

## ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ / HISTORY OF PSYCHOLOGY

Научная статья / Research Article  
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-47>  
УДК/UDC 159.9; 159.9.019

### История развития культурно-исторической теории и ее современное восприятие: ответы на вопросы и вопросы к ответам

Н.Н. Вересов ✉

Университет Монаш, Мельбурн, Австралия

✉ [nveresov@hotmail.com](mailto:nveresov@hotmail.com)

#### Резюме

**Актуальность.** Выявление ключевых периодов развития культурно-исторической теории представляет собой не просто задачу исторического интереса. Такой подход может помочь реконструировать логику и движущие силы развития теоретических подходов Л.С. Выготского в разные периоды и тем самым помочь углубить понимание ключевых понятий и принципов. Область интереса, которой посвящена данная статья, — современное восприятие культурно-исторической теории.

**Цель.** Анализ и реконструкция эволюции теоретической мысли Л.С. Выготского.

**Методы.** Анализ текстов Л.С. Выготского, относящихся к разным этапам его научного пути, биографических материалов, аналитических публикаций авторов, изучающих наследие Л.С. Выготского.

**Результаты.** В литературе существует тенденция выделять одни периоды теоретического пути Л.С. Выготского и недооценивать другие. В ряде случаев это ограничивает развитие целостного эволюционного подхода к культурно-исторической теории. Статья начинается с описания ключевых этапов теоретической эволюции Л.С. Выготского с акцентом на принципы преемственности и дискретности. Затем представлено критическое обсуждение двух примеров восприятия наследия Выготского, а именно выделения Гонсалесом Реем (González Rey, 2011) «определяющих моментов в творчестве Выготского» и описания Энгстремом (Engeström, 1987; 1990) «трех поколений культурно-исторической теории деятельности».

**Выводы.** Культурно-историческая теория — это живая и развивающаяся теория, представляющая современным поколениям исследователей богатый и мощный теоретический и экспериментальный инструментарий. Требуются

новые обсуждения, однако целостный эволюционный подход к истории культурно-исторической теории должен оставаться на повестке дня.

**Ключевые слова:** культурно-историческая теория, творческая эволюция Л.С. Выготского, треугольник деятельности, CHAT

**Для цитирования:** Вересов, Н.Н. (2024). История развития культурно-исторической теории и ее современное восприятие: ответы на вопросы и вопросы к ответам. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(4), 223–255. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-47>

## The history of development of the cultural-historical theory and its contemporary perceptions: answering questions and questioning answers

Nikolai N. Veresov ✉

Monash University, Melburn, Australia

✉ [nveresov@hotmail.com](mailto:nveresov@hotmail.com)

### Abstract

**Background.** The identification of key periods of development in cultural-historical theory is not just a task of historical interest. It may help to reconstruct the logics and the moving forces in the development of Vygotsky's theoretical approaches at different periods and may thereby help to improve understanding of key concepts and principles. The area of dialogue to which this article contributes is contemporary perception of cultural-historical theory.

**Objective.** The aim is to analyse and reconstruct the evolution of theoretical thought of L.S. Vygotsky.

**Methods.** The research involved analysis of texts by L.S. Vygotsky, relating to different stages of his scientific path, biographical materials, analytical publications of authors studying the works of L.S. Vygotsky.

**Results.** As literature shows, there is a tendency to highlight some periods of Vygotsky's theoretical path while underestimating others. In some cases, this limits the development of a holistic evolutionary approach to cultural-historical theory. The article begins with a description of the key stages of Vygotsky's theoretical evolution with an emphasis on continuity and discontinuity. Then it presents and critically discusses two examples of perception of Vygotsky's legacy, which are Gonzales Rey's (2011) identification of "defining moments in Vygotsky's work", and Engeström's (1987, 1990) account of "three generations of CHAT".

**Conclusions.** Cultural-historical theory is a powerful living and developing theory which provides rich and strong theoretical and experimental tools for contempo-

rary generations of researchers. New dialogues are required: however, a holistic evolutionary approach to the history of cultural-historical theory should remain on the agenda.

**Keywords:** cultural-historical theory, creative evolution of L.S. Vygotsky, triangle of activity, CHAT

**For citation:** Veresov, N.N. (2024). The history of development of the cultural-historical theory and its contemporary perceptions: answering questions and questioning answers. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(4), 223–255. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-47>

## Ответы на вопросы

### Контекст

Давно, в 1982 г., трое ученых — сторонников Л.С. Выготского — выразили серьезную обеспокоенность по поводу восприятия его теории в научных кругах. Александр Лурия, например, изложил сильную позицию: «Выготскому удалось создать психологическую систему, еще не до конца изученную» (Лурия, 1982, с. 44).

Ярошевский и Гургенидзе в послесловии к первому тому русского издания «Собрания сочинений» (1982) утверждали: «Нельзя понять психологическую концепцию Л.С. Выготского вне ее эволюции. В литературе о Выготском нередко встречается неадекватная оценка его теоретических позиций. Источник неадекватности скрыт, в частности, в игнорировании эволюции Выготского на природу психического, в смешении его представлений, относящихся к различным периодам творчества» (Ярошевский, Гургенидзе, 1982, с. 458).

Публикация Собрания сочинений на русском (1982–1984) и английском (1987–1999) языках, за которой последовало большое количество отдельных сборников статей («Конкретная психология человека» (Выготский, 1989), «The Vygotsky reader» (Vygotsky et al., 1994), «The Essential Vygotsky» (Rieber, Robinson, 2004) и других) помогла прояснить ключевые периоды эволюции и изменений в ходе размышлений Выготского в разные периоды. Однако остается вопросом, есть ли у нас теперь достаточные основания говорить о том, что ситуация, которую Ярошевский и Гургенидзе называли неадекватной оценкой его теоретических позиций, принципиально изменилась.

Или мы можем сказать, что утверждение Лурии остается в силе, пока мы продолжаем изучать и осознать теорию Выготского?

Эти вопросы могут показаться неуместными или даже провокационными, учитывая огромное количество опубликованных исследований, посвященных ключевым теоретическим понятиям и принципам (см., среди многих других, Chaiklin, 2003; Cole, 1997; Daniels, 2008; Hedegaard, 2002; Kozulin, 1990; Леонтьев, 2010; Мещеряков, 1998; Mescheryakov, 2007; Packer, 2008; Rogoff, 2003; Roth, Lee, 2007; Stetsenko, 2016; Valsiner, 2007; van der Veer, Valsiner, 1991). Тем не менее в научной литературе сохраняются опасения относительно правильности понимания теории Выготского. Так, например, Н. Вересов (Veresov, 2010) охарактеризовал методологию Выготского как «забытую», ставшую жертвой упрощения и фрагментации, которые до сих пор доминируют в западных научных кругах. Эльхаммуни (Elhammoumi, 2001) показал, что некоторые основополагающие идеи Выготского были полностью утеряны, в то время как другие были некритично приняты. Миллер (Miller, 2011) поднял ряд вопросов, касающихся тенденции к упрощению культурно-исторической теории путем сведения ее к серии отдельных концепций, не имеющих теоретической связи друг с другом. Дафермос (Dafermos, 2015) провел метаанализ исследований Выготского, показавший, что в североамериканских и европейских исследованиях преобладает фрагментарное прочтение и интерпретация отдельных идей Выготского без достаточного понимания теоретической программы, в которую эти идеи входили. Помимо этого, наблюдается тенденция особо выделять одни периоды теоретического пути Выготского и недооценивать другие. В ряде случаев это может помешать выработке целостного подхода к пониманию культурно-исторической теории не только как совокупности некоторых важных понятий и принципов. К сожалению, некоторые периоды теоретической эволюции Выготского утеряны, а другие неадекватно развиты в совершенно иных теоретических контекстах.

Еще требуется провести большую работу чтобы определить, какие идеи возникли на более ранних стадиях и затем были отвергнуты Выготским на более поздних стадиях; какие теоретические понятия более ранних этапов были переосмыслены в рамках новых теоретических подходов на более поздних этапах; какие понятия и принципы появились на более поздних этапах, но не получили развития. Иными словами, нам еще предстоит раскрыть внутреннюю логику теоретической эволюции мысли Выготского, выявить

ключевые моменты и противоречия, которые вели его мышление от одного теоретического подхода к другому. Эта задача представляет не только исторический интерес, она открывает путь к более глубокому пониманию культурно-исторической теории в целом.

Я начинаю эту статью с краткого описания ключевых этапов теоретической эволюции мысли Выготского. Я делаю это, уделяя особое внимание теоретическим понятиям и принципам, которые были введены и развиты на ранних стадиях и исчезли на более поздних стадиях, а также тем, которые были переосмыслены на более поздних стадиях. Затем я приведу два примера восприятия наследия Выготского: выделение Гонсалесом Реем (González Rey, 2011) «определяющих моментов творчества Выготского» и описание Энгстремом (Engeström, 1987; 1990) «трех поколений культурно-исторической теории». Цель этой работы, однако, заключается не в их критике, а скорее в том, чтобы прояснить и определить новое поле для критического диалога и новые пути дальнейшего развития культурно-исторических исследований.

