

Критический анализ принятия теории Л.С. Выготского в международном академическом сообществе¹

М. Дафермос*,
Университет Крита, Греция,
mdafermo@uoc.gr

В данной статье рассматриваются различные типы восприятия теории Л.С. Выготского в международном академическом сообществе, а именно представлен критический анализ трех широко распространенных интерпретаций теории Выготского: когнитивизм, культурализм, культурно-историческая теория деятельности. Утверждается, что в исследованиях североамериканских ученых доминируют разрозненные прочтения отдельных идей Л.С. Выготского, не демонстрирующие достаточно глубокого понимания теоретической программы, частью которой они являются. В статье предлагается реконструкция теоретической программы культурно-исторической психологии в социальном и научном контексте ее создания.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, культурно-историческая теория, когнитивизм, культурный релятивизм, культурно-историческая теория деятельности, архивная революция.

Введение

В 20–30-х годах прошлого века в СССР Лев Выготский создал оригинальную теорию, известную как культурно-историческая психология. В то время работы Выготского не имели большого влияния на международную психологию и другие дисциплины.

Вторая жизнь Выготского в «западном мире» наступила в начале 1960-х, когда была опубликован перевод его книги «Мышление и речь» под заглавием *Thought and language* (1962 г.) с предисловием Джерома Брунера. Следует отметить, что редакция книги Выготского «Мышление и речь» 1956 года содержит изменения, внесенные в русское издание 1934 года без последующих пояснений. Перевод этой книги, выполненный издательством MIT Press в 1962 году, стал источником для переводов в других странах, например, Аргентина (1964 г.), Италия (1966 г.), Бразилия (1987 г.) и т. д. Русская редакция книги 1956 года была также переведена на различные языки: японский (1962 г.), немецкий (1964 г.), польский (1971 г.) и т. п. Долгое время в разных странах использовался неполный и спорный перевод книги Выготского «Мышление и речь» [37].

После публикации под именем Выготского книги *Mind in Society* (1978 г.) вокруг него начался настоящий бум. Американский философ Стивен Тулмин назвал Льва Выготского «Моцартом психологии» [58]. Книга *Mind in Society* не написана непосредственно Львом Выготским, это «компиляция отрывков из различных работ, созданных им в различные периоды научной карьеры» [77, с. 4].

Для цитаты:

Дафермос М. Критический анализ принятия теории Л.С. Выготского в международном академическом сообществе // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 27–46. doi:10.17759/chp.2016120303

* Манолис Дафермос, доктор философии, адъюнкт-профессор, Университет Крита, Греция. E-mail: mdafermo@uoc.gr

¹ Эта статья была впервые опубликована: M. Dafermos. 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*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, pp. 19–38.

труды Выготского переведены на разные языки. Предпринимаются попытки анализа теории Выготского в различных социокультурных условиях, например, США [43], Китай [27], Бразилия [36], Южная Америка [17] и т. п. Однако вопрос анализа и различных применений теории Выготского в различных странах остается открытым.

Дебаты вокруг различных «лагерей» или школ, занимающихся наследием Выготского, не прекращаются в «выготскианском» международном академическом сообществе. В контексте диалога с участием различных групп последователей Выготского рассматривается множество вопросов, касающихся диалектики, релятивизма, девелопментализма, марксизма и т. п. [60; 2; 41; 19; 67]. Что должно стать критерием выбора между различными прочтениями и вариантами теории Выготского? Сопоставимы ли позиции различных версий и групп?

Прежде всего, необходимо отметить парадокс интерпретации теории Выготского. Существуют радикально противоположные прочтения его текстов и различные толкования научного наследия. Д. Пападополус (Papadopoulos [46]) предпринял попытку анализа принятия теории Выготского в академической психологии. Он рассмотрел два типичных случая использования его теории: когнитивный и культурный. Он пришел к выводу, что идеи Выготского инкорпорируются в парадигматически разные теории.

Однако было бы неверным ограничивать идеи Выготского только сферой психологии, поскольку они составляют обширную систему, применяемую в различных дисциплинах, например, в педагогике, лингвистике, антропологии и т. п. [36]. Г. Дэниэлс (Daniels [11, с. xvi]) утверждает, что «теория Выготского может стать основой для различных, порой противоположных, эпистемологических и педагогических учений». Наличие множества «выготскианских» педагогических, психологических и эпистемологических школ лишь усиливает парадокс восприятия теории Выготского в международном академическом сообществе.

Систематическое исследование принятия и применения наследия Выготского в разных странах не входит в задачи этой главы. В данной работе основное внимание будет сосредоточено на критическом анализе некоторых широко распространенных тенденций принятия и внедрения теории Выготского в международном академическом сообществе. Рассмотрению подлежат три основных вопроса. Во-первых, будет обсуждаться существование различных определений теории Выготского.

Во-вторых, будет проведен анализ трех широко распространенных интерпретаций теории Л. С. Выготского: когнитивизм, культурализм, культурно-историческая теория деятельности. В-третьих, будут рассмотрены проблемы, которые возникли в связи с «архивной революцией» в учении Выготского и высветили необходимость пересмотра и более глубокого исследования его теории.

Как определить теорию Выготского?

Какое определение можно дать идеям Выготского? В разных трудах он приводит различные обозначения своей теории: «инструментальная психология», «концепция исторического развития высших психических функций», «теория высших психических функций», «культурно-историческая теория высших психических функций» и т. п. [31, с. 21; 66, с. 27].

Различные определения использовались также и следующим поколением советских психологов: «культурно-историческая теория психики» [34, с. 7], «теория развития высших психических функций» [35, с. 3], «культурно-историческая теория высших психических функций» [5].

По словам П. Кайлера (Keiler [31]), определение «культурно-историческая теория» не является аутентичным обозначением концепций, разработанных Л.С. Выготским: оно «использовалось в середине 1930-х годов противниками ученого ...с целью принизить деятельность группы Выготского—Лурия» [31, с. 22].

Д. Эльконин определяет теорию Выготского как «неклассическую психологию», которая представлена как «наука о том, как из объективного мира искусства, из мира орудий производства, из мира всей промышленности рождается и возникает субъективный мир отдельного человека» [18, с. 478].

Теорию Выготского определяли также как «вершинную психологию» [76, с. 351; 49, с. v], что подчеркивает возможность развития через социальное взаимодействие.

