

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

Вопросы возрастной и педагогической психологии: Л.С. Выготский и Д.Н. Узнадзе

И.В. Имедадзе*,

Тбилисский государственный университет (ТГУ имени И. Джавахишвили), Тбилиси, Грузия,
irimedi@yahoo.com

В статье анализируется взаимоотношение взглядов Л.С. Выготского и Д.Н. Узнадзе по поводу некоторых важных вопросов возрастной и педагогической психологии, в частности, как соотносятся друг с другом представления этих выдающихся ученых относительно проблем формирования понятий, периодизации детского возраста, взаимосвязи развития и учения, движущих сил развития. Специально рассмотрена теория коинцидентности и принцип преодоления так называемого «эмпирического постулата» как методологическая основа всей системы психологических воззрений Д.Н. Узнадзе, в том числе по вопросам психологии развития и образования. Показано, что, несмотря на довольно слабое знакомство с работами друг друга, различий в подходах Л.С. Выготского и Д.Н. Узнадзе значительно меньше, чем сходства. По принципиальным позициям их подходы во многом созвучны, а в некоторых случаях фактически идентичны. Много интересного также можно ожидать от более углубленного и всестороннего анализа соотношения общепсихологических представлений авторов культурно-исторической концепции и теории установки.

Ключевые слова: Выготский, Узнадзе, формирование понятий, теория коинцидентности, возрастная среда, социальная ситуация развития, учение и развитие.

Issues in Developmental and Pedagogical Psychology: L.S. Vygotsky and D.N. Uznadze

I.V. Imedadze,

Tbilisi State Medical University, Tbilisi, Georgia,
irimedi@yahoo.com

The article analyzes the interrelation between L.S. Vygotsky's and Uznadze's views on some important issues of developmental and pedagogical psychology. This, in particular, refers to the problem of concept

Для цитаты:

Имедадзе И.В. Вопросы возрастной и педагогической психологии: Л.С. Выготский и Д.Н. Узнадзе // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 4–13. doi:10.17759/chp. 2019150201

For citation:

Imedadze I.V. Issues in Developmental and Pedagogical Psychology: L.S. Vygotsky and D.N. Uznadze. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 4–13. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150201

* *Имедадзе Ираклий Владленович*, доктор психологических наук, профессор факультета психологии и образования, Тбилисский государственный университет имени И. Джавахишвили; руководитель отдела Центра исследования и коррекции психологической установки, Тбилисский государственный медицинский университет; Член-корреспондент, Национальная академия наук Грузии. Тбилиси, Грузия. E-mail: *irimedi@yahoo.com*
Imedadze Irakli Vladlenovich, PhD in Psychology, Professor, Faculty of Psychology and Education, Javakhishvili Tbilisi State University; Head of Department at Psychological Set Research and Correction Centre, Tbilisi State Medical University; Corresponding Member of the Georgian National Academy of Sciences, Tbilisi, Georgia. E-mail: *irimedi@yahoo.com*

formation, periodisation of child development, relation between development and teaching, motive forces of development. Special attention is paid to “coincidence theory” and the principle of solving “empirical postulate” which is a methodological basis for the whole system of D.N. Uznadze’s psychological conception including issues of development and education. It is pointed out that in spite of not being very well acquainted with each other’s works, the difference between viewpoints of L.S. Vygotsky and D.N. Uznadze is considerably less than the things they have in common. As for the principal questions, their approaches are often consistent and, in some cases, identical. Also, a lot of interesting outcomes can be expected from a deeper analysis of the general psychological views of the author of the cultural-historical concept and the author of the theory of set.

Keywords: Vygotsky, Uznadze, concept formation, coincidence theory, age environment, social situation of development, teaching and development.

Высказано мнение, что «... сам Д.Н. Узнадзе нигде не устанавливает связей своих идей с исследованиями советских психологов, принадлежавших к другим школам и направлениям» [9, с. 69]. Зато исследования Д.Н. Узнадзе всегда привлекали внимание представителей других школ. В качестве примера приводится то, как Л.С. Выготский неоднократно ссылался на раннюю работу Узнадзе по выработке понятий в дошкольном возрасте, о которой речь пойдет ниже. Тут же приходится отметить, что данная категорическая оценка маститого историка психологии определенно не соответствует действительности. Узнадзе по возможности следил за тем, что происходит в психологической науке страны. Кроме естественного интереса, это диктовалось и его статусом лидера одного из направлений и школы советской психологии. Во многих своих работах, прежде всего в фундаментальных учебниках по общей и детской психологии, Узнадзе приводит данные исследований русских коллег и соотносит их соображения со своими. Правда, в силу объективных причин, это не всегда удавалось сделать. Так произошло и в случае творчества Выготского.

С тех пор, как имя Выготского приобрело подбавляющий ему вес в научном сообществе, было сделано немало в направлении анализа взаимосвязей между ним и другими видными психологами. Однако взаимоотношение подходов и идей Выготского и Узнадзе все еще остается почти не исследованным. В данной работе, в первом приближении, коснемся лишь одного направления научных интересов этих выдающихся ученых, а именно некоторых вопросов возрастной и педагогической психологии. Оба этих автора были крупнейшими специалистами в данной области, жили в одной стране и были знакомы с некоторыми работами друг друга.

Тут имеется два аспекта: как относились к исследованиям друг друга сами авторы и как соотносятся между собой их позиции объективно, с точки зрения современной науки. К сожалению, о первом аспекте мало что можно сказать. Выготский и Узнадзе вообще не упоминают общепсихологические концепции друг друга, которые принесли им мировую известность. Это обусловлено целым рядом сугубо объективных обстоятельств — ранний уход из жизни Льва Семеновича, тенденция умалчивания его имени, недостаточная информированность, поскольку к моменту смерти Выготского теория Узнадзе находи-

лась на ранней стадии разработки и о ней мало что было известно русскоязычному читателю. Момент недостаточной информированности дал о себе знать и при оценке Выготским вклада Узнадзе в разработку широкого круга вопросов психологии развития и образования. Он ссылается лишь на две работы грузинского коллеги, посвященных экспериментальному исследованию проблемы генезиса понятий.

