

Проблемы развития речи и обучения языку в научном творчестве Л.И. Божович*

Е.Д. Божович

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета

Проведен анализ рукописи Л.И. Божович «Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка» в контексте всего научного творчества автора. Показано, что в одном из самых первых исследований Л.И. Божович рассмотрен процесс преодоления ребенком импульсивности и возникновения произвольного поведения. В данной работе Л.И. Божович экспериментально вскрыла сложные отношения практического действия, мышления и речи, а в более поздних исследованиях — отношения переживания и рассуждения, предполагающего развитое вербально-логическое мышление. В период 1937–1946 гг. Л.И. Божович рассматривала вопросы обучения родному языку, развития языковой компетенции и так называемого чувства языка. Доказано, что ранний период творчества Л.И. Божович был не эпизодом, а эпохой ее научной биографии.

Ключевые слова: Л.И. Божович, речь, мышление, чувство языка, переживание.

В психологической науке Лидия Ильинична Божович известна как исследователь проблем развития личности в детском возрасте. Лишь узкий круг специалистов знаком с ее работами, которые посвящены проблемам развития речи и овладения детьми знаниями о родном языке. В общем перечне ее научных трудов этих работ немного, и не все они опубликованы. На первый взгляд они могут показаться коротким эпизодом, фрагментом ее научной биографии. Однако изучение публикаций и рукописей по этой проблематике показывает, что интерес Л.И. Божович к личности ребенка, его возрастным изменениям определился и проявился уже в начальный период ее творчества. Ее внимание привлекали вопросы импульсивности и произвольности действия, встреча аффекта и интеллекта, диалектические связи осознаваемого и неосознаваемого, зависимость функций отдельного образования от целостной психологической системы, компонентом которой оно является.

Теоретической платформой исследований Л.И. Божович была культурно-историческая концепция развития психики, разработанная Львом Семеновичем Выготским. В русле его идей (которым она не изменила в самые трудные времена) были добыты факты, которые не только подтверждали и раскрывали, но и развивали, обогащали теорию.

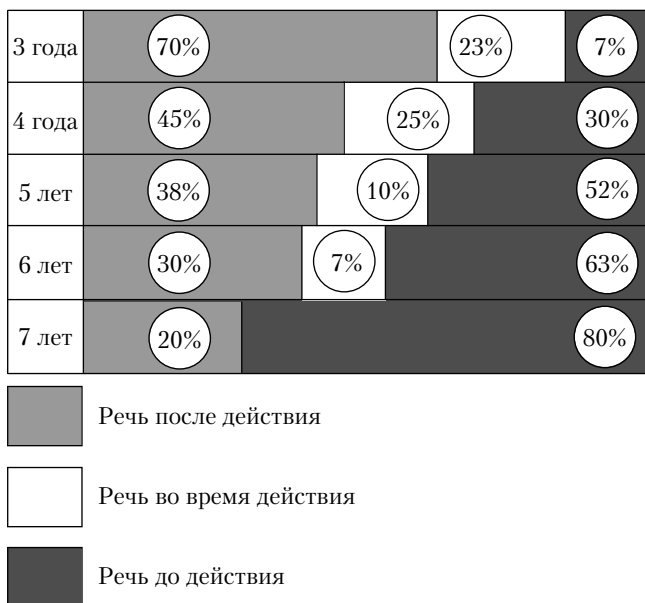
* * *

На протяжении нескольких лет (1931–1934) Л.И. Божович изучала проблему взаимосвязи развития речи и наглядно-действенного мышления ребенка. На конкретном фактическом материале ей удалось показать, что существует определенная «типичная формула» связи этого вида мышления с речью на разных возрастных этапах. «Формула» отражает место речи в процессе решения ребенком задачи, а также отношение содержания его высказываний к содержанию задачи и практическим попыткам (пробам) ее решения. «Переменными» этой «формулы» являются: а) речевые высказывания ребенка после выполнения действия или ряда действий, направленных на решение задачи; эти высказывания констатируют сам факт успеха или неудачи предпринятых попыток, применения тех или иных средств действия, фиксируют отдельные элементы экспериментальной ситуации, иногда случайные ассоциации, воспоминания и т. п.; б) речь в процессе практического решения, регулирующая пробы и фиксирующая возникшие препятствия, пути преодоления этих препятствий; в) речь до действия, выполняющая функцию планирования предстоящего действия и фиксирующая отдельные моменты содержания самой задачи, способствующая преодолению импульсивных попыток решения за-