Современные исследователи применяют определение «социально-культурная теория». Дж. Верч заявляет: «Я применяю термин «социокультурная», потому что хочу понять, как культурно-исторический подход к умственным действиям располжен в культурном, историческом и институциональном окружении. Я предпочел этот термин другим (например, культурный или социоисторический) для того, чтобы признать важный вклад нескольких дисциплин и школ мысли в исследование опосредствованных действий. С одной стороны, я хотел бы признать вклад Выготского и его коллег (хотя они предпочитали термин «социоисторический», а не «социокультурный»). С другой стороны, я хотел бы отметить вклад многих современных исследователей культуры (хотя многие из ученых, о которых идет речь, не используют термин «исторический» относительно того, что они делают). В какой-то степени, термин «социо-историко-культурный» был бы более точным, но он, вне всякого сомнения, слишком громоздкий» [74, с. 15–16].

Лев Выготский никогда не использовал термин «социокультурная» для кодификации (или обозначения) своей теории. Этот термин относится не к теории, созданной Выготским и его коллегами, а к теоретической системе принятия и инкорпорации этой теории в североамериканские условия. Теория Выготского стала лишь одним из многих источников вдохновения для основателей социокультурной теории.

Существует множество сложных вопросов о связи между «социокультурной теорией» и «культурно-исторической психологией», например, вопрос отношений между исторической перспективой культурно-исторической психологии и концепцией культурных различий «социокультурной теории». Дж. Верч (Wertsch [74, с.16]) критикует Выготского за «сведение культурных различий к историческим различиям». И это лишь один пример серьезных расхождений между теорией Выготского, ее восприятием и трансформацией со стороны ученых за океаном. Д. Роббинс (Robbins [50]) утверждает, что социокультурная теория неспособна рассматривать историю как изменение и порой «превращается в образец постмодернистского бриколажа». Для Выготского понятия «история» и «исторический» были очень важны, поскольку это связано с онтогенезом и филогенезом человеческого разума. Отрицание «исторического» в теории Выготского является признаком неверного понимания ее сути.

«Культурный» и «исторический» — это два взаимосвязанных аспекта его теории, составляющие ее содержание. Определение (или маркировка) идей Выготского не олицетворяет нейтральную точку зрения, а показывает понимание сути его теории. А. Ясницкий [78] утверждает, что терминологическое разнообразие и непостоянство отражают постоянный поиск соответствующих дескрипторов для исследовательской программы, представленной Выготским и его коллегами [78]. Я считаю, что это терминологическое разнообразие и непостоянство также демонстрирует существование различных способов принятия и имплементации теории Выготского в различных социальных и научных контекстах.

Эдвард Саид (Edward Said [53]) утверждает, что попадание теории в новую среду приводит к ее трансформации в результате изменения пространства и времени. Путешествуя вокруг земного шара, теория Выготского претерпела существенные изменения в процессе имплементации под влиянием множества контекстов. Основная проблема заключается в том, что часто исследователи и практики не осознают различий между теорией Выготского и своими собственными схемами и фильтрами, используемыми в ходе ее принятия.

В зеркале когнитивизма

Первые переводы трудов Выготского на английский язык появились в конце 1920-х годов [69]. Повторный интерес к идеям Выготского в западном академическом мире проявился в начале 1960-х годов в новом социальном и научном контексте.

Как я уже отмечал, Дж. Брунер сыграл очень важную роль в представлении теории Выготского в западном академическом сообществе. Он участвовал в реформе образования, проводившейся в США в 1957 году в результате шока, вызванного запуском советского спутника. Запуск спутника привел к

тому, что «...Америка была вынуждена осознать собственное отставание от Советского Союза по уровню подготовки ученых и граждан, имеющих хорошие знания в области естественнонаучных дисциплин и математики и способных в будущем стать интеллектуальными лидерами» [57, с. 4–5]. Джером Брунер был одним из первых американских мыслителей, осознавших отставание принципов обучения, основанного на опыте, а также бихевиористской теории. Именно Жан Пиаже и Лев Выготский, как психологи, помогли ему осознать важность изучения процессов развития человеческого разума [57].

В североамериканской психологии принятие теории Выготского происходило под влиянием «когнитивной революции», которая «была призвана вернуть «разум» в гуманитарные науки после долгого царствования холодного объективизма» [4, с. 1]. Многих исследователей больше не могла удовлетворять бихевиористская модель «стимул — реакция». Возвращение мышления в психологию после долгого доминирования бихевиоризма открыло новые перспективы для развития психологии и теории научения. Джером Брунер, один из сторонников когнитивной революции, рассматривал введение среднего звена (мысль, опосредствованная с помощью знака) в пару стимул — реакция как способ преодоления бихевиористских стандартов [46].

Лев Выготский обеспечивает «основание для когнитивной эволюционной теории, на которой Брунер строит свое описание роли образования в человеческом развитии» [45, с. 106]. Джером Брунер утверждает, что «когнитивная революция попросту поглотила концепцию научения более широким понятием получения знаний» [4, с. 105]

Когнитивизм зародился в 1950-е годы в Северной Америке как реакция на доминирование бихевиоризма. Он основывается на допущении, что познание представляет собой «манипуляцию символами по типу компьютера. Иными словами, познание — это ментальная репрезентация: считается, что разум действует путем манипулирования символами, представляющими свойства мира или сам мир в некоем состоянии» [65, с. 8]. Представители когнитивизма рассматривают познание полностью отделенным от сознания конкретных субъектов, участвующих в социальном взаимодействии. «С другой стороны, когнитивисты принимают без доказательства процессы, которые являются умственными, но вообще не могут быть приведены в сознание.

Таким образом, мы не просто не знаем о правилах, управляющих генерированием умственных образов или обработкой зрительной информации, мы даже не можем знать об этих правилах» [65, р. 49]. В отличие от когнитивистов Лев Выготский [71] считает сознание одной из самых главных и трудных проблем психологии. Он разрабатывал различные стратегии для исследования сознания в разные периоды развития своей исследовательской программы [66], но все последние годы своей недолгой жизни он посвятил анализу проблемы сознания, которую игнорировали когнитивисты.

Растущий интерес к теории Выготского возник под влиянием лингвистической революции в конце 60-х — начале 70-х годов. Уже в 1950 году дискуссия между Ноамом Хомским и бихевиористами достигла апогея [44]. Хомский критиковал механистические, упрощенные интерпретации языка, предложенные бихевиористами, которые рассматривали психические явления как обычную реакцию на внешние раздражители. Теория Выготского о взаимосвязи между мыслью и речью радикально отличалась от объяснения Хомским языковых компетенций и бихевиористской теории вербального поведения.