Сопоставляя взгляды этих авторов по принципиальным вопросам педагогики, детской и педагогической психологии, нам придется обратиться к исследованиям Узнадзе в этой области. Дмитрий Николаевич и его последователи определенно немало потрудились на этом поприще. Можно без преувеличения сказать, что Узнадзе оставил целостную педагогическую систему, разработку которой начал еще в начале второго десятилетия прошлого века [17; 19]. Он является автором одного из первых в российской империи учебника по экспериментальной педагогике (1912). Д.Н. Узнадзе активно был включен в педологическое движение. Его перу принадлежит капитальный учебник по педологии, первый том которого вышел в 1933 г. и фактически представлял собой психологию дошкольного возраста. В нем, наряду с основными данными мировой науки того времени, представлены материалы исследований самого автора и его сотрудников, в том числе и данные по развитию понятийного мышления. Второй том должен был быть посвящен школьному возрасту. Однако его издание не успелось до печально знаменитого разгромного партийного постановления 1936 г., а потом, естественно, было надежно припрятано. В него обязательно вошли бы и результаты исследований интересов детей этого возраста, особенностей их технического мышления и других важных вопросов. Эти исследования Узнадзе начал в двадцатые годы, результаты были опубликованы в немецких научных журналах. В последующие годы он продолжил продуктивную работу в сфере детской и педагогической психологии. Заслуживают упоминания работы, посвященные вопросам дисциплины и воспитания воли, определения школьного возраста, соотношения педагогики и психологии, характеристики учения как ведущей формы деятельности ребенка школьного возраста и др. Особенно следует отметить «Детскую психологию» (1947). В ней представлена полная картина динамики психического развития ребенка от рождения до старшего школьного возраста.

та. Вместе с тем в этой работе Узнадзе развивает оригинальные взгляды на кардинальные теоретические вопросы [15].

В детской психологии Узнадзе обобщил результаты многочисленных исследований своих сотрудников. Эта работа продолжилась и после смерти основателя школы и содержит сотни публикаций фактически по всем основным темам возрастной и педагогической психологии. Для иллюстрации достаточно отметить огромный массив данных, полученных в исследованиях множества авторов и посвященных онтогенезу практически всех психических процессов (восприятие, внимание, память, мышление, речь, воображение, эмоции, мотивация, воля). Эти работы изданы на разных языках и многие — на русском. Традицию таких разработок заложил сам основатель школы своими исследованиями генезиса мышления. В целом, Узнадзе принадлежит более 50 работ в области педагогики, педологии, возрастной и педагогической психологии, как экспериментальных, так и содержащих серьезные методологические и теоретические идеи¹, некоторые из которых будут затронуты ниже в контексте их соотношения с соображениями Выготского.

Формирование понятий: Л.С. Выготский—Д.Н. Узнадзе

Как было сказано, Л.С. Выготский был знаком с двумя статьями Д.Н. Узнадзе о формировании понятий в дошкольном возрасте, опубликованных в немецких журналах в 1929 г. [22; 23]. Эти исследования рассматриваются в его книгах «Педология подростка» [6] и «Мышление и речь» [5]. В обоих случаях им дана весьма высокая оценка. Отмечая систематический характер работы Узнадзе, Выготский констатирует, что в ней экспериментально исследуются различные аспекты процесса образования понятий. Кроме того, «... одна из огромных заслуг исследования Узнадзе заключается в том, что он пытается проследить шаг за шагом, год за годом внутренний процесс изменения в структуре значения детских слов» [6, с. 81]. Вместе с тем высказаны и критические замечания. Сопоставляя данные исследования Д.Н. Узнадзе с результатами разработок В. Штерна, утверждающего, что четырехлетний ребенок овладевает понятиями, Л.С. Выготский пишет: «Заслуга Узнадзе и заключается в том, что он показал, насколько неосновательно относить образование общих понятий к такому раннему возрасту. Указанный Штерном срок он удлинил на 3—4 года. Но и при этом, думается нам, он все же допускает существенную ошибку, аналогичную ошибке Штерна и состоящую в том, что образования, видимо сходные с понятиями, Узнадзе

принимает за истинные понятия» [6, с. 83]. Соглашаясь с Узнадзе в том, что к 7 годам ребенок делает решительный шаг на пути развития своих понятий, Выготский считает, что он заблуждается, полагая, что выделение общих признаков является показателем наличия у ребенка истинных понятий. Ребенок овладевает лишь потенциальным понятием, или псевдопонятием. «Наши исследования, вскрывшие сложное генетическое многообразие форм в развитии понятий, позволяют нам утверждать, что и анализ Узнадзе неполон, что и к 7 годам ребенок не овладевает образованием понятий, хотя и делает очень важный шаг на пути к этому завоеванию» [6, с. 83].

К сожалению, автор не конкретизирует свою мысль, вследствие чего остается непонятным, что собственно «вменяется в вину» Узнадзе. В самом деле, не вполне ясно, что Узнадзе принимает за истинные понятия и в каком смысле его анализ неполон.

В действительности Узнадзе утверждает то же, что и Выготский. Достигнутые к семи годам успехи в освоении понятий ни в коей мере не означают, что ребенок этого возраста находится на уровне логического, понятийного мышления. Как и ранее, слова ребенка не представляют собой «истинные понятия», а во многом более развитые, но все же «функциональные эквиваленты понятий». На это указывает сам Выготский; двумя страницами ранее, характеризуя данное исследование, он сравнивает изученные Узнадзе значения слов ребенка с выявленными в своих экспериментах «комплексными формами мышления». Они представляют собой переходную ступень от синкретных образов к настоящим понятиям. Тут же отмечается, что на основании более углубленного исследования Узнадзе показано, что особенности мышления, приписываемые другими авторами более раннему возрасту, фактически являются преобладающими до восьми лет. «В этом и заключается основная заслуга работы Узнадзе. Ему удалось показать, что там, где наступает видимое господство логического мышления, на самом деле существуют лишь эквиваленты наших понятий, допускающие обмен мыслями, но не адекватное применение соответствующих операций» [6, с. 81]. «Функциональный эквивалент понятия» Узнадзе в сущности то же самое, что «псевдопонятие» Выготского. Оба автора утверждают, что в дошкольном возрасте дети оперируют этими заменителями настоящих понятий. Таким образом, совершенно очевидно, что образования, сходные с понятиями, Узнадзе не считает истинными понятиями, иначе теряется весь смысл и значимость его работы. Так в чем же заключается в таком случае неполнота анализа Узнадзе? Конечно же, не в том, что в данном исследовании прослеживается онтогенез мышления лишь до школьного возраста. Возможно, тут определенную роль сыграла последняя фраза рассматрива-

¹ Все это не нашло должного отражения в исследованиях, посвященных истории советской психологии, в частности, психологии развития и образования. Причина этого, надо думать, лежит опять-таки в ограниченной информированности. Вышедшая в 2000 г. небольшая книжка, содержащая в том числе и некоторые неизвестные ранее русскоязычному читателю исследования Д.Н. Узнадзе в сфере педагогики и педагогической психологии, по-видимому, оказалась недостаточной [17]. Наверное, настало время позаботиться о более объемном и доступном издании работ Дмитрия Николаевича в этой области.

