

Социокультурный подход к опосредованному действию¹

Дж. Верч,
профессор

Третья общая тема, проходящая через социокультурный подход Л. С. Выготского, — это положение о том, что высшие психические функции и человеческое действие вообще опосредуются инструментами (или «техническими орудиями») и знаками (или «психологическими орудиями»). Здесь очевидно влияние К. Маркса и Ф. Энгельса, особенно когда Выготский обсуждает роль орудий в возникновении трудовой деятельности. Но главное достижение Выготского явилось результатом его интереса к психологическим, а не техническим орудиям. Его постоянный интерес к сложным процессам семиотического действия человека позволил ему внести существенный вклад в решение задачи описания роли знаковых систем, таких, как человеческий язык, в функционировании интер- и интрапсихических процессов.

Важной отправной точкой для понимания идей Выготского о знаковых системах, таких, как язык, графика или арифметика, является его положение о связи между семиотическим и другими видами действия. Это положение выделяет его подход среди многих других.

В отличие от современных методов анализа языка, где структура знаковых систем рассматривается независимо от какой-либо выполняемой ими опосредующей роли, Выготский изучал то, как язык и другие знаковые системы участвуют в человеческом действии и опосредуют его (отсюда — связь с термином опосредованное действие).

В качестве примера можно взять анализ Выготским «задачи с запрещенными цветами», изучавшейся А. Н. Леонтьевым [8]. В ней детям задавали ряд вопросов о цвете объектов, при ответе на которые они пользовались названиями цветов. По правилам игры, определенные названия они не должны были использовать вообще или использовать их только один раз. Им давали набор цветных карточек и говорили, что ими можно пользоваться, чтобы улучшить свои результаты.

Выготский отмечал, что дошкольники (5—6 лет) часто недооценивали опосредующие возможности карточек, тогда как более старшие дети (8—13 лет) применяли их по-разному, чтобы помочь запоминанию. Например, некоторые из старших детей в начале задачи располагали цветные карточки перед собой. После использования соответствующего названия цвета они переворачивали их: если они давали ответ, содержащий слово «красный», то переворачивали красную карточку, чтобы этот цвет больше нельзя было применить в ответе на другие вопросы. В отличие от них дошкольники часто не могли пользоваться карточками сколько-нибудь систематически, даже когда они заявляли, что карточки как-то помогали

¹ Верч Дж. В. Голоса разума: Социокультурный подход к опосредованному действию / Пер. Н.Ю.Спомиор. М.: Тривола, 1996.

им. В некоторых случаях Выготский отмечал, что карточки на самом деле ухудшали результаты.

В проведенном Выготским анализе задачи с запрещенными цветами проступает его стремление рассматривать знаки с точки зрения их опосредующих свойств, а не прибегать к семантическому анализу, абстрагированному от контекста их использования. По его мнению, бессмысленно говорить, что индивиды «обладают» знаком или что они освоили его, если не оговаривать, как они его используют для опосредования своих действий или действий других. Поэтому его подход можно считать частной версией «теории полезности» значений (Strawson, 1971). Хотя подход Выготского в некоторых важных моментах совпадает с подходами, связанными с «прагматикой» или «дискурсивным анализом», его интерес к опосредующим свойствам семиотических процессов означает, что эта параллель весьма условна.

Объяснение опосредования Выготским основано на ряде предположений о природе высших психических функций, в частности на идее, что мышление, произвольное внимание и логическая память составляют систему «межфункциональных связей» [18]. То, насколько важным он считал этот вопрос, отражено на первой странице «Мышления и речи» — последней и, возможно, наиболее важной его работы. Он пишет, что «изучение мышления и языка — это одна из областей психологии, где особенно важно ясное понимание межфункциональных связей» [16, с. 1]. Фактически всю эту книгу он посвятил тому, как тесно переплетаются в жизни человека мышление и речь, — убедительному примеру межфункциональной связи, характеризующей сознание человека.

Изучая взаимосвязь мышления и речи, Выготский подчеркивает в первую очередь связь различных форм мышления с различными формами речи. Однако, прежде чем приступить к изучению этой связи, предполагающей широкое использование вербального опосредования, стоит хотя бы отметить еще одно важное положение, лежащее в основе подхода Выготского, — о том, что вербальные медиаторы должны использоваться как можно более часто и широко.