* В этом номере журнала мы завершили публикацию рукописи Л.И. Божович «Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка». Как неоднократно отмечалось в примечаниях к рукописи, исследование, изложенное в рукописи, относится к «харьковскому» периоду в творчестве Л.И. Божович. В предлагаемой статье Е.Д. Божович рассматривает данное исследование в контексте всего научного творчества Лидии Ильиничны. Все ссылки на страницы даны Е.Д. Божович по рукописи, хранящейся в ее архиве (прим. И.А. Корепановой. — И.К.)

С разрешения автора статья приведена по книге: Формирование личности в онтогенезе: Сборник научных трудов / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1991.

дачи, слепых проб. Динамика отношения речи и практического действия была представлена в виде диаграммы.



На диаграмме ясно видна возрастная тенденция «сдвигания» речи к началу действия: «В три года мы имеем 70% речи после действия и лишь 7% речи, идущей до действия. К семи годам мы получаем обратную картину: всего 21% речи, заключающей действие ребенка» [1, с. 21]*.

Существенные изменения обнаружены и в содержании высказываний детей. С возрастом из речи испытуемых в экспериментальной ситуации исчезают высказывания, не связанные непосредственно с задачей: случайные словесные ассоциации, воспоминания, отвлекающие, уводящие ребенка от решения задачи. Речь после действия постепенно перестает быть лишь «вербальным слепком» произведенного действия, она содержит в себе некоторый словесный итог произведенных проб, найденного решения; в ней находят отражение важные моменты ситуации и самого действия, что позволяет ребенку вычленить действие из общего контекста ситуации и определить существенные для действия черты самой ситуации. «Переводя, таким образом, существенное в поведении и в задаче в речевой план, ребенок создает новые условия для протекания всего интеллектуального процесса, условия, позволяющие ему абстрагироваться... от наглядного поля и действовать в этом новом речевом плане» [там же, с. 11]. Иначе говоря, планирующая функция речи как бы вырастает из первоначально лишь сопровождающей и констатирующей действие эгоцентрической речи.

Далее Лидия Ильинична подчеркивает, что мышление, становясь речевым, делается все более до-

ступным овладению самим ребенком как особая деятельность. «Опосредствуясь словом, мысль оказывается свободной в своих операциях как с пространством, так и со временем» [там же, с. 29]. Речевое планирование, выступающее сначала как внешняя деятельность, становится затем внутренней деятельностью. Диаграмма показывает, что наиболее интенсивно уходит во внутренний план речь во время действия, к 7 годам ее внешнее выражение фактически исчезает (во всяком случае в условиях лабораторного эксперимента). Наблюдения экспериментатора и беседы с испытуемыми показали, что во время пауз процесс скрытого рассуждения осуществляется ребенком в плане внутренней речи и способствует образному предвосхищению результатов действия. Опосредствование практических действий ребенка словом кардинально меняет саму структуру наглядно-действенного мышления и создает условия для возникновения новых, более сложных, форм мыслительной деятельности. Вместе с тем претерпевает изменения и сама речь, так как внутренняя речь, в отличие от внешней, представляет собой систему очень экономную и сжатую, являясь, по выражению Л.С. Выготского, главной формой мышления. С возникновением и становлением внутренней речи нередко требование «рассуждай вслух» не облегчает, а затрудняет для ребенка решение задачи, так как развертывание во внешнеречевом плане мысли, сформировавшейся при участии внутренней речи, становится специальной самостоятельной задачей ребенка.