емой работы: «Таким образом, семилетний ребенок достигает такой ступени развития, которая дает ему возможность адекватно понять и переработать достижения нашего мышления: школьная зрелость, стало быть, в действительности начинается с полных семи лет» [14, с. 134]. Однако Выготский вроде солидаризируется и с этим выводом Узнадзе, отмечая, что подлинная школьная зрелость наступает только концу семи лет, поскольку «... до того он пользуется лишь эквивалентами наших понятий» [6, с. 81]. И вообще очевидно, что готовность к школьному обучению вообще не означает наличие у ребенка сформировавшегося понятийного мышления. Школьное обучение как раз и является тем «инструментом», который потянет за собой процесс, находящийся в зоне ближайшего развития. В этом вопросе, как будет сказано ниже, позиции Выготского и Узнадзе также сходны.

Узнадзе показывает, как и когда в онтогенезе мышления происходит переход от синкретных образов к функциональным эквивалентам понятий, прослеживая этот процесс до конца семи лет, однако это, конечно, не означает, что процесс овладения понятиями завершен. В его исследовании говорится лишь о том, что к данному возрасту происходит существенный сдвиг в логическом мышлении.

Так или иначе, Узнадзе сразу отреагировал на критику в своей «педологии». В виде комментария к главе, в которой рассматривается вопрос формирования понятий и излагаются результаты его исследования, дается следующее разъяснение: «Выготский, в своей педологии подростка, отмечает: якобы я приписываю 7–8-летнему ребенку способность полноценного понятийного мышления <...> В этом случае мы имеем дело с несомненным недоразумением» [13, с. 495]. То же самое он повторил в «Детской педологии». А в «Общей психологии» (1940), характеризуя онтогенез мышления, опираясь на данные отмеченных опытов, он предельно ясно зафиксировал свою точку зрения. Большая часть семилеток владеют основными операциями для составления понятий на наглядном материале. Они уже не руководствуются «синкретными представлениями», выделяют общие, хотя и наглядные признаки предметов, так или иначе (механически) объединяя их в виде значения слова, и пользуются выработанными таким образом «понятиями». Несмотря на все это нельзя утверждать, что слова, употребляемые детьми данного возраста, представляют собой настоящие понятия. Дело в том, что в этом случае в значение слова пока еще входят лишь общие признаки предметов. Настоящее же понятие содержит в себе существенные признаки. Развитие понятийного мышления в этом направлении происходит уже в школьном возрасте². Стало быть, понятие у детей дошкольного возраста «... следует считать таким образованием, в котором все еще представлен общий вид, или, вернее, общий образ, данных предметов, а не их *сущность*, их место в мире <...> они используют вышеотмеченные операции для со-

ставления так называемого *общего представления*. Для семилеток роль понятия выполняет это общее представление» [18, с. 337], т. е. его функциональный эквивалент.

Необходимо отметить, что Выготский, вероятно, сам заметил неадекватность приведенного критического анализа. В несколько позже написанном труде о мышлении и речи он рассматривает опыты Узнадзе и дает их результатам предельно точную оценку: «Все исследование Узнадзе показывает, что формы мышления, являющиеся функциональными эквивалентами мышления в понятиях, качественно и структурно глубоко отличаются от более развитого мышления подростка и взрослого человека» [5, с. 125].

Таким образом, следует заключить, что в вопросе генезиса понятийного мышления Выготский и Узнадзе придерживались одинаковой точки зрения. Более того, можно утверждать, что именно в ранних исследованиях Узнадзе было впервые экспериментально вскрыто сложное генетическое многообразие форм в развитии понятий.

Согласно М.Г. Ярошевскому, единственному историку психологии, осветившему данный вопрос, Узнадзе показал, что значение слова, употребляемого дошкольником, существенно отличается от полноценного понятия. «Тем самым проводилась важнейшая для психологического исследования мышления грань между значением слова и понятием. Узнадзе провел эту грань до Выготского и независимо от него, поставив вопрос, решение которого составило основное достижение работ Выготского по изучению мышления и речи» [21, с. 300].

На исследовательском уровне это было единственное соприкосновение наших авторов. В целом же, они развивали свои взгляды независимо, не имея информации об идеях друг друга, но удивительным образом пришли, в сущности, к очень схожим решениям по целому ряду ключевых вопросов генетической психологии и психологии образования. Вкратце отметим некоторые из них.

Теория коинциденции Д.Н. Узнадзе

Теория коинциденции была предложена еще в «Педологии» для решения древней проблемы соотношения внутренних и внешних факторов развития. Специфика подхода Узнадзе состоит в утверждении о принципиальном и изначальном единстве этих факторов. Данный взгляд Узнадзе выдвинул в противовес теории конвергенции Штерна, согласно которой эндогенные и экзогенные факторы взаимодействуют в процессе развития как совершенно обособленные, автономные единицы. Узнадзе отмечает, что полностью обособленные и гетерогенные явления не могут создать гармоничную связь, без которой невозможно ни развитие, ни поведение. Для уяснения реальной детерминации развития и поведения следует исхо-

² Это было показано в капитальном исследовании Р.Г. Натадзе [10].

