

**IN CELEBRATION OF THE 120<sup>TH</sup> BIRTHDAY  
OF LEV S. VYGOTSKY**  
К 120-ЛЕТИЮ Л.С. ВЬГОТСКОГО

## Gathering Stones: The Problems of Modern Cultural and Activity Research

**M. Reed \***,  
University of Bristol, UK,  
*Malcolm.Reed@bristol.ac.uk*

This paper explores the verbal image of ‘gathering stones’ in order to appreciate the continuing relevance of Vygotsky to the tradition of inquiry that has been inspired by his example and his work. It considers how our tradition is built on the ancient and critical activity of problematization. The meaning and inner value of tradition is explored in relation to problems we address now and have addressed historically, in particular in relation to the problem of an ascendant version of enculturation. The argument ends with a reflection on the difficulties we still face in addressing educational needs.

**Key words:** problemata, problematization, tradition, ontologization, educational difficulty.

## Время собирать камни: Проблемы современных исследований в сфере культурологии и теории деятельности

**М. Рид,**  
Бристольский университет, Бристоль, Соединенное Королевство,  
*Malcolm.Reed@bristol.ac.uk*

Исследуется выражение «собирать камни» с целью оценки актуальности учения Выготского для традиции научных исследований, влияние на которую оказал его личный пример и его труды. Рассматривается то, как древние критические работы в области проблематизации послужили основой для современной традиции. Значение и глубинная ценность традиции анализируются в связи с проблемами, изучаемыми нами в прошлом и в настоящее время, в частности, в связи с проблемой господствующего толкования понятия инкультурации. Изложение доводов автора завершается размышлениями над теми трудностями, с которыми мы до сих пор сталкиваемся в решении образовательных проблем.

**Ключевые слова:** проблематика, проблематизация, традиция, онтологизация, проблемы педагогики.

**For citation:**

Reed M. Gathering Stones: The problems of modern cultural and activity research. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 1, pp. 4–22. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130101

**Для цитаты:**

Рид М. Время собирать камни: Проблемы современных исследований в сфере культурологии и теории деятельности // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 1. С. 4–22. doi:10.17759/chp.2017130101

\* *Malcolm Reed*, Ph.D. President of the International Society of Cultural-historical Activity Research (ISCAR). Senior Lecturer in Education, University of Bristol, Graduate School of Education, Bristol, United Kingdom. E-mail: *Malcolm.Reed@bristol.ac.uk*  
*Рид Малькольм*, доктор философии, старший преподаватель теории образования, Бристольский университет, Высшая школа теории образования, президент Международного общества культурно-исторических исследований теории деятельности (ISCAR), Бристоль, Соединенное Королевство. E-mail: *Malcolm.Reed@bristol.ac.uk*

## Introduction

A time to cast away stones, and a time to gather stones together; a time to embrace, and a time to refrain from embracing. [*Ecclesiastes*, Chapter 3, verse 5]<sup>1</sup>.

This paper is the consequence of a kind invitation by Professor Vitaly Rubtsov to make an address at the Moscow State University of Psychology and Education to an International Symposium celebrating the 120<sup>th</sup> anniversary of Lev Semenovich Vygotsky on behalf of the International Society of Cultural-historical Activity Research (ISCAR). The matter of the address was given to me—for which I am grateful, since a point of focus often enables a better sense of clarity—and I have developed the ideas in the paper from those in the address. I have added the verbal image of ‘gathering stones’, since this phrase had an important function in Vygotsky’s argument, as Zinchenko has remarked [44, p. 27; 47, p. 41] in what I read for our time as advice regarding how we might reflect on the purpose and maintain the process of collective inquiry.

The day-to-day business of being the ISCAR president is predominantly bureaucratic and those matters I am not going to discuss. The opportunity to represent ISCAR as an organisation by speaking for it publicly is one that I am offered infrequently. Were I to attempt to speak on behalf of our many distinguished scholars and researchers, I would hardly do ISCAR justice, so I need instead to consider this matter out of personal experience of being an active member of this society since 1998, when I first attended Congress at the University of Aarhus in Denmark.

I should state straight away that the object that concerns me for the purposes of discussion, and which constitutes the ‘modern cultural and activity research’ of the title, is *tradition*. It is tradition that I will problematize. I can only do this from a personal perspective by dint of thinking through the priorities that arise in my belonging to this tradition, which will necessarily mean some autobiographical refraction. If what I raise extends to and resonates with you too, then I will consider my object achieved.

When I talk about the ISCAR tradition in terms of its activity as a research society that is prefaced by the appellation, ‘cultural-historical’, I am reminded that:

[Vygotsky] identified himself with psychology rather late, having come to it from culture. But he brought with him into psychology his own culture—which is how cultural-historical psychology appeared. I should note that this designation of Vygotsky’s theory appeared after his death; and though it is a calque from “comparative-historical” or “cultural-historical” linguistics, it fully reflects the essence of his theory [44, p. 26].

I too come to cultural-historical activity research from culture, and it is an avenue of arrival that I wish to dwell on here. I am not a psychologist, and if I come to

psychology at all, it is as an educator—a teacher, a teacher of teachers, and a researcher of teaching and learning. For nearly twenty years before I attended what was then called ISCRAT<sup>2</sup>, I was working consciously in the tradition of Vygotsky. So, when I think about the ISCAR tradition I come into it as, let us say, a Vygotskian. This priority of relationship will ring through what I write here, as it has all my professional life, since I was educated from the outset to think and practise in accordance with Vygotsky’s principles.