Ван дер Веер и Вальсинер отмечают, что создание образа Выготского в США было связано с падением интереса к идеям Пиаже в 1970-х годах. «Послание Выготского — о роли «общественного порядка» в развитии детей (даже если это не его оригинальное, часто распространенное среди других мыслителей-социологов) — вписалось в американский образовательный контекст, где приписываемая Пиаже свобода учеников в выборе индивидуального обучения угрожала полномочиям и управленческим функциям учителей» [62, с. 4]. Одно из серьезных препятствий к пониманию теории Выготского в США связано с тенденцией к дистанцированию от ее идеологических основ и социокультурного контекста, в котором она создавалась. «Но что еще важнее, так это наличие более общей тенденции избегать не только связи теории Выготского с марксизмом, но и контекстуальной оценки работ Выготского в целом. Здесь можно увидеть большую иронию: культурно-историческую теорию стремятся толковать и излагать в культурном и историческом вакууме» [1, с. 437]. Деконтекстуализация теории Выготского представляет собой своего рода инкорпорацию в совершенно другую теоретическую и методологическую парадигму».

«Интерес современных психологов к учению Выготского, действительно, парадоксален. С одной стороны, растет популярность его трудов среди психологов-эволюционистов в Европе и Северной Америке. С другой стороны, редко встречается тщательный анализ и глубокое понимание происхождения идей Выготского... В международной психологии имя Выготского приобретает все большую известность, но критический анализ принятия его теории остается на низком уровне. Корни его учения в международном философском и психологическом дискурсе остаются, в основном, скрытыми. Его идеи редко получали дальнейшее теоретическое или эмпирическое развитие» [61, с. 117].

Теория Выготского стала популярной в современной педагогической литературе. Его идеи оказывают большое влияние на теорию и практику образования в разных странах и геополитических регионах. Сообщается, что интерес к теории Выготского в США возродился в определенном социальном контексте. «Восприятию Выготского также способствовали социальные факторы, например, растущий интерес американских специалистов в области образования к педагогической реформе, сместившей акцент с традиционного, индивидуалистического взгляда на об-

учение. Педагогика и детская психология отошли от опоры на бихевиористские модели. Они нуждались в новой парадигме, и в контексте усиливающегося либерализма (частично обусловленного войной во Вьетнаме) метод Выготского выглядел особенно привлекательным» [28, с. 644].

Следует упомянуть пример внедрения культурно-исторической психологии в сфере педагогики и детской психологии в Северной Америке. В западной литературе популярна его концепция «зоны ближайшего (проксимального) развития», но она не является центральной и оригинальной идеей Выготского, и в изоляции от других понятий культурно-исторической психологии она может быть неверно истолкована [8]. Джером Брунер использовал концепцию зоны ближайшего развития для создания своей теории скаффолдинга. Хотя сам Выготский никогда не использовал этот термин, понятия «зона ближайшего развития» и «скаффолдинг» стали в литературе синонимами [42]. Современное восприятие теории Выготского — «очень избирательное, разрозненное и, возможно, упрощенное с точки зрения ее когерентности» [16, с. 184].

В соответствии с ограниченной, формальной интерпретацией культурно-исторической психологии, понятие «зона ближайшего развития» представляют только как психологическую, а не социокультурную единицу исследования [44]. Многие критические педагогические школы Бразилии утверждают, что перевод английского текста на португальский язык содержит «линейное и неполное понимание человеческого развития» [37, с. 493]. В Бразилии теорию Выготского рассматривают через перспективу дополнения и расширения теоретических основ критической педагогики, представленной как педагогика социального преобразования [36].

Можно увидеть, что в различных культурно-исторических контекстах теория Выготского претерпевает радикальные изменения. Обнаруживаются совершенно различные интерпретации концепций культурно-исторической психологии, например, зона ближайшего развития (общепринятое и критическое понимание). Проблема заключается в том, что исследователи и практикующие специалисты, как правило, не осознают неявных допущений в отношении теории Выготского и связи этих допущений с собственной научной, образовательной, политической или социальной практикой.

В зеркале культурализма

Культурная психология является типичной сферой для принятия теории Выготского. Майкл Коул, известный специалист в области культурной психологии, провел серьезное учение исследование под руководством Александра Лурия. Несомненно, Коул в значительной степени способствовал развитию диалога между советскими и американскими психологами.

Используя понятие культурного артефакта (включая материальные орудия и язык), Майкл

Коул попытался создать опосредствованную теорию разума. «Артефакты являются фундаментальной составляющей культуры. Развитие человеческого разума, в онтогенезе и в человеческой истории, следует понимать как совместную эволюцию человеческой деятельности и артефактов» [6, с. xiv]. В отличие от Выготского, проводившего четкое различие между материальными орудиями и знаками как психологическими инструментами при введении понятия «культурный артефакт», Коул [6] устраняет качественное различие между ними.

Культурная психология Майкла Коула в большей степени основана на концепции артефактов Уортофски [12], чем на анализе материальных и психологических инструментов, предлагаемом Выготским. В теории Выготского отсутствует понятие артефакта. Он отрицает «включение орудий и знаков в концепцию артефакта» [52, с. 100]. «Явления, имеющие собственный психологический аспект, но по сути не являющиеся полностью психологическими, например, технологии, психологизируются совершенно незаконно. При выборе основания для такой идентификации полностью игнорируется суть обеих форм, их деятельности и различий в исторической роли и природе. Орудия, как средства труда, средства для совершенствования природных процессов, и язык, как средство для социального общения и коммуникации, растворяются в общем понятии «артефакт» или «искусственное средство» [72, с. 61].

В организованной Майклом Коулом Лаборатории сравнительного человеческого познания (Калифорнийский университет) было проведено кросс-культурное исследование. Коул инкорпорировал культурно-историческую теорию в это исследование, которое опиралось, с одной стороны, на традиции американской антропологии, а с другой стороны, на культурно-историческую психологию и теорию деятельности.

Культурный релятивизм является основной концепцией культурной антропологии. С точки зрения культурного релятивизма, культуры рассматриваются как дискретные единицы во времени и в пространстве. Как считает Б. Рогофф (Rogoff [51]), понимание человеческого развития с социокультурной точки зрения включает следующие аспекты:

- отход от этноцентризма для учета различных точек зрения;
- учет различных целей развития;
- признание ценности знаний своих и внешних носителей для конкретного культурного сообщества;
- систематический и честный анализ собственно, неизбежного узкого понимания с тем, чтобы знания становились более объемными» [51, с. 12].

Культурный релятивизм создан как отрицание этноцентризма и признание культурных различий. Он опирается на фрагментацию культуры и подчеркивание культурных различий. Культурный релятивизм зародился в культурной антропологии и проник в другие дисциплины (лингвистика, культурология, психология и т. п.).

