

## Понятие ведущей деятельности в работах Л. С. Выготского и его последователей

Д. В. Лубовский

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО,  
профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования  
Московского городского психолого-педагогического университета

Рассматривается история возникновения понятия «ведущая деятельность» в работах Л. С. Выготского, прослеживаются пути развития данного понятия в рамках культурно-исторической теории и деятельностного подхода (Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов). Проанализировано влияние представлений Выготского о ведущей деятельности на разработку психологической теории деятельности А. Н. Леонтьевым. Показаны эвристические возможности понятия ведущей деятельности, заложенные в работах Л. С. Выготского. В статье прослежено соотношение понятия ведущей деятельности у Выготского и предложенного ранее С. Л. Рубинштейном понятия творческой самодеятельности. Показано, что введение Л. С. Выготским данного понятия становится своеобразным логическим завершением созданной им деятельностной концепции развития психического, поскольку вместе с разработанным ранее понятием социальной ситуации развития оно дополняет представление о движущих силах развития психики в онтогенезе.

**Ключевые слова:** ведущая деятельность, социальная ситуация развития, зона ближайшего развития, периодизация развития, культурно-историческая теория, теория деятельности.

В 2008 г. исполнилось 75 лет одному из ключевых понятий и теоретических принципов культурно-исторической психологии — «зона ближайшего развития». Юбилею понятия был посвящен ряд публикаций [6, с. 13]. Но в том же году незаметно прошло 75-летие еще одного из важнейших для культурно-исторической и деятельностной психологии понятий — понятия ведущей деятельности. И снова Выготский!..

Понятие ведущей деятельности введено впервые Л. С. Выготским в 1933 г. в записках-конспекте к лекциям по психологии дошкольников и в лекции «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка», прочитанной в Ленинградском педагогическом институте им. Герцена. Несмотря на то что лекция впервые была опубликована еще в 1966 г. (в юбилейном номере «Вопросов психологии» к 70-летию со дня рождения Выготского), она до сих пор известна гораздо меньше, чем многие другие работы создателя культурно-исторической теории. Она не вошла в шеститомное собрание сочинений. С одной из современных публикаций этой лекции случился совсем уж досадный казус — в объемистом издании работ Выготского [7] А. А. Леонтьев, написавший предисловие, упоминает лекцию как опубликованную в данной книге. Но в самой книге этой лекции **нет**.

Между тем в том же самом предисловии А. А. Леонтьев утверждает, что Л. С. Выготский внес в отечественную и мировую психологию совершенно четкую психологическую концепцию деятельности: «Конечно, можно спорить о том, была ли “психологическая теория деятельности” А. Н. Леонтьева и его сотрудников, а затем коллег, прямым продолжением и развитием деятельностных идей Выготского (хотя изучение научных первоисточников убеждает нас, что была); но что такие идеи Выготский неоднократно высказывал, совершенно несомненно» [7, с. 8]. При этом, по мнению А. А. Леонтьева, именно в «Записках-конспекте», предшествовавших лекции об игре, сформулировано самое главное положение деятельностного подхода Выготского: «то, что слово и действие объединены в единую психологическую систему» [7, с. 9].

К прямым продолжениям деятельностных идей Л. С. Выготского относится одно из ключевых понятий психологической теории деятельности, созданной его последователями, — понятие ведущей деятельности. Цель нашего небольшого исследования — показать те возможности, которые были заложены Выготским в его подходе к анализу ведущей деятельности, а также проследить пути, которыми пошли ученики Выготского при разработке представлений о ведущей деятельности.

Обратимся к тексту лекции, чтобы понять, как и для чего Выготский вводит это понятие. В самом начале лекции он ставит два вопроса: «...о том, как сама игра возникает в развитии, вопрос о происхождении игры» и «...какую роль эта деятельность играет в развитии, что означает игра как форма развития ребенка в дошкольном возрасте». Первый вопрос он рассматривает только в онтогенетическом плане, прослеживая предысторию игры дошкольника в раннем детстве. Для ответа на второй вопрос Выготский применяет еще не выстроенный им полностью, но все же отчетливо намеченный деятельностный подход. В лекции об игре и «Записках-конспекте» почти дословно повторяется один и тот же вопрос: «Является ли игра ведущей или просто преобладающей формой деятельности ребенка в этом возрасте?» В «Записках-конспекте» Выготский более четко придерживается выбранной им терминологии и последовательно пользуется понятием «тип деятельности». В тексте лекции можно обнаружить некоторую непоследовательность в использовании терминологии: «С точки зрения развития игра не является преобладающей формой деятельности, но она является в известном смысле ведущей линией развития» [4, с. 62]. К концу лекции четкость и терминологии, и теоретических положений возрастает: «Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т. е. определяющей развитие ребенка» [4, с. 74].