Уже в этом — одном из самых первых исследований Л.И. Божович — проявился ее интерес к тому аспекту психического развития детей, который занимал ее далее всю жизнь. Имеется в виду постепенное преодоление ребенком импульсивности и возникновение произвольного поведения. Преодоление импульсивности и становление произвольности в дошкольном детстве, как показали ее эксперименты, связаны не просто с задержкой непосредственной двигательной реакции на тот или иной раздражитель и предварительным речевым планированием еще не выполненного действия. Экспериментальные факты свидетельствуют о том, что сама по себе задержка импульсивной двигательной реакции, которая в лабораторных условиях может быть достигнута искусственным путем, повышает эффективность решения задач только у детей до 3 лет. У старших и средних дошкольников, у младших школьников, как выяснилось, внешняя задержка импульсивной реакции сама по себе ничего не изменяет в решении задачи: ребенок может в речевом плане допускать те же ошибки, что и в пробах. Псевдовольное поведение, осуществляемое испытуемыми при искусственной задержке импульсивной реакции, принципиально отличается от собственно произвольного, при ко-

* Строго говоря, этот вывод ограничивается внешней картиной речевой активности, в первую очередь он относится к эгоцентрической речи. — *Прим. редакции.*

тором пробы не исчезают, а предпринимаются для проверки уже возникшего предположения на основе восприятия проблемной ситуации. Действия детей в этих случаях походят на «рассуждения руками»; испытуемые «пробуют рассуждая, и рассуждают, пробуя» [1, с. 51]. Таким образом, слово, выполняющее функцию планирования и регуляции поиска решения задачи, не вклинивается между восприятием ситуации и действием, создавая особое «речевое поле» и разрывая сенсомоторный акт, как Л.И. Божович предполагала первоначально, а входит в саму ткань мыслительного процесса.

Последующие экспериментальные процедуры позволили получить фактический материал, который свидетельствует о том, что связи и отношения между вещами в проблемной ситуации могут улавливаться ребенком непосредственно и безотчетно; задачи в этих случаях решаются верно с места — возникает впечатление, что в этом взаимодействии восприятия, мышления и практического действия «как будто бы нет места для речи» [там же, с. 93]. Вместе с тем далеко не всегда решение, вербализованное ребенком по ходу выполнения действия или после совершения его, ведет к овладению этим действием и принципом решения задач определенного класса.

Изучение протоколов, в которых зафиксирован первый из указанных факторов, привело Л.И. Божович к следующему выводу. Решение, «не оформленное в речи», не вербализованное, не ведет к обобщению, и следующая задача решается ребенком как совершенно новая, даже если она аналогична предыдущей; иными словами, речь, выполняя функцию обобщения, обогащает опыт ребенка и тем самым способствует дальнейшему развитию самой практической деятельности, «закрепляет приобретения мышления ребенка» [там же, с. 95]. Это не означает, однако, что обобщение изначально формируется в речи, принцип решения может быть реализован на материале следующей (следующих) задачи и лишь после этого осознан и сформулирован испытуемым; решение может носить сначала неясный, смутный характер, поэтому «обобщение не только раскрывает себя в переносе, оно строится в нем» [там же, с. 93]. Собранный материал давал основания для заключения о «забегании» развития мышления вперед речи и действия вперед мышления: «... не только в мышлении всегда есть больше, чем в речи, но и в действии, в свою очередь, есть больше, чем в мышлении» [там же]. И тем не менее именно речь обеспечивает ребенку возможность четкого осознания принципа решения задачи и освобождения от непосредственного влияния ситуации.