Е. Матусов (Matusov [41, с. 85]) утверждает, что между культурно-историческими и социокуль-

турными проектами Выготского есть не только сходство, но и важные различия. В отличие от социокультурного подхода, делающего акцент на культурном разнообразии, культурно-историческая школа игнорирует важные различия между культурами. Я считаю, что проблема заключается не в том, что Выготский не учитывал различия между разными культурами. Трудность, скорее, состоит в том, что концепция культуры в культурно-исторической психологии совершенно иная, чем при социокультурном подходе. «Таким образом, всякий раз, когда Выготский использует слово *культура* или *культурный*, нам следует помнить, что он, в целом, имеет в виду универсальную коннотацию, а не ее особенности» [1, с. 441]. Даже в исследованиях, проводимых Александром Лурия в Узбекистане, Выготский и Лурия не делали акцент на особенностях узбекской культуры, а исследовали общие пути когнитивного развития. Концепция культуры Выготского радикально отличается от культурного диффузионизма и культурного релятивизма.

Современный культурный релятивизм связан с мультикультурализмом, основанным на выделении различных культур и подчеркивании культурных различий. Эволюционная перспектива культурно-исторической психологии полностью отличается от пост-модернистской релятивизации и фрагментации культуры. Модернизация теории Выготского, а также ее пост-модернистское прочтение в релятивистски ориентированной культурной психологии, приводит к теоретической неразберихе и непониманию. Также релятивистски ориентированная культурная психология полностью отрицает эволюционное историческое ориентирование культурно-исторической психологии как теории развития высших умственных функций [68]. *Отделение культурных параметров психологических процессов от учета исторической эволюционной перспективы приводит к искажению смысла и путанице.*

В зеркале культурно-исторической теории деятельности

Культурно-историческая теория деятельности стала одной из самых популярных теоретических систем внедрения наследия Выготского в англо-саксонскую литературу за три последних десятилетия. По мнению Лизы Ямагата-Линч (Yamagata-Lynch [75]), распространение культурно-исторической теории деятельности в Северной Америке связано с попытками исследователей и практикующих специалистов изучить сложное окружение процесса научения. Возрастающий интерес к идеям Выготского также тесно связан с разочарованием в традиционных теориях обучения, таких как бихевиоризм и когнитивизм. Культурно-историческая теория деятельности основана на компиляции различных идей русских школ психологии и их адаптации в североамериканском контексте. «Когда теория деятельности была принята в Северной Америке, большинство ученых, и я в том числе,

использовали ее исключительно как описательный инструмент в качественных исследованиях, а не метод для меняющейся практики» [75, с. 31].

Можно обнаружить различные варианты культурно-исторической теории деятельности. Теория деятельностных систем Энгestrёма является одной из наиболее сильных версий культурно-исторической теории деятельности [21; 22; 23]. П.Х. Савчук, Н. Дуарте и М. Эль-Хаммуни предпринимали попытку разработать критически ориентированную версию культурно-исторической теории деятельности на основе марксистской диалектики [54]. Стеценко и Ариевич рассматривают культурно-историческую теорию деятельности как проект, способный объяснить человеческую субъективность и стимулировать социальную трансформацию [55].

Но у различных версий культурно-исторической теории деятельности есть некоторые общие направления. В отличие от подходов, делающих акцент на различиях между культурно-исторической психологией и теорией деятельности, «в основе культурно-исторической теории деятельности лежит отрицание такой дихотомии» [7, с. 485]. Сосредоточившись на сходстве и отбрасывая различия между культурно-исторической психологией и теорией деятельности, сторонники культурно-исторической теории деятельности пытаются создать систему для их сочетания.

Подход Энгestrёма к трем поколениям культурно-исторической теории деятельности основан на отрицании дихотомии между культурно-исторической психологией и теорией деятельности и исторической легитимизацией культурно-исторической теории деятельности. Первое поколение — это теория Выготского об опосредствованных действиях. Второе поколение связано с теорией А.Н. Леонтьева о подчеркивании коллективного характера человеческой деятельности. Собственную модель деятельностных систем он рассматривает как основное достижение третьего поколения культурно-исторической теории деятельности [21].

Схема трех поколений культурно-исторической теории деятельности предлагает линейное, непрерывное, деконтекстуализированное описание и скрывает промахи, недочеты и несоответствия в истории культурно-исторической психологии и теории деятельности. С точки зрения идеи трех поколений культурно-исторической теории деятельности трудно объяснить напряжение, существовавшее между Выготским и Леонтьевым в начале 1930-х годов.

Здесь идея трех поколений культурно-исторической теории деятельности совпадает с «каноническим подходом» советской психологии, рассматривающей теорию деятельности как продолжение культурно-исторической психологии [48, 14]. Защитники «канонического подхода» утверждают, что существует «школа Выготского-Леонтьева-Лурия». Этот «канонический подход» развития «школы Выготского-Леонтьева-Лурия» был подвергнут критике за игнорирование серьезных различий между исследовательскими программами Выготского и Харьковской группы [78]. Защитники второго подхода

сосредоточили внимание на нестыковках и несоответствиях, существующих между исследовательскими программами Выготского и Леонтьева. А. Тумела (Toomela [59]) утверждает, что теория деятельности — это тупиковый путь развития для культурно-исторической психологии. Дж. Мартинс (Martins [40]) обращает внимание не только на теоретические разногласия, имевшие место между Выготским и Леонтьевым, но и на существовавшие различия, вызванные идеологической ситуацией из-за политических изменений в Советском Союзе.

В культурно-исторической теории деятельности растворились и версия теории деятельности, разработанная Рубинштейном, и споры Леонтьева и Рубинштейна относительно понятия «деятельность». Разработка понятия «деятельность» была бы проще, если бы мы не принимали во внимание различия в каждой из этих научных школ и разногласия между ними (например, различия в позициях Гальперина и Леонтьева).

Обнаруживаются серьезные разногласия между третьим и предыдущим поколениями культурно-исторической теории деятельности. Хаккарайнен (Hakkarainen [26, с. 4]) утверждает, что западная теория деятельности принимает «междисциплинарный подход, а в России превалирует более психологический метод». Междисциплинарный подход к теории деятельности был разработан в Центре теории деятельности и исследований развивающейся работы (Университет Финляндии, Хельсинки), который возглавляет Юрьё Энгestrём. Первое и второе поколение теории деятельности действовали в сфере психологии как в дисциплине, а третье поколение создало исследовательскую программу с междисциплинарным подходом.