### ***Этапы теоретической эволюции: преемственность и дискретность***

Несмотря на значительный объем исследований по определению ключевых периодов эволюции теории Выготского, между исследователями до сих пор нет единого мнения. Задача усложняется тем, что эволюция мысли Выготского была чрезвычайно быстрой, и поэтому некоторые теоретические направления исследовательских программ Выготского (старые и возникающие новые) часто сосуществовали. Еще одна сложность — терминологическая: в ряде случаев новые идеи преподносились в форме старой терминологии. Другая проблема — отнесение произведений Выготского к определенным периодам: очень часто даты публикаций не отражают позицию Выготского в тот период, поскольку они были написаны на более ранних этапах. Однако то, что еще предстоит сделать, Дафермос объясняет так:

«Текстологическая и филологическая работа очень важна, но ее недостаточно для понимания динамики творческого развития Выготского. Необходимо провести дополнительную работу по выявлению скрытой логики преемственности и дискретности в творческом развитии Выготского» (Dafermos, 2018, p. 60).

За последние несколько лет была проделана серьезная работа по изучению теоретической эволюции Выготского (Dafermos, 2015; 2018; González Rey, 2011; Завершнева, 2009; Zavershneva, 2012; Zavershneva,

Van der Veer, 2018). Последние архивные публикации рабочих дневников и записных книжек Выготского (Завершнева, 2009; Zavershneva, 2010; Завершнева, ван дер Веер, 2017; Zavershneva, van der Veer, 2018) содержат уникальные материалы, которые могут существенно продвинуть исследователей вперед.

Все это дает новые возможности для изучения развития теории Выготского как «диалектического единства теоретической преемственности и прерывности» (Dafermos, 2018, p. 61). Это могло бы привести к лучшему пониманию ключевых концепций и принципов культурно-исторической теории, раскрывая их с точки зрения их диалектических отношений и развития.

Моя задача не состоит в том, чтобы аргументировать различные взгляды и подходы к периодизации теоретической эволюции взглядов Выготского; это, скорее, попытка прояснить некоторые моменты преемственности и дискретности в разные периоды и открыть их для дальнейшего обсуждения.

Я согласен с Дафермосом (Dafermos, 2018, pp. 63–64) в том, что теоретическую эволюцию мысли Выготского можно разделить на три принципиально важных этапа: предыстория культурно-исторической теории (1918–1925), первичное возникновение культурно-исторической теории (1927–1930) и этап становления и систематизации культурно-исторической теории (1930–1934). Я возьму это за отправную точку и попытаюсь описать теоретическое развитие Выготского как диалектическое единство непрерывности и дискретности.

### ***Ключевые этапы теоретической эволюции взглядов Выготского: непрерывность и дискретность***

#### ***От предыстории к истории через кризис***

Как утверждает Дафермос (Dafermos, 2018), соглашаясь с другими исследователями (Veresov, 1999; Zavershneva, van der Veer, 2018 и др.), теоретическую эволюцию мысли Выготского можно разделить на три основных этапа. Анализ текстов показывает, что первый этап (до 1925 г.) был ориентирован на поиск объективной теории и метода изучения субъективных явлений человеческого сознания. Рефлексологический метод рассматривался как возможность построить психологию в противовес субъективной интроспективной психологии. Второй этап (с 1927 г.) характеризуется коренным изменением теоретического подхода: таким образом, возникла *проблема культурного развития сознания*, ставшая ведущей теоретической

идеей, на которой строилась теория (Vygotsky, 1997b). Непрерывность теоретического развития проявляется в том, что задача поиска объективной науки о субъективных явлениях сохранилась на втором этапе. В то же время прежние рефлексологические и бихевиористские подходы были полностью отвергнуты; в трудах Выготского немало фрагментов, содержащих резкую и категоричную критику рефлексологии (см., например, Vygotsky, 1997a, pp. 234–236, 239 и др.). Иными словами, второй этап означает теоретический разрыв и в то же время теоретический прорыв к новым горизонтам, фундаментальное и радикальное изменение научной парадигмы. Критика Выготским рефлексологии и социального бихевиоризма была по сути не отказом от них как таковых, а критикой теоретических подходов, неспособных решить проблему культурного развития высших психологических функций человека.

Публикация архивных материалов научных дневников Выготского 1926 г. на русском (Завершнева, 2009; Завершнева, ван дер Веер, 2017) и английском языках (Zavershneva, 2012; Zavershneva, van der Veer, 2018) наглядно показывает, что переход от предыстории к истории культурно-исторической теории проходил через кризис. Мы можем определить точное время этого кризиса: октябрь 1925 г. — июнь 1926 г.

Учитывая это, кажется, что кризис 1926 г. может стать ключом к поиску скрытой связи, объясняющей драматический переход от предыстории к истории культурно-исторической теории. Это могло бы позволить выявить моменты непрерывности и дискретности, чтобы лучше понять:

- 1) какие идеи и теоретические понятия предыдущего этапа были отброшены и почему они были отброшены;
- 2) какие из предыдущих понятий были радикально переосмыслены в новых теоретических рамках и включены в культурно-историческую теорию; и
- 3) какие новые идеи начали появляться.

В следующем разделе я проведу анализ теоретического содержания кризиса с целью выявить ключевые моменты преемственности и разрыва между Этапом 1 и Этапом 2. Полагаю, это поможет лучше понять не только объективную логику пути Выготского к развитию культурно-исторической теории, но и теоретическое содержание самой этой теории, что еще более важно в контексте темы настоящей статьи.

### **Теоретический кризис 1926 г.: скрытая связь**

Начнем с краткого изложения особенностей теоретических моделей Выготского до кризиса 1926 г. Дам их краткую характеристику с акцентом на моменты преемственности и дискретности.

Задача построения психологии как объективной науки (и метода) изучения субъективных явлений широко обсуждалась в то время в отечественной и западной психологии. Так, наиболее влиятельный российский психолог Георгий Челпанов опубликовал книгу «Объективная психология в России и Америке» (Челпанов, 1925), в которой русская рефлексология и американский бихевиоризм рассматривались как объективные науки, которые могли бы составить объективную психологию. Владимир Бехтерев (1925) рассматривал соединение психологии и объективного метода рефлексотерапии как путь построения объективной психологии. Знаменитый физиолог Иван Павлов, лауреат Нобелевской премии 1904 г., просто определил психическую (психологическую) деятельность как эквивалент высшей нервной деятельности (Pavlov, 1927).

Анализ ключевых работ Выготского, написанных на этом этапе<sup>1</sup>, ясно показывает, что его подход соответствовал господствующей тенденции: сознание рассматривалось как рефлекс на рефлексы, как очень сложная структура поведения (Vygotsky, 1997a, p. 79), включающая в себя рефлекс социального контакта (Vygotsky, 1997a, p. 42). Рефлексологический метод считался объективным методом исследования сознания как системы реакций, в том числе эстетических, и в «Психологии искусства» Выготский утверждал, что психологи должны быть более преданы рефлексологии, чем Павлов (Vygotsky, 1997a, p. 43).

Что же тогда породило кризис? Недавно опубликованные записные книжки Выготского 1926 г. из больницы Захарьино (Завершнева, 2009; Zavershneva, 2012) наряду с некоторыми другими источниками (Zavershneva, van der Veer, 2018) дают богатый материал для анализа. Эта работа, начатая блестящими комментариями Завершневой к записным книжкам Выготского, нуждается в продолжении и требует специального исследования; здесь я лишь выделю некоторые аспекты, связанные с темой данной статьи.

<sup>1</sup> Я имею в виду несколько ключевых работ: «Педагогическая психология» (написана до 1924 г.), «Психология искусства» (написана до 1925 г.), «Методика рефлексологического и психологического исследования» (1924 г.), «Сознание как проблема психологии поведения» (1925 г.).

Из записных книжек Выготского видно, что он пришел к выводу, что ни рефлексологический метод, ни бихевиористские подходы не имеют отношения к изучению человеческого сознания. В тетради приведены некоторые безуспешные попытки развития идей «*Психологии искусства*» с выводом о том, что любые типы теоретизирования, основанные на эмпирических (наблюдаемых) явлениях, которые он пытался применить в «*Психологии искусства*», есть не что иное, как произвольная субъективная мозаика, но не тот вид теоретического обобщения, который требуется для построения теории. Важно то, что Выготский понимал кризис не как кризис своей исследовательской программы, а глобально, как конкретный пример общего кризиса психологии как науки. Это заставило его предпринять глубокий анализ кризиса психологии, его исторических и методологических корней и написать в 1926–1927 гг. «*Исторический смысл психологического кризиса*». Но, как правильно выразилась Завершнева, в записках из Захарьино 1926 г. уже есть «предварительный набросок “Исторического смысла психологического кризиса”» (Zavershneva, 2012, p. 16). Критика Выготским эмпиризма в психологии получила дальнейшее развитие и была усовершенствована:

«Есть один факт, который закрывает глаза всем исследователям на истинное положение дел в психологии. Это эмпирический характер ее построений. Его, как пленку, как кожуру с плода, надо сорвать с построений психологии, чтобы увидеть их такими, какие они есть на самом деле. <...> На деле эмпирической психологии как науки, имеющей хотя бы один общий принцип, нет, а попытка создать ее привела к поражению и банкротству самой идеи создать только эмпирическую психологию» (Vygotzky, 1997a, p. 298)<sup>2</sup>.