My relationship with the writing and thought of Vygotsky began in 1980/81—the academic year in which I commenced the one-year postgraduate programme of training (to this day the usual route of qualification in the UK) to become a secondary school teacher of English (therefore teaching young people aged 11 to 18) at the Institute of Education of the University of London. I was a member of a course within a course—what was known as ‘the alternative course’. The small group of ten students I belonged to all aspired to become teachers of English in inner-London state schools—that is, secondary schools serving the most ethnically diverse and often the most socioeconomically deprived populations in Britain. Once a week for most of that year we were required to read a key text from a reading list and come prepared to discuss it at a seminar that was led by our tutors, Tony Burgess (1993) and Jane Miller (1993) —specialists in Vygotsky and Russian literature. Here is how I looked back on this time:

When, in 1981, we were asked to read Vygotsky’s *Thought and Language* for discussion one Friday in our English PGCE group, I fell in love with an idea. Vygotsky (1962) quotes the poet Osip Mandelstam: ‘I have forgotten the word I intended to say, and my thought, unembodied, returns to the realm of shadows’ (p. 119). I thought then, and know now, that there must be reasons beyond forgetting for thoughts to return to that realm, that people may assist thinking and learning, but may also distract and silence that process. Vygotsky writes a little later in the chapter: ‘Thought undergoes many changes as it turns into speech. It does not merely find expression in speech; it finds its reality and form’ (p. 126). I want to understand more of these mundane migrations and metamorphoses of meaning and feeling. At the heart of socio-cultural inquiry lies this metaphor of spaces to be crossed, whether in the mind or between minds. Call it the zone; call it mediation; call it enculturation; call it what you will, but mind that gap and help others to build bridges from both sides [17, pp. 206–207].

There are some problems of accuracy that occur to me now that I have had access to better editions of Vygotsky’s writings, but I am happy with the gist of this portrayal of how the tradition I belong to motivates me to work. I think it gives a good enough image and feeling.

The ISCAR tradition covers and links a number of disciplines—psychology, education, linguistics and an-

<sup>1</sup> All biblical quotations in this paper are taken from *The King James Bible*. Go to: <http://www.kingjamesbibleonline.org/>

<sup>2</sup> The International Society for Cultural Research and Activity Theory (ISCRAT) was the precursor to ISCAR.

thropology would probably feature prominently on most people's list, although there are clearly more. But I don't believe that how we are constituted as a multidisciplinary is our key issue or problem. We are more than the sum of our parts. What I want to suggest in my snippet of life-story is that our tradition is motivated to help others, which is to draw productively on our collective thinking and argument in order to gain traction and perhaps find means to address problems that we encounter in professional practice.

As Bert van Oers [27, p. 25] puts it: 'all learning necessarily starts out from the learners' own actions, their personal ("ličnaja") activity.' So what might we learn from our own tradition of personal activity?

### The power of problematization

Where better to start than at the beginning? Here being, 'The problems [of modern cultural and activity research]'. Not, problem, singular, but problems, plural.

My thesis is that we belong to a tradition of cultural-historical inquiry that seeks to understand problems of human development in a dialectical relationship to social and historical problems. However we might identify specific problems as topics for research, it is our practical engagement in applying and expanding this relationship of problematization that is fundamental.

Problematization of the relationship between an observed single problem in human nature and its complex and plural significance as a consequence of human culture is a tradition that goes back at least two and a half thousand years to the dawn of Western philosophy and science:

Why is it that the feet swell both of those who are bilious and of those who are suffering from starvation? Is it in both cases the effect of wasting? For those who are starving waste because they do not receive any nourishment at all, while the bilious waste because they do not derive any benefit from the nourishment which they take. (Attributed to the peripatetic school of Aristotle, 4<sup>th</sup>. century B.C.E, Foster, 1927)<sup>3</sup>.

This is a *problemata*; so-called because it is one of a collection of difficult questions or situations gathered for discussion in Hellenistic Greece. A *problemata* has this special status as a problem being discussed with respect for a greater argument or set of problems, so in the collection of *problemata* for medicine, the larger set concerns whether changes in the seasons or constellations bring about these personal instances of crisis and excess.

A problem is, from its Greek root, 'a thing thrown or put forward'<sup>4</sup>. The riddle of the problem requires one to propose a particular kind of attention and stance in relation to knowing, rather than knowledge—that is, to enter into a process of inquiry and to elaborate a train of understanding.

In the example I have quoted, the *problemata* states an incidence of being—suffering wasting through biliousness—and the wider argument put forward is that there is a greater cause in the effect nature (seasons and stars) has on our being. What the *problemata* offers is not a cure but a method of reasoning—a problematizing process of inquiry into the contrastive complexity of a physical symptom—'swollen feet'. Problematization requires finding a method of argument to address a problem of being.

We might pay attention to the socio-political inference within the stated problem. Two contrastive personal states are inferred in which wasting is the consequence: those who have and those who do not have nourishment. The problem of wasting sits within the problems of excess, which reflect human problems of having enough or not enough to eat. Put another way, the existential problem of being a person sits within the problems of accessing means in the social world.

The power of the *problemata* is the way it positions human experience as the bridging significance between natural and cultural accounts of the world and seeks a method of argument that might explain differences of being. Its trajectory leads in time to more modern methods of inquiry into how states and means of difference have come into being here and now and for specific people. Which, as we know, is a dangerous problem to pose.

My argument is that we need above all in our research to continue to problematize and to value the methods of problematization. To draw attention to a specific problem, whilst deliberating that it will lead inexorably to a further set of problems, requires elucidation and elaboration of critical method with a philosophizing and politicizing intention. Problematization offers us a time-honoured, powerfully cultural-historical, philosophical and political strategy for examining being in the world.

### Problematizing tradition

Nearly twenty years ago, when considering the state of psychology in the prologue to Volume 3<sup>5</sup> of the first edition in English of *The Collected Works of L.S. Vygotsky*, whilst deliberating on the significance of the argument Vygotsky addressed with great critical depth and never published, concerning 'The historical meaning of the crisis in psychology,' the editors commented: 'Today the crisis is the chaos of overdevelopment and misdirection' [34, p. xi]. As they saw the problem then—and there is much point in continuing this vision today—what we need to bring back are philosophies that re-instantiate the 'human' [34, p. xi] to reality in the face of the depredations caused by positivism and materialism in what is presented ideologically as the normative view of life.

<sup>3</sup> A *problemata*. In Book One: Problems connected with medicine. E.S. Foster (Ed) (1927) *The Works of Aristotle, Vol. VII The Problemata*. Oxford: Oxford University Press, 859b

[https://archive.org/stream/worksofariostotle07arisuoft/worksofariostotle07arisuoft\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/worksofariostotle07arisuoft/worksofariostotle07arisuoft_djvu.txt)

<sup>4</sup> «problem, n.» *OED Online*. Oxford University Press, March 2016.

