
ВІРА ВИХРУЩ,
доктор педагогічних наук,
професор,
кафедра педагогіки й соціального
управління Інституту психології
та права,
Національний університет
«Львівська політехніка»,
м. Львів, Україна

ІДЕЯ ДІАЛОГІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Л.С. ВИГОТСЬКОГО

У статті розглядається проблематика забезпечення зони найближчого розвитку як важливого компонента ідеї діалогічності у рамках концепції розвивального навчання Л.Виготського. Вчений стверджує, що розвиток проходить шлях від соціального до індивідуального: вищі психічні функції виникають первинно як форма колективної поведінки, як форма співробітництва із іншими людьми; надалі вони стають індивідуальними функціями самої дитини. Генетичний закон Л.Виготського передбачає правильно організовану соціальну ситуацію цього розвитку, яка обумовлює дитячий розумовий розвиток і процеси, неможливі поза навчанням і спілкуванням із іншими.

Ключові слова: спадщина Л.Виготського, генетична теорія, соціальна ситуація розвитку, ідея діалогічності, діалогічність навчання, розвивальне навчання.

В статье рассматривается проблематика обеспечения зоны ближайшего развития как важного компонента идеи диалогичности в рамках концепции развивающего обучения Л.Выготского. Ученый утверждает, что развитие проходит путь от социального до индивидуального: высшие психические функции возникают первично как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми; дальше они становятся индивидуальными функциями самого ребенка. Генетический закон Л.Выготского предполагает правильно организованную социальную ситуацию этого развития, которая обуславливает развитие и процессы, которые невозможны без обучения и общения с другими.

Ключові слова: *наследие Л.Виготского, генетическая теория, социальная ситуация развития, идея диалогичности, развивающее обучение.*

In the article the problems of zone of proximal development as an important component of the idea of dialogue within the concept of developing training L. Vyhotskoho. Evolution problems educational dialogue provides an analysis of its psychological basis, in particular, the idea of dialogue in general pedagogical and didactic plane. L. Vyhotsky argues that development is the way the social to the individual, higher mental functions arise initially as a form of collective behavior as a form of cooperation with other people; They are further features of the individual child. Genetic L. Vyhotskoho law is the basis of its cultural and historical concept: any higher mental function in child development appears twice - first as a collective activity, social, and the second time - as an individual activity as an internal way of thinking; baby applying those techniques themselves on accessories, which it uses on other. Learning is a special kind of object which he spoke student - an active participant in the process samostanovlennyya dialogue with others, master the ways of personal development experience culture. Overcoming the zone of proximal development cooperation has its origin in the personality of others, that is properly organized social situation of development, which makes children's mental development and the processes are not possible outside learning and socializing with others.

Key words: *L. Vyhotskoho heritage, genetic theory of social situation, the idea of dialogue, dialogic teaching, developing education.*

Загальна постановка проблеми. Серед різних підходів до історико-педагогічного аналізу проблеми навчального діалогу у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ – початку ХХІ століття значний інтерес становлять ті, які зорієнтовані на прояв суб'єктності позиції педагога та дитини у освітній ситуації, на виявлення теоретичних і діяльнісних основ цієї суб'єктності, а також на те, як впливає суб'єкт-суб'єктна взаємодія (співробітництво) педагога і учнів на становлення їх особистісних якостей. Історико-педагогічний зріз еволюції проблеми навчального діалогу є не-

можливим без аналізу її психологічного підґрунтя як тла, на якому і паралельно із яким формувалася ідея діалогічності у загальнопедагогічній та дидактичній площині.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно теорії обміну (Дж. Хоманс) люди взаємодіють один з одним на основі свого досвіду, зважаючи можливі здобутки і витрати. З позицій символічного інтераціоналізму Дж. Міда та Г. Блумера, поведінка людей щодо іншого і предметів оточуючого світу визначається значенням, якого вони їм надають. Теорія управління враженнями Е. Гофмана базується на