Появление игры как нового типа деятельности при переходе от раннего детства к дошкольному Л. С. Выготский связывает с возникновением у ребенка новых мотивов деятельности. Возрастную динамику развития он связывает с изменениями мотивации у ребенка: «По-видимому, всякий сдвиг, всякий переход с одной возрастной ступени на другую связан с резким изменением мотивов и побуждений к деятельности». Вот так, со свойственной ему мощианской легкостью, Выготский вводит основу для мотивационно-деятельностной периодизации детского развития. Большим недостатком существующих периодизаций он считает их интеллектуализм: «... перед нами всякий ребенок предстает как теоретическое существо, которое в зависимости от большего или меньшего уровня интеллектуального развития переходит с одной возрастной ступени на другую». Для устранения этого недостатка Выготский и предлагает рассматривать «...потребности, влечения, побуждения ребенка, мотивы его деятельности, без которых, как показывает исследование, никогда не совершается переход ребенка с одной ступени на другую» как существеннейшую характеристику возраста [4, с. 62].

Это понимание психологической сущности перехода от одного возраста к другому стало основой для последователей Л. С. Выготского при создании ими мотивационных и деятельностных периодизаций психического развития (Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, а впоследствии В. В. Давыдов, М. И. Лисина, Д. И. Фельдштейн и др.).

Далее Выготский намечает важнейшую линию в развитии деятельности — возрастание степени осознанности ее мотивов. Данная перспектива исследо-

вания детской игры — лишь одна из намеченных им в этом тексте, предельно насыщенном идеями с огромным эвристическим потенциалом. Затем он называет как значимый признак, отделяющий игру от других видов деятельности дошкольника, создание в игре мнимой ситуации и действие в ней. В то время когда написаны «Записки-конспект» и прочитана лекция об игре, проблема единиц анализа психики еще не была разработана Выготским настолько основательно, как это сделано в «Мышлении и речи». Тем не менее создание в игре мнимой ситуации и действие в ней по правилу, которые он выделяет как значимый признак игры, с тем же успехом можно рассматривать и как единицу анализа детской игры. Такая единица анализа полностью соответствует сформулированному им требованию «быть живой клеточкой изучаемого целого». На наш взгляд, выделение такой значимый признак игры, Выготский намечает еще одну методологическую возможность, а именно структурный анализ игры ребенка.

Создание мнимой ситуации и действие в ней по правилу, которое вытекает из созданной мнимой ситуации, выступает здесь как структурный инвариант игры. Очень примечательно то, что об этом говорит сам Выготский: «Таким образом, ребенок в игре создает такую структуру — смысл/вещь, где смысловая сторона, значение слова, значение вещи, является господствующей, определяющей его поведение». Структурная методология была впервые применена Выготским еще в «Психологии искусства» для анализа механизмов психологического воздействия литературного произведения на человека. На этот раз он применяет ее для изучения игровой деятельности ребенка. И по «Запискам-конспекту», и по лекции об игре понятно, что применение этой методологии открывает возможность для выявления качественных скачков в развитии игровой деятельности и перехода от одного ее вида к другому. Впоследствии эти возможности были сполна реализованы Д. Б. Элькониным при анализе развития игровой деятельности. Ведь построенная Д. Б. Элькониным периодизация развития игры основана на выделении структурных инвариантов, характерных для каждого этапа развития.