<sup>5</sup> Volume 1 in the Russian *Collected Works* (van der Veer, 1997a, 1)

There is little reason to believe that the positivistic and materialistic perspective has faltered since 1997, particularly in the world of education where if anything it is internationally rampant. Such, so-called “developments” of educational practice through increased intelligence-testing and statistical comparison, for example, are often unhelpful in relation to the developmental needs of the learner, whilst always being reductive (and often wilfully ignorant) of the social situation and history of learners. Objective quantifications and subsequent comparison and categorization of intelligence tend to misdirect rather than assist educative intervention, and they are by definition impersonal and dehumanizing. So the relationship between dominant, mainstream trends in psychology and their counterparts in education is as much a concern today as it was a century ago. In fact, the problem of collectivized, individual assessment with no constructive potential for development is identical. Therefore, we are still committed to a struggle that warrants a turnaround in the epistemological purview of the mainstream and a return to the kind of psychology in harmony with education informed by powerfully humanistic and anti-dualistic philosophical principles that Vygotsky and many of psychology’s greatest figures sought. This is what is at stake.

The expression in English is telling, since “at stake” refers to execution by burning, which grisly end was and is meted out in the name of justice to those perceived as heretics in holy wars or considered savages during colonial expansion. The form of execution might have altered but the tool and its purpose remains the same. We need to remind ourselves that for our world, whether human or not, both transcendent and ascendant values of early to late modernity have allowed humanity to destroy as much as we have sought to cultivate.

Let us, for a while, reflect further on the etymological history of key terms. The point here is that words retain in their forms something of the history of humankind’s cultural activities—some sense of our being and how we have been.

The *Oxford English Dictionary Online*<sup>6</sup> [16] gives three meanings to ‘tradition’ that come from:

Anglo-Norman and Middle French *tradicion*, *tradition* (French *tradition*) action of handing over (an object) (13th cent. in Old French), action of transmitting (an idea, concept, or religious teaching), an idea (etc.) so transmitted (both c1370), action of betraying (a person) (1444).

The Latin root here is *tradere*, itself a compound of *trans* (between) and *dare* (to give): *tradere* can mean ‘to surrender’, ‘to extradite’ and ‘to hand down to posterity’<sup>7</sup>. ‘Tradition’, therefore, is one of those words, like ‘discourse’ and ‘mediation’ and ‘education’, that speaks across culture and history to the idea of the way we act and regulate the social “between” of our selves—our *praxis*, our collective means of turning the theory of our beliefs and ethics into action. If the collective conscious-

ness that rings through the etymology is to be heeded, these practices may entail betrayal. The ‘action of betraying’, like the other ideas rooted in ‘tradition’, speaks to jurisdiction, literally law-saying.

I am not suggesting here that we approach ISCAR fractionally by breaking it down into what each faction claims as its territory, then start legitimising some aspects whilst rendering others unlawful: such an approach would indubitably reflect a process of betrayal. We could, however, recognise how the tradition that we inherit from Vygotsky, and from all those who figure in his work, who therefore precede and proceed from Vygotsky, take problematization as our driving motive. There is here an important tension between an approach concerning our tradition that leads to fragmentation and dissolution, and an alternative approach that accepts the premise that there are always problems in any tradition but that we need to gather our resources around their investigation and towards their solution.

To propose that somehow we have been dismissive of problematical aspects within our tradition or in any way unconcerned regarding them would be absurd. There has been considerable debate and much critical reflection regarding the problems in the theses that Vygotsky and his colleagues inherited and the problems in those theses that became passed on. When we look simply at the lists of contents of the volumes of *The Collected Works of L.S. Vygotsky* [31, 32, 34; 35; 37; 38; 39], we remark immediately on the prevalence of ‘problem’ in the titles of the various papers. If we extend the meaning to include ‘crisis’ then there are even more. Obviously, it is crucial to the method of argumentation to problematize. Furthermore, much of the work of the past thirty years has been to revisit and reconsider the arguments that were made by this first generation of thinkers. We should add to this the ongoing commitment to discover and make available texts of and about the Vygotsky circle (if we can be so bold as to create such a set in retrospect), and to provide translations, explanations and commentaries. Then there is the considerable effort to extend and make publicly available these archival resources. Nor should we ignore the attention that has been paid to trace through explicit and implicit reference the works on which the tradition draws. Then there are the works the tradition influences and the contingent and apposite theses that both extend our understanding and give us pause for thought. To say nothing of the experimentation, application and investigative fieldwork that have been carried out and reported. Too numerous to cite, and still far from a closed and final totality.

However, there are problems within our tradition, a little of which I will try to consider in the next section. There are also problems our tradition like any tradition faces in moving forward.

If tradition in the meaning of ‘handing over an object’ is considered, then we certainly need to preserve, maintain and augment the material and the intellectual

<sup>6</sup> “tradition, n.” *OED Online*. Oxford University Press, September 2016.

<sup>7</sup> “tradere” <http://www.oxfordreference.com/>

culture, and this requires a sense of labour, a degree of capital, and a strong determination of agency. What kept the works of Vygotsky and the circle alive, extant, real, though the underground years of terrible times, was so much more than a need for preservation of documents, crucial though that has been. Texts only come alive through the transmission of their ideas, and those ideas only live on as and when they are valued and needed as constitutive and explanatory of living activity. Transmission is not merely a mechanical act.

One of the major problems with the ‘beyond the skin’ phenomenon that Wertsch, Tulviste and Hagstrom so convincingly argue in their conclusion that ‘the irreducible unit for analysis of agency is “individual(s)-operating-with-mediational-means” ‘ [40, p. 342] is what actually becomes reduced in any real, sociopolitical situation. We need to be wary of distributed systems in which the responsibility for being agential becomes deferred to some quasi-parental, almost transcendental individual<sup>8</sup> who is assumed as always there, always active, ever the benefactor. When we start to depend on some imagined other world out-there populated by immortals to provide for our needs then we have passed not just beyond our skins but beyond the life of society as well. No tradition survives in virtuality unless it has overstepped humanity.

We are placed at the intersection of generations who understand the gain and the loss that the virtual technological revolution is achieving. So we need to research it hard in terms of how our consciousness has evolved as a consequence. By evolved I do not necessarily mean improved. If an historical understanding of cultural development teaches us anything, it is to be critical of any thesis that binds civilisation, culture, education and progression together [20]. Upward mobility under Mammon is no less real or bloody than it was in the medieval episteme of the Great Chain of Being. Extermination and the failure of regeneration is just as great a prospect in the future as it has been in the past. Probably greater.