дить из того, что любой характеристике индивида соответствует какое-либо явление среды, или раздражитель. Потребность подразумевает предмет ее удовлетворения, орган ощущения — соответствующий раздражитель и т. д. Попытавшись, например, охарактеризовать функцию врожденной структуры глаза, — рассуждает Узнадзе, — сразу убеждаемся, что без учета совершенно определенных внешних условий, в частности, физических характеристик света, это окажется абсолютно невозможным. Структура и функция глаза прямо указывают на внешние условия, без которых их развитие невозможно. «Теперь, если спросить, что у глаза врожденное, т. е. данное внутренне — только своя определенная структура или и те условия, в которых обычно происходит ее развитие, т. е. воздействие лучей, мы вынуждены будем признать, что поскольку структура такова, что подразумевает только определенные условия и указывает на эти условия, то врожденным является и то, и другое» [17, с. 111]. Легко увидеть, что здесь стирается демаркационная линия между внешним и внутренним. Внутреннее не мыслится без внешнего; это последнее (в данном случае — воздействие света), в свою очередь, подразумевает такую структуру, на которую оно в состоянии воздействовать. Электромагнитные волны не могут воздействовать на ухо, а воздушные волны — на глаз. Данная логика распространяется и на все остальные случаи. Исходя из этого, «... понятие внутреннего уже содержит в своем содержании то, что считают внешним, и наоборот, понятие внешнего — то, что считают внутренним. Это значит, что размежевание содержаний этих понятий совершенно невозможно, и, следовательно, перед нами стоит факт *коинциденции* и *единства* понятий внутреннего и внешнего, врожденного и приобретенного» [17, с. 111].

Позже Узнадзе проанализировал так называемый «эмпиристический постулат», который вместе с «постулатом непосредственности» рассматривался им как роковая ошибка ранее существующих психологических систем и преодоление которого стало основной методологической задачей его теории. Согласно эмпиристическому постулату, между индивидом и средой лежит пропасть, заполнение которой, иначе говоря, встреча этих необходимых для реализации поведения факторов, осуществляется через научение, т. е. фактически случайным образом. Однако такое объяснение вряд ли приемлемо — хотя бы уже потому, что отданные на волю случая живые существа неизбежно обречены на гибель. В теории самого Узнадзе последовательно проведен принцип изначального единства факторов поведения — как с позиции «индивид—среда», так и с позиции соотношения между врожденным и приобретенным. Можно смело утверждать, что вся система взглядов Узнадзе, касающихся функционирования живых систем, является подлинно интеракционной [11]. Ведь одно из основных достоинств его главного детища — теории установки — заключается в том, что она органически объединяет внутреннее и внешнее, индивида и среду.

Понятия социальной ситуации развития и возрастной среды

Теория коинциденции выступает в качестве основания при рассмотрении конкретных вопросов, в частности, ключевых вопросов развития и воспитания. Если внутренние и внешние факторы действительно создают такое единство, что внутреннее прямо указывает на то, какие воздействия необходимы для развития, становится необходимым нахождение и организация соответствующего материала и мероприятий, т. е. того, что называется воспитанием в широком смысле. Это воздействие осуществляется в специально модифицированной среде конструированной социальной окружением. Для ее обозначения Узнадзе предлагает термин «возрастная среда». Каждый возраст увязан со специфической средой. На основании длительного исторического опыта в ней учтены и организованы в систему те физические и культурные условия и правила ухода за ребенком, которые соответствуют его реальным возможностям. Возрастная среда обеспечивает оптимальное формирование ребенка, поскольку максимально учитывает уровень и особенности развития его психофизических сил.

Таким образом, возрастная среда — это, прежде всего, социально организованная среда. Она «... определяется не только особенностями возраста, но и теми социально-экономическими обстоятельствами, в которых приходится развиваться ребенку. Следовательно, она описывается не только с биологической и не только со средовой точки зрения; она представляет собой настоящее единство внутреннего и внешнего, биологического и социального, и поэтому особенность социальной среды является настоящей базой развития ребенка» [13, с. 34].

Каждая возрастная среда содержит в себе условия для более или менее нормального функционирования и формирования ребенка, в силу чего характеристика последовательно меняющихся возрастных сред может служить надежной основой для выделения отдельных периодов жизни ребенка. Так, опираясь на принцип коинциденции и производное от него понятие возрастной среды, решается один из центральных вопросов детской (возрастной) психологии — вопрос периодизации.

В коротком историческом анализе Узнадзе следующим образом группирует существовавшие к тому времени периодизации: те, которые возраста детства располагают в зависимости от биологического фактора, и те, которые ищут основу периодизации в социальной среде. Большинство периодизаций помещается в первую группу. Вторая группа относительно невелика. Давая им общую характеристику, Узнадзе полагает, что ни в одной из таких периодизаций исходный принцип не соблюден правильно. Из периодизаций второго типа он особо выделяет попытку Выготского, «... согласно которой в основе деления детского возраста на различные периоды лежит взаимоотношение между ребенком и средой. Однако процесс изменения отношения ребенка к среде, во-первых, может быть выяснен только лишь в

результате изучения ребенка, и второе — и главное — среда с самого начала дана в готовом виде: она ничуть не считается с ребенком. А такую среду нельзя считать фактором развития ребенка. Очевидно, что в основе этой концепции лежит одностороннее понимание развития» [17, с. 118].

К сожалению, нам неизвестно, на какие источники опирался Узнадзе, давая приведенную оценку периодизации Выготского. Надо иметь в виду, что очень многие труды Выготского были изданы не только после смерти самого автора, но и после смерти его грузинского коллеги. В прижизненных публикациях Выготского, доступных Узнадзе, едва ли можно найти прописанную концепцию периодизации. То обстоятельство, что Узнадзе не указывает на конкретный источник, весьма показательное — его либо не было объективно, либо он был недоступен. По всей видимости, понятие «социальной ситуации развития» появилось в работе Выготского «Проблема возраста», которая увидела свет в полном объеме лишь в 80-е годы прошлого века [7]. Естественно, Узнадзе не мог о ней знать. В противном случае он обязательно соотнес бы его с понятием «возрастной среды» и, надо думать, изменил бы свою, не вполне адекватную, оценку периодизации Выготского.

Поэтому, причисляя Выготского к социогенетикам, Узнадзе, очевидно, руководствовался более широким контекстом воззрений Выготского, в которых акцент на внешнюю и социальную детерминацию психической жизни вообще и онтогенеза — в частности, в принципе, не должен вызывать сомнений.