твердженні, що ситуація соціальної взаємодії нагадує драматичну виставу, у якій актори прагнуть створювати і підтримувати сприятливе враження. У рамках психоаналізу З.Фрейда міжособистісна взаємодія визначається уявленнями, засвоєними у ранньому дитинстві, і конфліктами, пережитими у цей період [8, с.74]. Відомою є експериментальна спроба зведення аналізу змістової сторони взаємодії до дослідження процесу взаємодії людей у діаді. Результати досліджень у рамках теорії «діадичної взаємодії» (Дж.Тібо, Г.Келлі) продемонстрували малоефективність експериментального вивчення лише форми для розуміння самого процесу [2, с.128]. Одним із прикладів імпліцитно-діалогічного вивчення психології особистості є концепції самосвідомості особистості, структури образу «Я» і «Я-концепції» особистості [3; 9; 10; 11; 12], важливою характеристикою яких є визнання множинності їх структурних компонентів. Ряд філософів [1; 9; 10] вважали, що у структуру «Я» людини входять біологічно-тілесне «Я» і соціокультурне «Я». У теорії У.Джемса образ «Я» включає в себе «пізнаюче Я» («потік свідомої думки») і «емпіричне Я», яке у свою чергу поділяється на «матеріальне Я», «соціальне Я» і «духовне Я». Ч.Х.Кулі обґрунтував теорію «дзеркального Я», у якій уявлення людини про саму себе - «ідея Я» - складається із трьох компонентів: уявлення про себе очима інших людей, уявлення про те, як цей інший мене оцінює і пов'язаними із цим самооцінкою, почуттям гордості або приниження [1, с.195].

Мета статті - виокремити взаємозв'язок між генетичною розвивальною теорією Л.Виготського та ідеєю діалогізації процесу навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження із обґрунтуванням одержаних наукових результатів. Щодо

наведених теорій, слід зазначити, що їх неповний перелік дає уявлення про різноплановість аналізу міжособистісної взаємодії і розкриває широкі можливості діалогічної компетенції, яка може формуватися у рамках учбової діяльності молодшого школяра.

Особливим пластом наукових досліджень, які впливали на формування ідеї діалогічності навчання, були теоретичні розробки вітчизняних психологів у 30-х - 40-х роках ХХ століття. Цілісна теорія розвивального навчання стала формуватися наприкінці ХІХ - на початку ХХ століття. Біля витоків сучасної теорії розвивального навчання стояв Л.Виготський. У 1920-х - 30-х роках ХХ століття у психолого-педагогічній літературі гостро обговорювалася проблема співвідношення розвитку і навчання. Ряд авторів доводили, що розвиток людини не залежить від навчання (А.Геззел, Ж.Піаже, З.Фрейд та інші). У рамках другого підходу (У.Джемс, Е.Торндайк та інші) навчання ототожнювали із розвитком, тобто сприймалося як нагромадження людиною різного роду навичок у процесі навчання, тобто за цією теорією будь-яке навчання є розвивальним. У третій теорії (К.Кофка та інші) зроблено спробу осмислити розвиток як процес, незалежний від навчання, а саме навчання, у ході якого дитина засвоює нові форми поведінки, осмислюється як тотожне розвитку. Ці три теорії із деякими модифікаціями існують і в сучасній психолого-педагогічній літературі.

Л.Виготський не погоджувався із жодною з цих теорій і сформулював власну гіпотезу про співвідношення навчання і розвитку. Одним із завдань у дослідженні проблеми навчання і розвитку є розкриття характеру об'єктивного зв'язку між ними. Уче-

ні-психологи, зокрема Л.Виготський, обґрунтували наявність зв'язку, пряму взаємозалежність між навчанням і розвитком як двома процесами.

Згідно генетичної теорії Л. Виготського, існує зв'язок, але не тотожність навчання і внутрішнього механізму розвитку. «...Хоча навчання і пов'язане безпосередньо із дитячим розвитком, проте, вони ніколи не йдуть рівномірно і паралельно один одному... Між процесами розвитку і навчання встановлюються дуже складні динамічні залежності, які не можна охопити єдиною, наперед даною, апріорною уможливною формулою» [5, с.390]. Згідно Л.Виготського, «...навчання може мати у розвитку віддалені, а не тільки найближчі наслідки, навчання може йти не тільки за розвитком, не тільки «нога в ногу» з ним, але може йти попереду розвитку, рухаючи його далі і викликаючи у ньому новоутворення» [4, с.231].

У 30-их роках ХХ століття саме Л.Виготський сформулював один із концептуальних принципів сучасного навчання: «Навчання не йде у хвості розвитку, а веде його за собою». Якщо перша частина цієї ідеї фіксує зв'язок психічного розвитку та навчання, то друга передбачає і відповідь на питання, як веде, якими є психологічні механізми, що забезпечують роль навчання. При цьому Л.Виготський зазначав, що розвиток дитини має внутрішній характер, що він є єдиним процесом, у якому вплив дозрівання і навчання об'єднуються у єдине ціле [5, с.286].