Such caution concerning the improving role of civilisation and culture is already old, although possibly overlooked. Let us read carefully a key influence on Vygotsky’s understanding of the origin of language, written at a time of European revolution and imperial expansion with deadly impact on native peoples and cultures across the globe:

From the standpoint of *inner spiritual evaluation*, it is also impossible to regard *civilization* and *culture* as the summit to which the human spirit is capable of raising itself. Both have in recent times flourished to the highest degree and in the greatest generality. But whether, on that account, the inner aspect of man’s nature, as we see it, for example, in some periods of antiquity, has also simultaneously returned as abundantly and powerfully, or even in higher degree, we can hardly wish to affirm with equal assurance; and still less whether this has been the case in the nations to which the dissemination of civilization and a certain culture has been chiefly due.

*Civilization* is the humanization of peoples in their outward institutions and customs, and the inner attitude pertaining thereto. *Culture* adds science and art to this refinement of the social order. But when we speak in our language of *cultivation* [*Bildung*], we mean by this something at the same time higher and more inward, namely the disposition that, from the knowledge and feeling of the entire mental and moral endeavour, pours out harmoniously upon temperament and character [14, pp. 34–35].

What is important from the third sentence of the first paragraph is von Humboldt’s ambivalence regarding the improving or culturally ascendant impact of civilization. Von Humboldt is committed, as is Vygotsky, to ‘tell the story of the growth of man’s mental powers from lower into higher forms’ [12, p. 189], and his focus is on the ‘inner spiritual evaluation’, just as Vygotsky will argue for the affect of the environment on a child’s ‘inner attitude’:

Depending on his age, the environment exerts this or that type of influence on the child’s development, because the child himself changes and his relation to this situation changes. The environment exerts this influence, as we have said, via the child’s emotional experiences [*perezhivaniya*], i.e. depending on how the child has managed to work out his inner attitude to the various aspects of the different situations occurring in the environment. [33, p. 346; see also 28].

Vygotsky is making a more empirical distinction in relation to the intramental impact of a person’s social situation of development than von Humboldt’s wider question regarding the relationship between cultivation and inner spirit and the civilising influence of culture. Some aspects of the wider sociopolitical milieu and that developmental connection with the spiritual integrity of the psyche become downplayed in Vygotsky’s account. There are also differences between the relative situations of von Humboldt and Vygotsky with regard to freedom of speech: Prussia in the 1820s, even though reactionary, was arguably safer than the Soviet Union in the 1930s. However, it remains the case that we should be looking to this issue of the ‘inner attitude’, not with any ascendant thesis of the civilising nurture of culture, but with a more cautious and problematizing understanding of the affects of cultivation.

As I was redrafting this piece in November 2016, I heard Vladimir Sobkin talk at the Russian University of the Humanities in Moscow, which was Shanyavsky University where Vygotsky was taught about thought and the word by Potebnia and Shpet [45]. Sobkin [22] explained the coded warning that lies at the heart of that final chapter, ‘Thought and word’ of *Thinking and Speech* (1987). During his last days in 1934, Vygotsky dictates to a secretary and quotes from two poems, ‘Swallow’ by Osip Mandel’shtam<sup>9</sup> and ‘Word’ by Nikolai Gumilev<sup>10</sup>, knowing that these two friends are passing beyond the shadows. What terrible poignancy and what utter determination of free will.

<sup>8</sup> For the English-speaking tradition, the wizard who is Michael Cole and the curator who is Andy Blunden would serve as two examples.

<sup>9</sup> Exiled in 1934, reprieved, banished, sent to correction camp where he died in 1939.

<sup>10</sup> Executed 1921. The quotation from Gumilev’s poem ‘Word’ is taken from Mandel’shtam’s 1922 article ‘On the Nature of the Word’ (see note in Vygotsky, 31, p. 384).

So cultural-historical activity research is a collective enterprise that only continues as a tradition through acts of construction that recognise the power of the dialectical approach as a critical and historical undertaking in which the breadth of human nature must be taken into account. There is no nature without nurture, no birth without labour, no phylogenesis without biogenesis, no individual without society, no subjectivity without objectivity, no construction without destruction, no lysis without crisis, no profit without labour, and no will without our struggle for its freedom. We have to appreciate how we invest mental life, and put its habit to mind as 'inner mental activity' (see below); therefore, how psychological resources are still physical and spiritual resources:

We must look upon *language*, not as a dead *product*, but far more as a *producing*, must abstract more from what it does as a designator of objects and instrument of understanding, and revert more carefully, on the other hand, to its origin, closely entwined as it is with inner mental activity, and to its reciprocal influence on the latter [von Humboldt<sup>11</sup>, 14, p.48].

ISCAR in our tradition has a real weight of responsibility to keep creating, materially and generationally, not through any sense of entitlement, and especially, as our history demands of us, when times are hard:

without creative retelling and re-enactment, an old story is just a curiosity, a dead language just a dead language, and a past culture just stuff for museums [21, p. 198].

### The gathering of stones

I should tell the story of the gathering of stones, as I understand it<sup>12</sup>. It has a nodal function for my argument in so many ways, since it offers an intersection of aspects of problematisation that we hold as important because they are the fundamental issues at which we grasp.

I believe it concerns, among many related concerns across the history of ideas, an issue that has already been touched upon in the crisis of psychology: the fragmentation of our 'existential nature' [47, p. 32]. This fragmentation reflects in part an epistemological separation between philosophical and psychological concerns regarding what constitutes the wholeness of living as a being. This is to make a distinction in the manner von Humboldt determines between ontology as a product, and ontogenesis, or, since it has a better energy, ontologization, as a process.

Zinchenko [47] addresses the experience of thinking about thinking. This, he argues, proposes a major difficulty for our tradition in that neither Vygotsky nor Davydov fully resolve the relationship between thought and word, or how the activity of consciousness of consciousness is generated, or indeed what it is. I will not even begin to enter Zinchenko's argument, which is far too expansive and provocative to re-propose here. To-

wards its end, however, Zinchenko is lamenting the fragmentation of the unity expressed by the psyche or the soul, for which he argues we have a real need:

Returning to the problem of the roots of thinking, we should add [...] the ability of unconscious reflection, which generates a sense of "I understand," "I can," "I want." As a result we will obtain a certain primary integral (syncretic) formation [...] that includes [...] primal forms of all the classical attributes of the soul—cognition, feeling, and will. Their differentiation into separate mental functions and acts is due to the centuries-long efforts of philosophers and psychologists. When, as a result of this work, the soul disappeared and cognition, feeling, and will ceased to recognize one another, the time came to gather stones [47, p. 41].