Знакомство с указанным произведением Выготского со всей очевидностью показывает, что автор категорически отвергал точку зрения, согласно которой «... среда рассматривается как нечто внешнее по отношению к ребенку, как обстановка развития, как совокупность объективных, безотносительно к ребенку существующих и влияющих на него самим фактом своего существования условий <...> к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [7, с. 258]. Словом, в его позиции, несомненно, присутствует принцип единства (коинциденции), хотя, возможно, и не прописан столь четко и категорично, как в теории коинциденции.

В сущности, дело сводится к терминологическим различиям и не суть важно, говорится о «среде» или о «ситуации», «возрастной» или «социальной». Социальность среды означает, что среда выступает не в «натуральном» виде, а преобразована, исходя из культурных нормативов и психофизических возможностей детей. Причем оба эти момента неразрывно взаимосвязаны. Понятие «возрастная среда» терминологически, возможно, более выверено, так как содержит как внутренний (возраст), так и внешний (среда) момент. Но еще лучше выглядит термин «возрастная ситуация», поскольку ситуация — это часть среды, рассматриваемая с точки зрения внутренних переменных (кстати, в «Педологии» Узнадзе этот

термин однажды встречается). Как видно, Выготский и Узнадзе делают разные акценты в понятии, выражающем одно и то же фактическое положение вещей. Выготский подчеркивает, что ситуация, ее изменение ведут за собой развитие по ступеням так называемых «возрастных кризисов» и соответствующих «новообразований». Тем самым он показывает динамику перехода от одного возраста к другому. Узнадзе фиксирует, что силы ребенка находятся на определенном уровне развития, и среда (ситуация) модифицируется в зависимости от этого, что, конечно, также учитывается в понятии «социальная ситуация развития». Однако это не меняет главного, что сближает их точки зрения. И «возрастная среда», и «социальная ситуация развития» выражают то, что: 1) внутреннее и внешнее неразрывно взаимосвязаны друг с другом; 2) среда, в которой происходит развитие, социально организована; 3) развитие невозможно без среды, соответствующей психофизическим возможностям ребенка. Таким образом, содержательно эти понятия, разработанные самостоятельно, идентичны.

Выготский сделал следующий шаг в направлении конкретизации и углубления понятия «социальной ситуации развития», ее понимания как действенного, интерактивного по своей природе фактора возрастного развития. Для этого он предпринял поиск единицы анализа, в котором «соединены свойства единства как такового» и сохраняющего в простейшем виде свойства целого. Таковым, по мнению автора, выступает переживание «... в отношении которого нельзя сказать, что оно собой представляет — средовое влияние или особенность самого ребенка; переживание и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии» [8, с. 382]. Переживание выражает отношение субъекта к различным моментам действительности. Переживание «... имеет биосоциальную ориентировку, оно есть что-то, находящееся между личностью и средой <...> среда определяет развитие ребенка через переживание» [8, с. 382]. Вместе с тем указывается, что переживание есть единица сознания.

Отмечая важность и продуктивность введения понятия «переживание» для психологии ребенка Л.И. Божович указывает на то, что оно Выготским не раскрыто до конца. Автор пишет: «... нельзя рассматривать переживание в качестве далее неразложимого целого, необходимо ставить задачу дальнейшей расшифровки этого понятия и, следовательно, раскрытия тех сил, которые лежат за ним и, в конечном счете, обуславливают ход психического развития ребенка» [4, с. 135]. Таким образом, ставится вопрос о движущей силе процесса развития, определяющей и характер самого переживания. В качестве такового предлагается рассматривать потребности и стремления, имеющие для субъекта (ребенка) решающее значение.

Это замечание Л.И. Божович, наверное, имеет под собой основание, поскольку единица анализа процесса развития действительно должна обладать движущей это развитие силой. Однако в рассуждениях Божович, как нам кажется, упускается из виду самый существенный момент, а именно — единицей чего,

собственно, является переживание и в каком смысле его можно рассматривать в качестве того, что находится между личностью и средой.

Если бы Узнадзе был знаком с отмеченными рассуждениями Выготского, то, возможно, усмотрел бы в них некоторое противоречие. В самом деле, переживание, особенно если оно понимается как чувство (эмоция), есть факт сознания, одно из явлений внутреннего мира личности (субъекта), причем наиболее субъективное из них. Поэтому оно едва ли может выступать в качестве единицы анализа, в которой буквально воплощено единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, личности и среды. Однако главное все же другое, а именно — насколько обозначенная система взглядов Выготского восходит до уровня полноценной интерактивной теории.

Выготский, несомненно, значительно продвинулся в этом направлении. Он рассмотрел социальную ситуацию развития с точки зрения учета в ней уровня развития внутренних (психофизических) показателей ребенка. Вместе с этим он попытался найти в сознании феномен, являющийся реальным носителем неразрывного единства внешнего и внутреннего и, стало быть, однозначно не относящегося ни к одному из них. Однако, даже имея в виду, что внешнее (ситуация) «субъективизировано», а внутреннее (переживание) «объективизировано», как это предполагается теорией коинциденции, следует сделать еще один шаг на пути полноценной интерактивной концепции функционирования психической жизни и ее развития. Он заключается в разработке представления о том, в какой именно онтологической форме происходит интеграция этих, изначально сензитивных в отношении друг друга оснований (факторов) развития и деятельности. Это исходное основание должно вбирать в себя функциональные характеристики внутренних и внешних факторов и не сводиться к ним. По сути, это уже вопрос об общей теории поведения, вопрос о его системообразующем факторе, конечном интегральном механизме. Данный вопрос, пожалуй, наиболее сложный и наименее разработанный во всех общепсихологических теориях [11].

Узнадзе, как известно, на эту роль предлагал установку, онтологическая определенность которой до сих пор является предметом обсуждения. Если подняться до уровня методологических оснований теории, в итоге приходим к эксплицированному Узнадзе постулату непосредственности, весьма продуктивно освоенному некоторыми приверженцами культурно-исторического и деятельностного подхода, и к проблеме опосредования, которая своеобразно ставится и решается в школах Выготского и Узнадзе [2; 12; 21]. Однако все это выходит за рамки проблематики данной работы.