Даже больше:

«...отказ от онтологических спекуляций, эмпиризм, если он последователен, приводят к отказу от методологически-конструктивных принципов в построении системы, к эклектизму; поскольку он непоследователен, то он приводит к скрытой, некритической, путаной методологии» (Vygotzky, 1997a, p. 300).

Эти теоретические выводы свидетельствуют о радикальном изменении теоретической эволюции Выготского, заключавшемся в переходе от феноменологического (эмпирического) описательного

---

<sup>2</sup> Здесь и далее переводы текстов Л.С. Выготского соответствуют русскоязычному изданию (Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. М.: Педагогика, 1982–1984) — прим. ред.

подхода к генетическому культурно-историческому пониманию природы высших психологических функций. В «Истории развития высших психических функций» Выготский утверждает, что:

«Односторонность и ошибочность традиционного воззрения на факты развития высших психических функций заключаются прежде всего и главным образом в неумении взглянуть на эти факты как на факты исторического развития, в одностороннем рассматривании их как натуральных процессов и образований, в смешении и неразличении природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального..., короче — в неправильном принципиальном понимании природы изучаемых явлений» (Vygotksy, 1997b, p. 2).

Кризис не изменил задачи по переосмыслению психологии как объективной науки. Был отвергнут эмпирический (феноменологический) подход: построить объективную психологию — значит перейти от эмпирической психологии к генетической теории, ориентированной на теоретическое и экспериментальное изучение самого процесса культурно-исторического развития высших психологических функций, выявить объективные закономерности развития высших психологических функций, а также создавать теоретические понятия как инструменты, которые могли бы перефокусировать взгляд исследователя с эмпирических наблюдений поверхностных явлений на скрытые процессы развития (подробнее об этом см. Veresov, 2014).

Это делает записные книжки Захарьино ценным источником для выявления содержания кризиса 1926 г. как перехода от предыстории к истории культурно-исторической теории. Однако они не объясняют причины кризиса, его движущие силы и противоречия, вызвавшие отказ от рефлексологических и бихевиористских моделей изучения человеческого сознания. Диалектика преемственности и дискретности требует идентификации отвергнутых идей, а также вновь возникающих подходов и пониманий. Нам предстоит найти противоречие, которое привело к кризису. Я считаю, что это противоречие было между старыми теоретическими моделями и новыми экспериментальными данными, результатами исследований, особенно в области дефектологии<sup>3</sup>, которой Выготский активно занимался в 1924–1925 гг. и которая была в то время основным направлением его исследований.

<sup>3</sup> Дефектология — научный термин того времени, широко употреблявшийся в России. Сегодня это звучит некорректно. Как говорят редакторы предисловия ко второму тому книги Выготского (Vygotksy, 1993): «Дефектология — это термин, который в настоящее время трудно найти в английских словарях, и он не обозначает

Сопоставление записной книжки Захарьино с работами Выготского по дефектологии, опубликованными в 1924–1925 гг.<sup>4</sup>, дает интересную картину моментов преемственности и прерывности по отношению к противоречию, которое привело Выготского к формулированию основных понятий культурно-исторической теории. Три ключевых вывода из исследований и клинической практики в области дефектологии представляют интерес в связи с обсуждаемой здесь темой.

*Вторичный дефект и социальная среда как источник развития.* Отвечая на вопрос о том, вызвано ли недоразвитие высших функций у ребенка с легкой задержкой непосредственно первичной причиной или это вторичное осложнение, Выготский ссылался на дефектологические исследования, говоря, что «экспериментальные данные и клинические исследования помогли найти ответ»<sup>5</sup> (Выготский, 1983, с. 129). И ответ таков: поскольку физический недостаток человека никогда не затрагивает ребенка напрямую, поскольку «глаз и ухо человека не только его физические органы, но и органы социальные» (Vygotsky, 1993, p. 77), недоразвитие высших функций у умственно отсталого ребенка связано с культурным недоразвитием, так как он исключен из культурной среды. Проблему детской дефективности необходимо «поставить и осмыслить как социальную проблему, потому что не замечавшийся прежде ее социальный момент, считавшийся обычно второстепенным и производным, на самом деле оказывается первичным и главным» (Vygotsky, 1993, pp. 112–113). Судьбу личности решает не наличие первичной инвалидности само по себе, а ее социальные последствия (там же, p. 55). Кроме того, Выготский делает одно важное обобщение: «Психика, особенно разум — функция социальной жизни» (Vygotsky, 1993, p. 84). Фактически здесь мы видим появление одной из ключевых идей культурно-исторической теории, получившей дальнейшее усовершенствование и переосмысление на

---

дисциплину в университетах или специальность в клиниках англоязычного мира. Однако дефектология в традициях Советского Союза занимается аномальной психологией, неспособностью к обучению и тем, что в Северной Америке называется специальным образованием» (стр. V).

<sup>4</sup> Я имею в виду, в частности, «Дефект и компенсацию», «Принципы воспитания физически дефективных детей», «Дефектологию и учение о развитии и воспитании ненормального ребенка», «Принципы социального воспитания глухонемых детей». Они опубликованы отдельными главами во втором томе Собрания сочинений (Vygotsky, 1993).

<sup>5</sup> К сожалению, в английском переводе это звучит так: «Экспериментальные данные и клинические исследования не смогли дать ответа» (Vygotsky, 1993, p. 133).

втором этапе, а именно концепции социальной среды как источника культурного развития высших психологических функций у человека (см. также Vygotsky, 1993, p. 129, 201).

*Обходные пути преодоления дефекта и две линии развития.* Рассуждая об обходных путях преодоления дефекта, Выготский начинает со ссылки на научные данные: «Мы наблюдаем тот факт, что ребенок, сталкиваясь с трудностями, вынужден идти по обходному пути, чтобы их преодолеть» (Vygotsky, 1993, p. 126). В результате компенсация, реакция личности на нарушение, инициирует новые процессы развития — заменяет, перестраивает структуру, стабилизирует психологические функции (Vygotsky, 1993, p. 34). Интересно то, что этот очевидный факт был концептуализирован с необычной для того времени точки зрения:

«Структура сложных форм поведения ребенка является структурой обходных путей, потому что она помогает там, где на прямом пути психологическая операция ребенка оказывается невозможной. Но так как эти обходные пути приобретены человечеством в культурном, историческом развитии, так как социальная среда с самого начала предлагает ребенку ряд обходных путей, то мы очень часто не замечаем, что развитие идет по такому обходному пути» (Vygotsky, 1993, p. 164).

Здесь мы снова можем видеть «зародыш», который получил дальнейшее развитие на втором этапе как концепция культурно-исторической теории и, следовательно, теоретически и концептуально выходит далеко за рамки дефектологических исследований. Под этим я подразумеваю концепцию двух линий развития (природной и культурной). Однако эти «зачаточные почки» появились в дефектологических работах Выготского 1924–1925 гг.:

«Как только перед нами оказывается ребенок, отклоняющийся от нормального человеческого типа, отягченный недостатком психофизиологической организации, так сразу, даже в глазах наивного наблюдателя, конвергенция сменяется глубокой дивергенцией, расхождением, несоответствием линий естественного и линий культурного развития ребенка. Предоставленный самому себе и своему естественному развитию, глухонемой ребенок никогда не научится речи, а слепой никогда не овладет письмом» (Vygotsky, 1993, p. 168).

Позднее, в «*Истории развития высших психических функций*», это экспериментальное наблюдение двух линий развития (природной и культурной) было концептуализировано и включено в более широкий контекст культурно-исторической теории (Vygotsky, 1997b).

*Несоответствие и знак как психологический инструмент.* Развивая идею обходных путей культурного развития, Выготский сделал важный вывод: основополагающим фактом в процессе культурного развития ребенка с ограниченными возможностями является культурная неадекватность, несоответствие его психологической структуры и структуры культурных форм:

«Остается создавать особые культурные орудия, приспособленные к психологической структуре такого ребенка, или овладевать общими культурными формами при помощи особых педагогических приемов, *потому что важнейшее и решающее условие культурного развития — именно умение пользоваться психологическими орудиями — у таких детей сохранено, их культурное развитие поэтому может пойти иным путем, оно принципиально вполне возможно*» (Выготский, 1983, с. 28–29)<sup>6</sup>.

Здесь мы можем видеть очевидные признаки преемственности в отношении нескольких ключевых идей, получивших свое развитие в теоретических концепциях и принципах второго этапа, особенно в «*Истории развития высших психических функций*», а именно: (1) концепция знака как психологического инструмента, в котором Знак рассматривался уже не как внешний раздражитель («*сигнализация*»), а как связанный с деятельностью, отличающей человека от животных, деятельностью *сигнификации*, которая есть «создание и употребление знаков» (Vygotksy, 1997b, p. 55). Здесь важен момент разрыва. По словам Выготского, «за игрой стимулов-реакций» на самом деле происходит «активное вмешательство человека в ситуацию», его активная роль, «его поведение, состоявшее во введении новых стимулов» (Vygotksy, 1997b, p. 56)<sup>7</sup>.

