

Cultural-historical psychology and the activity approach in the studies of modern education: comments

The report on the International Symposium “L.S. Vygotsky and modern
childhood” November 15–16 2016, Moscow, Russia

M.S. Veggetti*,

Sapienza University of Rome, Rome, Italy,
serena.veggetti@gmail.com

With reference to the Presentation of the colleague Lucisano of the Sapienza University, the author stresses the still great meaning of the KIP by Vygotskij for a correct understanding of today’s needs for education and instruction in Europe. Especially the further analysis and deepening of KIP by Davydov predisposes a full understanding of the learning activity as a way not for competing, but for attaining a general growth of the entire human personality. The project for a new Programme on “Historical cultural psychology and Activity Theory Approach in Instruction”, existing in Moscow at the Psycho-pedagogical University and cared for by a team of Vygotskian followers engaged in the realizing of it, demonstrates the strong potential connection between the KIP theory and the social needs of present-day society. Moreover, a new historical-cultural school was projected and will be opened in Russia.

Keywords: KIP, science- foundation, Social ties of instruction, new master programme, new historical-cultural school.

Культурно-историческая психология и деятельностный подход в исследованиях проблем современного образования: комментарии

По материалам доклада на Международном симпозиуме
«Л.С. Выготский и современное детство»,
15–16 ноября 2016 г., Москва, Россия

М.С. Вегджетти,

Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия,
serena.veggetti@gmail.com

Автор подчеркивает неизменно высокое значение культурно-исторической психологии Л.С. Выготского для правильного понимания современных потребностей европейского общества в образовании и воспитании молодых людей. В частности, дальнейшие исследования и развитие культур-

For citation:

Veggetti M. S. Cultural-historical psychology and the activity approach in the studies of modern education: comments. The report on the International Symposium “L.S. Vygotsky and modern childhood”. November 15–16, 2016, Moscow, Russia. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 1, pp. 37–43. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130103

Для цитаты:

Вегджетти М.С. Культурно-историческая психология и деятельностный подход в исследованиях проблем современного образования: комментарии. По материалам доклада на Международном симпозиуме «Л.С. Выготский и современное детство», 15–16 ноября 2016 г., Москва, Россия // *Культурно-историческая психология*. 2017. Т. 13. № 1. С. 37–43. doi:10.17759/chp.2017130103

* *Veggetti Maria Serena*, Prof of General Psychology, Master Programme Pedagogy and Educational Sciences, Sapienza University of Rome, Rome, Italy. E-mail :*serena.veggetti@gmail.com*
Вегджетти Мария Серена, профессор общей психологии, Программа подготовки магистров в области педагогики и образовательных наук, Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия. E-mail: *serena.veggetti@gmail.com*

но-исторической психологии, предпринятые В.В. Давыдовым, служат предпосылками для более полного понимания образовательного процесса не как пути к соперничеству, а как средства всестороннего развития личности. Проект новой программы «Историко-культурный и деятельностный подход в образовании», реализуемой на базе Московского государственного психолого-педагогического университета группой последователей Л.С. Выготского, позволяет выявить наличие сильных связей между теорией культурно-исторической психологии и нуждами современного общества. Автор приветствует создание в России новых образовательных планов на основе культурно-исторической психологии.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, научный фонд, социальные связи в сфере образования, новая программа подготовки магистров.

In English

Considering the cultural -historical psychology, developed by Lev Vygotsky in no more than a decennial (1924–1934), on the background of the general directions characterizing development of psychological and educational initiatives, defining the overall situation of today's instruction in the West, and its organization in the future, will be the task of this presentation.

This leads us to some observations in relation to the topic presented by the colleague Pietro Lucisano at the same symposium.

We proceed from the fact that Lev Vygotsky was the only psychologist who, in the early XX, searching for the foundation for popular education, wrote about consciousness. The concept of social value as the basis of consciousness was introduced into psychology, by him [18]. To him this concept has the priority in the explaining development and education of children. In fact, the general trend in education is to identify the scientific method as the only suitable for the new psychological science, almost everywhere in the West, based on the example of the general great improvement of experimental science. This trend still plays a role in considering education.

Not casually Delors (J. Delors), political representative of UNESCO, proposes La Fontaine fable already elaborated by the classic storyteller Aesop, as a sort of methodological approach, in his report as Chairman of the Committee of UNESCO for education [5].