Возвращаясь к ней, коснемся еще одного ключевого вопроса, в частности, вопроса о взаимосвязи развития и обучения. Мы сосредоточимся в основном на высказываниях Узнадзе, коль скоро взгляды Выготского по этому поводу хорошо известны читателям журнала.

Взаимоотношение учения и развития

К анализу понятия учения Узнадзе обращался неоднократно на разных этапах своего творчества. Особенно ярко проявилась специфика его трактовки при разработке уникальной во всей психологической науке классификации форм поведения человека. В ее основе лежит мотивационный критерий, а именно различие двух видов потребностей — субстанциональных и функциональных. Как уже было отмечено выше, понятие функциональной тенденции является одной из основополагающих для всей системы воззрений автора относительно закономерностей психической жизни. Оно успешно используется им для выявления специфики различных форм активности и состояний — таких как сновидения, творчество, игра и др. Узнадзе исходит из убеждения, что «... естественным состоянием живого организма является не равновесие со средой и бездействие, а, наоборот, движение, активность» [16, с. 88]. Функциональная тенденция постулируется в качестве постоянно действующего внутреннего источника активности, процессуального побудителя деятельности. Именно через это понятие вводится в теорию установки принцип самоактивности индивида и личности, очень важный и для характеристики процесса развития.

В соответствии с указанным критерием выделяются два класса поведений — экстерогенные (мотивированные субстанционально) и интрогенные (побуждаемые функционально). Типичной для первой группы является труд, для второй — игра. Учение представляет собой особую, переходную от игры к труду форму поведения, вобрав в себя признаки обоих [14]. С игрой ее роднит то обстоятельство, что побуждается оно функциональными теоретическими потребностями, связанными с созреванием когнитивных (главным образом мыслительных) психических процессов. На труд его делает похожим то, что материал, на котором строится учение, не выбирается субъектом свободно, а дается ему извне и поэтому в известной мере принудительно.

Учение рассматривается не только в общепсихологическом плане классификации форм поведения, но и в контексте возрастной и педагогической психологии. В этом случае на передний план выступают вопросы взаимоотношения понятий развития, учения и обучения. Узнадзе сразу обозначает исходные позиции. Во-первых, уточняя понятие психической функции, отмечается, что отдельная функция — это, в сущности, научная абстракция. Реально функции всегда находятся в самой тесной взаимосвязи, в виде неких «интерфункциональных комплексов». Соответственно, функциональная тенденция означает импульс, исходящий из такой целостности. На различных возрастных этапах у индивида возникает импульс задействования определенных интерфункциональных комплексов, представляющих собой продукт длительного культурного развития человека и передающихся каждому индивиду по наследству. Однако они существуют лишь в качестве потенции, нуждающейся в развитии. Одна лишь функциональная тенденция для

этого недостаточна. Необходимо специально направленное на развитие внешнее воздействие, осуществляемое в процессе воспитания в широком смысле, в частности, обучение. Последнее обязано учитывать в том числе и культурную детерминацию психических функций, поскольку «... то, что добыто человечеством в процессе своего культурного развития, человеческое дитя никогда не смогло бы усвоить помимо этого культурного влияния, одним лишь натуральным путем» [14; с. 363].

Во-вторых, формируется основополагающий тезис, согласно которому развитие возможно только в том случае, если внутренние (психофизические силы/функции ребенка) и внешние (воздействия извне) моменты развития соответствуют друг другу.

Относительно учения данное общее положение принимает следующий вид: «... когда ученику дают определенный учебный материал, это делают потому, что без этого его силы, имеющие тенденцию развития, не могли бы прийти в действие и, очевидно, он остался бы на той же ступени развития. Однако этот материал, с одной стороны, должен соответствовать актуальному уровню развития сил ученика, а с другой, в достаточной мере должен быть отдален от него; в противном случае, т. е. если он будет полностью соответствовать актуальному уровню развития, как сможет он стать условием прогресса и поднять развитие до более высокого уровня? Следовательно, учебный материал всегда должен опережать актуальный уровень развития ученика. Однако, поскольку условием развития он считается настолько, насколько в какой-то мере соответствует этому актуальному уровню, вмешательство учителя становится необходимым, так как он реализует именно это условие» [17, с. 156–157].

Функция учителя заключается в объяснении, в оказании помощи учащемуся в понимании и усвоении материала, отобранного и разработанного в соответствии с отмеченными требованиями. Само объяснение рассматривается в ракурсе теории объективации, которую к тому времени начал разрабатывать Узнадзе. Если предельно коротко — объективация означает переключение активности на уровень сознательной регуляции поведения. В контексте рассматриваемой проблематики объективация может рассматриваться как механизм приобретения актуально воздействующими раздражителями и предметами практической активности определенного объективного значения. Это является условием образования понятий, благодаря которым вся действительность приобретает систематизированный вид. «Таким образом, учение, основная сущность которого состоит в объяснении и, следовательно, в оказании помощи процессу объективации явлений действительности, способствует развитию понятийного мышления ребенка: оно является главным условием развития понятийного мышления» [17; с. 161].

Нетрудно видеть, что многое в этих рассуждениях сопоставимо с представлениями Выготского. Особенно это касается трактовки вопроса о взаимоотношении обучения и развития. Стало привычным

сравнивать друг с другом точку зрения Ж. Пиаже и Выготского по данному вопросу. Узнадзе специально не сопоставляет свою позицию со взглядами этих авторов, однако совершенно очевидно, что, в сущности, он придерживается того же мнения что и Выготский. Учение должно опережать «актуальный уровень развития» т. е. выходить, как говорит Выготский, в «зону ближайшего развития». Согласно Узнадзе, «натуральный» или «естественный» путь развития, сам по себе, не может привести к формированию «функциональных комплексов» (Выготский сказал бы «высших психических функций»).

Можно говорить также о сходстве принципиальной позиции этих авторов в основополагающем вопросе о культурной детерминации психики и ее развития.