На підставі визначення понять «зона актуального розвитку» і «зона найближчого розвитку», їх ролі у формуванні особистості, вивчення потенційних можливостей учнів кожної вікової групи в навчанні він зробив однозначний висновок про те, що навчання є розвивальним, коли виперед-

жує розвиток і орієнтується на зону найближчого розвитку дитини. «Цей закон, на нашу думку, цілком стосується і процесу навчання... Істотною ознакою навчання є те, що воно створює зону найближчого розвитку, тобто викликає в дитини до життя, будить і надає поштовх внутрішнім процесам розвитку... З огляду на це навчання ще не є розвитком. Але правильно організоване, воно веде за собою дитячий розумовий розвиток, викликає до життя ряд таких процесів, що поза навчанням були б неможливими. Таким чином, навчання є внутрішньо необхідним і загальним моментом у процесі розвитку не природних, а історичних особливостей людини» [5, с.226].

У цьому зв'язку процес учіння є, згідно Л.Виготського, особливим видом діяльності, суб'єктом якої виступав сам учень – активний учасник процесу самостановлення, опанування способами особистісного освоєння досвіду культури. Дане уявлення стало надалі відправним моментом для розробки Л.Занковим, Д.Ельконіним і В.Давидовим концепції учбової діяльності, формуванню якої і покликаний служити процес навчання.

Разом з тим, найбільш відомі західні концепції дитячого розвитку до і після Л.Виготського описували цей процес з позицій природньо-наукової парадигми як перехід від індивідуального існування до соціального. Л.Виготський ввів дуже важливе для процесу навчання поняття соціальної ситуації розвитку. Воно означає певну систему стосунків дитини і соціального середовища (входження у світ природи, світ загальнолюдської культури, світ інших людей, а також розвиток самосвідомості дитини), яка визначає зміст, спрямованість процесу розвитку і формування його центральної лінії, пов'язаної із основними

новоутвореннями.

Зміна цієї системи відображає основний закон динаміки вікових етапів. Спосіб присвоєння дитиною досвіду культури відбувається, як стверджує вчений, як механізм інтеріоризації. Цим поняттям позначається процес переходу дитини від колективно-спільного виконання діяльності до індивідуального, «у внутрішньому плані». Саме у цьому процесі у дитини вперше виникають і формуються ті чи інші психічні функції.

У розвитку, згідно Л.Виготського, суттєва роль належить знаковим системам (системі мови і мовлення, системі математичних символів тощо) як реальним носіям людської культури. Коли знак включається у психічне життя, він залучає його до культури, оскільки, з одного боку – знак завжди є надіндивідуальним і об'єктивним, оскільки належить світу культури, а з іншого боку – він є індивідуальним, оскільки належить до психіки окремої людини.

Обґрунтовуючи свою гіпотезу, Л.Виготський розкрив зміст основного генетичного закону розвитку психічних функцій людини. Для Л.Виготського процес розвитку проходить шлях від соціального до індивідуального: вищі психічні функції виникають первинно як форма колективної поведінки, як форма співробітництва із іншими людьми, і лише надалі вони стають індивідуальними функціями самої дитини. Вже у перших методологічних дослідженнях, присвячених побудові наукової психології, Л.Виготський надавав великого значення особистості, її визначення у соціальному контексті. Узагальнюючи свої пошуки в означеному напрямі, Л.Виготський стверджує, що поняття «особистість» є соціально відображене поняття, яке будується на основі того,

що дитина застосовує по відношенню до самої себе ті прийоми пристосування, котрі вона використовує щодо інших. Ось чому можна сказати, що особистість є соціальним в нас» [5, с.324].

Становлення структури особистості Л.Виготський тісно пов'язував із законами «розвитку вищих психічних функцій», які розглядалися ним як ядро особистості. У зв'язку із цим він виділяв три основні закони. За першим законом, розвиток вищих психічних функцій у філогенезі і онтогенезі здійснюється переходом від безпосередніх, природних форм і способів поведінки до опосередкованих, штучних психічних функцій, що виникають в умовах культурного розвитку [6, с.221]. Згідно із другим законом, у якому культурний розвиток поведінки пов'язується із історичним, соціальним розвитком людства, «...відношення між вищими психічними функціями були колись реальним відношенням між людьми; колективні, соціальні форми поведінки у процесі розвитку стають способом індивідуального пристосування, формами поведінки і мислення особистості» [6, с.221]. Л.Виготський підкреслює, що «...будь-яка функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцені двічі, у двох планах - спочатку соціальному, потім психологічному; спочатку як форма співробітництва між людьми, як категорія колективна, інтерпсихічна, потім - як засіб індивідуальної поведінки, як категорія інтрапсихічна. Це загальний закон для побудови усіх вищих психічних функцій» [5, с.223].