Typical for naturalistic method is the assumption that “not observable object cannot be the subject of science”.

A review of the scientific literature and also the critical references by Lucisano about Delors as Chairman of the UNESCO Commission for Education provides opportunity to note that, in Western psychology and pedagogy, understanding of school education and of the role of consciousness and self consciousness in it, was for a long time absent and has probably not yet achieved.

The complex nature of human learning is generated by the development of the entire personality [see 16; 17], or, according to Davydov, by its becoming **developmental** [3].

This process, to Davydov, and also to Vygotskij and Makarenko, becomes personal, intrapsychic, once it was interpersonal, interpsychic, through the process of interiorization.

However, learning cannot only result from the process of interiorization and must necessarily be attached to the joint experience and communication of the person.

Human development, in its content, stems from shared experience, education and instruction (Davydov).

In this respect, properly Lucisano, concerning the use (done by Delors) of the Aesop/La Fontaine fable,

focuses on the fact, that the dying father makes the only attempt to educate his sons by means of a hoax; and the latter even if “... for a good purpose, is not acceptable as a means, since means and ends represent a continuous and must be consistent “, as he here comments.

We all know that Vygotsky, after initial interest in educational psychology, with the publication, in 1926, of his book about Pedagogical Psychology, titled like the famous work published in United States by Thorndike [15], he devoted himself more and more to genetic psychology, and, more specifically, to the explaining the genesis of higher cognitive processes characteristic of man. From the very beginning of his explanations, associates it with consciousness, and the latter with social experience.

Word as a cultural/stimulus – tool, thanks to its social value belongs to the realm of language and to the field of thinking, according to Vygotskij, and should be indicated as the reason for the reaching the higher mental processes, prerogative of the human specie, through a rebuilding on a higher functional level.

This process brings on the achievement of multiplied effect by the individual experience, which can be called a **historical** experience. Absorb the historical experience of others, who lived before us, means to recognize them on the cultural level. From a psychological point of view, there is no continuity between animals and humans. It is this experience and the ability to know the past, a trait that defines the gap between human kind and other species of living creatures.

These positions are the only ones in the psychology of that time, in the period from 25-to 30, where the link to the story remains typical for completely different disciplines.

It is important to note that to Vygotsky (1931/60) as to A.R. Lurija [8], language preserves and conveys precisely the **practical** experience of the previous generations. Semantic structure of words reflects and preserves in some cases, traces of these experiences, referring to the practice of previous generations.

Founding a new psychological conception launched by Vygotskij, in fact was, according to Lurija A.R. [8], a joint effort of an entire generation, of those who participated in the Socialist Revolution. Some of the main conceptions of the cultural-historical psychology were shared by many scientists in Russia.

For example, the pedagogist P. Blonsky [1], as a professor at the University of Shanjavskij, where Vygotsky studied philosophy, has developed a similar concept of polytechnic education as the goal of the new school. The school was supposed to be founded on labour experience, according to him and also to his disciple (Vygotsky).

Vygotsky himself was not simply a scientist undertaking theoretical formulation of cultural-historical psychology but was, at the same time, a political figure: he had function of councillor of the Frunze district in Moscow, as wrote Vygotskaja G.I. and Lifanova T. [23].

In his role of district councillor he attempted to translate at school a psychopedagogical approach based on practical work. It is also interesting to note how he strongly criticized (1926) the wrong solutions to the question of the introduction of labour in school, which were often made to give someone privileges for favoritism.

Vygotsky, in those years, very clearly stated what we have heard from Pietro Lucisano: every learner takes independent decisions on how to respond to the incentives offered to him. It follows that the educator must provide to his learners, in each period of education «...concrete aspects and typologies and nature of the conduct, which education wants call to life» [6].

With such words Vygotskij catches the essence of the approach of a natural experiment to education of humans. Can, accordingly, claim that the natural way for educating a human being is human social experience.

It follows, from this, that any variation in individual education is not individual but social in its nature, always referring to the collective group (Vygotsky, *ibid* 1991, p. 366, 1996³, p. 312).

Group team is a priority for education because it promotes a positive meeting with the rules. Rule becomes the basis, on which you can play and effectively act without any forced submission to the authority, for the sole purpose of experiencing pleasure in the joint action.

The same opinion is shared by his followers and contemporary scholar — the Ukrainian educator Anton Makarenko.