Предпочтение вербальных форм опосредования имеет, видимо, две главные причины. Во-первых, здесь отразился собственный культурный фон Выготского: он вырос в России в семье евреев-интеллектуалов, где высоко ценились вербальная постановка и разрешение проблем, а будучи взрослым, он продолжал жить и работать в такой профессиональной обстановке, где предпочитались устные способы и вербальные описания. Во-вторых, в период, когда он создал большинство своих работ, формальное обучение² грамотности было центральным среди его теоретических и практических интересов, а одним из признаков формального обучения опять-таки является строгое предпочтение вербальных медиаторов при описании и решении самых разных задач.

Заключения Выготского об эффективности и естественности вербальных медиаторов принимаются на Западе многими исследователями, занимающимися развитием психической деятельности. В то же время они часто не замечаются, за исключением тех исследователей, которые связаны с изучением коммуникативной и умственной деятельности в обществax с другой культурой. Например, как отмечает Рогофф [14], практика социализации в некоторых незападных культурах значительно меньше опирается на вербальную коммуникацию, чем это считается нормальным у западных детей. Сказанное ни в коем случае не означает, что такие дети испытывают недостаток в стимуляции; это лишь значит, что те формы «направленного участия», в которые вовлечены дети, больше опираются на невербальные способы коммуникации и манипулирование контекстом, чем это принято в жизни западных детей.

² Термин «формальное обучение» означает практику обучения, применяемую в школьных заведениях.

Особенно красноречивый пример различия детей при использовании ими вербального опосредования для решения задач можно найти в работах Киринс [4; 5]. Киринс сравнивала показатели детей — аборигенов пустыни с показателями европейских «белых» австралийских детей при решении ряда задач на зрительную пространственную память. Детям от 6 до 17 лет показывали расположенные на доске и по-разному окрашенные элементы и просили восстановить их расположение после того, как все элементы собирались в кучу. Киринс зарегистрировала в этих задачах систематически более высокие результаты у детей-аборигенов. В то время как европейские австралийские дети пытались применить стратегии, основанные на вербальном опосредовании, например повторение списка вербальных меток, у детей-аборигенов почти не наблюдались признаки использования стратегий вербального опосредования. Вместо этого они полагались на зрительные стратегии, похожие на используемые для ориентации в пустыне.

Результаты Киринс противоречат большинству подобных сравнительных исследований. В отличие от получаемых обычно результатов она обнаружила, что дети-аборигены систематически превосходят европейских австралийских детей. Причина здесь не в том, что она нашла необычную группу испытуемых, а в том, что использовала задачу, которая не создает «преимущества» стратегиям вербального опосредования. А ядром подавляющего большинства сравнительных исследований были задачи, создающие преимущества стратегиям вербального опосредования; применение подобных задач практически гарантирует, что испытуемые, не прибегающие к таким стратегиям, будут автоматически поставлены в неблагоприятное положение. Вместо того чтобы сразу начать с вопроса об эффективности использования испытуемыми конкретной вербальной стратегии, Киринс в своем исследовании предполагает, что как минимум в некоторых случаях неплохо бы поинтересоваться, а полезны ли вербальные стратегии вообще.

Таким образом, результаты, полученные Рогофф и Киринс, указывают на наличие этноцентрического уклона в основе идей Выготского и многих современных исследователей, занимающихся взаимосвязью речи и мышления. Наличие такого уклона не то чтобы обесценивает эти исследования, но ограничивает применение их принципов к некоторым группам или ситуациям. Он отражает присутствие определенных преимуществ при проведении различий между людьми, действующими в различных культурных, исторических и общественных условиях.

В своих анализах опосредования Выготский широко использовал генетический метод. Сначала он изучал некоторый вид действия, например решение задач, а затем вводил новый медиатор и исследовал возникшие изменения. В этом суть его метода «двойной стимуляции», истоки которого идут от его собственных идей и идей, содержащихся в ранней, «довыготской» разработке «сопряженной двигательной методики», проводившейся Лурией [9].

Примером влияния, которое оказал на Выготского метод двойной стимуляции, может служить его раннее исследование пациентов с болезнью Паркинсона, проведенное совместно с Лурией и Леонтьевым (изложено [20]). В этих исследованиях Выготский просил пациентов выполнить различные действия, например, пройтись по комнате. Иногда реакцией пациента было возрастание тремора. Но когда на пол клали кусочки бумаги, чтобы показать пациенту последовательность его шагов, и снова просили пройти по комнате, тремор в некоторых случаях уменьшался, как сообщали Лурия и Леонтьев. Пациент был способен пройти по комнате, последовательно наступая на кусочки бумаги.