What Zinchenko is asking is that we work to rebuild, and I don't think that he means psychology *per se*, or scientific method, but a way forward that continues our tradition of exploration of existential nature. Perhaps this means gathering up the stones that have been cast aside, and perhaps it means also gathering new stones. The power of living memory and of tradition is that we have here the means to retell and rebuild, so long as we have the will, the passion and the understanding to do so, out of—and how old is this story?—our own dust.

What the gain of the mental life, of mental culture, gives us is immense, and it inspires our oldest of thoughts on the problem of being: a space of being seemingly beyond the strictures of the here and now, and a vision of a way of life in which to exercise freedom of will.

However, Zinchenko is making an even more subtle connection. Where Vygotsky refers directly to the aphorism concerning stones is here in the notes from 1934 on 'The Problem of Consciousness' [35], scribed, commented on and preserved by A.N. Leont'ev, of Vygotsky's talk in preparation for an internal conference Vygotsky and his closest associates were planning to discuss their theses of research:

(Introduction: the importance of the sign; its social meaning). In older works we ignored that the sign has meaning. <But there is "a time to cast away stones, and a time to gather stones together" (*Ecclesiastes*).> We proceeded from the principle of the constancy of meaning, we discounted meaning. But the problem of meaning was already present in the older investigations. Whereas before our task was to demonstrate what "the knot" and logical memory have in common, now our task is to demonstrate the difference that exists between them. From our works it follows that *the sign changes the interfunctional relationships*. [35, pp. 130–131].

This is a critical place of reversal and re-orientation in the thesis Vygotsky is preparing that we appreciate in the final chapter 7, 'Thought and word' of *Thinking and Speech* [31]. The revelation is that an idea formed at one time period of a process of argument has dispersed (cast away) the very ideas that allow the argument finally to cohere (gather together). Vygotsky alludes to

<sup>11</sup> See <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ge/vhumboldt-wilhelm.htm>

<sup>12</sup> I was helped at the outset by Professor Viktor Zaretskii, who made sense of the question I raised whilst reading Zinchenko [47, p. 41].

a similar idea, without the stress on the issue of time, in an epigraph from the gospel according to St. Matthew at the opening of “The historical meaning of the crisis in psychology”: ‘The stone which the builders rejected is become the head stone of the corner’ [36, p. 233].

In presenting his argument in ‘Thought and word’, Vygotsky writes:

Linguistics cannot perceive the possibility that the psychological nature of meaning changes, that linguistic thought moves from primitive forms of generalization to higher and more complex forms, that the very nature of the reflection and generalization of reality in the word changes with the emergence of abstract concepts in the process of the historical development of language [31, p. 245].

Problems arise from this thesis in two ways [20; 44; 45; 46; 47; 24; 1; 12]. The first arises by making a civilising and ascendant reading of ‘the process of historical development’. The second problems concerns a solely objectivistic understanding of the ‘nature of the reflection and generalization of reality *in the word*’ (my emphasis). These two readings mark two problematical emphases for the application and justification of Vygotsky’s thesis, especially for education. One problematical emphasis might suggest that education of ‘linguistic thought’ (for which we should understand all concepts formed through second symbol systems, including for example mathematical concepts) is naturally civilising and improving. The other might ignore the holistic experience of the inner attitude. What comes inside (which ‘inside’ is the same, one reality of the ‘outside’) through language is so much more than a set of rules for making meanings as merely semiotic products, but the stuff of one’s being, life itself:

The content of life is animated not only through the significations that we discover in it but also through that *inner sense thanks to which there arises in us a feeling of our own place in the world and of everything in it* [my italics V.Z.] [Shpet, 1914, in 44, p.17].

The consequences of this thesis of the ‘ontologization of the mental’ [44, p. 18] are profound. Although Vygotsky was not able to elaborate fully the direction Zinchenko is pointing us, the manner in which our internal activity—the personal work of the psyche, let us say—is part and parcel, irreducibly real, pre-eminent, yet still profoundly different with respect to activity we conduct in our “exterior” life, presents our research and our collective initiative with both problems and new directions now and in the immediate future.

The retracing of roots and the gathering of stones thereby offers us alternative routes through what we take as our intellectual territory. The problematization of our tradition belongs to our education. The theses Vygotsky and his colleagues explored ninety-odd years ago were radical then and remain radical today, because of their potential to address abiding concerns of humanity. To be ‘radical’<sup>13</sup> is to seek what is foundational and primary: that is, to attempt to get to the roots of being. In-

side the Greek word ‘thesis’<sup>14</sup> lives the idea of a downfall, what is stressed, that which is accentuated and so then that which is proposed. That these theses are unfinished is natural, and is it is the work of our tradition to hand them on.

However, we are not quite finished with this business of gathering stones. From what I understand of the Vygotsky archive [43] and what is as yet untranslated into English, the passage from Kohelet<sup>15</sup> in the Tanakh and Ecclesiastes in the Bible from which the epigram is taken remained an important locus of reflection and exposition—*midrash* in the Talmudic tradition—throughout Vygotsky’s life, certainly from his student years and much earlier than his move into psychology; these are years of civil unrest, world war and revolution, followed by years of civil war and famine. The opening verses are familiar to those of us who received even a basic religious education in the Judaeo-Christian tradition; however, the exposition beyond the accounting of times is worth a reminder:

1. To every *thing there* is a season, and a time to every purpose under the heaven:

2. A time to be born, and a time to die; a time to plant, and a time to pluck up *that which* is planted;

3. A time to kill, and a time to heal; a time to break down, and a time to build up;

4. A time to weep, and a time to laugh; a time to mourn, and a time to dance;

5. A time to cast away stones, and a time to gather stones together; a time to embrace, and a time to refrain from embracing;

6. A time to get, and a time to lose; a time to keep, and a time to cast away;

7. A time to rend, and a time to sew; a time to keep silence, and a time to speak;

8. A time to love, and a time to hate; a time of war, and a time of peace.

9. What profit hath he that worketh in that wherein he laboreth?

10. I have seen the travail, which God hath given to the sons of men to be exercised in it. (*Ecclesiastes*, Chapter 3, verses 1–10)

Considered from a perspective of dialectical inquiry encouraged by historical materialism, there is much to ponder here—which pleasure I will leave to you. I simply ask that you think about the opening and closing verses in relation to cultural-historical activity research. In British and Russian radical traditions, Ecclesiastes has long offered possibilities for expression of basic rights: Tolstoy’s *A Confession* (1882/1921) takes Ecclesiastes as a text of political and spiritual awakening.