We find in them - i.e. Makarenko and Vygotsky - specific examples of academic scholars using their practical social activities to understand and support students. To both of them social experience is the main factor of spontaneous human development, not in the sense that the process takes place spontaneously, or at least **simply** spontaneously.

If we recall the statements by Delors and evaluate them in terms of cultural-historical conception about learning and about the organization of school, it is possible to observe that, in fact, they did not reveal any explanation nor pedagogical or psychological about development of trainees. He writes, as we heard in the Presentation by Lucisano:

“As it concludes its work, the Commission affirms its belief that education has a fundamental role to play in personal and social development. The Commission does not see education as a miracle cure or a magic formula opening the door to a world in which all ideals will be attained, but as one of the principal means available to foster a deeper and more harmonious form of human development and

thereby to reduce poverty, exclusion, ignorance, oppression and war” [5, p. 239].

Education as a mean to achieve harmonic forms of human development is not characterized by him - in this quotation - by an accurate identification of aspects rendering possible to “...reduce poverty, eliminate ignorance, oppression and war.” May be it is not by chance, as such task could not be reached by words.

Instead, his political tendencies in education have led to a deep depletion consciousness of children currently enrolled and preparing them to exploitation in the workplace and to ensure that there is no more work for them as a right.

What upper exposed convinces us that the value of cultural-historical psychology today is still very important and valid to organize training activities and also for the formation of young specialists in education.

However, the present exposition would not be complete without mentioning another issue on which to bring together Davydov and same Vygotsky.

Elucidating a new concept of education relies not only on the cognitive process of imagination, and the imaging new forms of training - activities to practice, implies they should be checked in detail and evaluate. We all certainly remember that, to Vygotskij [20], imagination and creativity are not distinct from the wealth of ordinary everyday's experience. Social experience cannot be transmitted in the finished form. [3; 7] as a form of theoretical knowledge. This explains the reason why, for the formation of young professionals to education, at our University Sapienza, the absorption of methodological approaches to empirical studies is very important.

Any update on education requires not mythology but knowledge of the specific reality and knowledge of the methodological procedures that evaluate changes in educational processes. Implementation of the joint university curriculum giving a double Master degree as a form of joint cultural-historical study among Sapienza University of Rome and MGPPU in Moscow is, for all of us involved in it, an attempt to create a *environment*, which provides an opportunity for new education through mutual exchange of joint social experience at the University-level.

This program responds to the need for modern social practices of Russia in updating the qualification of teachers, more specifically devoted to the opening of a cultural-historical school as a new type of school for Russian society. Open and organize programs for new teachers and tutors means just aiming to reorganize education according to new social needs of society [14].

New school project was in detail described by some close participants of the staff of Davydov. Actually on this project for several years worked a team of professionals and scholars of V.V. Davydov, like same Rector MGPPU prof. V.V. Rubzov, V.A. Guruzhapov and A. Margolis, together with professionals, associate professors and experts in psychology of education MGPPU [11–13].

This initiative also proves the value of cultural-historical psychology for today's young learners, rendering them able to grasp and catch the needs of present world for a better future.

Concluding my presentation, thank you for your attention.

На основе достижений школы культурно-исторической психологии, которую Лев Выготский создавал в течение более десяти лет (в 1924–1934 гг.), а также с учетом основных направлений развития психологических и образовательных программ зададимся целью описать общую ситуацию в современной образовательной системе западных стран, а также ее будущее устройство.

В этом контексте мы хотели бы высказать некоторые мысли в связи с докладом, представленным нашим коллегой Пиетро Лучисано (Pietro Lucisano) в рамках настоящего симпозиума «Л.С. Выготский и современное детство».

Мы исходим из того факта, что Лев Выготский был единственным психологом, который в начале XX в. предпринял попытку найти новые основы системы народного образования и писал о самосознании личности. Именно он ввел в психологию понятие социальной ценности как основы самосознания [22]. Для Выготского это понятие играет огромную роль в понимании процессов развития и воспитания ребенка. Фактически, общая тенденция в образовании заключается в определении научного метода как единственно применимого для целей новой психологической науки практически во всех странах Запада, на примере значительных успехов экспериментальной науки в целом. Эта тенденция по-прежнему занимает видное место в теории образования.