Третій закон, за Л.Виготським, тісно пов'язаний із другим і може бути названий законом переходу функцій ззовні всередину, адже будь-яка вища форма поведінки первинно носить характер зовнішньої операції, для якої властиве використання зовнішнього

знаку. А «...знак завжди є спочатку за-
собом дії на інших, і тільки потім - за-
собом дії на себе. Через інших ми стає-
мо самими собою» [6, с.225]. На основі
реалізації цих законів відбувається
усвідомлення власних психічних опе-
рацій, формується самосвідомість.

Процес становлення самосвідомос-
ті проходить через три рівня: на пер-
шому рівні будь-яка форма поведінки
засвоюється дитиною лише із зовніш-
нього боку, це - суто натуральний, при-
родний засіб поведінки; на другому
рівні інші люди наповнюють поведін-
ку дитини певним соціальним змістом
і вона набуває соціального спрямуван-
ня; на третьому рівні дитина починає
усвідомлювати зміст своєї діяльності,
керувати своїми внутрішніми опера-
ціями, регулювати їх [6, с.226].

Складовою у інтерпретації розви-
тку особистості Л.Виготський вважає
«...єдність матеріальної і психічної сто-
рін, суспільного і особистого при схо-
дженні дитини східцями розвитку» [4,
с.248]. «Соціальна ситуація є висхідним
моментом для усіх динамічних змін,
що відбуваються у розвитку впродовж
даного періоду. Вона визначає цілко-
вито і повністю ті форми і той шлях,
прямуючи яким дитина набуває но-
вих і нових властивостей, черпаючи їх
із соціальної дійсності, як із основного
джерела розвитку, той шлях, за яким
соціальне стає індивідуальним. Таким
чином, перше питання, на яке ми мо-
жемо відповісти, вивчаючи динаміку
будь-якого віку, полягає у з'ясуванні
соціальної ситуації розвитку» [4, с.259].
У цьому контексті Л.Виготський оці-
нює основні та супроводжувальні ас-
пекти конкретних вікових періодів, у
тому числі, - і молодшого шкільного
віку. Основний закон динаміки будь-
якого віку, сформульований вченим
таким чином: «...рушійні сили розви-
тку дитини у певному віці неминуче

призводять до заперечення і руйнації
самої основи всього віку, із внутріш-
ньою необхідністю визначають ану-
лювання соціальної ситуації розвитку,
закінчення даної епохи розвитку, за-
кінчення даної епохи розвитку і пере-
хід до наступного, або вищого, віково-
го ступеня» [4, с.260]. Для позначення
тих процесів, котрі не дозріли сьогод-
ні, але перебувають у стадії дозріван-
ня, використовується поняття «зона
найближчого розвитку». Подолання
зони найближчого розвитку має своїм
джерелом співпрацю особистості (ма-
ючи на увазі це слово у найширшому
значенні) із іншими людьми. Отже,
коли ми реалізуємо принцип співпра-
ці для встановлення зони найближчо-
го розвитку, ми тим самим отримуємо
можливість безпосередньо досліджу-
вати те, що й визначає точніше за усе
розумове дозрівання, що має заверши-
тися у найближчий і наступний пері-
оди його вікового розвитку» [4, с.265].

Даний принцип має практичне
значення, оскільки безпосередньо
пов'язаний із проблемою навчання, «...
оскільки навчання спирається на не-
дозрілі, але дозріваючі процеси, а уся
область цих процесів охоплюється зо-
ною найближчого розвитку дитини...»
[4, с.267]. Окремо Л.Виготський зупи-
няється на характеристиці «компенса-
торних факторів у розвитку аномаль-
ної і нормальної дитини» [7, с.124],
серед яких є включення у колективну
діяльність у навчанні: «...колективна
поведінка дитини не тільки активізує
і тренує власне психологічні функції,
а й виступає джерелом виникнення
абсолютно нової форми поведінки,
тієї, що з'явилася в історичний пері-
од розвитку людства і яка у структу-
рі особистості презентується як вища
психічна функція. Колектив є джере-
лом розвитку цих функцій, і, зокрема,
у розумово відсталій дитини» [7, с.125].