Мысль, которую Выготский высказывает далее (об изменении в игре основных структур, определяющих отношения ребенка к действительности), возникла у него, очевидно, в диалоге с Д. Б. Элькониным. Примечательная заметка об этом есть в тексте «Записок-конспекта»: «Новые категории отношения к действительности возникают в игре (Эльконин) — верно» [5, с. 290]. Слово «категория» использовано здесь, очевидно, в том значении, которое было близко и понятно Выготскому как литературному и театральному критику — «как острое столкновение позиций, характеров, драматическая коллизия, конфликт между людьми или внутри человека, столкновение, сопровождаемое острыми эмоциональными переживаниями» [3]. Среди новообразований, возникающих в игре, Выготский ставит на первое место преодоление ребенком связанности ситуаций и появление у него способности действовать независимо от видимого поля, действовать в соот-

ветствии со смыслом, которым сам ребенок наделяет видимые предметы. Другим новообразованием игры Выготский называет перестройку отношения между действием и смыслом. «Действие в ситуации, которая не видится, а только мыслится, действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации приводит к тому, что ребенок научается определяться в своем поведении не только непосредственным восприятием вещи или непосредственно действующей на него ситуацией, а смыслом этой ситуации» [4, с. 69].

В тексте лекции Л. С. Выготский дважды указывает еще на одну характеристику игры как ведущей деятельности — она создает зону ближайшего развития. Именно это роднит игру и обучение: «Отношение игры к развитию следует сравнить с отношением обучения к развитию» [4, с. 75]. Казалось бы, следующим шагом в развитии им деятельностного подхода к анализу онтогенеза будет трактовка обучения как ведущей деятельности школьного возраста — две посылки уже есть, остался только напрашивающийся сам собой вывод. Как известно, сделать этот шаг Выготский не успел.

Таким образом, представления о ведущей деятельности выполняются в текстах Выготского сразу две функции, по Э. Г. Юдину. Ведущая деятельность становится и объяснительным принципом, и предметом конкретно-научного исследования. В первой из этих функций понятие ведущей деятельности выступает, когда Выготский последовательно объясняет, какими путями в игре формируются новообразования дошкольного возраста и перестраивается система отношений ребенка с окружением. На примере игры показан психологический механизм того, что впоследствии Д. Б. Эльконин назовет взрывом изнутри социальной ситуации развития. А. Н. Леонтьев, который пошел значительно дальше Л. С. Выготского в разработке теоретических представлений о ведущей деятельности, также использует это понятие как объяснительный принцип. Названные им значимые признаки ведущей деятельности (формирование и перестройка в ней частных психических процессов и возникновение основных изменений личности ребенка) являются обобщениями рассуждений Выготского и данных о детской игре, полученных в экспериментальных исследованиях Харьковской школы [8]. Выготский создает и значительные эвристические предпосылки для конкретно-психологического изучения игры.

Следует отметить, что А. Н. Леонтьев, используя объяснительный потенциал понятия, сначала дает определение ведущей деятельности и только потом намечает представление о структуре деятельности как особого вида психической реальности. Логика изложения в работе А. Н. Леонтьева «К теории развития психики ребенка», похоже, соответствует логике научного поиска, проделанного им. Правоммерно предположить, что после «Записок-конспекта» Выготского и лекции об игре сначала он разрабатывает понятие ведущей деятельности, и только после этого приходит к необходимости создания универсальной структурной схемы деятельности. Отсутствие ссылок на Выготского в данной работе смущает меньше

всего: работа написана на основе доклада, прочитанного в 1938 г., т. е. всего через два года после постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов». В то время было явно не до цитирования Выготского. Возможно, этим же обстоятельством объясняется и то, что среди характеристик ведущей деятельности, которые дает А. Н. Леонтьев, не упоминается создание в ней зоны ближайшего развития (ЗБР). Одна из самых злобных и несправедливых нападок на Выготского, обрушившихся на него вскоре после смерти, — обвинение в плагиате понятия ЗБР, выдвинутое Е. И. Рудневой (1937). Ложный характер этого обвинения был убедительно доказан в исследовании В. К. Зарецкого [6]. Зато в другой работе, опубликованной всего тремя годами позже [9], А. Н. Леонтьев уже открыто говорит о том, что исследования детской игры, изложенные в этом тексте, были дальнейшим развитием идей Выготского.