Неслучайно Ж. Делор (J. Delors) в своем докладе, с которым он выступил в качестве Председателя комитета ЮНЕСКО по образованию [5], использовал сюжет басни Лафонтена, который, в свою очередь, был заимствован у Эзопа, в качестве некоего методологического подхода.

Для естественных наук типичным является следующее допущение: ненаблюдаемые объекты не могут стать предметом научного исследования.

На основе обзора научной литературы, а также с учетом критических высказываний П. Лучисано о докладе Ж. Делора мы хотели бы отметить, что в западной психологической и педагогической традиции понимание школьного образования и роли сознания и самосознания долгое время отсутствовало и до сих пор, возможно, недостаточно хорошо развито.

Сложный характер обучения человеческой личности обусловлен комплексным развитием самой личности [см. 16; 17], или, согласно В.В. Давыдову, превращением обучения в **развивающее обучение** [3].

Для Давыдова, так же как для Выготского и Макаренко, этот процесс из межличностного, интерпсихического становится личным, интрапсихическим благодаря процессу интериоризации.

При этом обучение не может быть исключительно следствием процесса интериоризации; оно должно быть в обязательном порядке связано с совместным опытом и общением людей.

Развитие личности, по сути, берет свое начало в общем опыте, образовании и воспитании (В.В. Давыдов).

В этой связи П. Лучисано обращается к использованию (как и в докладе Делора) сюжета басни Эзопа/Лафонтена, в которой повествуется, как отец перед смертью предпринял попытку воспитать своих сыновей, прибегнув к хитрой уловке; при этом, как отмечает автор, обман ради достижения благой цели абсолютно неприемлем, поскольку средства и цель неразрывно связаны друг с другом и образуют единый континуум.

Всем нам известно, что Выготский, который изначально интересовался образовательной психологией, после опубликования в 1926 г. его книги «Педагогическая психология» — под тем же названием, что и знаменитая работа, опубликованная в США Э.Л. Торндайком (Thorndike) [15], — стал все больше увлекаться генетической психологией, а более конкретно — изучением происхождения и развития высших когнитивных функций, характеризующих человека. С самого начала своих исследований он связывает это явление с самосознанием, а позднее — и с социальным опытом.

Согласно Выготскому, слово как культурный стимул-средство благодаря своей социальной ценности принадлежит одновременно и к сфере языка, и к сфере мышления, и именно слово является причиной развития высших психических процессов, отличающих человека от всех других живых существ, при переходе на новый функциональный уровень.

Этот процесс порождает многократно усиленный эффект от сложения исторического и индивидуального опыта. Перенимая исторический опыт других людей, которые жили до нас, мы тем самым отдаем должное достигнутому ими культурному уровню. С психологической точки зрения не существует прямой преемственности между людьми и животными. Именно этот опыт и умение познавать прошлое и составляет ту пропасть, которая пролегает между человеком и другими живыми организмами.

Эта точка зрения не была единственной в психологической науке того времени, т. е. в период с 1925 г. по 1930 г., когда обращение к истории было обычной практикой для совершенно разных научных дисциплин.

Важно отметить, что для Выготского (1931–1960), как и для А.Р. Лурии [8], язык сохраняет и несет в себе именно **практический** опыт прошлых поколений. В ряде случаев в семантической структуре слов отражаются и сохраняются следы этого опыта, отсылающие к практике предыдущих поколений людей.

Открытие новой психологической концепции, получившей развитие с подачи Выготского, на самом деле стало, как отмечает Лурия [8], результатом совместных усилий целого поколения, поколения участников Социалистической революции. Многие основополагающие понятия культурно-исторической психологии стали общими для ряда российских и советских ученых.

Так, педагог П. Блонский [1], профессор университета Шаняевского, где Выготский изучал философию,

фию, разработал аналогичную концепцию политехнического образования как основной задачи новой школы. В его представлении, как и в представлении его ученика (Л.С. Выготского) школа должна была строиться на основе трудовой деятельности.

Сам Выготский был не просто ученым, который предпринял попытку сформулировать теорию культурно-исторической психологии. Он также выступал в роли политического деятеля, будучи избран в качестве члена Совета народных депутатов Фрунзенского района города Москвы, по свидетельству Г.Л. Выгодской и Т. Лифановой [18].