Проблема отношений между культурно-исторической психологией Выготского и теорией деятельности Леонтьева породила дискуссии и разногласия в международном академическом сообществе. Анализируя споры относительно культурно-исторической теории деятельности в Китае, Дж. Хонг, Н. Янг и Л. Ченг (Hong, Yang & Chen [27]), утверждают, что «до сегодняшнего дня существует пробел в фактической связи теории деятельности Леонтьева с культурно-исторической теорией развития Выготского. Люди продолжают спрашивать: является ли теория Выготского той теорией деятельности, о которой мы говорили? Или другой вопрос: является ли теория деятельности лишь продолжением теории Выготского?» По многим причинам имеется незначительное количество публикаций о работе Леонтьева в 1930-е годы. Это привело к возникновению «зоны вакуума». В этой же статье приводится теоретическое сравнение сходства и различия Леонтьева и Рубинштейна в обсуждении китайских исследователей [27]. Некоторые различия между вариантами теории деятельности, предложенными Леонтьевым и Рубинштейном, анализировали и другие ученые [29; 9] (самыми важными можно считать различное понимание основного предмета психологии и соотношение интернационализация-внешнее проявление).

Презентация наследия Выготского, Леонтьева и Лурия является частью этой же теоретической системы; точно также понятие культурно-исторической теории деятельности присутствует во всех трех направлениях представления советской психологии в Южной Америке: во-первых, через марксистские круги, которые были близки к коммунистическим партиям в этом регионе, во-вторых, через группу кубинских психологов, получавших в Москве постдипломное образование после революции на Кубе, за некоторым исключением, например, Гонзалес Рей (González Rey [17]), в-третьих, через североамериканскую психологию, потому что многие ученые и практикующие специалисты из Южной Америки ориентировались на ее теоретическую систему.

Сосредоточившись на третьем способе распространения культурно-исторической теории деятельности, следует помнить предупреждение Игнацио Мартина-Баро (Martin-Baro [39, с. 20]) о доверчивом восприятии теорий и методов североамериканской психологии: «Психологи Южной Америки смотрели на «Большого брата», уже завоевавшего уважение в сфере науки и социальных услуг, и, заимствуя его методологические и практические концептуальные инструменты, надеялись получить от властных структур в каждой стране социальный статус, эквивалентный тому, который имели специалисты в Северной Америке».

Культурно-историческая теория деятельности, а также другие виды культурно-исторической психологии из Северной Америки быстро распространились в другие страны и континенты. Однако, как писал Выготский: «С кем поведешься, от того и наберешься» [70, с. 261]. Каждый, кто заимствует идеи и теоретические системы из психологии и педагогики Северной Америки, «получает свою долю этих систем, т. е. философский дух авторов» [70, с. 261].

От архивной революции к пересмотру понимания наследия Выготского в академическом сообществе

Одно из серьезных препятствий к пониманию теории Выготского заключается в ограниченном доступе к его работам. «Избранные психологические исследования» Льва Выготского были опубликованы в Советском Союзе в 1980-е годы, а в 1990-е эти труды были переведены на английский язык. Однако это шеститомное собрание сочинений неполное и не включает многие известные работы, например, «Психология искусства» (1925 г.), «Педагогическая психология» (1926 г.), «Воображение и творчество в детском возрасте» (1930 г.), «Этюды по истории поведения. (Обезьяна. Примитив. Ребенок)» (1930 г., совместно с Александром Лурия), «Умственное развитие детей в процессе обучения» (1935 г.) и другие. Более 90 рецензий на театральные постановки и романы, написанных Львом Выготским в 1920-е годы, не были переведены на другие языки.

В переводах работ Выготского на английский язык обнаружено множество ошибок и искажений:

неточности, усечение терминов или отрывков, усечение имен, неустановленные или усеченные цитаты, опущения и прямая фальсификация [32, 64]. Эти ошибки и искажения возникали в различные моменты на пути от рукописи и публикации к советским изданиям работ Выготского и после их перевода на английский язык (или другие языки).

В выготскианских исследованиях произошла «архивная революция». Публикация частных архивов Выготского и новые неискаженные издания его трудов открыли новые возможности для исследования и понимания наследия этого ученого [79, 80, 81, 82, 83, 84]. Книга Г.Л. Выгодской и Т.М. Лифановой раскрывает нам яркую картину жизни Льва Выготского [73]. Мемуары С.Ф. Добкина рассказывают о начале философской карьеры Выготского [25]. Рецензии Льва Выготского на театральные постановки по-новому помогают понять последовавшее затем создание культурно-исторической психологии [24]. Следует особо отметить вклад Журнала русской и восточноевропейской психологии в появление недавних архивных публикаций. Также в рамках проекта общества *PsyAnima* «Полное собрание сочинений Выготского» были повторно опубликованы многие забытые труды ученого. Цель проекта — «повторная публикация всех работ Льва Выготского и большинства работ представителей кружка Выготского» [47].

Однако, само по себе новое обращение к жизни Выготского и новые издания его работ являются необходимым, но недостаточным условием для более глубокого понимания его теории. Я полагаю, что творческая реконструкция теории Выготского возможна на основании исследования трех взаимосвязанных аспектов: (а) культурного и исторического контекста ее появления и развития, (б) особого поворотного момента в истории науки, конкретного научного контекста и связей культурно-исторической теории с другими теориями и (с) жизненного пути Выготского и развития его научной программы в течение жизни.

Контекстуализация культурно-исторической психологии в истории науки как «драмы идей» позволяет оценить вклад Выготского в продвижение психологических знаний. Креативность Выготского в науке представляет собой сложное явление, и для ее восприятия необходимо конкретное историческое исследование взаимодействия социальных, научных и личных параметров в процессе производства знания.

Лев Выготский был вовлечен в творческий диалог со многими мыслителями и тенденциями в истории философии и науки, например, со Спинозой, Гегелем, Марксом, Ницше и Дарвином. Выготский был «сыном «Серебряного века» русской культуры и философии, и это влияние не стоит недооценивать» [67, с. 45].

В соответствии с традиционным образом теории Выготского, ее автора представляют как гения-одиночку. Новые расследования направлены на выяснение личного окружения Выготского. Сюда вошли не только участники «тройки» (Лев Выготский, Александр Лурия и Алексей Леонтьев) или «пятерки» (Александр Запорожец, Лидия Божович, Роза Левина, Наталья Морозова и Лия Славина), но и

многие другие личности: Леонид Владимирович Занков (1901–1977), Борис Ефимович Варшава (1900–1927), Жозефина Ильинична Шиф (1904–1978), Иван Михайлович Соловьев (1902–1986), Николай Александрович Бернштейн (1897–1982), советский кинорежиссер Сергей Михайлович Эйзенштейн (1898–1948), поэт Осип Мандельштам и другие [78]. Культурно-историческая психология рождалась в диалоге с этими и многими другими людьми из личного окружения Льва Выготского.