Продолжением идей Л. С. Выготского (впрочем, не только тех, что были высказаны в лекции об игре) стало сформулированное Л. И. Божович представление о внутренней позиции школьника как итогом новообразования дошкольного возраста. «Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов» [4, с. 70] — вот психологический механизм формирования у ребенка того новообразования, которое у Л. И. Божович получает название внутренней позиции: «Новый уровень самосознания, возникающий на пороге школьной жизни ребенка, наиболее адекватно выражается в его “внутренней позиции”, образующейся в результате того, что внешние воздействия, преломляясь через структуру ранее сложившихся у ребенка психологических особенностей, как-то им обобщаются и складываются в особое центральное личностное новообразование, характеризующее личность ребенка в целом. Именно оно и определяет поведение и деятельность ребенка и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и к окружающим людям» [1, с. 335]. Прослеживая ход формирования предпосылок внутренней позиции школьника, она широко использовала эту работу Выготского как теоретическую основу. Так, в статье, посвященной формированию личности в дошкольном и младшем школьном возрасте [1], Л. И. Божович трижды ссылается на «Игру и ее роль». По ее мнению, игра становится основой для этического развития дошкольника. Прослеживая две основные линии в развитии личности дошкольника (познавательное и нравственное развитие), Л. И. Божович подчеркивает, что в основе игры лежат обобщенные аффективные стремления, и «творческая ролевая игра становится, по определению Л. С. Выготского, «ведущей деятельностью дошкольника», в которой формируются многие его психологические особенности, среди которых важнейшей становится его способность руководствоваться этическими инстанциями» [1, с. 338]. Предпосылки для осознания расхождения между объективным общественным положением ребенка и его внутренней позицией также складываются, очевидно, в игре. Осознание ребенком

расхождения видимого и смыслового поля, которое развивается у ребенка в игре, становится основой для этого новообразования.

Завершая этот краткий обзор влияния идеи Л. С. Выготского на дальнейшее развитие представлений о ведущей деятельности, нельзя не соотнести это понятие с другим, введенным Л. С. Выготским, — с понятием социальной ситуации развития. Хорошо известна точка зрения, согласно которой понятие ведущей деятельности по содержанию тождественно этому понятию. По мнению Н. Н. Вересова, «для А. Н. Леонтьева два эти понятия — ведущая деятельность и социальная ситуация развития — едва ли не синонимы» [2]. Похожие взгляды были и у В. В. Давыдова. Во многих его работах также подчеркнута, что понятия социальной ситуации развития и ведущей деятельности практически совпадают. «Напомним, что эта позиция была для В. В. Давыдова принципиальной и оставалась неизменной», — пишет Н. Н. Вересов [2, с. 81], комментируя мнение В. В. Давыдова. «Еще в 1986 году он писал, что понятие “ведущей деятельности” служит “прямой конкретизацией понятия социальной ситуации развития ребенка в том или ином возрасте” (Давыдов В. В. (1986)». По отношению к обучению как взаимодействию ученика и учителя такое отождествление понятий выглядит действительно достаточно справедливым. Однако у игры как деятельности на первый план выходят другие свойства. Ведь если у ребенка имеется познавательная потребность, учение становится для него той формой ее реализации, которую предлагает социальное окружение. Игра дошкольника, в понимании Выготского и всех его последователей, является творческой реализацией потребностей, которые не могут быть непосредственно удовлетворены.

Наше предположение заключается в том, что у самого Л. С. Выготского эти понятия имели различное содержание и были предназначены для обозначения различных видов психологической реальности. Н. Н. Вересов отмечает тонкое различие использова-

ния этих понятий у Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева: «Различие в контекстах здесь состоит в том, что если для Л. С. Выготского социальная ситуация развития характеризуется определенным, ведущим типом отношения между ребенком и социальной средой, то для А. Н. Леонтьева ведущая деятельность есть “отношение ребенка К действительности”» [2, с. 81]. Но понятие ведущей деятельности, эскизно намеченное Выготским в упомянутых двух работах, обозначает именно отношение ребенка К действительности, а если уж совсем точно, его активность по отношению к окружению. Всё описание детской игры, которое дает Выготский (создание мнимой ситуации и действие в ней, наделение предмета новым смыслом и т. д.), является описанием созидательной активности, которая полностью соответствует известному определению С. Л. Рубинштейна: «...субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется» [10, с. 106]. Вплоть до того, как Выготский в двух упоминаемых нами работах наметил понятие ведущей деятельности, его деятельностной концепции не хватало представления о такой активности развивающегося ребенка, которая была бы инициирована им самим и была бы его самостоятельной, собственной, а не только взаимодействием с окружением. Наше предположение заключается в том, что понятие ведущей деятельности становится завершением психологической концепции деятельности, созданной Выготским. Две выделенные Выготским движущие силы развития — социальная ситуация развития и ведущая деятельность — могли бы стать для него ключами к пониманию двойственной природы человека, двойной детерминации поведения, соотношения активности и реактивности в поведении и еще целого ряда сложнейших теоретико-методологических проблем.