Как же тогда объяснить тот факт, что далеко не во всех случаях вербализация решения обеспечивает овладение действием, обобщение и свободный перенос принципа решения на другие проблемные ситуации? Ответ на этот вопрос был найден в ходе качественного анализа содержания конкретных детских высказываний, зафиксированных

в эксперименте. Л.И. Божович обнаружено, что одинаковые или очень сходные высказывания детей в ходе решения задач могут иметь принципиально разное значение. В частности, один и тот же глагол в одном случае несет значение конкретного действия, в другом — значение принципиального преобразования проблемной ситуации. Это был первый выход Лидии Ильиничны в «психологии слова», что позволило ей подтвердить тезис Л.С. Выготского о том, что «значения слов развиваются» в процессе овладения ребенком практической деятельностью и контактов с другими людьми. По мере овладения действием и с расширением переноса ребенком открытого им принципа решения обогащается и становится адекватным реальности значение самого слова.

Подводя итог этого исследования, Л.И. Божович пишет: «Мы установили существенные, как нам кажется, следующие положения: 1. Мышление оказывается всегда отстающим от реальной деятельности ребенка. Решение рождается всегда в процессе деятельности. Однако сначала оно возникает лишь как смутная догадка, имеющая скорее аффективный, чем логический характер. 2. Наличие такого аффективного решения, не оформленного речью, не может по-настоящему обогатить опыт ребенка, закрепиться как новое приобретение его мышления. При наличии такого решения перенос не осуществляется. 3. Для того чтобы эта, аффективная, догадка стала подлинным обобщением, необходима ее вербализация. Необходимо, чтобы непосредственно уловленное решение оказалось оформленным и в речи, только тогда оно осознанным и как бы закрепленным в логике ребенка. “Движение самого процесса от мысли к слову есть развитие, — говорит Л.С. Выготский, — мысль не выражается в слове, но совершается в слове. Можно поэтому говорить о становлении мысли в слове” [8, с. 303]. Мы все время пытались найти момент, когда появится мышление со всеми его отличительными чертами, как будто само появление мышления, если этот процесс рассматривать не вертикально по возрастным фазам, а горизонтально, не имеет своего развития. Мысль действительно возникает сначала как некоторое “облако”, по выражению Л.С. Выготского, она возникает под влиянием и в процессе деятельности ребенка, но она оформляется и осуществляется в речи. И наконец, последнее. Именно наличие “забегания” действия по сравнению с мышлением и дает возможность развитию значения. Перенос оказался той психологической реальностью, в которой рождается, живет и строится значение» [1, с. 95—96].

В процессе «развития значений» возрастают возможности планирования и усложняется регуляция ребенком собственного поведения. Спустя почти сорок лет после этой работы Лидия Ильинична с сотрудниками предприняла попытку исследовать механизм волевого поведения школьников [7]. Одним из таких механизмов является воз-

никновение, точнее — произвольное создание ребенком намерения действовать в направлении принятой цели. Было установлено, что в процессе образования намерения существенная роль принадлежит так называемому внутреннему интеллектуальному плану, который представляет собой сложный феномен, позволяющий человеку «усилить побуждения, необходимые для осуществления сознательно поставленной цели, и обеспечить их победу над первоначально более “сильными” непосредственными потребностями» [там же, с. 57]. Внутренний интеллектуальный план включает «анализ наличной ситуации» возможных в ней поступков, учет их последствий и связанных с ними переживаний» [там же]. Понятно, что такой анализ без участия речемыслительных процессов неосуществим, и приведенные в указанной работе материалы показывают, как постепенно год от года усложняются рассуждения школьников о возможных последствиях того или иного поступка, прогнозы переживания этих последствий, как изменяется содержание высказываний испытуемых.

Несмотря на значительный разрыв во времени проведения двух названных исследований, они соединены внутренней органической связью. В более раннем из них Л.И. Божович экспериментально вскрыла сложные отношения практического действия, мышления и речи; в более поздней — отношения переживания и рассуждения, предполагающего развитое вербально-логическое мышление. В обеих работах остро и без упрощения ставится проблема соотношения импульсивного и произвольного поведения на разных этапах онтогенеза; даны факты реальной, эмпирически зафиксированной встречи аффекта и интеллекта.