Отсюда следует следующий шаг: (2) речь рассматривалась не как «вторая сигнальная система» или социальный рефлекс, а как культурно-обусловленная высшая психологическая функция, отличная от языка, связанная с культурными значениями и смыслами и развивающаяся в единстве с мышлением («*Мышление и Речь*»).

Я берусь за этот пространственный анализ, чтобы показать, что в совокупности с записными книжками из Захарьино он может пролить

---

<sup>6</sup> Я привожу эту цитату из оригинального русского источника, поскольку в английском переводе (Vygotksy, 1993, p. 47) пропущены некоторые ключевые слова, например, опущено «культурное развитие поэтому может пойти иным путем».

<sup>7</sup> Картину усложняет определение Выготским культурных знаков как искусственных стимулов... для контроля собственных реакций (Vygotksy, 1997b). Подробнее об этом см. (Jones, 2015).

новый свет на теоретическое содержание кризиса 1926 г. Я пытаюсь выделить моменты преемственности и дискретности, чтобы показать, насколько далеко Выготский отошел от предыдущего рефлексологического этапа и насколько близко подошел к формулировке ключевых принципов культурно-исторической теории.

С моей точки зрения, именно противоречие старых теоретических подходов и новых экспериментальных данных породило кризис 1926 г. и, как следствие, отказ от идеи рефлексологической программы изучения сознания как рефлекса на рефлексы. С другой стороны, некоторые ключевые идеи культурно-исторической теории появились в зародышевой форме (в основном как экспериментальные и клинические находки) лишь в 1924–1925 гг., но не раньше. С этой точки зрения, в записках из Захарьино показаны попытки ревизии старых идей и поиска новых путей. Главным изменением, которое произошло, было введение нового (генетического) измерения, где развитие рассматривалось не как изменение рефлексов (как это представлялось в «Педагогической психологии») и не как изменение структуры реакции (как в «Психологии искусства»), а как процесс социокультурного генезиса высших психологических функций человека. Ярчайшим свидетельством этого является тот факт, что, как блестяще показывает Завершнева (2012), некоторые фрагменты текста из дневников Захарьино были буквально включены и усовершенствованы в «Историческом смысле психологического кризиса», «Истории развития высших психических функций» и других ключевых трудах 1928–1934 гг.

### ***После кризиса: развитие культурно-исторической теории (1927–1931)***

Дафермос определяет период 1927–1931 гг. как этап «создания новой психологической теории, ориентированной на культурное развитие с точки зрения драмы и применения метода двойной стимуляции для исследования развития высших психических функций» (Dafermos, 2018, p. 64). Добавлю, что старая рефлексологическая модель была отвергнута (Vygotsky, 1997b), а бихевиористская модель была включена в культурно-историческую теорию и переосмыслена. Однако общая задача по переосмыслению психологии как объективной науки осталась. Новым было введение диалектического понимания развития высших психологических функций. По словам Выготского, «позитивный снимок возможен только в том случае, если мы коренным образом изменим наше представление о детском

развитии и примем во внимание, что оно представляет собой сложный диалектический процесс, который характеризуется сложной периодичностью, диспропорцией в развитии отдельных функций, метаморфозами, или качественным превращением одних форм в другие, сложным сплетением процессов эволюции и инволюции, сложным скрещиванием внешних и внутренних факторов, сложным процессом преодоления трудностей и приспособления» (Vygotsky, 1997b, p. 98-99).

Психологии требовалось внедрение «диалектического метода» (Vygotsky, 1997b, p. 3), где «историческое исследование поведения не есть дополнительное или вспомогательное к изучению теоретическому, но составляет основу последнего» (Vygotsky, 1997b, p. 43). Новая теория, следовательно, должна быть теорией, взявшей в качестве предмета сам процесс социокультурного генезиса высших психологических функций человека. Другими словами, новая теория должна предоставить теоретический инструментарий и экспериментальный метод для рассмотрения высших психологических функций как фактов исторического развития, чтобы отличать естественное от культурного, неотъемлемое от исторического, биологическое от социального, чтобы преодолеть «односторонность и ошибочность традиционного воззрения» (Vygotsky, 1997b, p. 2). Поскольку «самое понятие развития высших психических функций... остается еще смутным и неясным... очертания его смысла часто расплывчаты, содержание, вкладываемое в него, недостаточно определено» (Vygotsky, 1997b, p. 1), ключевой теоретической задачей было построить это понятие как центральное понятие новой теории, основанной на новой культурно-исторической и диалектической основе.

Как же тогда определялось понятие развития высших психических функций?

«Понятие “развитие высших психических функций” и предмет нашего исследования охватывают две группы явлений, которые на первый взгляд кажутся совершенно разнородными, а на деле представляют две основные ветви, два русла развития высших форм поведения, неразрывно, связанных, но не сливающихся никогда воедино. Это, во-первых, процессы овладения внешними средствами культурного развития и мышления — языком, письмом, счетом, рисованием; во-вторых, процессы развития специальных высших психических функций, не отграниченных и не определенных сколько-нибудь точно и называемых в традиционной психологии произвольным вниманием, логической памятью, образованием понятий и т. д. Те и другие,

взяты вместе, и образуют то, что мы условно называем процессом развития высших форм поведения ребенка» (Vygotzky, 1997b, p. 14).

Этот общий подход предопределил два основных направления исследовательской программы: (1) изучение процесса овладения внешними культурными средствами и 2) изучение процесса развития особых (отдельных) высших психологических функций. Эти два направления составляют содержание исследований Выготского в 1927–1931 гг. Первое направление привело к формулировке понятия культурного знака как психологического инструмента (Vygotzky, 1997b, pp. 6, 16, 19; Vygotzky, 1999), принципа сигнификации и понятия опосредующей деятельности (Vygotzky, 1997b, pp. 60–63). Второе направление — изучение процесса развития высших психологических функций — позволило ввести ключевые теоретические понятия: социальная среда как источник развития (Vygotzky, 1997b, p. 249), интериоризация (вращивание) (Vygotzky, 1999, pp. 10–53), драма (Vygotzky, 1989) и общий генетический закон культурного развития (Vygotzky, 1997b, p. 106).

Мой второй вопрос касается метода двойной стимуляции. Действительно, одновременно с новой теорией разрабатывался новый метод исследования. Однако, что это был за метод двойной стимуляции? Давайте посмотрим, как определял этот метод сам Выготский: «применяемый нами метод может быть назван методом экспериментально-генетическим в том смысле, что он искусственно вызывает и создает генетически процесс психического развития» (Vygotzky, 1997b, p. 68). Однако можно сказать, что это просто другое название «двойной стимуляции». Я бы не согласился, поскольку, по словам Выготского, «Попытка подобного эксперимента заключается в том, чтобы расплавить каждую застывшую и окаменевшую психологическую форму, превратить ее в движущийся, текущий поток отдельных заменяющих друг друга моментов» (Vygotzky, 1997b, p. 68), «экспериментальное развертывание высшего процесса... в маленькую драму» (Vygotzky, 1989, p. 58). Двойная стимуляция была не методом, а одним из нескольких конкретных приемов исследования в рамках общего экспериментально-генетического метода — «функциональной методики двойной стимуляции». Если посмотреть, как развивался экспериментальный метод в 1927–1931 гг., то можно увидеть его эволюцию: от двойной стимуляции (1927–1929) (Vygotzky, 1999, p. 60) к инструментальному методу (1930) (Vygotzky, 1997a, p. 108), а затем к экспериментально-генетическому методу (1931) (Vygotzky, 1997b, p. 65–82).

### ***Изменение фокуса, а не теории***

Последний период теоретического развития Выготского (1931–1934) очень хорошо изучен (см., например, Dafermos, 2018; González Rey, 2011; Завершнева, 2009; Zavershneva, 2010; Zavershneva, van der Veer, 2018 и др.). Все исследователи сходятся во мнении, что этот период означает переход от изучения процесса развития как социогенеза отдельных высших психологических функций к новой исследовательской программе, ориентированной на анализ системной перестройки межфункциональных отношений в сознании человека (Vygotsky et al., 1994; Vygotsky, 1998). Завершнева характеризует это как период «зарождения новой теории сознания как динамической, смысловой системы» (Zavershneva, 2010, p. 35) примерно с 1932 г. Высшие психологические функции (логическая память, абстрактное мышление, произвольное внимание) рассматриваются уже не как частные и отдельные функции, а как компоненты психологических систем, единства высшего порядка низших и высших функций (Vygotsky, 1999, p. 43). В своем анализе я снова сосредоточусь на моментах непрерывности и дискретности.