Как отмечал Л. А. Радзиховский (1979), Выготский начинает объяснение с того, что здесь участвуют два набора стимулов: вербальные команды (стимулы, которые сами по себе не смогли вызвать желаемую реакцию) и кусочки бумаги (стимулы, служившие для опосредования реакции пациента на первый набор стимулов). Изучение успехов детей в

вышеописанной задаче с запрещенными цветами также мотивировалось этим интересом к динамике двойной стимуляции.

Как отмечали Миник [13] и Верч [18], в последнее десятилетие своей жизни интерес Выготского сместился от относительно простых семиотических явлений «стимулы — средства», таких, как кусочки бумаги или цветные карточки, к более сложным. И всё же важной приметой его работы оставался генетический анализ, нашедший отражение в методе двойной стимуляции.

Идея этой работы состояла в том, что включение знака в действие фундаментально преобразует последнее. Введение медиаторов не просто облегчает совершение действия, которое могло произойти и без них; по словам Выготского [15], «включаясь в поведение, психологический инструмент изменяет все течение и структуру психических функций. Он достигает этого, задавая структуру нового инструментального акта, подобно тому как техническое орудие изменяет процесс естественной адаптации, определяя вид трудовых операций» [15].

Формирование медиаторов. Второй важный смысл высказывания о «разуме, выходящем за пределы тела», связан с медиаторами: предполагается, что субъект опосредованного действия есть индивид или индивиды, действующие совместно с медиаторами. Это общее положение признано несколькими учеными. Основываясь на теоретической традиции, совершенно отличной от традиции Выготского, Бейтсон приводит следующую иллюстрацию:

«Предположим, я слепой и хожу с тростью. Я иду: стук, стук, стук. Откуда начинаюсь Я? Оканчивается ли моя умственная система на рукоятке трости? Или она ограничена моим телом? Или она начинается посередине между мной и тростью? А может, на кончике трости? Все это бессмысленные вопросы. Трость — это путь, по которому передаются преобразованные различия. Обрисовать такую систему можно, если провести разграничительную линию так, чтобы она не блокировала ни одну из возможностей для объяснения явления»³ [1, с. 459].

Когда центральная роль отдается медиаторам, важно определить силы, которые их (а значит, и опосредованное действие) формируют. В случае с тростью у слепого возникает вопрос: почему у нее определенная длина, цвет и толщина? В случае языка — почему у него именно такие, а не какие-либо другие структурные свойства?

На первый взгляд можно предположить, что такие свойства возникли или были созданы в ответ на требования со стороны психического функционирования индивида. Проведенный Выготским анализ роли медиаторов в двойной стимуляции согласуется с такой интерпретацией. Примером является использование кусочков бумаги при изучении пациентов с болезнью Паркинсона и цветных карточек в задаче с запрещенными цветами. В обоих случаях медиаторы создавались специально с целью сформировать действие индивида.

Хотя индивидуальные, действительно психологические факторы накладывают на медиаторы определенные ограничения, излагаемый здесь социокультурный подход предполагает, что существенная роль принадлежит также культурным, историческим и общественным факторам. Именно на это указывали Выготский и его коллеги, рассуждая вслед за Марксом о примате общественных сил. Они утверждали, что медиаторы приобретают многие свои свойства из социальной жизни. Лурия писал по этому поводу: «Чтобы объяснить наиболее сложные формы человеческого сознания, нам надо выйти за пределы человеческого организма. Источники сознательной деятельности и «категориального» поведения следует искать не в тайниках человеческого мозга и не в глубинах духа, но во внешних условиях жизни. Прежде всего это означает, что мы должны искать эти источники во внешних про-

³ Другими словами, если в результате анализа явление расщепляется на изолированные друг от друга элементы, оно остается необъяснимым.

цессах социальной жизни, в социальных и исторических формах человеческого существования» [10, с. 25].