Многие исследователи сделали существенный вклад в изучение жизни Льва Выготского и биографии его идей [33; 63; 73; 66; 30]. Однако вопрос о концептуальном и методологическом исследовании разработки исследовательской программы Выготского остается открытым. Первые шаги в этом направлении сделал Николай Вересов [66]. Но путь по-прежнему остается открытым, и исследователям предстоит еще много работы, чтобы выявить противоречия в разработке исследовательской программы Выготского на разных этапах. С этой точки зрения, *концептуальное и методологическое исследование культурно-исторической теории как эволюционного процесса представляет самую сложную задачу.*

Заключение

Наследие Выготского служит источником вдохновения для многих психологов и педагогов во всем мире. Исследователи и педагогические работники из разных стран принимают многие идеи Выготского и других советских психологов, потому что «они заполняют определенные пробелы и отвечают на важные вопросы, до сих пор остававшиеся без ответа» [28, с. 644].

Недавние исследования показали, что существует множество прочтений и интерпретаций теории Выготского. Более того, теория Выготского инкорпорирована в радикально противоположные теоретические и методологические парадигмы. Когнитивизм, культурный релятивизм и культурно-историческая теория деятельности представляют собой различные системы, возникшие в основном для удовлетворения потребностей науки в Северной Америке. Существует ярко выраженная тенденция к интеграции и инкорпорации теории Выготского в основные исследования североамериканских ученых. Используемые ими схемы принятия и имплементации теории Выготского распространились во многих страны мира.

Существует по крайней мере три основные проблемы во внедрении культурно-исторической психологии в североамериканские исследования. Первая проблема связана с фрагментарным прочтением отдельных идей Выготского, доминирующим в североамериканских исследованиях и не обеспечивающим достаточ-

ного понимания теоретической программы, в которую входят эти идеи. Например, некоторые разрозненные идеи, такие как зона ближайшего (проксимального) развития, знаковое опосредствование и т. п., взятые отдельно от методологии культурно-исторической психологии, имеют тенденцию становиться синонимом всей теории Выготского. Диалектическое понимание человеческого развития растворилось в таких популярных интерпретациях теории Выготского как когнитивизм, культурная психология и культурно-историческая теория деятельности. В этих распространенных толкованиях теории Выготского трудно найти понимание того, что культурно-историческая теория не является замкнутой системой идей, применяемых на практике в уже готовой форме, а представляет собой *динамичный, эволюционный процесс.*

Второй частой проблемой является то, что распространение и применение культурно-исторической психологии в различных социальных обстоятельствах не связано с учетом общественного и политического контекста ее возникновения. Реконструкция теоретической программы культурно-исторической психологии в социальном и научном контексте периода ее создания может обеспечить систему для очерчивания ее достижений и недостатков.

Николай Вересов также отмечает, что «для внедрения теории Выготского в мировую психологию западные «выготскианцы» упростили и адаптировали общую картину к уже сложившейся традиции» [68, с. 290]. Многие современные исследователи и практикующие специалисты не создали критического отражения теории в своих собственных когнитивных схемах и связях с личной, коллективной и социальной практикой.

Понимание теории Выготского требует постановки ряда вопросов: Зачем нам нужна теория Выготского? Почему нам интересны эти конкретные аспекты наследия Выготского (а не другие)? Что мы хотим сделать с идеями Выготского?

«Архивная революция» в исследовании наследия Выготского ставит под сомнение распространенные интерпретации теории Выготского и стимулирует ее пересмотр и реконцептуализацию. В свете новых результатов, полученных в процессе «архивной революции», становится ясно, что наследие Выготского остается «частично забытым и частично неверно понятым» [68, с. 269], или, как утверждает М. Эль-Хаммуни, «терра инкогнита» [19].

Будущие исследования должны сосредоточить основное внимание на развитии теории и методологии Выготского в XXI веке и переосмыслении культурно-исторической теории с точки зрения проблем, возникающих в психологии, педагогике и социологии во всем мире. Территория вокруг Выготского остается неисследованной [3].

Благодарность

Автор выражает благодарность профессору Николаю Вересову за ценные комментарии и предложения по улучшению качества этой главы.