### A need for difficulty

The only thing is to state the problem correctly and in a timely manner, and then the solution will sooner or later be found [36, p. 47].

<sup>13</sup> “radical, adj. and n.” *OED Online*. Oxford University Press, September 2016.

<sup>14</sup> “thesis, n.” *OED Online*. Oxford University Press, September 2016.

<sup>15</sup> The gatherer; figuratively, teacher and prophet.

Many of the problems or 'enigmas' [36, p. 47] that modern cultural and activity research addresses are commensurate with the problematization that Vygotsky deliberates in his final years: 'the principle of the semantic structure of consciousness' [42, p. 34; 47]) and the reinvigoration of inner experience (*perezhivanie*). The value of inner experience and subjectivity to cultural-historical approaches has become a powerful focus for theoretical and empirical attention [25; 10; 11; 28]. I believe that Bozhovich's (2009) conception of the internal positioning of the child is very relevant. Considerable interest concerning the philosophy of mind is being paid to the formation of reason in development [2; 3; 7]. Following the pedagogic tradition [6] and its attention to the problem as the seed of scientific conceptualisation, there is increased interest in double stimulation [19]. El'konin [8] and Hedegaard [13] have renewed our attention on the importance of the crisis in development.

These are difficult intellectual terrains and histories to traverse, and often they lead us back and forth through arguments and traditions that are outside mainstream psychology and sometimes outside psychology entirely in the culture from which Vygotsky came. However, we need this difficulty and our tradition fits us for such adventure.

As my endnote I would like to return to the place in our tradition for helping others learn by learning from them, represented by a deeply significant and formative period of Vygotsky's early adulthood, as his daughter records:

The school's<sup>16</sup> purpose was the noble aim of preparing schoolteachers, which the young republic needed acutely. Newspapers said that 250 applications, mostly from peasants, were submitted from the different districts. The first rush counted 80 persons. The students received their subsidies in the form of flour and suet. [...] The number of students at the school increased rapidly, and by 1922 there were 190. [...] Vygotsky is mentioned as being part of the teaching faculty in 1922. [...] The first mention of his work at the teachers' training school is to be found in the minutes of a meeting of the Pedagogical Council of 15 February 1923. He taught logic and all the courses in psychology [29, pp. 49–50].

Vygotsky taught an impressive range of subjects in a number of institutions in Gomel in the early Soviet period from late 1917 to 1924. Gomel and its environs suffered in this time of war: revolution, German occupation, Soviet liberation, civil war and banditry. He also lost both his brothers to illness [29]. This is the mark on the man of the times, which serve in some way as Vygotsky's own social situation of development. Attention to people's situation and to their learning is primary to Vygotsky's approach and this matters to us still today.

I particularly wish to advocate a reinvigoration of interest in the problematization Vygotsky sets in train on his return to Moscow to begin work at the

People's Commissariat for Public Education in July 1924. It is Vygotsky's attention to what Yaroshevsky (1989, 99) calls the 'needs of practice' in designing methods for the education of people with physical and mental problems (defectology) that I wish to highlight [5]:

The question might be asked, what was the connection between these abstract general problems and the things with which a teacher had to deal with on a daily basis as he taught a blind or deaf-and-dumb child? [...] Vygotsky pointed out [...] that their blindness or deaf-and-dumbness is not primary, since they are not felt to be disorders by the subjects themselves, but only secondary, as a result of social experience. A defect is, first of all, a social and not an organic abnormality of behaviour [41, p. 107].

When, in Vygotsky's [32, p. 139] lecture of 1928, 'The Difficult Child', (Russian, *trudnye*) which the editorial note suggests that we translate into English as the 'problem child', he writes: 'It is far more complicated and difficult to purposefully guide development' [32, p. 144], Vygotsky is reflecting on the search for effective practice (Friedmann's principle of "methodological dialectics"): 'an approach in which we find it necessary to use the opposite of the direct goal [...] where we refuse by direct intervention to suppress certain reactions in the child' [32, p. 143]. Where 'more-or-less external means often turn out to be very effective'<sup>17</sup> for 'the child who does not display great resistance', 'all these means [...] may turn out to be ineffective when you confront fierce resistance on the part of the child'. The resistant child has followed a contrary line of development, 'an entire series of organic and external forces and circumstances, including incidental occurrences', that produces great resistance:

Such resistance really represents enormous strength because the child resists not because he wants to be obstinate, but because certain causes determining his character development have, from the outset cultivated this stubbornness [32, p. 144].

Vygotsky was very aware of the potential for failure: that our struggle to reach the hard-to-reach and our methods for doing so are not guaranteed success. So, I suggest that we need to continue to problematize and find ways of addressing in practice how we understand and find means to assist children and adolescents who resist education. The problem of pedagogic activity and the institution of the school remains a stubborn, abiding issue.

Is Vygotsky's attention to the individual or specific problem as a cultivated problem (a *problemata*) a prevalent approach in education even today? Is it not still more usual to state an educational issue as a discrete symptom and then attempt to manage its cure? To what degree do we, and may we, attend to the subjective impact of being a human object in this world? What tradition do we labour to build and what is the profit of our work?

<sup>16</sup> Refers to the teacher training college, opened in 1921, in Vygotsky's home city of Gomel in Belarus.

<sup>17</sup> All quotation from here on taken from the same paragraph on page 144 of Vygotsky, 1993.