Хотя Выготский явно соглашался с этим общим теоретическим положением, его эмпирические исследования социальных процессов⁴ ограничивались в первую очередь интерпсихическими функциями. По его мнению, ключом к пониманию форм семиотического опосредования в интрапсихическом плане является анализ их интерпсихических источников; эта позиция отразилась в его утверждении, что «изначально знак всегда является средством, служащим социальной цели, средством влиять на других, и только потом он становится средством влияния на самого себя» [17, с. 157]. Остановившись более конкретно на знаковой системе языка, он отмечает: «Первоначальной функцией речи является функция общения, социальной связи, воздействия на окружающих как со стороны взрослых, так и со стороны ребенка» [19, с. 86].

Одним из своеобразных путей разработки этих положений Выготским было его объяснение «эгоцентрической» и «внутренней» речи. Поскольку эти речевые формы происходят из «коммуникации, социальных контактов, влияния на окружающих индивидов», они должны отражать определенные свойства их интерпсихических предшественников, например диалогизм структуры. Видимо, именно это имел в виду Выготский, когда утверждал, что «эгоцентрическая речь... возникает на основе социальной путем перенесения ребенком социальных форм поведения, форм коллективного сотрудничества, в сферу личных психологических функций» [19, с. 87].

В отличие от выводов Выготского о силах, которые формируют медиаторы, — обычно они ограничены динамикой интерпсихических функций, — я хочу выдвинуть более общее утверждение, что медиаторы появляются в ответ на действие множества социальных сил. Это могут быть иные силы, по сравнению с теми, которые имеют интерпсихическую локализацию. Учитывая влияние марксизма на Выготского и его коллег, можно было бы ожидать, что они попытаются распространить свои объяснения на более широкую область исторических и экономических явлений; видимо, именно этим объяснялся интерес Лурии к «социальным и историческим формам человеческого существования». Но Выготский и его коллеги сделали довольно мало для конкретной разработки этой цели.

В качестве иллюстрации рассмотрим работу объекта, опосредующего мои действия в процессе написания текста, — клавиатуру компьютера. Конфигурация этой клавиатуры принадлежит К. Л. Шоулсу. В 1872 г. он разработал раскладку клавиатуры, являющуюся компромиссом нескольких требований. Тогда приходилось иметь дело с механическими пишущими машинками. Их ранние конструкции работали медленнее, чем пальцы машинистки, и клавиши постоянно залипали. Шоулс решил переделать клавиатуру так, чтобы замедлить работу машинистки. Как отмечает В. Хоффер (1985), наиболее часто встречающиеся буквы — E, T, O, A, N, I — были разнесены пошире, а наиболее частые комбинации, DE например, стали располагаться так, чтобы по ним нужно было ударять одним и тем же пальцем, и 57 % ударов теперь приходилось на более слабую левую руку. В результате появилась всем знакомая клавиатура QWERTY⁵, конструкция которой гарантировала своего рода неэффективность.

В 1936 г. Август Дворжак, дальний родственник чешского композитора Антонина Дворжака, разработал новую клавиатуру. Используя хорошо известные принципы исследования времени реакций и движений, а именно простое движение, короткое движение и ритмическую последовательность, Дворжак создал клавиатуру, основанную на тех самых принципах эффективности, которых стремился избежать Шоулс: «Все пять гласных и пять наиболее

⁴ Точнее: социальной обусловленности психических процессов. — Прим, ред.

⁵ Первые шесть букв верхнего ряда клавиш в американском расположении. — Прим. пер.

частых согласных располагаются в центре или в «ближнем» ряду — прямо под пальцами. С этими буквами — А, О, Е, U, I, D, Н, Т, N, S — можно печатать около 4000 обычных английских слов (по сравнению со 100 на ближнем ряду QWERTY). 70 % объема текста печатается в этом ближнем ряду» [3, с. 38]. Для тех, кто знаком с клавиатурой Дворжака, выгода очевидна. Исследователи один за другим подтверждали, что эта клавиатура быстрее и гораздо легче в использовании, чем QWERTY; все последние мировые рекорды по скорости печатания на машинке были установлены на клавиатуре Дворжака.