Во-первых, теоретический сдвиг к 3-му этапу выглядит значительным и существенным, и поэтому может возникнуть вопрос — есть ли основания утверждать, что между 2-м этапом (1928–1931) и 3-м этапом (1932–1934) существовал кризис, подобный кризису 1926 г.? Для ответа нам необходимо взглянуть на контекст и содержание исследовательской программы Выготского и на экспериментальную работу, в которой он участвовал в то время, и выяснить, были ли отвергнуты какие-либо из его предыдущих идей и введены ли новые концепции.

Начнем с новых концепций, которые Выготский разработал на третьем этапе. Думаю, список мог бы выглядеть следующим образом:

- психологическое новообразование,
- социальная ситуация развития,
- зона ближайшего развития (ЗБР),
- переживание<sup>8</sup>.

Эти новые понятия были включены в разные работы Выготского того времени: «*Мышление и речь*» (1931–1932)<sup>9</sup>, «*Лекции по педологии*»

---

<sup>8</sup> Я бы согласился, что этот список не является полным и может включать в себя больше (например, понятия значения и смысла слова, частная речь и некоторые другие); однако перечисленное указывает на принципиальный характер изменений на третьем этапе.

<sup>9</sup> Это даты написания этих произведений, которые не всегда совпадают с датами публикации.

(1932–1933), «Педология подростка» (1932–1933), «Умственное развитие детей в процессе обучения» (1933–1934), «Проблема возраста» (1932–1934), «О психологических системах» (1931) и другие.

Однако это касается теоретического содержания, а не контекста, в котором появилось это новое содержание. Этот период был связан с появлением новой дисциплины — педологии — науки целостного системного подхода к развитию ребенка (Schneuwly, 1994). Кроме того, следует упомянуть две ключевые экспериментальные программы: изучение диалектических отношений между обучением и интеллектуальным развитием (Выготский, 1935) и цикл исследований по образованию понятий и развитию мышления и речи у детей (Vygotsky, 1987).

Если смотреть с точки зрения преемственности/дискретности, кажется, что была изменена исследовательская программа, а не теоретический подход. Под этим я подразумеваю переход от изучения процессов переходов из интерпсихологического плана в интрапсихологический (включая интериоризацию, овладение знаками, знаковыми операциями, переходы от непосредственных действий к опосредованным) к изучению внутренней реорганизации структур сознания через межфункциональные психологические системы.

Диалектически говоря, задача была та же: раскрыть социогенез высших психологических функций; однако переход произошел от изучения процесса перехода отдельных функций из внешних во внутренние к изучению того, какие внутренние перестройки происходят в сознании во время этого процесса и как возникают новые психологические системы. Развитие характеризуется не только трансформацией, но и «качественными новообразованиями» (Vygotsky, 1998, p. 189). Иными словами, акцент был перенесен на обнаружение «метаморфоз» или «качественного превращения одних форм в другие» (Vygotsky, 1997b). «Старые» концепции предыдущего этапа не исчезли; напротив, новые возникающие концепции каким-то образом строились на «старых» и могут быть поняты применительно к ним.

Так, понятие психологического новообразования относится к качественной перестройке всей системы функций, когда появляется новая высшая психологическая функция, создающая «единство высшего порядка» (Vygotsky, 1999, p. 43). Это единство высшего порядка есть не новая функция как таковая, а новая психологическая система натуральных и высших функций человеческого сознания. Таким образом, новая концепция новообразований не заменяет концепцию

высших психологических функций, а, скорее, уточняет отношения между высшими и натуральными функциями внутри новой системы. Понятия социальной ситуации развития и переживания, очевидно, связаны с представлением о социальной среде как источнике развития высших психологических функций. Примечательно, что в анализе случая с тремя детьми Выготский (Выготский, 2001, с. 71–75) использует эти понятия вместе, объясняя, как одна и та же социальная ситуация по-разному преломлялась в детском переживании и тем самым создавала три разные социальные ситуации развития.

Объясняя понятие зоны ближайшего развития (ЗБР), Выготский утверждает, что «что обучение создает зону ближайшего развития, то есть вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами» (Выготский, 1935, с. 16). Очевидно, что ЗБР коренным образом связана с общим генетическим законом культурного развития, который гласит, что каждая психическая функция сначала выступает как социальное отношение (взаимодействие) *между* людьми (интерпсихологический план).

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что система понятий, возникшая на этапе 3, не отвергала и не противоречила понятиям этапа 2. Эти системы понятий можно полностью понять только в совокупности, и разделение этих двух групп вполне возможно могло бы привести к неверному толкованию.

### **Вопросы к ответам**

В этом разделе я представляю критические размышления над двумя примерами современных изложений теории Выготского. Я рассматриваю эти примеры как ответы на вопрос об актуальности теории Выготского для современных исследований.

### ***Пересмотр ключевых моментов теоретической эволюции взглядов Выготского: критические соображения***

Я начну с примера подхода Гонсалеса Рея к переосмыслению ключевых моментов в эволюции мышления Выготского и их современных последствий (González Rey, 2011; 2017). Я начинаю с нескольких пунктов, с которыми я согласен, а затем привожу несколько пунктов, с которыми не могу согласиться, а также вопросы для дальнейшего критического обсуждения.

Я считаю абсолютно правильным, что «чрезмерное подчеркивание отдельных аспектов творчества Выготского привело к затмению других идей, которые остались относительно «неизвестными» (González Rey, 2011, p. 257). Я согласен, что «сложно разделить во времени разнообразные качественные моменты идей Выготского, поскольку его идеи пересекаются в произведениях, написанных в схожие периоды» (González Rey, 2011, p. 257). И, наконец, я полностью согласен с утверждением, что «необходимо выйти за рамки господствующих и модных интерпретаций наследия Выготского, чтобы открыть и разработать новые пути понимания его наследия» (González Rey, 2011, p. 273).

Однако есть некоторые моменты, требующие дальнейшей проработки и обсуждения. Так, отношения между разными периодами эволюции Выготского представлены следующим образом:

«В первый период работы... акцент был сосредоточен на темах явно субъективного характера, таких как личность, фантазия, воображение, бессознательное, эмоции и т. д.» (González Rey, 2011, p. 273).

«Этот первый период характеризовался рядом публикаций, среди которых особенно актуальны *“Психология искусства”*, *“Педагогическая психология”*, *“Сознание как проблема психологии поведения”*, а также его первые работы, посвященные дефектологии... В отличие от других авторов, я считаю *“Психологию искусства”* наиболее значимой работой данного периода» (González Rey, p. 258).

«От этого акцента Л.С. Выготский отказался во втором периоде его работы, [который] был направлен на изучение социального характера высших психологических функций, что, в свою очередь, было ограничено анализом использования знаков, инструментов и операций» (González Rey, p. 273).

«В последний период, с 1932 по 1934 год, Выготский с самого начала пересмотрел многие свои идеи, в частности свой интерес к когнитивно-эмоциональному единству психики и функционированию психики в целом» (González Rey, p. 269).

Вот несколько моментов, которые, как я считаю, нуждаются в разъяснении. Во-первых, большая часть *«Психологии искусства»* была написана в Гомеле еще до 1924 г., когда Выготский начал свою работу в Москве. Вместе с *«Педагогической психологией»* она относится к рефлексологическому этапу. Сравнительный анализ этих двух книг показывает больше теоретического сходства, чем различий (Veresov, 1999). Психологические функции как рефлексы

(«Педагогическая психология») и эмоции как эстетические реакции («Психология искусств») были ключевыми понятиями, на которых основывалась теоретическая база. Именно эти идеи Л.С. Выготский изложил в своей знаменитой речи на Втором Всероссийском съезде по психоневрологии в январе 1924 г. и опубликовал в виде статьи «Методика рефлексологического и психологического исследования» (Vygotsky, 1997a, pp. 35–50).

С другой стороны, как я пытался показать в предыдущем разделе, дефектологические работы Выготского означают переход от старой рефлексологической модели к новому подходу в понимании развития высших психологических функций как процесса социокультурного генезиса. Противоречие между старой рефлексологической объяснительной моделью и новыми открытиями в области клинической работы по дефектологии породило кризис 1926 г.

Я бы согласился, что на втором этапе от повестки первого этапа Выготский отказался. Однако, похоже, этот отказ нельзя объяснить только внешними причинами (тем, что, как объясняют Гонсалес Рей и Митьянс Мартинес, Выготский присоединился к группе Н.К. Корнилова (González Rey, Mitjans Martínez, 2017, p. 198)). Кризис 1926 г. стал причиной сознательного отказа Выготского от своей рефлексологической программы. Да, второй этап был направлен на изучение социального характера высших психологических функций, но из этого не следует, что исследование «ограничивалось анализом использования знаков, инструментов и операций» (González Rey, 2011, p. 273). Изучение знакового опосредования было лишь одной из нескольких исследовательских программ и теоретических открытий второго этапа, как я пытался показать в предыдущем разделе.