Исследования 1937—1946 гг. характеризуются глубоким вниманием Л.И. Божович к вопросам изучения родного языка как учебного предмета. Здесь ей удалось нащупать два момента школьного обучения, которые до сих пор являются предметом специальных исследований и острых дискуссий. Первый — соотношение в языковом сознании ребенка семантической и формальной сторон языковых явлений. Второй — формирование неосознанных обобщений языковых явлений и их закономерных связей в процессе речевой практики, общения детей с окружающими; эти обобщения могут быть названы чувством языка, которое не является ни суммой сведений о языке или механических навыков, ни системой знаний и возникает как средство, а не цель деятельности ребенка.

Рассматривая соотношение семантики и формы слова в сознании ребенка, Л.И. Божович зафиксировала, что слово выступает для детей первоначально лишь со стороны его предметной отнесенности [2, с. 183], которая обозначалась ею как прямое значение слова. В период школьного обучения дети под руководством учителя делают попытку подойти к анализу самого слова «с лингвистической стороны» [там же]. Однако, как справедливо замечено было автором, «недооценивая

действительные возможности детей этого возраста (младших школьников), традиционная методика обучает их лишь формальной стороне анализа» [там же, с. 103]. Далее на конкретном фактическом материале показано, что ребенок так и не овладевает умением вычленить абстрактное значение слова, т. е. стоящее за словом обобщение. С сожалением надо сказать, что недостатки методики по сей день оказывают тормозящее влияние на изучение языка в школе. Незначительные сдвиги к лучшему произошли в первые годы изучения систематического курса родного (русского) языка с введением разделов лексики и фразеологии, но преподаются они практически в отрыве от дальнейшей работы над морфологией и орфографией, синтаксисом и пунктуацией. Знания школьников о слове носят фрагментарный, разрозненный характер. Преобладание формально-грамматического анализа языковых фактов над семантическим анализом как бы получает продолжение на материале синтаксиса, завершающего курс родного языка в школе.

С проблемой соотношения семантики и формы в языке, с овладением ребенком этим соотношением, его пониманием тесно связана идея о включении интуитивных компонентов (чувства языка) в работу школьников над учебным материалом. Проявлениям и сущности чувства языка посвящена специальная работа Л.И. Божович [5]. Это ее последнее исследование в рамках проблематики развития речи и овладения детьми знаниями о языке. Строгого определения понятия чувства языка в работе нет, но есть удивительно емкое и выразительное описание самого феномена. Это чувство, по Л.И. Божович, представляет собой «особого рода обобщение ... которое не является результатом сознательного логического процесса (сравнения, сопоставления, умозаключения, вывода) ... это обобщение неясных впечатлений, связанных более с переживанием, чем с сознательной логической операцией ребенка (поэтому понятие “чувства”, “чутья” языка здесь и уместно, оно психологически очень тонко обозначает внутренне нерасчлененный эмоциональный характер этого обобщения)» [5, с. 42; выделено Е.Д.].

В ходе рассуждений Л.И. Божович и анализа полученных фактов вскрыт один из самых существенных моментов изучения и понимания интуитивных компонентов языковой компетенции человека — отражение в сознании носителя языка сложных связей языковой и внеязыковой действительности. Л.И. Божович не формулирует прямо тезис об этих связях, он вычленяется из контекста работы, при ее чтении. Исследование велось на материале овладения детьми грамотным употреблением прописной буквы при написании имен собственных. Само понятие имени собственного — это факт языковой реальности. Это понятие формируется у детей в общем стихийно, так как исчерпывающего и безупречного определения его школьники в процессе обучения не получают. Что же представляет собой то обобщение,