На своей должности члена Совета народных депутатов он пытался применить психолого-педагогический подход для улучшения практической работы школ. Интересно отметить, какой суровой критике он подверг в 1926 г. ошибочное решение по введению трудовой деятельности в школьное образование, что нередко приводило к появлению особых привилегий у отдельных учеников.

В те годы Выготский очень четко сформулировал мысль, недавно услышанную нами в докладе Пьетро Лучисано: каждый ученик самостоятельно принимает решение, как именно реагировать на те или иные стимулы и поощрения. Из этого следует, что на каждом этапе процесса образования педагог должен предлагать своим ученикам «...конкретные виды, типы и характер поведения, которые и являются конечной целью образования» [6].

В эти слова Выготский сумел облечь суть подхода к образованию, основанного на естественном эксперименте. Соответственно, он вправе утверждать, что социальный опыт является естественным подходом к образованию человеческой личности.

Из этого следует, что любые изменения в индивидуальном образовании являются по сути не индивидуальными, а общественными явлениями, всегда отсылающими к коллективным группам [21: 1991, p. 366; 1996, p. 312].

Коллектив — это центральный элемент образовательного процесса, поскольку он способствует положительному восприятию правил. Правила становятся основой для игры и деятельности без принудительного подчинения авторитету, просто ради удовольствия, получаемого от совместной деятельности.

Эту же точку зрения разделяли последователи Л.С. Выготского, а также его современник — украинский педагог Антон Макаренко.

Мы видим в них — в А.С. Макаренко и в Л.С. Выготском — исключительные примеры исследователей, которые пытались в рамках своей практической общественной деятельности понять и поддержать своих учеников. Для каждого из них социальный опыт являлся основной движущей силой спонтанного развития человеческой личности — но не в том смысле, что этот процесс происходит спонтанно или, по меньшей мере, только спонтанно.

Если вернуться к высказываниям Делора и оценить их в свете культурно-исторической концепции обучения и организации школы, можно заметить, что на самом деле в них отсутствует какое-либо педаго-

гическое или психологическое изучение развития учеников. Мы услышали в докладе Лучисано следующее высказывание Делора:

«Перед лицом целого ряда проблем, которые уготовило нам будущее, человечество в своем стремлении к идеалам мира, свободы и социальной справедливости рассматривает образование как необходимый инструмент. В заключении к работе Комиссия подчеркивает важнейшую роль, которую образование играет в развитии отдельной личности и всего общества. Комиссия рассматривает образование не в качестве панацеи или волшебного заклинания, открывающего двери в идеальный мир, но в качестве одного из главных инструментов воспитания более глубокой и гармоничной личности, благодаря чему мы сможем победить бедность, социальное отчуждение, невежество, угнетение и войны» [5, p. 239].

Как следует из этой цитаты, образование как средство достижения гармоничных форм развития человека не сводится к описанию способов «победить бедность, социальное отчуждение, невежество, угнетение и войны». Возможно, это не случайно, поскольку подобную задачу невозможно решить только одними словами.

На самом же деле политические тенденции в образовании привели к подавлению самосознания современных школьников. Детей готовят к тому, чтобы стать объектами эксплуатации на рабочем месте, и к тому, что труд перестал быть для них просто правом.

Вышеизложенное убеждает нас в том, что в наши дни культурно-историческая психология по-прежнему играет важную роль в организации учебного процесса и в подготовке молодых педагогических кадров.

Однако наш доклад не будет полным, если мы не упомянем еще одну проблему, общую для Давыдова и Выготского.

Видение новой концепции образования опирается не только на когнитивную функцию воображения, но также на создание новых форм обучения — имеющих практическую ориентацию, которые нуждаются в подробном изучении и оценке. Мы, вне всякого сомнения, помним о том, что для Выготского [23] воображение и творчество неотделимы от обычного повседневного опыта. Социальный опыт не передается в законченной форме [3; 7] как некое теоретическое знание. Это объясняет, почему в нашем университете Ла Сапиенца применение методологических подходов в эмпирических исследованиях имеет настолько важное значение при подготовке молодых педагогов.

Любые новшества в системе образования требуют не мифологии, а знания конкретных реалий и овладения методологическими подходами для оценки изменений в образовательном процессе. Внедрение двойной университетской программы для получения двойной степени магистра в виде совместных культурно-исторических исследований университета Ла Сапиенца в Риме и МГППУ в Москве является для всех нас как активных участников этого процесса попыткой создать среду, которая открывает возможность для получения образования благодаря двусто-

роннему обмену совместным социальным опытом на уровне университетов.