Даже из этого краткого сравнения видна сила исторического контекста в формировании медиаторов. Клавиатура QWERTY, в известном смысле целенаправленно неэффективная, сохранила свои доминирующие позиции, несмотря на то, что первопричина для ее использования уже давно исчезла. Несколько десятилетий совершенствования технологии пишущих машинок, а теперь еще и возможности электронной клавиатуры сняли всякую необходимость в ней. В случае компьютера несложная программа может переключать конфигурацию QWERTY в конфигурацию Дворжака. Кроме того, исследования регулярно демонстрируют, что те, кто обучался на QWERTY, достигают на клавиатуре Дворжака гораздо большей эффективности спустя всего 12 часов тренировки, и пользователи сообщают, что переключаться туда-сюда между этими двумя расположениями нетрудно. И всё же из этого примера понятно, что медиаторы часто возникают в ответ на требования иные, чем требования интрапсихического или интерпсихического функционирования.

В большинстве случаев с медиаторами нет прямого конфликта между требованиями эффективности и неэффективности. Кроме того, медиаторы вообще не являются продуктом сознательного конструирования. Тем не менее, случай с клавиатурой QWERTY хорошо иллюстрирует общее замечание, которое я хочу сделать: медиаторы, формирующие опосредованное действие, как правило, не возникают в ответ на требования этого действия, определяемые его интерпсихическим или интрапсихическим планом.

В качестве второй иллюстрации этого общего утверждения я хочу обратиться к социологическим исследованиям решения задач в бюрократических учреждениях. В этих исследованиях [2; 6; 7; 11; 12] ученые пытались выяснить, как общественные установки самыми разными путями влияют на речь и психические процессы. Х. Механ [11; 12], например, провел обширное исследование бюрократической сортировки учащихся школ по категориям «нормальный», «особый», «не способный к обучению» и «образовательный инвалид». Свой анализ он начинает с того, что при «прояснении неоднозначности» по этому вопросу школьная система исходит из общего допущения, что «все события в мире неоднозначны. Мы боремся за понимание этих событий, чтобы наполнить их смыслом. Выбор конкретного способа представления событий придает им конкретное значение» [11, с. 1]. В отношении процедур, используемых в школьных учреждениях при решении вопроса о том, является ли данный учащийся «нормальным» или «особым», Механ замечает, что «хотя эта деятельность стара, как сами школы, в результате недавно принятого постановления и федерального закона эта классификация и процедура сортировки стали более формализованными. Теперь они содержат предписания законов, особенно PL 94—142, «Закон об образовании всех учащихся-инвалидов», касающийся направления учащихся на специальное образование» [11, с. 2].

Главный смысл всех этих законодательных процедур в том, чтобы каждого учащегося со всеми его уникальными особенностями можно было рассматривать с точки зрения четких, общественно установленных категорий. Как и в случае медиаторов, эти категории и процедуры их применения играют фундаментальную роль в формировании интерпсихических и интрапсихических функций. Здесь вместо простого отражения или описания той или иной реальности, касающейся конкретного учащегося, они «составляют» или «конструируют» [11] личность учащегося в соответствии с социокультурно обусловленными допущениями.

Среди этих допущений Механ указывает на «медиализацию» затруднений, возникающих у детей в школе. Неспособность к обучению при этой процедуре не рассматривается как социокультурно обусловленная и сконструированная категория, а считается внутренним свойством индивида — как нарушение, вызванное дисфункцией центральной нервной системы или наследственными факторами. Общепринято «преобладание психологической идиомы» [11], дающее психологам из комитетов по отбору и размещению особую власть при квалификации учащихся.

Можно предположить, что стандартизованная процедура психологической оценки дает классификации, основанные только на объективных характеристиках учащихся, однако есть свидетельства тому, что на решения, принимаемые комитетами по отбору и размещению, влияют также и другие факторы. Так, при квалификации учащихся они как минимум частично руководствуются системой финансовых побуждений, установленной этими же гражданскими учреждениями. Как отмечает Механ, федеральное правительство обеспечивает дополнительное финансирование специального образования для определенного процента учащихся. Финансирование программ специального обучения «вне класса» и «на полный день в классе» относится только к учащимся внутри данного школьного округа. По мнению Механа, «на этом фоне становится понятным тот факт, что в течение года, когда мы изучали округ Коаст, распределений за пределы округа не было» [11, с. 23]. Такие факты не указывают на наличие какого-либо сговора или даже сознательного решения; они происходят из общественно принятых категорий, а также характера речи и мышления, свойственного учителям, психологам и администраторам в комитетах по отбору и размещению.