которое лежит в основе этого понятия? Лидия Ильинична приходит к выводу, что здесь и обнаруживает себя «общее впечатление от того, что имя собственное является именем, принадлежащим лично кому-то» [там же]. Конкретизируя это обобщение, она называет его «чувством имени собственного» [там же]. «Имя собственное индивидуализирует предмет» [там же, с. 45]. Но сама принадлежность чего-то лично кому-то — это факт внеязыковой реальности, одна из объективных характеристик человеческого существования, получающая отражение в сознании индивида и субъективно выступающая для него как его знание положения вещей в мире. «Индивидуализирование» предмета посредством называния его словом — именем собственным — это факт языковой реальности. Ребенок не может и не ставит себе цели проследить связи языковой и внеязыковой реальности, тем более связи когнитивного и языкового сознания. Но обобщения таких связей на уровне интуиции происходят вопреки формализму школьного обучения языкам. Эти обобщения могут носить наивно семантический характер, например ориентация ребенка на испытываемое им чувство уважения к тем объектам, названия которых пишутся с прописной буквы, с чем связывается сам образ «большой» буквы как графического знака, свидетельствующего о значительности объекта. Наивный семантизм едва ли можно однозначно квалифицировать как отрицательное явление; он, как и детское словотворчество, свидетельствует, прежде всего о стихийном овладении ребенком сложнейшим аспектом языка — семантикой. Сохраняющаяся до сих пор тенденция внедрить в сознание ребенка правила правописания и отретпетировать применение этого правила на письме разбивается и будет разбиваться о стихийно складывающееся и обладающее удивительной живучестью стремление ребенка к ориентации на семантику языковых явлений, о неизбежное привлечение учеником к решению учебных задач своего речевого опыта и знания о связях, отношениях, характерных особенностях объектов реального мира.

В одной из работ Лидии Ильиничны есть короткая реплика: «Расчет на “чувство” языка не оправдался» [4, с. 30]. Эта реплика включена в контекст анализа ошибок учащихся на употребление прописной буквы. Однако эта фраза отнюдь не означает отрицание роли «чувства языка» в обучении. Расчет на него не оправдывался и не оправдывается до сих пор потому, что эмпирические, «эмоциональные» обобщения, лежащие в основе чувства языка, приходят в столкновение с формально-логической работой над явлениями языка в школе. А это скорее ошибка методики, нежели само по себе негативное влияние «чувства языка» на усвоение знаний о языке и овладение практикой письма. Л.И. Божович справедливо отмечает, что «при правильном обучении грамматике “чувство языка” не исчезает, а лишь перестраивается на новой психологической основе» [3, с. 17].

Сам процесс перестройки чувства языка в ходе обучения не изучен до сих пор, но феноменология, функции и роль «чувства языка» в речевом развитии ребенка и обучении были и остаются предметом изучения для многих исследователей (Р.Е. Левина, Д.Б. Эльконин, А.М. Орлова, Б.И. Додонов, А.П. Василевич, М.М. Гохлернер и Г.В. Ейгер, Е.Д. Божович и др.). Фактические материалы, полученные в исследованиях, проводимых в рамках разных подходов к проблеме «чувства языка», свидетельствуют о том, что в речевой практике человека возникают и закрепляются (но часто не осознаются и не вербализуются) связи значений и форм языковых явлений, и связи эти отнюдь не прямо и однозначно соотносятся со специальными знаниями о языке, получаемыми детьми в школе. По мере обучения изменяется в целом языковая компетенция ребенка, что не означает оттеснение «чувства языка» специально формируемыми знаниями и умениями: само усвоение учебного материала по родному языку находится под постоянным влиянием чувства языка, которое, в свою очередь, обогащается в процессе усвоения учебного материала.