Программа исследований 3-го этапа вряд ли может быть сведена к единству аффекта и интеллекта. Да, понятия чувства и переживания, действительно, относятся к когнитивно-эмоциональному единству, но они развивались вместе с другими понятиями (психологическое новообразование, ЗБР, социальная ситуация развития), тесно связанными с понятиями 2-го этапа, и поэтому вряд ли могут быть поняты вне контекста этой теоретической связи. Я бы согласился, что в последний период 1932–1934 гг. Выготский пересмотрел многие идеи первого этапа; однако я думаю, что они были пересмотрены на основе и в рамках теоретических представлений, разработанных на этапе 2, и в связи с изменением исследовательской программы, а не с изменением теории.

### **Три поколения теории культурно-исторической деятельности (ТКИД): нужно ли переосмысление?**

Мой второй пример — модель трех поколений Теории Культурно-Исторической Деятельности (ТКИД) (или СНАТ — cultural-historical activity theory), представленная в работах Ю. Энгestrёма и других (Cole, Engeström, 1993; 2007; Engeström, 1990; 1999) (Таблица).

#### **Таблица**

**Три поколения ТКИД (СНАТ) (Энгестрём, 1987; 1990; 1999)**

<b>Поколения</b>	<b>Время</b>	<b>Имена</b>	<b>Единица анализа</b>
1 поколение	1920–1930-е гг.	Выготский	Опосредованное действие
2 поколение	1930–1970-е гг.	Леонтьев	Треугольник деятельности
3 поколение	1990 — наст. вр.	Энгестрём и др.	Система деятельности

#### **Table**

**Three generations of СНАТ (Engeström, 1987; 1990; 1999)**

<b>Generations</b>	<b>Time</b>	<b>Names</b>	<b>Unit of analysis</b>
1 <sup>st</sup> generation	1920s–1930s	Vygotsky	Mediated action
2 <sup>nd</sup> generation	1930s–1970s	Leontiev	Triangle of activity
3 <sup>rd</sup> generation	1990s–now	Engeström and others	Activity system

В мои намерения не входит способствовать растущей критике этой модели (см., например, Dafermos, 2015; Miller, 2011). Однако у меня есть несколько вопросов. Мой первый вопрос касается поколенческого подхода как такового. Биологически, поколения семьи сменяют друг друга, какое-то время сосуществуют, затем старые поколения умирают, появляются новые и вновь исчезают, заменяя старые, и так семья продолжает существовать. Означает ли это, что смена поколений адекватно отражает историю культурно-исторической теории? Остается неясным, существовала ли ТКИД (СНАТ) в 1920-е гг. в виде культурно-исторической теории, развитой Выготским, или поколение теории Выготского уже ушло, существуя теперь только (и исключительно) в виде своих потомков ТКИД (СНАТ)?

Мой второй вопрос касается исторической значимости модели трех поколений. Эта модель просто не соответствует историческим

фактам. Однако нельзя игнорировать тот факт, что в начале 1930-х гг. группа близких сотрудников Выготского во главе с Леонтьевым начала разрабатывать собственную оригинальную теорию деятельности. Другое дело, что параллельно с этим существовала группа исследователей, не присоединившихся к группе Леонтьева и не использовавших в своих исследованиях теорию деятельности. Исторически они не принадлежали к поколению теории деятельности. Эти исследователи представляют второе поколение культурно-исторической теории. Вспомним несколько имен в качестве примеров из более широкой области. Л. Божович (Bozhovich, 2004a; 2004b) и ее научная школа вели блестящие культурно-исторические исследования развития личности ребенка. М. Лисиной<sup>10</sup> (1986) и ее сотрудниками разработана культурно-историческая теория общения и его роли в психическом развитии. Н. Морозова (1969) разработала ряд уникальных исследовательских программ в области специального образования. Что касается 1970-х и 1980-х гг., то я считаю, что это было время третьего поколения культурно-исторической теории — я мог бы упомянуть Е. Кравцову<sup>11</sup> и Г. Кравцова, Б. Эльконина, В. Зарецкого и других. К сожалению, все эти блестящие исследователи и их вклад полностью исключены из модели «трех поколений СНАТ». Эти исследователи на самом деле представляют третье поколение культурно-исторической теории, и ни один из них не принадлежит ни к одному из поколений СНАТ.

Однако можно сказать, что модель трех поколений не следует воспринимать буквально. Что отличает поколения, так это разные единицы анализа, на которых было сосредоточено исследование. Таким образом, единицей анализа первого поколения считается «опосредованное действие» (Таблица).

Как было показано в предыдущем разделе статьи, принцип культурного опосредования и понятие культурных орудий и их роли в процессе развития появляются в «зачаточной форме» в дефектологических работах 1924–1925 гг. Дальнейшее развитие они получили при изучении процесса культурного опосредования в процессе развития в экспериментальных исследованиях Выготского на 2-м этапе.

---

<sup>10</sup> См. Обухова, Л.Ф., Павлова, М.К. (2009). Психологическая теория М.И. Лисиной и современная психология: взаимодействие идей. Культурно-историческая психология, (2), 119–125.

<sup>11</sup> К сожалению, Елена Кравцова, несмотря на то, что она принадлежит к третьему поколению семьи Выготского как его внучка, исключена из модели трех поколений ТКИД.

Однако эти работы были частью более широкой исследовательской программы по изучению опосредующей деятельности и процесса перехода от непосредственных действий к опосредованным.

Однако означает ли это, что опосредованное действие можно рассматривать как единицу анализа в процессе развития? Чтобы ответить на этот вопрос, давайте внимательнее посмотрим, как Выготский определяет опосредованное действие и единицу анализа.

Единицей анализа (в отличие от анализа по элементам) является «продукт анализа, который, в отличие от элементов, сохраняет все основные свойства целого и который не может быть далее разделен без утраты их» (Vygotsky, 1987, pp. 46–47). Однако опосредованное действие является формой поведения, которая «может быть всегда полностью и без остатка разложена на составляющие ее естественные элементарные... процессы» (Vygotsky, 1997b, p. 80). Эти два утверждения противоречат друг другу. Но противоречия не будет, если принять во внимание, что эти понятия относятся к разным периодам теоретической эволюции Выготского. Опосредованное действие (или, правильнее, опосредующая деятельность) было одним из направлений исследований Выготского на 2-ом этапе, тогда как анализ единиц появился позже на 3-ем этапе применительно к методу изучения сознания как сложной психологической системы и анализа его качественной ре-организации. Можно, однако, сказать, что сам Выготский определял опосредованное действие (инструментальный акт) как единицу. Таким образом, инструментальный акт является простейшим элементом поведения, с которым имеют дело исследования, элементарной единицей поведения (Vygotsky, 1997a). Но что здесь означает «элементарная единица»? В оригинальной русскоязычной публикации (Выготский, 1982, с. 106) «самым простым элементом» является отрезок, который представляет собой сечение или сегмент», который может без остатка разложиться «на систему естественных сил и процессов» (Vygotsky, 1997a, p. 86). Ни инструментальный акт, ни опосредованное действие не могут рассматриваться как единицы анализа. Это приводит к вопросу о том, является ли модель трех поколений примером неадекватной оценки теоретической позиции Выготского, где свалены в кучу идеи из разных периодов его творческой карьеры? Означает ли это, что опасения Ярошевского и Гургенидзе, высказанные в 1982 г., по-прежнему актуальны? Эти Вопросы, которые я предлагаю, открывают новую область для диалога и критического обсуждения.

### **В заключение: вопросы, ответы, предложения для дальнейшего диалога**

Данная статья призвана внести вклад в продолжающийся диалог по истории развития культурно-исторической теории и ее современного восприятия в западных академических кругах путем прояснения некоторых критических моментов с точки зрения теоретической преемственности и дискретности. Два примера, которые я рассмотрел, показывают, что в некоторых случаях мы все еще имеем дело с ситуацией, когда понятия разных периодов не только свалены в кучу, но и целые периоды теоретической эволюции взглядов Выготского теряются, а другие просто произвольно смешиваются. Поэтому дальнейшее выяснение ключевых моментов в процессе развития культурно-исторической теории требует дальнейшего коллективного обсуждения и диалога.

Здесь я представлю свои предложения по развитию критического диалога, используя пять вопросов:

Мой первый вопрос: «Каковы моменты непрерывности и дискретности на первых двух этапах теоретической эволюции Выготского?». Тетради из Захарьино и дефектологические работы могли бы дать ответ. Общая задача — перестроить психологию как объективную науку о человеческом сознании — осталась. Что радикально и драматично изменилось, так это направление этого поиска. Старые эмпирические рефлексологические/бихевиористские теоретические основы постепенно исчезли, и постепенно стала появляться новая культурно-историческая генетическая методология. Появились «зародыши» ряда ключевых концепций культурно-исторической теории. С этого момента Выготский не вернулся к «старым» теоретическим рамкам, однако терминология<sup>12</sup> в ряде случаев осталась, постепенно приобретая новые смыслы и содержание.

Мой второй вопрос: «Можно ли определить этап 2 как “инструментальный период”»?». Да, но что следует учитывать и чего не следует забывать, так это то, что исследования знакового опосредования, опосредующей деятельности и инструментальных актов были лишь частью очень сложной программы экспериментального изучения всего процесса культурно-исторического развития высших психических

---

<sup>12</sup> Например, в некоторых работах этапа 2 можно встретить старые термины, такие как 1) знак как искусственно созданный сигнал; 2) культурные формы поведения, используемые как синоним высшей психической функции; 3) метод двойной стимуляции как составная часть экспериментально-генетического метода.