Если обратиться вновь к понятию медиаторов, то процесс квалификации учащихся в некоторых отношениях напоминает историю с клавиатурой QWERTY. Во-первых, он в основном формируется на основе — используемых медиаторов. Так же как создание этой клавиатуры определялось возможностями машины, обсуждения и совещания в комитетах по отбору и размещению ограничиваются категориями, выработанными гражданскими учреждениями. Во-вторых, при организации действия сила медиаторов часто не осознается теми, кто их использует, и это подкрепляет убеждение, что культурные орудия есть продукт естественных и необходимых факторов, а не конкретных социокультурных сил. Большинство людей сами не задаются этим вопросом, но когда их спрашивают, почему клавиатура QWERTY устроена именно так, большинство пользователей отвечают, что она была так построена для обеспечения эффективности. Обнаруженный Механом факт, что члены комитетов по отбору и размещению редко, если когда-либо вообще, сомневаются в используемых категориях, также отражает это бессознательное принятие используемых медиаторов как естественных или необходимых. В-третьих, поскольку медиаторы есть продукт культурных, исторических и общественных сил, которые не всегда имеют очевидную связь с конкретными условиями, где эти медиаторы используются, они формируют соответствующие обстоятельства не так, как это считалось бы правильным с точки зрения интер- и интрапсихического функционирования. Конечно, дело не всегда обстоит так, как с клавиатурой QWERTY, когда медиатор был специально спроектирован для снижения эффективности некоторого вида действия, но силы, формирующие медиатор, как правило, приносят ненамеренные эффекты в опосредованное действие. Для теории, рассматривающей действие как опосредованный процесс, этот факт является наиболее важным⁶.

Литература⁷

⁶ Здесь «действие» — перевод с англ. «агенсу», означает и действие, и средство. — Прим. ред.

⁷ Приводится только цитируемая литература

1. *Bateson G.* Steps to an Ecology of Mind: A Revolutionary Approach to Man's Understanding of Himself. N. Y., 1972.
2. *Cicourel A. V.* Language and Medicine // Language in the USA / Ed. by C. A. Ferguson and S. B. Heath. Cambridge, 1981.
3. *Hotter W.* The Dvorak keyboard: Is it your type? // Nation's Business 73 (August, 1985): 38 — 40.
4. *Kearins J. M.* Visual spatial memory in Australian Aboriginal children of desert regions // Cognitive Psychology. 1981. 13. P. 434—460.
5. *Kearins J. M.* Visual spatial memory in Aboriginal and white Australian children // Australian Journal of Psychology. 1986. 38 (3). P. 203 — 214.
6. *Knorr-Cetina K.* The Manufacture of Knowledge: An Essay on the Constructivist and Contextualized Nature of Science. Oxford, 1981.
7. *Latour B., Woolgar S.* Laboratory Life // The Construction of Scientific Facts. Princeton, 1986.
8. *Leont'ev A. N.* Studies on the cultural development of the child // Journal of Genetic Psychology. 1932. 40 — 52.
9. *Luria A. R.* The Nature of Human Conflicts. N. Y., 1976. Originally published in 1932.
10. *Luria A. R.* Language and Cognition / Ed. by J. V. Wertsch. N. Y., 1981.
11. *Mehan H.* The Construction of an LD Student: A Case Study in the Politics of Representation // People in Action / Ed by J. Lave and S. Chaiklin. N. Y., 1989.
12. *Menan H.* The School's Work of Sorting Students // Talk and Social Structure / Ed. by D. Boden and D. H. Zimmerman. Cambridge, 1990.
13. *Minick N. J.* Introduction to Thinking and Speech, by L. S. Vygotsky. N Y 1987.
14. *Rogoff B.* Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context N. Y., 1990.
15. *Vygotsky L. S.* The Instrumental Method in Psychology // The Concept of Activity in Soviet Psychology / Ed. by J. V. Wertsch. N. Y., 1981.
16. *Vygotsky L. S.* Thinking and Speech/ Ed. and trans. N. Minick. N.Y., 1987.
17. *Vygotsky L. S.* The Genesis of Higher Mental Functions // The Concept of Activity in Soviet Psychology / Ed by J. V. Wertsch. N.Y., 1981.
18. *Wertsch J. V.* Vygotsky and the Social Formation of Mind. Cambridge, Mass., 1985.
19. *Выготский Л. С.* Избранные психологические исследования. М., 1956.
20. *Радзиховский Л. А.* Основные стадии научного творчества Л. С. Выготского: Канд. дис. (МГУ). М., 1979.