Литература

1. *Ageyev V.S.* Vygotsky in the mirror of cultural interpretations / Kozulin A. (eds.) // Vygotsky's educational theory in cultural context. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 432–449.
2. *Allakhverdiv V., Ivanov M.* In search of a rational answer to a postmodernist question // Culture & Psychology. 2008. Vol. 14(1). P. 71–79.
3. *Barahona M., Mata Benítez M.L., Dafermos M., Hakkarainen P.* Moving with and Beyond Vygotsky // Cultural-historical psychology. 2014. № 1. P.104–106.
4. *Bruner J.* Acts of Meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. 181p.
5. *Brushlinskii A.V.* The cultural-historical theory of thinking (philosophical problems of psychology). Moscow: Vysshiaia Shkola, 1968. (In Russ.)
6. *Cole M.* Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. 389p.
7. *Cole M., Engeström Y.* Cultural-historical approaches to designing for development / J. Valsiner & A. Rosa (eds.) // The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology. Cambridge, NY: Cambridge University Press, 2007. P. 460–483.
8. *Dafermos, M.* Soviet Psychology / T. Teo (Ed.) // Encyclopedia of Critical Psychology. New York: Springer, 2014. P. 1828–1835.
9. *Dafermos M.* Activity theory / I.Parker (eds) // Handbook of critical psychology. London and New York: Routledge, 2015. P. 261–270.
10. *Dafermos M., Marvakis A.* Mediated getting-to-know-the-world- Approaching learning with S.L. Rubinstein / P. Stenner J. Cromby, J. Motzkau J. Yen, Y. Haosheng (eds.) // Theoretical Psychology: global transformations and Challenges. Ontario: Cactus Press, 2011. P. 94–104.
11. Charting the Agenda: Educational Activity after Vygotsky / Daniels H. (ed.). London: Routledge, 1993. 215 p.
12. *Daniels H.* An introduction to Vygotskian theory / H.Daniels (eds.) // Vygotsky and research. London, NY: Routledge, 2008. P. 1–18.
13. *Daniels H., Cole M., Wertsch J.* Editors' Introduction / H. Daniels M.Cole, J.Wertsch (eds.) // The Cambridge Companion to Vygotsky. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. P. 1–20.
14. *Davydov V.V., Radzikhovskii L.A.* Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology / J. Wertsch (ed.) // Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives (pp. 35–65). New York: Cambridge University Press.
15. *Davydov V.V.* A new approach to the interpretation of activity structure and content / S. Chaiklin, M. Hedegaard, U.J. Jensen (eds.) // Activity theory and social practice. Aarhus: Aarhus University Press, 1999. P. 39–50.
16. *Gillen J.* Versions of Vygotsky // British Journal of Educational Studies. 2000. Vol. 48 (2). P.183–198.
17. *Gonzalez Rey F.L., Mitjans Martinez A.* Three critical approaches to psycho-logy in Latin America – their rise and fall // Annual Review of Critical Psychology. 2013. 10. P. 642–662.
18. *Elkonin D.B.* Ob istochnikakh neklassicheskoi psikhologii [On the sources of non-classical psychology] / D.B. Elkonin // Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological writings]. Moscow: Pedagogika, 1989, pp. 475–478.
19. *Elhannoumi M.* Vygotsky's scientific psychology: Terra incognita // Cultural–historical psychology. 2009. Vol. 9. P. 49–54.
20. *Engeström Y.* Learning by Expanding: An Activity–Theoretical Approach to Developmental Research, Helsinki: Orienta-Konsultit Oy. 1987.
21. *Engeström Y.* Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization // Journal of Education and Work. 2001. Vol. 14 (1). P. 133–156.
22. *Engeström Y., Miettinen R., Punamaki R.L.* Perspectives on activity theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 462 p.
23. *Engeström Y., Lompscher J., Rückriem G.* Putting Activity Theory to Work: Contributions from developmental work research. Berlin: Lehmanns Media, 2005. 637 p.
24. *Feingenberg I.M.* (ed.). L.Vygotsky: the way he started. Jerusalem: Jerusalem Publishing Centre, 1996. 106 p.
25. *Feingenberg I.M.* (ed.). From Gomel to Moscow: the Beginning of L.S.Vygotsky's creative way. S.F. Dobkin's Memoirs L.S. Vygotsky's Early Essays. New York: The Edwin Mellen Press, 2000. 118 p.
26. *Hakkarainen P.* Editor's Introduction. Challenges of Activity Theory// Journal of Russian and East European Psychology. 2004. Vol. 42 (2). P. 3–11.
27. *Hong J., Yang N., Cheng L.* Current Situation and Future Development of Activity Theory in China // Actio: An International Journal of Human Activity Theory. 2007. № 1. P. 115–131.
28. *Hyman L.* The Soviet Psychologists and the Path to International Psychology / J. Renn (ed.) // The Globalization of Knowledge in History. Berlin: Edition Open Access series of the Max Planck Research Library for the History and Development of Knowledge Studies, 2012. P. 631–668
29. *Jones P.* Rubinshtein and Vygotsky / Leontiev: differences. 2000. [Elektronii resurs]. URL: <http://ethicalpolitics.org/seminars/stetsenko.htm>. (Accessed 10.9.16).
30. *Keiler P.* Lev Vygotskij – ein Leben für die Psychologie. Weinheim, Basel: Beltz, 2002. 484 p.
31. *Keiler P.* Cultural–Historical Theory” and “Cultural–Historical School”: From Myth (Back) to Reality// Dubna Psychological Journal. 2012. № 1. P. 1–33.
32. *Kellogg D., Yasnitsky A.* The differences between the Russian and English texts of Tool and Sign in Child Development. Supplementary and analytic materials // PsyAnima, Dubna Psychological Journal. 2011. Vol. 4(4). P. 98–158.
33. *Kozulin A.* Vygotsky's Psychology: A Biography of Ideas. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. 296 p.
34. *Leontiev A.N., Luria, A.R.* Vygotsky's psychological views / L.S. Vygotskii // Selected psychological works. Moscow: Academia Pedagogicheskikh nauk, 1956. P. 4–36.
35. *Leontiev A.N., Luria A.R., Teplov B.M.* Predislovie [Foreword] / A.N. Leontiev, A.R. Luria, B.M. Teplov (eds.) / L.S. Vygotskii // Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii. Iz neopublikovannykh trudov [Development of the higher psychical functions. From non-published works]. Moscow: Academia Pedagogicheskikh nauk, 1960. P. 3–10.
36. *Lima E.S.* Vygotsky's Cultural–Historical Theory of Human Development: An International Perspective // Anthropology & Education Quarterly. 1995. Vol. 26 (4). P. 443–457.
37. *Lima E.S.* Vygotsky in the International Scene: a brief Overview // Anthropology & Education Quarterly. 1995. Vol. 26 (4). P. 490–499.
38. *Lifanova T.M.* L.S. Vygotsky's works bibliography in Russian and foreign languages // Voprosy Psichologii. 1996. 5. P. 137–157.
39. *Martin–Baro I.* Writings for a liberation psychology. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1994. 256 p.
40. *Martins J.B.* Notes on the relationship between Vygotsky and Leontiev: The “troika”, did it ever exist? // Dubna Psychological Journal. 2013. Vol. 1. P. 84–94.
41. *Matusov E.* Applying a sociocultural approach to Vygotskian academia: ‘Our tsar isn't like yours, and yours isn't like ours’// Culture & Psychology. 2008. Vol. 14(1). P. 5–35.
42. *McLeod S.* ZPD, 2012. Available at: URL: <http://www.simplypsychology.org/Zone-of-Proximal-Development.html> (Accessed 10.09.2013)
43. *Miller R.* Vygotsky in Perspective. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