Имеется, конечно, специфика — процессы развития и учения рассматриваются и раскрываются Узнадзе через понятия объективации и функциональной тенденции. Они, как нам кажется, вполне совместимы с системой понятий Выготского и могут быть полезными, в особенности понятие функциональной тенденции, учитывая то, что мотивационная часть его концепции развития, возможно, нуждается в уточнении и дальнейшей разработке. Первой на это обратила внимание Божович. Выготский в качестве изначальной побуждающей силы, движущей процесс развития, выдвигает потребность в общении. Обосновывается это тем, что абсолютно беспомощный младенец сразу оказывается в социальной ситуации, коль скоро любое отношение ребенка к внешнему миру оказывается всегда отношением, преломленным через отношение к другому человеку. Согласно анализу Божович, хотя потребность в общении и возникает очень рано, но она не присуща новорожденному. Кроме того, «... остается непонятным, почему и как потребность в матери как в существе, удовлетворяющем инстинктивные потребности детенышей, перерастает у ребенка в «бескорыстную» социальную потребность в общении» [4, с. 191].

В итоге, Божович на роль первичной и основополагающей мотивационной силы развития предлагает потребность в новых впечатлениях. Ш.Н. Чхартишвили, который разрабатывал данную проблему в школе Узнадзе, считает, что гипотеза Божович также не может служить решением вопроса, в сущности, по тем же причинам, что и потребность в общении. С точки зрения Чхартишвили, первую и основную движущую силу развития можно обозначить как потребность в активности, выражающей саму природу жизни. На начальном уровне она абсолютно «... открыта и не дифференцирована в форме частной функциональной структуры, поэтому удовлетворяется побуждением и реализацией той конкретной активности, которая диктуется социальными условиями жизни и достигнутым функциональным уровнем развития. В конечном счете, она фиксируется в том конкретном действии, в котором чаще всего приходится удовлетворяться» [20; с. 33]. Иначе говоря, потребность в активности изначально не является потребностью в определенном виде объектах и не замкнута на объекте, что создает возможность ее перерастания в другие потребности и

открывает путь к многообразному развитию³. Особенно важно то, что потребность в активности реализуется через функциональные тенденции, способствуя развитию соответствующих сенсомоторных и психических функций.

Позднее А.А. Алхазивили предпринял углубленный анализ понятия функциональной тенденции с точки зрения того, с функциями какого типа они связаны — с функциями биологического или человеческого уровня (Выготский, наверное, сказал бы — натуральными и высшими). Функциональные потребности, берущие свое начало в специфически человеческих функциях, обладают выраженным потенциалом открытости [1]. Эта особенность сугубо человеческих функциональных потребностей находит выражение в их постоянстве, нецикличности, в отсутствии фиксированного уровня удовлетворения, в стремлении к более высоким уровням реализации и т. д. Нетрудно заметить сходство этих соображений с известными положениями гуманистической психологии.

Мы не беремся настаивать на самоочевидности представленного осмысления фундаментальной проблемы исходной мотивационной силы развития, но полагаем, что ее рассмотрение в ракурсе понятия функциональной тенденции может оказаться достаточно перспективным. Для нашего анализа важно, что эти представления могут найти понимание у немалочисленных сторонников Выготского, отстаивающих идеи самодвижения (самоактивности) и неадаптивности деятельности. В этом смысле вполне достаточно сослаться на авторитетное мнение А.Г. Асмолова: «... в русле психологии ключом к пониманию природы неадаптивных актов человека

на уровне индивида как элемента популяции и на уровне индивидуальности как элемента социальных групп могут стать представления Д.Н. Узнадзе о функциональной тенденции как движущей силе развития поведения субъекта» [3; с. 40]. Думается, что на этой территории возможен продуктивный обмен идеями между системами Выготского и Узнадзе.

В завершение следует заметить, что рассмотрение обозначенных вопросов генетической психологии не может быть полноценным вне более широкого контекста психологических представлений Выготского и Узнадзе. Соотношение общепсихологических воззрений этих выдающихся ученых — достаточно интересная и пока еще должным образом не разработанная тема. Имеющиеся разработки нуждаются в углублении и уточнении некоторых моментов. Так, например, следует прояснить, как соотносятся системы Выготского и Узнадзе в аспекте популярного ныне среди российских коллег дискурса о так называемой классической и постклассической психологии, а также с точки зрения эксплицированной Дмитрием Николаевичем задачи преодоления «постулата непосредственности». То же самое касается и отношения этих систем к так называемой советской (марксистской) психологии. В этой связи будет полезным поразмыслить над тем, кем и как в ней разрабатывалась категория бессознательного, без которой сегодня уже невозможно представить полноценную общепсихологическую концепцию. Очень интересным представляется сравнение взглядов этих ученых относительно языка, речи и ее формирования. Можно продолжить рассуждения и по поводу взаимоотношения понятий деятельности и установки и т. д. При случае, мы готовы поделиться некоторыми соображениями по этим вопросам.

Литература

1. Алхазивили А.А. Специфика человеческих потребностей и функциональная тенденция организма // Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси: Мецниереба, 1981. С. 8—12.
2. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания. М.: Смысл, 2002. 479 с.
3. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012. 447 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982. С. 5—261.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Педагогика подростка. М.: Педагогика, 1984. С. 5—242.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Проблема возраста. М.: Педагогика, 1984. С. 244—268.
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Кризис семи лет. М.: Педагогика, 1984. С. 376—385.
9. Ждан А.Н. Роль Д.Н. Узнадзе в становлении советской психологии // Теория установки и актуальные проблемы психологии. Тбилиси: Мецниереба, 1990. С. 66—73.

References

1. Alkhazhishvili A.A. Specificika chelovecheskikh potrebnostei i funktsional'naya tendentsiya organizma [Speciality of human needs and functional tendency of organism]. *Problemy formirovaniya sotsiogennykh potrebnostei* [Problems of forming of sociogenetic needs]. Tbilisi: Metsniereba, 1981, pp. 8—12.
2. Asmolv A.G. Po tu storonu soznaniya. Moscow: Smysl, 2002. 480 p.
3. Asmolv A.G. Optika prosvyashchenia: sociokulturnye perspektivy [Optic of education: sociocultural perspectives] Moscow: Prosvyishchenie, 2012. 447 p.
4. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Moscow: Prosveshchenie, 1968. 464 p.
5. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 2. Myshlenie i rech' [Collected Works: in 6 vol. Vol. 2. Thinking and speech]. Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p.
6. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Pedologiya podrostka [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Pedology of the adolescent]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 5—242.