«Время разбрасывать камни и время собирать камни;  
время обнимать и время уклоняться от объятий»  
(Екклезиаст, глава 3, стих 5)<sup>1</sup>

## Введение

Данная статья была написана мной в ответ на любезное приглашение профессора Виталия Рубцова выступить с докладом в Московском государственном психолого-педагогическом университете в рамках Международного симпозиума в честь 120-летия Льва Семеновича Выготского от имени Международного общества культурно-исторических исследований теории деятельности (ISCAR). Мне была указана тема доклада — и я признателен за это, поскольку нередко ключевая идея способствует внесению ясности в понимание проблемы, и я развил в статье идеи, изложенные в докладе. Я присовокупил исследование выражения «собирать камни», поскольку оно, согласно наблюдению Зинченко [44, р. 27; 47, р. 41], играет важную роль в рассуждениях Выготского; в этом выражении я усматриваю указания на возможные пути размышления о целях процесса коллективных научных изысканий и о способе их осуществления.

Моя повседневная работа в должности президента ISCAR носит главным образом бюрократический характер, и я не буду останавливаться на этих моментах. Мне нечасто выпадает возможность представлять ISCAR, выступая с публичными докладами от имени этой организации. Если бы я попытался говорить от имени наших выдающихся ученых и исследователей, я вряд ли оказал бы ISCAR хорошую услугу. Вместо этого я решил подойти к предложенной мне теме доклада с точки зрения моего личного опыта в качестве активного члена общества с 1998 г., когда я впервые принял участие в работе Конгресса в стенах Орхусского университета в Дании.

Сразу же отмечу, что исследуемый мною вопрос, представляющий собой предмет «современных исследований в сфере культурологии и теории деятельности», как указано в заголовке доклада, — это *традиция*. Я намерен говорить о проблемах, связанных с традицией. Я могу рассуждать о них только с моей личной точки зрения, путем размышления о наиболее важных аспектах моей принадлежности к этой традиции, что предполагает упоминание определенных фактов моей биографии. Если поднимаемые мною вопросы окажутся актуальными и для вас, я буду считать, что достиг поставленных целей.

Когда я собрался говорить о традициях ISCAR в свете деятельности этой организации как научного общества — «культурно-исторического», как указано в самом его названии, — я имел в виду следующее:

«[Выготский] ... довольно поздно идентифицировал себя с психологией, придя в нее из культуры. Но

он принес в психологию свою культуру — так появилась культурно-историческая психология. Замечу, что это наименование теории Выготского возникло уже после его смерти и, несмотря на то, что оно является калькой со «сравнительно-исторической» или «культурно-исторической» лингвистики, вполне адекватно отражает сущность его теории...» [44, р. 26].

Я тоже пришел к культурно-историческим исследованиям через культурологию, и именно на этом переходе я хотел бы остановиться подробнее. По профессии я не психолог, и если я и занялся психологией, то только как педагог-преподаватель, преподаватель преподавателей, исследователь в области педагогики и образования. Около двадцати лет тому назад я стал членом организации, которая в те времена носила название ISCRAT<sup>2</sup>; в своей работе я сознательно придерживался традиций Выготского. Поэтому, рассуждая о традициях ISCAR, я могу заявить, что пришел в эту организацию, по сути, как последователь Выготского. Эта тема как отправная точка моих отношений с ISCAR является лейтмотивом моего доклада, как и всей моей профессиональной деятельности, поскольку я изначально был воспитан мыслить и действовать в соответствии с принципами Выготского.

Мое знакомство с трудами и мыслями Выготского началось в 1980/198 учебном году — именно тогда я начал свое обучение в рамках годовой аспирантской программы (которая и сейчас имеет широкое распространение в Соединенном Королевстве) в Педагогическом институте Лондонского университета, желая стать преподавателем английского языка в старших классах (для учащихся в возрасте от 11 до 18 лет). Я стал студентом отдельного направления в рамках учебного курса, которое называлось «альтернативный курс обучения». В нашей группе было всего десять аспирантов, и все мы планировали стать учителями английского языка в государственных школах Лондона, т. е. в средних школах, где учились дети самых разных этнических групп, нередко из самых обделенных в социально-экономическом плане слоев британского населения.

Один раз в неделю в течение почти всего учебного года мы должны были знакомиться с важнейшими произведениями из списка обязательной литературы и готовиться к их обсуждению на семинарах под руководством наших научных руководителей — Тони Бергесса (Tony Burgess) (1993) и Джейн Миллер (1993), которые были специалистами по Выготскому и русской литературе. Вот некоторые из моих воспоминаний об этом времени:

«Когда в 1981 году мы получили задание ознакомиться с работой Выготского *“Мышление и речь”*,

<sup>1</sup> Все цитаты из Библии заимствованы из «The King James Bible». URL: <http://www.kingjamesbibleonline.org/>

<sup>2</sup> Международное общество культурных исследований и теории деятельности (ISCRAT — International Society for Cultural Research and Activity Theory) было предшественником ISCAR.

с тем чтобы потом обсудить ее в одну из пятниц на заседании нашей группы аспирантов — будущих преподавателей английского языка, я влюбился в одну из его идей. Выготский (1962) цитировал поэта Осипа Мандельштама: "Но я забыл, что я хочу сказать, // И мысль бесплотная в чертог теней вернется" (р. 119). Тогда я подумал, а теперь я точно знаю, каковыми должны быть причины, помимо забвения, по которым мысли возвращаются в этот чертог; что люди способны помогать думать и учиться, но также способны отвлекать и заглушать этот процесс. Ниже в той же главе Выготский пишет: "Мысль, превращаясь в речь, перестраивается и видоизменяется. Мысль не выражается, но совершается в слове" (р. 126). Мне захотелось лучше разобраться в этих переходах между различными мирами и в метаморфозах значений и ощущений. Центральным элементом социокультурных исследований является метафора пространства, которое необходимо пересечь, как в пределах разума одного человека, так и между различными людьми. Назовем это пространство областью; назовем его зоной сопряжения; назовем его инкультурацией; назовем его как угодно, но будем помнить о существовании этой пропасти и поможем другим навести через нее мосты» [17, р. 206—207].

Теперь, когда я могу работать с лучшими изданиями трудов Выготского, я отдаю себе отчет в некоторых неточностях. Тем не менее я счастлив, что смог понять основную суть традиции, к которой я принадлежу и которая побуждает меня к работе. Я полагаю, что получаемые нами представления и ощущения можно охарактеризовать как достаточно достоверные.