функций; развития из двух линий, «неразрывно связанных, но никогда не сливающихся в одну» (Vygotsky, 1997b, p. 14). То, что Выготский определял как инструментальный метод, было составной частью сложного экспериментального генетического метода. Второй этап означает открытие общего генетического закона культурного развития, представления о социальной среде как источнике развития и ряд других открытий, выходящих далеко за рамки изучения инструментальных актов.

Мой третий вопрос: «Каковы моменты непрерывности и разрыва между вторым и третьим этапами»? Опять же, задача построения новой теории культурно-исторического развития человеческого сознания осталась. Изменилась не теория как таковая, а направленность, область исследования — от изучения законов развития отдельных функций к исследованию межфункциональных отношений и связей, внутреннего плана, с целью открытия законов реорганизации всей внутренней структуры сознания как психологической системы и появления новых психологических систем. Эта реорганизация (метаморфоза) рассматривалась как неотъемлемая часть процесса развития — «как социальное становится индивидуальным» (Vygotsky, 1998, p. 198). Таким образом, концепции, разработанные на этапе 3, могут быть полностью поняты только в отношении концепций этапа 2.

Мой следующий вопрос: «Можем ли мы рассматривать третий этап как время, когда Выготский пересмотрел многие свои идеи из первого этапа?». Я думаю, да, можем. Однако они были переосмыслены в рамках культурно-исторической теории, разработанной на втором этапе. В ряде случаев экспериментальные исследования Выготского представляли собой прямое приложение культурно-исторической теории к частным проблемам (например, к проблеме связи обучения и развития; формирования понятий и развития мышления, а также к проблеме возраста).

И, наконец, мой пятый и последний вопрос: «Можно ли опосредованное действие рассматривать как основную единицу анализа у Выготского?». Я так не думаю. Когда опосредованное действие изучалось на этапе 2, оно не изучалось как единица анализа. Идея анализа по единицам появилась на 3-м этапе только применительно к задаче исследования межфункциональных связей внутри сознания в целом. Единицы анализа, переживание как единица сознания (Vygotsky, 1998, p. 294) и значение слова как единица анализа единства мышления и речи (Vygotsky, 1987) не относятся к опосредованному действию.

Если говорить в целом, то модель трех поколений ТКИД, с моей точки зрения, является существующим актуальным и очень влиятельным примером упрощения и фрагментации теоретического наследия Выготского. Я не говорю, что эта модель неуместна или неверна; я просто хочу сказать, что она не отражает все историческое и теоретическое богатство трех поколений культурно-исторической теории и может не принимать во внимание эволюцию идей Выготского.

### Список литературы

Бехтерев, В. (1925). Психология, рефлексология и марксизм. Москва: Изд-во «ГРИМ».

Выготский, Л.С. (1935). Умственное развитие детей в процессе обучения. Москва, Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство.

Выготский, Л.С. (1982). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 1. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1983). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 5. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (2001). Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет».

Завершнева, Е. (2009). Ключ к психологии человека: Комментарии к записной книжке Л.С. Выготского из больницы Захарьино (1926). *Вопросы психологии*, (3), 43–61.

Завершнева, Е., ван дер Веер, Р. (ред.) (2017). Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное. Москва: Изд-во «Канон+», РООИ «Реабилитация».

Леонтьев, А.Н. (2010). Словарь Выготского. Москва: Изд-во «Смысл».

Лисина, М.И. (1986). Проблемы онтогенеза общения. Москва: Изд-во «Педагогика».

Лурия, А.Р. (1982). Этапы пройденного пути: научная автобиография. Москва: Изд-во Московского университета.

Мещеряков, Б. (1998). Логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского. Самара: Изд-во Самарского гос. пед. ун-та.

Морозова, Н. (1969). Формирование познавательных интересов у аномальных детей. Москва: Изд-во «Просвещение».

Челпанов, Г. (1925). Объективная психология в России и Америке (Рефлексология и психология поведения). Москва: Изд-во «Думнов».

Ярошевский, Л.Г., Гургенидзе, Г.С. (1982). Послесловие. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 1. Москва: Изд-во «Педагогика».

Bozhovich, L. (2004a). Developmental Phases of Personality Formation in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, (42), 35–54.

Bozhovich, L. (2004b). L.S. Vygotsky's Historical and Cultural Theory and Its Significance for Contemporary Studies of the Psychology of Personality. *Journal of Russian and East European psychology*, (47), 59–86.

Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, S. Miller, (eds.). Vygotsky's educational theory in cultural context. (pp. 39–64). Cambridge Publ.

Cole, M. (1997). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University.

Cole, M., Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In: G. Salomon, (ed.). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. (pp. 1–46). New York: Cambridge Univ. Press.

Cole, M., Engeström, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. In: J. Valsiner, A. Rosa, (eds.). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. (pp. 484–507). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Dafermos, M. (2015). Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities. In: B. Selau, R. Fonseca de Castro, (eds.). *Cultural-historical theory: Educational research in different contexts*. (pp. 19–38). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Dafermos, M. (2018). *Rethinking cultural-historical theory: a dialectical perspective to Vygotsky*. Singapore: Springer Publ.

Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research*. London: Routledge Publ.

Elhammoumi, M. (2001). Lost—or merely domesticated? The boom in socio-historicocultural theory emphasizes some concepts, overlooks others. In: S. Chaiklin, (ed.). *The theory and practice of cultural-historical psychology*. (pp. 200–217). Aarhus: Aarhus Univ. Press.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Publ.

Engeström, Y. (1990). *Learning, working, imagining: Twelve studies in activity theory*. Helsinki: Orienta-Konsultit Publ.

Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analysing cycles of knowledge creation in practice. Perspectives on activity theory (pp. 377–406). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

González Rey, F. (2011). A Re-examination of Defining Moments in Vygotsky's Work and Their Implications for His Continuing Legacy. *Mind, Culture, and Activity*, (18), 257–275.

González Rey, F. (2017). Advances in subjectivity from a cultural-historical perspective: Unfoldings and consequences for cultural studies today. In: M. Fleer, F. González Rey, N. Veresov, (eds.). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky legacy*. (pp. 173–195). New York: Springer Publ.

González Rey, F., Mitjans Martínez, A. (2017). Epistemological and methodological issues related to the new challenges of a cultural-historical based psychology. In: M. Fleer, F. González Rey, N. Veresov, (eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky legacy* (pp. 195–216). New York: Springer Publ.

Hedegaard, M. (2002). *Learning and child development*. Aarhus: Aarhus Univ. Press.

Jones, P.E. (2015). Language and Social Determinism in the Vygotskian Tradition: A Response to Ratner. *Language and Sociocultural Theory*, 3(1), 1–8.

Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. Cambridge: Harvard Univ. Press.

Mescheryakov, B. (2007). Terminology in L.S. Vygotsky's writings. In: H. Daniels, M. Cole, J. Wertsch, (eds.). *The Cambridge companion to Vygotsky*. (pp. 155–177). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Miller, R. (2011). *Vygotsky in perspective*. New York: Cambridge Univ. Press.

Packer, M. (2008). Is Vygotsky Relevant? *Vygotsky's Marxist Psychology. Mind, Culture and Activity*, 15(1), 8–31.

Pavlov, I. (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Rieber, R.W., Robinson, D.K. (eds.). (2004). *The essential Vygotsky*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publ.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Roth, W.M., Lee, Y.J. (2007). "Vygotsky's Neglected Legacy": Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186–232.

Schneuwly, B. (1994). Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology. *European Journal of Psychology of Education*, 9(4), 281–291.

Stetsenko, A. (2016). *The transformative mind: Expanding Vygotsky's perspective on development and education*. New York: Cambridge Univ. Press.

Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New York: Sage Publishers.

van der Veer, R., Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell Publ.

Veresov, N. (1999). *Undiscovered Vygotsky*. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang.

Veresov, N. (2010). Forgotten methodology: Vygotsky's case. In: A. Toomela, J. Valsiner, (eds.). *Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray?* (pp. 267–295). Charlotte: IAP Publ.

Veresov, N. (2014). Refocusing the lens on development: Towards genetic research methodology. In: M. Fleer, A. Ridgway, (eds.). *Visual methodologies and digital tools for researching with young children, international perspectives on early childhood education and development*. (pp. 129–149). New York: Springer Publ.

Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 1. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1989). Concrete Human Psychology. *Soviet Psychology*, 27(2), 53–77. <https://doi.org/10.2753/rpo1061-0405270253>

Vygotsky, L.S. (1993). *The collected works of L.S. Vygotsky: in 6 vol.* Vol. 2. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1997a). *The collected works of L.S. Vygotsky: in 6 vol.* Vol. 3. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1997b). *The collected works of L.S. Vygotsky: in 6 vol.* Vol. 4. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1998). The collected works of L. S. Vygotsky: in 6 vol. Vol. 5. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1999). The collected works of L.S. Vygotsky: in 6 vol. Vol. 6. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S., van der Veer, R.E., Valsiner, J.E., Prout, T.T. (1994). The Vygotsky reader. Boston: Basil Blackwell Publ.

