The University's schools of thought are represented as a 'tree': L.S. Vygotsky's theory is compared to its roots, S.L. Rubinstein's, A.N. Leontiev's and P.Ya. Galperin's theories - to its trunk, and A.R. Luria's neuropsychological theory and Ye.N. Sokolov's psychophysiological theory - to its branches. This representation refers to the author's conclusion that all these schools should be regarded as a joint school of psychology of the Moscow State University.

Key words: cultural-historical psychology, psychology of activity, neuropsychology, pathopsychology, psychophysiology, Moscow State University's joint school of psychology.

References

1. *Bekon F.* Novyi Organon // Bekon F. Soch.: V 2 t. T. 2. М., 1972.
2. *Vygotskii L.S.* Igra i ee rol' v psihicheskom razvitii rebenka // Voprosy psihologii. 1966. № 6.
3. *Vygotskii L.S.* Instrumental'nyi metod v psihologii // Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 1. М., 1982.
4. *Vygotskii L.S.* Metodika refleksologicheskogo i psihologicheskogo issledovaniya // Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 1. М., 1982.
5. *Vygotskii L.S.* Oрудie i znak v razvitii rebenka // Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 6. М., 1984.
6. *Vygotskii L.S.* Problema kul'turnogo razvitiya rebenka // Pedologiya. 1928. № 1.; Vestn. MGU. Ser. 14. Psihologiya. 1991. № 4.
7. *Gal'perin P.Ya.* K ucheniyu ob interiorizatsii // Voprosy psihologii. 1966. № 6.
8. *Gal'perin P.Ya.* O vozmozhnosti postroeniya ob'ektivnoi psihologii // Voprosy psihologii. 1987. № 6.
9. *Davydov V.V.* Ponyatie deyatel'nosti kak osnovanie issledovaniya nauchnoi shkoly L.S. Vygotskogo // Voprosy psihologii. 1996. № 5.
10. *Dekart R.* Pervonachala filosofii // Dekart R. Soch.: V 2 t. T. 1. М., 1989.
11. *Zinchenko V.P.* Kul'turno-istoricheskaya psihologiya i psihologicheskaya teoriya deyatel'nosti: zhivye protivorechiya i tochki rosta // Vestn. MGU. Ser. 14. Psihologiya. 1993. № 2.
12. *Zinchenko V.P., Morgunov E.B.* Chelovek razvivayushisya: Ocherki Rossiiskoi psihologii. М., 1994.
13. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. М., 1975.
14. *Leont'ev A.N.* Problema deyatel'nosti v istorii razvitiya sovetskoj psihologii // Leont'ev A.N. Filosofiya psihologii. Iz nauchnogo naslediya. М., 1994.
15. *Lur'ya A.R.* Etapy proidennogo puti.: Nauchnaya avtobiografiya / Pod red. E.D. Homskoi. М., 1982.
16. Problema soznaniya. Zapis' osnovnykh polozhenii doklada L.S. Vygotskogo / Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 1. / Pod red. A.R. Lurii, M.G. Yaroshevskogo. М., 1982.
17. *Sokolov E.N.* Interiorizatsiya i teoriya deyatel'nosti // Vestn. MGU. Ser. 14. Psihologiya. 2004. № 1.
18. *Sokolov E.N.* Nervnaya model' stimula // Voprosy psihologii. 1986. № 4.
19. *Stepanova M.A.* Predposylki teorii planomerno-poetapnogo formirovaniya umstvennykh deistvii i ponyatii: L.S. Vygotskii i P.Ya. Gal'perin // Voprosy psihologii. 2000. № 6.