При цьому Л.Виготський виділяє той суттєвий момент, що дитячий колектив може виступати джерелом, поживним середовищем розвитку вищих психічних функцій лише за умови певних відмінностей у інтелектуальному рівні дітей, що входять до нього. Однобічне насичення колективу розумово відсталими дітьми, що однакові за рівнем розвитку, визнається ним як хибний педагогічний шлях, оскільки суперечить основним законам розвитку вищих психічних функцій, уявленню про різноманітність і динаміку психічних функцій у дитини взагалі, і розумово відсталої, зокрема.

Результат формування соціокультурного «Я» залежить від багатьох факторів, насамперед, наскільки учень невпевнений у результатах своїх дій, чи може він самостійно визначити їх правильність тощо. Констатація правильності і ефективності учіння, безперечно, виконує функцію підкріплення. Як свідчать результати наявних досліджень, цей тип зворотного зв'язку більш значущий на початкових етапах навчання, коли школярі менш підготовлені до розв'язання учбових задач; для учнів, які вже мають певний досвід діалогічного спілкування, такий зворотний зв'язок менш актуальний, особливо для впевнених у своїх силах. Надмірна частота такого зворотного зв'язку часто негативно впливає на учбову діяльність. Отже, дотримання усіх принципів організації діалогічного підходу до навчання у практиці початкової школи забезпечує результативність навчального діалогу, а саме формування розвинутої, творчої особистості учнів, підвищення якості їх освіти.

Генетичний закон розвитку психічних функцій людини є основою культурно-історичної концепції Л.Виготського: будь-яка вища психіч-

на функція у розвитку дитини виявляється двічі – спершу як діяльність колективна, соціальна, а другий раз – як діяльність індивідуальна, як внутрішній спосіб мислення дитини.

Учбова діяльність перш за все розвиває у молодших школярів здатність до рефлексії, яка дозволяє відокремити відоме від невідомого і за допомогою гіпотез стосовно невідомого звертатися до підґрунтя власних дій та дій партнера щодо спільного розв'язання нових задач. Уміння запитувати, знаходити необхідну інформацію, здатність до зміни сформованих способів дії, якщо вони суперечать новим фактам, критичність щодо дій і думок – власних і чужих, небажання щось сприймати на віру, незалежність у оцінках та самооцінках, звичка шукати докази і схильність до дискусійних шляхів розв'язання будь-якого питання – це поведінкові прояви рефлексивного розвитку молодших школярів як суб'єктів навчальної діяльності. Навчальна діяльність не розвиває ті здібності, які у своїй основі не є рефлексивними, – довірливість, здатність наслідувати, фантазування тощо. Ці здібності розвиваються у інших видах діяльності, які можуть бути збагачені через навчальну діяльність, але не замінені нею. Забезпечуючи учбову діяльність школяра, вчитель повинен вдало поєднувати різні види діяльності у кожний окремий момент навчання, у протилежному випадку розвиток дитини виявиться однобічним.

Висновки. Ідеї Л.Виготського про взаємозв'язок навчання і розвитку та усі її аспекти багато років залишалися тільки гіпотезою, хоча послідовники вченого прагнули її конкретизувати, уточнити і обґрунтувати через певний предметний зміст та зміну ситуації дидактичної взаємодії. Разом з тим, гіпотеза про випереджувальний характер

навчання щодо розвитку дотепер за рівнем своєї науково-практичної значущості є найбільш перспективною у порівнянні із іншими теоріями, що розглядають взаємозв'язок навчання і розвитку в умовах їх діалогізації. Це