Zavershneva, E. (2010). The Vygotsky Family Archive: New Findings. Notebooks, Notes, and Scientific Journals of L.S. Vygotsky (1912–1934). *Journal of Russian and East European Psychology*, 48(1), 34–60. <https://doi.org/110.2753/RPO 1061-0405480102>

Zavershneva, E. (2012). “The Key to Human Psychology”: Commentary on L.S. Vygotsky’s Notebook from the Zakharino Hospital (1926). *Journal of Russian and East European Psychology*, 50(4), 16–41.

Zavershneva, E., Van der Veer, R. (2018). Vygotsky’s notebooks: A selection. Singapore: Springer Publ.

## References

Bekhterev, V. (1925). Psychology, reflexology and Marxism. Moscow: GRIM Publ. (In Russ.)

Bozhovich, L. (2004a). Developmental Phases of Personality Formation in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, (42), 35–54.

Bozhovich, L. (2004b). L.S. Vygotsky’s Historical and Cultural Theory and Its Significance for Contemporary Studies of the Psychology of Personality. *Journal of Russian and East European psychology*, (47), 59–86.

Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky’s analysis of learning and instruction. In: A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, S. Miller, (eds.). Vygotsky’s educational theory in cultural context. (pp. 39–64). Cambridge Publ.

Cole, M. (1997). Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University.

Cole, M., Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In: G. Salomon, (ed.). Distributed cognitions: Psychological and educational considerations. (pp. 1–46). New York: Cambridge Univ. Press.

Cole, M., Engeström, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. In: J. Valsiner, A. Rosa, (eds.). The Cambridge handbook of sociocultural psychology. (pp. 484–507). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Dafermos, M. (2015). Critical reflection on the reception of Vygotsky’s theory in the international academic communities. In: B. Selau, R. Fonseca de Castro, (eds.). Cultural-historical theory: Educational research in different contexts. (pp. 19–38). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Dafermos, M. (2018). Rethinking cultural-historical theory: a dialectical perspective to Vygotsky. Singapore: Springer Publ.

Daniels, H. (2008). Vygotsky and research. London: Routledge Publ.

Elhammoumi, M. (2001). Lost—or merely domesticated? The boom in socio-historicocultural theory emphasizes some concepts, overlooks others. In: S. Chaiklin,

(ed.). *The theory and practice of cultural-historical psychology*. (pp. 200–217). Aarhus: Aarhus Univ. Press.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Publ.

Engeström, Y. (1990). *Learning, working, imagining: Twelve studies in activity theory*. Helsinki: Orienta-Konsultit Publ.

Engeström, Y. (1999). *Innovative learning in work teams: Analysing cycles of knowledge creation in practice. Perspectives on activity theory* (pp. 377–406). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

González Rey, F. (2011). A Re-examination of Defining Moments in Vygotsky's Work and Their Implications for His Continuing Legacy. *Mind, Culture, and Activity*, (18), 257–275.

González Rey, F. (2017). Advances in subjectivity from a cultural-historical perspective: Unfoldings and consequences for cultural studies today. In: M. Fleer, F. González Rey, N. Veresov, (eds.). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky legacy*. (pp. 173–195). New York: Springer Publ.

González Rey, F., Mitjans Martínez, A. (2017). Epistemological and methodological issues related to the new challenges of a cultural-historical based psychology. In: M. Fleer, F. González Rey, N. Veresov, (eds.). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky legacy*. (pp. 195–216). New York: Springer Publ.

Hedegaard, M. (2002). *Learning and child development*. Aarhus: Aarhus Univ. Press.

Jones, P.E. (2015). Language and Social Determinism in the Vygotskian Tradition: A Response to Ratner. *Language and Sociocultural Theory*, 3(1), 1–8.

Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. Cambridge: Harvard Univ. Press.

Leontiev, A. (2010). *Vygotsky's Vocabulary*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Lisina, M. (1986). *Problems of ontogenesis of communication*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Luria, A.R. (1982). *Stages of the road travelled: scientific autobiography*. Moscow: Moscow Univ. Press (In Russ.)

Mescheryakov, B. (1998). *Logic and semantic analysis of the concept of L.S. Vygotsky*. Samara. (In Russ.)

Mescheryakov, B. (2007). Terminology in L.S. Vygotsky's writings. In: H. Daniels, M. Cole, J. Wertsch, (eds.). *The Cambridge companion to Vygotsky*. (pp. 155–177). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Miller, R. (2011). *Vygotsky in perspective*. New York: Cambridge Univ. Press.

Morozova, N. (1969). *The formation of cognitive interests in abnormal children*. Moscow: Prosveschenie Publ. (In Russ.)

Packer, M. (2008). Is Vygotsky Relevant? *Vygotsky's Marxist Psychology*. *Mind, Culture and Activity*, 15(1), 8–31.

Pavlov, I. (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Rieber, R.W., Robinson, D.K. (eds.). (2004). *The essential Vygotsky*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publ.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Roth, W.M., Lee, Y.J. (2007). "Vygotsky's Neglected Legacy": Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186–232.

Schneuwly, B. (1994). Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology. *European Journal of Psychology of Education*, 9(4), 281–291.

Stetsenko, A. (2016). *The transformative mind: Expanding Vygotsky's perspective on development and education*. New York: Cambridge Univ. Press.

Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New York: Sage Publishers.

van der Veer, R., Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell Publ.

Veresov, N. (1999). *Undiscovered Vygotsky*. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang.

Veresov, N. (2010). Forgotten methodology: Vygotsky's case. In: A. Toomela, J. Valsiner, (eds.). *Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray?* (pp. 267–295). Charlotte: IAP Publ.

Veresov, N. (2014). Refocusing the lens on development: Towards genetic research methodology. In: M. Fleer, A. Ridgway, (eds.). *Visual methodologies and digital tools for researching with young children, international perspectives on early childhood education and development*. (pp. 129–149). New York: Springer Publ.

Vygotsky, L.S. (1935). *Mental development of children in the learning process*. Moscow, Leningrad: State Educational and Pedagogical Publishing House. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1982). *Collected works: in 6 vol. Vol. 1*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1983). *Collected works: in 6 vol. Vol. 5*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1*. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1989). Concrete Human Psychology. *Soviet Psychology*, 27(2), 53–77. <https://doi.org/10.2753/rpo1061-0405270253>

Vygotsky, L.S. (1993). *The collected works of L.S. Vygotsky: in 6 vol. Vol. 2*. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1997a). *The collected works of L.S. Vygotsky: in 6 vol. Vol. 3*. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1997b). *The collected works of L.S. Vygotsky: in 6 vol. Vol. 4*. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1998). *The collected works of L. S. Vygotsky: in 6 vol. Vol. 5*. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1999). *The collected works of L.S. Vygotsky: in 6 vol. Vol. 6*. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (2001). *Lectures on pedology*. Izhevsk: Udmurt University Press. (In Russ.)

Vygotsky, L.S., van der Veer, R.E., Valsiner, J.E., Prout, T.T. (1994). *The Vygotsky reader*. Boston: Basil Blackwell Publ.

Yaroshevskii, L.G., Gurgenzidze, G.S. (1982). Afterword. Vygotsky, L.S. *Collected works: in 6 vol. Vol. 1*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Zavershneva, E. (2010). The Vygotsky Family Archive: New Findings. Notebooks, Notes, and Scientific Journals of L.S. Vygotsky (1912–1934). *Journal of Russian and East European Psychology*, 48(1), 34–60. <https://doi.org/110.2753/RPO 1061-0405480102>

Zavershneva, E. (2009). The Key to Human Psychology: Comments on the Notebook of L.S. Vygotsky from the Zakharyino Hospital (1926). *Voprosy Psikhologii*, (3), 43–61. (In Russ.)

Zavershneva, E. (2012). “The Key to Human Psychology”: Commentary on L.S. Vygotsky’s Notebook from the Zakharyino Hospital (1926). *Journal of Russian and East European Psychology*, 50(4), 16–41.

Zavershneva, E., van der Veer, R. (2017). *L.S. Vygotsky’s notebooks*. Moscow: Canon Publ. (In Russ.)

Zavershneva, E., Van der Veer, R. (2018). *Vygotsky’s notebooks: A selection*. Singapore: Springer Publ.

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

**Николай Николаевич Вересов**, кандидат психологических наук, доцент, профессор факультета образования Университета Монаш, Мельбурн, Австралия, [nveresov@hotmail.com](mailto:nveresov@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-8714-7467>

## ABOUT THE AUTHOR

**Nikolay N. Veresov**, PhD in Psychology, Associate Professor, Professor at the Faculty of Education, Monash University, Melbourne, Australia, [nveresov@hotmail.com](mailto:nveresov@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-8714-7467>

Поступила: 13.12.2023; получена после доработки: 15.02.2024; принята в печать: 19.03.2024.

Received: 13.12.2023; revised: 15.02.2024; accepted: 19.03.2024.