³ Эти рассуждения во многом перекликаются с представлениями Ж. Нюттена об исходном и общем динамизме, заложенном в системе «индивид—среда», дифференцирующимся и конкретизирующимся по мере развития в определенные когнитивно-мотивационные структуры [22].

10. Натадзе П.Г. К онтогенезу формирования понятия, Тбилиси: Мецниереба, 1977. 267 с.
11. Имедадзе И.В. Интеракционизм и общепсихологическая теория установки // Психологический журнал. 2012. № 3. С. 33–44.
12. Имедадзе И.В. Постулат непосредственности и пути его преодоления // Материалы IV Международной научной конференции «Современные проблемы теоретической и прикладной психологии» (г. Ереван, 25–27.10. 2013). Ереван: Edit Print, 2013. С. 274–277.
13. Узнадзе Д. Педология. Основы педологии и педология раннего детства. Тифлис: Сахелгами, 1933. 495 с. (На груз. яз).
14. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 451 с.
15. Узнадзе Д. Труды: в 9 т. Т. 5. Детская психология. Психология школьного возраста. Тбилиси: Мецниереба, 1967. 632 с. (На груз. яз.).
16. Узнадзе Д. Тетради для заметок // Мацне. 1988. № 2. С. 72–91 (На груз. яз.).
17. Узнадзе Д. Антология гуманной педагогики. М.: Издательский дом Ш. Амонашвили, 2000. 223 с.
18. Узнадзе Д.Н. Общая психология. М.: Смысл, 2004. 412 с.
19. Узнадзе Д. Педагогические сочинения. Тбилиси: Кolor, 2005. 471 с. (На груз. яз).
20. Чхартушвили Ш.Н. Социальная психология воспитания. Тбилиси: Изд-во ТГУ, 1974. 266. (На груз. яз).
21. Ярошевский М.Г. Д.Н. Узнадзе и Л.С. Выготский: к критике постулата непосредственности // Теория установки и актуальные проблемы психологии. Тбилиси: Мецниереба, 1990. С. 281–302.
22. Nutten J. Motivation, planning and action: a relational theory of behavior dynamics. Leuven: Leuven University Press; Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates, 1984. 251 p.
23. Uznadze D. Die Begriffsbildung in vorschulpflichtigen Alter // Zeitschrift für Psychologie. 1929. Vol. 34(2). P. 138–212.
24. Uznadze D. Die Gruppenbildungsversuche bei vorsschulpflichtigen Kindern // Archiv für die gesamte Psychologie. 1929. Vol. 73(1/2). P. 217–248.
7. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Problema vozrasta [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Problem of age]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 244–268.
8. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Krizis semi let [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Crisis at age seven]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 376–385.
9. Zhdan A.N. Rol` D.N. Uznadze v stanovlenii sovetskoi psikhologii [D.N. Uznadze in forming of soviet psychology]. *Teoriya ustanovki i aktual`nye problemy psikhologii* [Set theory and actual problems of psychology]. Tbilisi: Metsniereba, 1981, pp. 66–76.
10. Natadze R.G. K ontogenezu formirovaniya ponyatiya [On the ontogenesis of concept formation]. Tbilisi: Metsniereba, 1977. 267 p.
11. Imedadze I.V. Interaktsionizm i obshchepsikhologicheseskaya teoriya ustanovki [Interactionism and general psychological theory of set]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2012, no. 3, pp. 33–44.
12. Imedadze I.V. Postulat neposredstvennosti i puti ego preodoleniya [Immediacy postulate and ways of its solving]. *Materialy chetviortoi Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii "Sovremennye problemy teoreticheskoi i prikladnoi psikhologii"* (g. Erevan, 25–27.10. 2013 g.) [Materials of fourth International scientific conference "Contemporary problems of theoretical and applied psychology"]. Erevan: Edit Print, 2013, pp. 274–277.
13. Uznadze D.N. Pedologiya. Osnovy pedologii i pedologiya rannego detstva [Pedology. Basics of pedology and the pedology of early childhood]. Tiflis: Saxelgami, 1933. 495 p. (In Georgian).
14. Uznadze D.N. Psikhologicheskie issleodovaniya [Psychological researches]. Moscow: Nauka, 1966. 451 p.
15. Uznadze D.N. Trudy: v 9 t. T. 5. Detskaya psikhologiya. Psikhologiya shkolnogo vozrasta [Works: in 9 vol. Vol. 5. Child psychology. Psychology of school age]. Tbilisi: Metsniereba, 1977. 632 p. (In Georgian).
16. Uznadze D.N. Tetradi dlya zametok [Copybooks for notes]. *Matsne* [Gerald], 1988, no. 2, pp. 72–91. (In Georgian).
17. Uznadze – Antologiya gumanitarnoi pedagogiki [Uznadze – Anthology of humanistic pedagogy]. Moscow: Izdatel'skii dom Sh. Amonashvili, 2000. 223 p.
18. Uznadze D.N. Obshchaya psikhologiya [General psychology]. Moscow: Smysl, 2004. 412 p.
19. Uznadze D. Pedagogicheskie sochineniya [Pedagogical works]. Tbilisi: Kolor, 2005. 471 p. (In Georgian).
20. Chkhartishvili Sh.N. Socialnaya psikhologiya vospitaniya [Social psychology of upbringing]. Tbilisi: TGU Publ., 1974. 266 p. (In Georgian).
21. Yaroshevskii M.G. D.N. Uznadze i L.S. Vygotskii: k kritike postulata neposredstvennosti [D.N. Uznadze and L.S. Vygotski: For criticism of the immediacy postulate]. *Teoriya ustanovki i aktual`nye problemy psikhologii* [Set theory and actual problems of psychology]. Tbilisi: Metsniereba, 1981, pp. 281–302.
22. Nutten J. Motivation, planning and action: a relational theory of behavior dynamics. Leuven: Leuven University Press; Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates, 1984. 251 p.
23. Uznadze D. Die Begriffsbildung in vorschulpflichtigen Alter. *Zeitschrift für Psychologie*, 1929. Vol. 34(2), pp. 138–212.
24. Uznadze D. Die Gruppenbildungsversuche bei vorsschulpflichtigen Kindern. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 1929. Vol. 73(1/2), pp. 217–248.