Эта программа отвечает потребностям современной практики, применяемой в России для повышения квалификации преподавателей, а более конкретно — она служит целям развития школы как нового типа образовательного учреждения для российского населения. Разработка и внедрение программы для молодых учителей и педагогов — это один из способов движения к реформе образования в соответствии с потребностями современного общества [15].

Проект новой школы был подробно описан некоторыми сотрудниками проф. Давыдова. Уже несколько лет над этим проектом работает группа специалистов и исследований коллектива В.В. Давыдова, в числе которых сам ректор МГППУ проф. В.В. Рубцов, В.А. Гуружапов и А.А. Марголис, а также специалисты, доценты и эксперты в области образовательной психологии МГППУ [11–13].

Это инициатива подчеркивает высокую ценность культурно-исторической психологии для современных педагогов, позволяя им лучше понять нужды современного мира ради построения нашего общего будущего.

References

1. Blonsky P.P. Working school. Moscow, 1919.
2. Davudov V.V. Problems of developmental learning. Moscow: Soviet education, Part I: 30/8 (1988) 15–97; Part II: 30/9 (1988) 3–83; Part III: 30/10 (1988), pp. 3–77.
3. Davydov V.V. Theory of Developmental Learning. Moscow: Intor, 1996.
4. Delors J. L'éducation: un trésor est caché dedans. Paris: UNESCO, 1996.
5. Delors J. The Treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of the treasure 15 years after its publication? *International Review of Education*, 2013. Vol. 59, pp. 319–330.
6. Lucisano P. Postfazione. In Lucisano P., *Teen's Voice*. Roma: Nuova Cultura, 2016, pp. 105–110.
7. Lazarev V.S. Fenomen V.V. Davydova s pozicii Davydovskoi koncepcii lichnosti [Davydov from the point of view of the personality conception]. In Kurnesov L.E. (ed.), *Developmental learning as a stepwise system having different levels*. Moscow: Zentr School Kniga, 2003, pp. 208–210.
8. Luriya A.R. La storia sociale dei processi cognitivi. Firenze: Giunti, 1976.
9. Luriya A.R. Looking back. The life of a psychologist in retrospect. Firenze: Giunti, 1983.
10. Makarenko A.S. Pedagogical Poem. Moscow: I.T.P.K., 2003.
11. Rubtsov V.V. Project for a new-historical cultural type of school. *Psychological science education*, 1996, no. 4, pp. 79–94.
12. Rubtsov V.V. Socio-genetical Psychology of Developmental Instruction. Moscow: M.G.P.P.U, Part III, I, 2008, pp. 210–231.
13. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guružapov V.A. Per una scuola storico-culturale. (it. trans. Progetto per una scuola ditipo storico-culturale). *Educational, cultural and psychological studies*, 2014, no. 9, pp. 419–439.
14. Rubtsov V.V. Cultural-Historical Scientific School: the Issues that L.S. Vygotsky Brought up. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 4–14. doi:10.17759/chp.2016120301. (In Russ., abstr. in Engl.)
15. Thorndike E.L. Educational Psychology. Briefer Course. New York: Teacher's College, Columbia Univ, 1918.
16. Veggetti M.S. Lev Semenovich Vygotskii. *Psikhologia. Cultura. Storia*. Firenze: Giunti — Barbera, 1994.
17. Veggetti M.S. L'apprendimento cooperativo. *Concetti e contesti*. Roma: Carocci, 2004.
18. Vygotskii L.S. Soznanie kak problema psihologii povedeniya [Consciousness as a Problem of the Psychology of