44. Newman F., Holzman L. *Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist*. London, New York: Routledge, 1993. 252 p.
45. Olson D. *Education: The Bridge from Culture to Mind / D. Bakhurst and S.G. Shanker (eds.) // Jerome Bruner: Language, Culture, Self*. London: Sage, 2001. P. 104–115.
46. Papadopoulos D. *Observations on Vygotsky's reception in academic psychology / C.W. Tolman (ed.) // Problems of theoretical psychology*. North York, Ontario: Captus Press, 1996. P. 145–155.
47. PsychAnima. PsyAnima Полное собрание сочинений Выготского, 2012. Available at: URL: <http://psyanimajournal.livejournal.com/3526.html>. (Accessed 15.09.2013)
48. Radzikhovskii L. A. *Analysis of L.S. Vygotsky's legacy by Soviet psychologists // Voprosy psikhologii*. 1979. № 6. P. 58–67.
49. Robbins D. *Prologue / R. Richer & A. Carton (eds.) // The collected works of Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1999. Vol. 6. P. v–xxii.
50. Robbins D. *Critical Review of Sociocultural Theory, Cognitivism, Postmodernism: Redefining L.S. Vygotsky's Non-Classical Psychology // Journal of Intercultural Pragmatics*. 2007. Vol. 4 (1). Available at: from the website: <http://faculty.ucmo.edu/drobbins/pdf/110%20Intercultural%20Prag.%202007.pdf> (Accessed 28/10/2013).
51. Rogoff B. *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press, 2003. 448 p.
52. Rückriem G. *Digital Technology and Mediation: A Challenge to Activity Theory / A. Sannino, H. Daniels, K. Gutierrez (eds.) // Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge University Press, 2009. P. 88–111.
53. Said E. W. *Traveling Theory / E. W. Said // The World, the Text, and the Critic*. Cambridge: Harvard UP, 1983. P. 226–247.
54. Sawchuk P.H., Duarte N., Elhammoumi M. *Critical Perspectives on Activity. Explorations Across Education, Work, and Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
55. Stetsenko A., Arieviditch I.M. *Vygotskian collaborative project of social transformation History, politics, and practice in knowledge construction // International Journal of Critical Psychology*. 2004a. Vol. 12(4). P. 58–80.
56. Stetsenko A., Arieviditch I.M. *The self in cultural–historical activity theory: Reclaiming the unity of social and individual dimensions of human development // Theory & Psychology*. 2004. Vol. 14(4). P. 475–503.
57. Takaya K. *Jerome Bruner's Theory of Education: From Early Bruner to Later Bruner // Interchange*. 2008. Vol. 39(1). P. 1–19.
58. Toulmin S. *The Mozart of Psychology // New York Review of Books*. 1978. September 28. P. 51–57.
59. Toomela A. *Activity Theory Is a Dead End for Cultural–Historical Psychology // Culture & Psychology*. 2000. Vol. 6(3). P. 353–364.
60. Toomela A. *Vygotskian Cultural–Historical and Sociocultural Approaches Represent Two Levels of Analysis: Complementarity Instead of Opposition // Culture Psychology*. 2008. Vol. 14. P. 57–69.
61. Valsiner J. *Developmental Psychology in the Soviet Union*. Brighton, Sussex: Harvester Press, 1988. 398 p.
62. Van der Veer R., Valsiner J. *Introduction / R. Van der Veer & J. Valsiner (eds.) // The Vygotsky Reader*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers, 1994. P. 1–9.
63. Van der Veer R., Valsiner J. *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell, 1991. 450 p.
64. Van der Veer R., Yasnitsky A. *Vygotsky in English: What Still Needs to Be Done // Integrative Psychological & Behavioral Science*. 2011. Vol. 45(4). P. 475–493.
65. Varela F., Thompson Rosch E. *The embodied mind*. Cambridge: The MIT Press, 1993. 308 p.
66. Veresov N. *Undiscovered Vygotsky: Etudes on the Prehistory of Cultural–historical Psychology*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1999. 281 p.
67. Veresov N. *Marxist and non–Marxist aspects of the cultural–historical psychology of L.S. Vygotsky // Outlines*. 2005. № 1. P. 31–49.
68. Veresov N. *Forgotten Methodology. Vygotsky's case*. In A. Toomela, J. Valsiner (eds.) *Methodological Thinking in Psychology: 60 Years Gone Astray?* Charlotte, NC.: Information Age Publishing, 2009. P. 267–295.
69. Vygotsky L.S. *The problem of the cultural development of the child, II // Journal of Genetic Psychology*. 1929. № 36. P. 414–434.
70. Vygotsky L.S. *The Historical Meaning of the crisis of psychology / R. Rieber, & J. Wolloc (eds.) // The Collected works of L.S. Vygotsky*. New York, London: Plenum Press, 1997. Vol. 3. P. 233–344.
71. Vygotsky L.S. *Consciousness as a problem in the psychology of behavior / R. Rieber, J. Wolloc (eds.) // The Collected works of L.S. Vygotsky*. New York, London: Plenum Press, 1997. Vol. 3. P. 63–79.
72. Vygotsky L.S. *The history of the development of higher mental functions / R. Rieber, J. Wolloc (eds.) // The Collected works of L.S. Vygotsky*. New York: Plenum, 1997c. Vol. 4. P. 1–252.
73. Vygotskaya G.L., Lifanova, T.M. *Lev Semenovich Vygotsky. Life. Work. Brush Strokes of the Portrait*. Moscow: Smysl, 1996. 420 p.
74. Wertsch J. *Voices of the Mind A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press, 1991. 169 p.
75. Yamagata–Lynch L.C. *Activity Systems Analysis Methods. Understanding Complex Learning Environments*. New York: Springer, 2010. 148 p.
76. Yaroshevsky M.G., Gurgendze, G.S. *Epilogue*. In R. Rieber, J. Wolloc (eds.) *The Collected works of L.S. Vygotsky*. New York, London: Plenum Press, 1997. Vol. 3. P. 345–370.
77. Yasnitsky A. *“Archival Revolution” in Vygotskian Studies? Uncovering Vygotsky's Archives // Journal of Russian and East European Psychology*. 2010. Vol. 48 (1). P. 3–13.
78. Yasnitsky A. *Vygotsky Circle as a Personal Network of Scholars: Restoring Connections Between People and Ideas // Integrative Psychological & Behavioral Science*. 2011. № 45. P. 422–457.
79. Zavershneva E. *Zapisnye knizhki, zametki, nauchnye dnevniky L.S. Vygotskogo: rezul'taty issledovaniya semejnogo arkhiva [Notebooks, notes, scientific diaries of L.S. Vygotsky: the results of the investigation of the family archive, part 1] // Voprosy psikhologii*. 2008. № 1. P. 132–145.
80. Zavershneva E. *Zapisnye knizhki, zametki, nauchnye dnevniky L.S. Vygotskogo: rezul'taty issledovaniya semejnogo arkhiva [Notebooks, notes, scientific diaries of L.S. Vygotsky: the results of the investigation of the family archive, part 2] // Voprosy psikhologii*. 2008. № 2. P. 120–136.
81. Zavershneva E. *Issledovanie rukopisi L.S. Vygotskogo “Istoricheskij smysl psikhologicheskogo krizisa” [An investigation of the manuscript of L.S. Vygotsky's “Historical meaning of psychological crisis”] // Voprosy psikhologii*. 2009. № 6. P. 119–137.
82. Zavershneva E. *The Vygotsky family archive (1912–1934). New findings // Journal of the Russian and East European Psychology*. 2010. Vol. 48(1). P. 14–33.
83. Zavershneva E. *The Vygotsky family archive: new findings. Notebooks, Notes, and Scientific Journals of L.S. Vygotsky (1912–1934) // Journal of the Russian and East European Psychology*. 2010. Vol. 48 (1). P. 34–60.
84. Zavershneva E., Osipova M. E. *Osnovnye popravki k tekstu “Istoricheskij smysl psikhologicheskogo krizisa”, opublikovannomu v sobranii sochinenij L.S. Vygotskogo (1982–1984) [Main corrections to the text of “Historical meaning of psychological crisis” published in the collected works of L.S. Vygotsky (1982–1984)] // Voprosy psikhologii*. 2010. № 1. P. 92–102.