В 2009 г. исполнилось 75 лет с того дня, когда не стало Выготского. Давайте еще раз вспомним о великом ученом, чьими идеями отечественная психология живет вот уже три четверти века.

### Литература

1. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе (II) // Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008.
2. Вересов Н. Н. Ведущая деятельность в психологии развития: понятие и принцип // Культурно-историческая психология. 2005. № 2.
3. Вересов Н. Н. Культурно-историческая психология Л. С. Выготского — трудная работа понимания. (Заметки читателя) // <http://www.nlobooks.ru/rus/magazines/nlo/196/503/509/>.
4. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
5. Выготский Л. С. Из записок-конспекта Л. С. Выготского к лекциям по психологии детей дошкольного возраста // Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.
6. Зарецкий В. К. Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6.
7. Леонтьев А. А. Предисловие // Выготский Л. С. Психология развития человека. М., 2005.
8. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1. М., 1983.
9. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры // Там же.
10. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4.

# The Concept of Leading Activity in the Works of L. S. Vygotsky and His Followers

D. V. Lubovsky

PhD in Psychology, Senior Research Fellow, Psychological Institute of Russian Academy of Education; Professor, Chair of Psychology of Pedagogics, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education

---

The history of the «leading activity» concept emergence in L. S. Vygotsky's works is discussed; some of the development trends of this concept are traced within the cultural-historical theory and the activity approach (L. I. Bozhovich, A. N. Leontiev, D. B. Elkonin, and V. V. Davydov). The influence of Vygotsky's ideas about the leading activity on elaboration of the A. N. Leontiev's psychological theory of activity is analyzed. The heuristic capabilities of the leading activity concept embodied in the works of L. S. Vygotsky are shown. The paper traces the relationship between the concepts of Vygotsky's leading activity and the notion of creative self-activity proposed earlier by S. L. Rubinstein. The introduction of this concept by L. S. Vygotsky becomes a kind of the logical completion of his activity concept of mental development, since along with the previously developed concept of the social situation of development he complements the ideas of the driving forces of the psyche development in ontogeny.

**Keywords:** leading activity, social situation of development, the zone of proximal development, periodization of development, cultural-historical theory, activity theory.

## References

1. *Bozhovich L. I.* Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze (II) // *Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste.* SPb., 2008.
2. *Veresov N. N.* Vedushaya deyatelnost' v psikhologii razvitiya: ponyatie i princip // *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya.* 2005. № 2.
3. *Veresov N. N.* Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya L. S. Vygotskogo — trudnaya rabota ponimaniya. (Zametki chitatelya) // <http://www.nlobooks.ru/rus/magazines/nlo/196/503/509/>.
4. *Vygotskii L. S.* Igra i ee rol' v psihicheskom razvitiy rebenka // *Voprosy psikhologii.* 1966. № 6.
5. *Vygotskii L. S.* Iz zapisok-konspekta L. S. Vygotskogo k lekciyam po psikhologii detei doshkol'nogo vozrasta // *El'konin D. B. Psikhologiya igry.* M., 1978.
6. *Zareckii V. K.* Evristicheskii potencial ponyatiya «zona blizhaishego razvitiya» // *Voprosy psikhologii.* 2008. № 6.
7. *Leont'ev A. A.* Predislovie // *Vygotskii L. S. Psikhologiya razvitiya cheloveka.* M., 2005.
8. *Leont'ev A. N.* K teorii razvitiya psihiki rebenka // *Leont'ev A. N. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: V 2 t. T. 1.* M., 1983.
9. *Leont'ev A. N.* Psikhologicheskie osnovy doshkol'noi igry // *Tam zhe.*
10. *Rubinshtein S. L.* Princip tvorcheskoi samodeyatelnosti // *Voprosy psikhologii.* 1986. № 4.