Literatura

1. Blonsky P.P. Working school. M., 1919.
2. Davydov V.V. Problems of developmental learning. M.: Soviet education, 1988. 240 p.
3. Davydov V.V. Theory of Developmental Learning. M.: Intor, 1996.
4. Delors J. L'éducation: un trésor est caché dedans. Paris: UNESCO, 1996.
5. Delors J. The Treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of the treasure 15 years after its publication? // *International Review of Education*. 2013. Vol. 59. P. 319–330.
6. Lucisano P. Postfazione // P. Lucisano (Ed.). *Teen's Voice*. Roma: Nuova Cultura, 2016. P. 105–110.
7. Lazarev V.S., Fenomen V.V. Davydova s pozicii Davydovskoi koncepcii lichnosti [Davydov from the point of view of the personality conception] / L.E. Kurnesov (Ed.) // *Developmental Learning as a Stepwise System Having Different Levels*. M.: Zentr School Kniga, 2003. P. 208–210.
8. Luriya A.R. La storia sociale dei processi cognitivi. Firenze: Giunti, 1976.
9. Luriya A.R. Looking Back. The Life of a Psychologist in Retrospect. Firenze: Giunti, 1983.
10. Makarenko A.S. Pedagogical Poem. M.: I.T.P.K., 2003. 688 p.
11. Rubtsov V.V. Project for a new-historical cultural type of school // *Psychological Science Education*. 1996. № 4. P. 79–94.
12. Rubtsov V.V. Socio-genetical Psychology of Developmental Instruction. Part III, I. M.: MGPPU., 2008. P. 210–231.
13. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guružapov V.A. Per una scuola storico-culturale (it. trans. Progetto per una scuola ditipo storico-culturale) // *Educational, Cultural and Psychological Studies*. 2014. № 9. P. 419–439.
14. Rubtsov V.V. Cultural-Historical Scientific School: the Issues that L.S. Vygotsky Brought up. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*. 2016. Vol. 12. №. P. 4–14. doi:10.17759/chp.2016120301.
15. Thorndike E.L. Educational Psychology. Briefer Course. N.Y.: Teacher's College, Columbia Univ., 1918.
16. Veggetti M.S. Lev Semenovich Vygotskii. *Psikhologia. Cultura. Storia*. Firenze: Giunti — Barbera, 1994.
17. Veggetti M.S. L'apprendimento cooperativo. *Concetti e contesti*. Roma: Carocci, 2004.
18. Vygotskii L.S. Soznanie kak problema psihologii povedeniya [Consciousness as a Problem of the Psychology of Behavior]. *Psikhologiya i Marksizm [Psychology and Marxism]*. Moskva- Leningrad:G.iz., 1925.

Behavior]. *Psikhologiya i Marksizm [Psychology and Marxism]*. Moscow-Leningrad: G.iz., 1925.

19. Vygotskii L.S. *Pedagogičeskaya psihologiya. Kratkii Kurs*. Moscow: Rabotnik Prosveščeniya, pp.348; 2ed. Moscow: Pedagogika 1991. In Veggetti M.S. (ed.), *Psicologia pedagogica*. Trento: Erikson, 2006.

20. Vygotskii L.S. *Voobraženie i tvorčestvo v detskom vozraste, (Imagination and creativity in childhood)*. Moscow: Prosvescenie, 1930.

21. Vygotskii L.S. (1931/1960). *Istoriya razvitiya vysshih psihičeskikh funkciij*, Moscow: A.P.N. R.S.F.S.R. In Veggetti M.S. (ed.), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti, 1969.

22. Vygotskii L.S. *Myšlenie i reč (Pensiero e linguaggio)*. Mecacci L. (ed.). Moscow-Leningrad: Socekgiz, 1956, 2 ed.; 1982, 3. Bari: Laterza, 1990.

23. Vygotskaya G.L., Lifanova T. Lev Semionovich Vygotskii. Moscow: Academy, 1996.

19. Vygotskii L.S. *Pedagogičeskaya psihologiya. Kratkii Kurs*. Moskva: Rabotnik Prosveščeniya. P. 348; 2ed. Moskva: Pedagogika 1991. In Veggetti M.S. (ed.), *Psicologia pedagogica*. Trento: Erikson, 2006.

20. Vygotskii L.S. *Voobraženie i tvorčestvo v detskom vozraste, (Imagination and creativity in childhood)*. Moskva: Prosvescenie, 1930.

21. Vygotskii L.S. (1931/1960). *Istoriya razvitiya vysshih psihičeskikh funkciij*, Moskva: A.P.N. R.S.F.S.R. In Veggetti M.S. (ed.), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti, 1969.

22. Vygotskii L.S. *Myšlenie i reč (Pensiero e linguaggio)*. Moskva- Leningrad: Socekgiz, 1956, 2 ed.; 1982, 3. Mecacci L. (ed.). Bari: Laterza, 1990.

23. Vygotskaya G.L., Lifanova T. Lev Semionovich Vygotskii. Moskva: Academy, 1996.