Лидия Ильинична не случайно воспользовалась для описания феномена чувства языка термином «переживание». Понятие переживания на протяжении всей ее последующей научной жизни было одним из основных, конституирующих ее концепцию развития личности ребенка. Этот термин, по Л.С. Выготскому, обозначает «аффективное отношение» ребенка к действительности. «Переживание, с точки зрения Л.С. Выготского, — пишет Л.И. Божович, — есть такая “единица”, в которой в неразрывном единстве представлены, с одной стороны, среда, т. е. то, что переживается ребенком, а с другой — субъект, т. е. то, что вносит в это переживание сам ребенок и что, в свою очередь, определяется уже достигнутым им ранее уровнем психического развития» [6, с. 153]. Прежде чем Л.И. Божович пришла к выводу о том, что за переживанием лежит мир потребностей ребенка, она в конкретном образовании — чувстве языка — сумела увидеть не просто эмпирическое обобщение, а кристаллизацию опыта ребенка, накапливаемого им в сложных отношениях со средой.

Итак, ранний период творчества Лидии Ильиничны Божович был не эпизодом, а эпохой ее научной биографии. Заметим в заключение, что ее работам свойственна та внутренняя полемичность, при которой фактический материал не низывался на исходные положения, а исследователь не оказывался в плену изначально принятой гипотезы; полученные данные рассматривались автором в высшей степени критично. Это приводило к построению сложных цепочек экспериментов и в конечном счете к такому решению поставленного вопроса, которое обеспечивало возможность обоснованной экстраполяции конкретных выводов, прогресс в раскрытии и анализе тех проблем, которыми она занималась.

Литература

1. *Божович Л.И.* Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка: Рукопись. М., 1935.
2. *Божович Л.И.* Психологический анализ употребления правил на безударные гласные корня // Советская педагогика. 1937. № 5—6.
3. *Божович Л.И.* Психологические основы обучения грамматике: Рукопись. М., 1939.
4. *Божович Л.И.* Обучение правописанию и психология // Начальная школа. 1940. № 8.
5. *Божович Л.И.* Значение осознания обобщений в обучении правописанию // Известия АПН РСФСР. 1946. Вып. 3.
6. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
7. *Божович Л.И., Славина Л.С., Ендовицкая Т.В.* Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопросы психологии. 1976. № 4.
8. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. М., 1982.

Problems of speech development and of teaching language in the works of L.I. Bozhovich

Ye.D. Bozhovich

Ph.D. in Psychology, senior researcher, professor at the Pedagogical Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education

This paper analyses the manuscript by L.I. Bozhovich "Speech and Practical Intellectual Activity of a Child" in the context of its author's whole scientific work. In one of her first studies, L.I. Bozhovich had focused on the process of overcoming impulsiveness and achieving self-regulated behaviour in children. This manuscript describes her experimental work on revealing the complex relations between practical action, thinking, and speech. Later she studied the relations between feelings and reasoning that require highly developed verbal-logical thinking. In 1937—1946 L.I. Bozhovich investigated the problems of teaching mother tongue, of language competence and so-called "sense of language" development. As the article states, the early period of L.I. Bozhovich's work was not an episode, but a whole "epoch" in her scientific biography.

Keywords: L.I. Bozhovich, speech, thinking, sense of language, feelings.

References

1. *Bozhovich L.I.* Rech' i prakticheskaya intellektual'naya deyatel'nost' rebenka. Rukopis'. M., 1935.
2. *Bozhovich L.I.* Psihologicheskii analiz upotrebleniya pravil na bezudarnye glasnye kornya // Sovetskaya pedagogika. 1937. № 5—6.
3. *Bozhovich L.I.* Psihologicheskie osnovy obucheniya grammatiki. Rukopis'. M., 1939.
4. *Bozhovich L.I.* Obuchenie pravopisaniyu i psihologiya // Nachal'naya shkola. 1940. № 8.
5. *Bozhovich L.I.* Znachenie osoznaniya obobshenii v obuchenii pravopisaniyu // Izvestiya APN RSFSR. 1946. Vyp. 3.
6. *Bozhovich L.I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968.
7. *Bozhovich L.I., Slavina L.S., Endovickaya T.V.* Opyt eksperimental'nogo izucheniya proizvol'nogo povedeniya // Voprosy psihologii. 1976. № 4.
8. *Vygotskii L.S.* Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 2. M., 1982.