визнають фахівці багатьох країн, які у останні десятиліття розробляють проблематику зони найближчого розвитку як важливого компонента ідеї діалогічності у рамках концепції розвивального навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия / Г.М. Андреева, Н.Н.Богомолова, Л.А.Петровская. – М.: Аспект-Пресс, 2000. – 304 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 416 с.
3. Ю.Д. Диалог на уроках начальной школы: психологические аспекты / Ю.Д.Бабеева, А.Е.Войскунский, В.В.Кобелев, О.К.Тихомиров // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С.25-34.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии (1932-1934 г.) / В кн.: Л.С. Выготский /Собрание сочинений в 6-ти т.т. Т.4. Детская психология/ [под. ред.Д.Б.Эльконина]. – М.: Педагогика, 1984. – С. 243-385.
5. Выготский Л.С.История развития высших психических функций. Глава ХУ, заключение. Дальнейшие пути исследования. Развитие личности и мировоззрения ребенка (1931 г.) / Собрание сочинений в 6-ти т.т. – Т.3. Развитие психики. – М.: Педагогика, 1983. – С.314-328.
6. Выготский Л.С.Педагогика подростка (1930-1931 г.). / В кн.: Л.С. Выготский. Собрание сочинений в 6-ти т.т. – Т.4. Детская психология/ [под. ред.Д.Б.Эльконина] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – С.5-242.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т.т. – Т.5. Основы дефектологии: [под. ред.Т.А.Власовой] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
8. Даниленко А.В., Даниленко С.И. Концептуально-методологические основы проблемы взаимодействия / А.В.Даниленко, С.И.Даниленко // Материалы региональной научно-практической конференции «Проблема взаимодействия в современных философских и психолого-педагогических контекстах». – М.: Академия, 2002. – С.67-85.
9. Джемс У. Многообразие религиозного опыта. (Репринтное издание) /У.Джемс. – СПб: Андреев и сыновья, 1993. – 418 с.
10. Джемс У. Психология/ [под ред. Л.А.Петровской] / У.Джемс. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
11. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
12. Столин В.В. Самосознание личности /В.В.Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Andreeva G.M., Bogomolova N.N., Petrovskaya L.A. *Zarubezhnaya sotsialnaya psihologiya HH stoletiya* / G.M. Andreeva, N.N.Bogomolova, L.A.Petrovskaya. – M.: Aspekt-Press, 2000. – 304 s.
2. Andreeva G.M. *Sotsialnaya psihologiya* / G.M.Andreeva. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1980. – 416 s.
3. Yu.D. *Dialog na urokah nachalnoy shkoly: psihologicheskie aspekty* / Yu.D.Babaeva, A.E.Voyskunskiy, V.V.Kobelev, O.K.Tihomirov // *Voprosyi psihologii*. – 1983. – # 2. – S.25-34.
4. Vyigotskiy L.S. *Voprosyi detskoy (vozrastnoy) psihologii (1932-1934 g.)* / V kn.: L.S. Vyigotskiy / *Sobranie sochineniy v 6-ti t.t. T.4. Detskaya psihologiya* / [pod. red.D.B.Elkonina]. – M.: Pedagogika, 1984. – S. 243-385.
5. Vyigotskiy L.S. *Istoriya razvitiya vyisshih psihicheskikh funktsiy. Glava HU, zaklyuchenie. Dalneyshie puti issledovaniya. Razvitie lichnosti i mirovozzreniya rebenka (1931 g.)* / *Sobranie sochineniy v 6-ti t.t. - T.3. Razvitie psihiki*. – M.: Pedagogika, 1983. – S.314-328.
6. Vyigotskiy L.S. *Pedagogika podrostka (1930-1931 g.)*. / V kn.: L.S. Vyigotskiy. *Sobranie sochineniy v 6-ti t.t. - T.4. Detskaya psihologiya* / [pod. red.D.B.Elkonina] / L.S. Vyigotskiy. – M.: Pedagogika, 1984. – S.5-242.
7. Vyigotskiy L.S. *Sobranie sochineniy v 6-ti t.t. - T.5. Osnovy defektologii*: [pod. red.T.A.Vlasovoy] / L.S. Vyigotskiy. – M.: Pedagogika, 1983. – 368 s.
8. Danilenko A.V., Danilenko S.I. *Kontseptualno-metodologicheskie osnovyi problemy vzaimodeystviya* / A.V.Danilenko, S.I.Danilenko // *Materialyi regionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Problema vzaimodeystviya v sovremennyih filosofskikh i psihologo-pedagogicheskikh kontekstah»*. – M.: Akademiya, 2002. – S.67-85.
9. Dzhems U. *Mnogoobrazie religioznogo opyta. (Reprintnoe izdanie)* / U.Dzhems. – SPb: Andreev i syinovy, 1993. – 418 s.
10. Dzhems U. *Psihologiya* / [pod red. L.A.Petrovskoy] / U.Dzhems. – M.: Pedagogika, 1991. – 368 s.
11. Kon I.S. *Otkrytie « Ya »* / I.S.Kon. – M.: Politizdat, 1978. – 367 s.
12. Stolin V.V. *Samosoznanie lichnosti* / V.V.Stolin. – M.: Izd-vo MGU, 1983. – 284 s.