Традиция ISCAR охватывает и связывает воедино целый ряд дисциплин, среди которых прежде всего можно назвать психологию, педагогику, языкознание и антропологию, хотя, безусловно, этот перечень намного шире. Однако я не считаю, что основной проблемой является принцип междисциплинарного устройства нашей организации. Мы представляем собой нечто большее, чем просто сумма отдельных слагаемых. В своем кратком биографическом рассказе я хотел поделиться тем, как наша традиция способна помочь другим, т. е. с опорой на наше коллективное мышление и суждение развить нашу способность и, возможно, открыть новые способы решения проблем, с которыми мы сталкиваемся в ходе нашей профессиональной деятельности.

Как пишет Берт Ван Урс (Bert van Oers), «историю любого образования — в действиях самих учеников, в их личной активности» [27, с. 25]. Так чему нас может научить традиция нашей собственной деятельности?

### Сила проблематизации

С чего начать, если не с самого начала? В названии моего доклада есть слово «проблемы (современных исследований) в сфере культурологии и теории деятельности». Не проблема в единственном числе, но проблемы во множественном числе.

Моя основная мысль состоит в том, что мы принадлежим к некоей традиции культурно-историче-

ских исследований, целью которой является объяснение проблем развития человеческой личности в диалектической связи с социальными и историческими проблемами. При этом нам следует выделить отдельные проблемы в качестве предметов исследования, поскольку основной нашей задачей является практическое применение и расширение этих взаимоотношений в рамках проблематизации.

Проблематизация взаимоотношений между отдельно рассматриваемой проблемой природы человеческой личности и ее сложной и многозначной ролью, вытекающей из общечеловеческой культуры, собственно и представляет собой традицию, которая насчитывает не менее двух с половиной тысяч лет, с момента зарождения западной философской и научной мысли:

«Почему опухают стопы как у тех, кто страдает от избытка желчи, так и у тех, кто голодает? Не является ли это следствием изнеможения в обоих случаях? У голодающих изнеможение наступает от того, что они не получают никакой пищи, а у страдающих от избытка желчи — потому, что они не могут извлечь пользы из принимаемой ими пищи» (приписывается перипатетической школе Аристотеля, IV век до н.э.) [9].

Речь идет о *проблематике*, называемой так потому, что она представляет собой совокупность сложных вопросов или ситуаций, которые объединялись для изучения в Древней Греции. *Проблематика* приобрела особый статус как предмет, изучаемый в связи с более широкими рассуждениями или группами проблем. Так, в сборнике *проблем*, касающихся медицины, более широкая группа вопросов касается того, влияют ли смена времен года и положение созвездий на приступы или излишества у отдельных людей.

Слово «проблема» происходит из греческого языка, в котором оно означает «предмет, брошенный или выдвинутый вперед» [16]. Для решения проблемы требуется особое внимание и установка на изучение, а не просто знание, — это значит, что необходимо заняться исследованием, если мы желаем найти подход к пониманию.

В приведенном мной примере *проблематика* обозначает заболевание — отечность в результате избытка желчи, а более широкое рассуждение связано с тем, как явления природы (смена времен года и положение звезд) оказывают влияние на наше самочувствие. *Проблематика* предлагает нам не лекарство, а способ рассуждения — процесс проблематизации в виде изучения неоднозначного и сложного физиологического симптома — «отека ступней». Проблематизация требует нахождения способа рассуждения для решения жизненной проблемы.

Следует обратить внимание на социально-политический аспект заявленной проблемы. Речь идет о двух противоположных состояниях человека, следствием которых является изнурение: у людей, которые получают питание, и у людей, которые голодают. Проблема изнурения кроется внутри проблемы крайностей, которая отражает проблемы человека, связанные с достатком и недостатком пищи. Иными словами, экзистенциальная проблема личности отно-

сится к числу проблем оценки ресурсов человеческого общества.

Сила *проблематики* заключается в том, как она представляет человеческий опыт в качестве связующего звена между естественными и культурными аспектами жизни и пытается найти способ рассуждения, позволяющий объяснить различия в тех или иных проявлениях бытия. Во временной перспективе это направление подводит нас к более современным методам исследования того, откуда возникают различия в состояниях и средствах здесь и сейчас, а также у отдельных народов. Как мы знаем, речь идет о крайне сложной проблеме.

Мое мнение заключается в том, что нам в наших исследованиях необходимо в первую очередь продолжать ставить проблемы и улучшать методологию проблематизации. Для привлечения внимания к конкретной проблеме, даже если размышления над ней обязательно приведут нас к новому комплексу проблем, требуется ясность ума и разработка критической методологии, несущей в себе философское и политическое содержание. Проблематизация дает нам проверенную временем мощную культурно-историческую, философскую и политическую стратегию для исследования нашего бытия в окружающем нас мире.

### Традиция проблематизации

Почти двадцать лет назад, в обзоре текущего состояния психологии в предисловии к 3-му тому<sup>3</sup> первого издания на английском языке «Собрания сочинений Л.С. Выготского», размышляя над значением рассуждений Выготского в глубоко критической и неопубликованной при его жизни работе «Исторический смысл психологического кризиса», редакторы прокомментировали их следующим образом: «В наши дни кризис представляет собой хаос, вызванный чрезмерным развитием и неверной ориентацией» [34, р. xi]. В соответствии с их видением этой проблемы в те времена — хотя есть все основания для того, чтобы не отказываться от этого видения и в наши дни, — нам необходимо возродить философские системы, которые вызывают к жизни понятие «человеческая личность» [34, р. xi], значение которого значительно ослабло под влиянием позитивизма и материализма в рамках того, что идеологически представлено как нормальный взгляд на жизнь.

Существует мало оснований полагать, что позитивистская и материалистическая точка зрения претерпела изменения с 1997 г., в частности, в сфере образования, где ее позиции особенно сильны во всем мире. Например, так называемые разработки педагогических подходов с широким применением тестирования для оценки интеллекта и методов статистического сравнения нередко оказываются абсолютно бесполезными в практике обучения, поскольку в них всегда уделялось крайне мало внимания

(а нередко намеренно не уделялось вообще никакого внимания) социальной ситуации и прошлому опыту учеников. Объективные количественные оценки с последующим сравнением и классификацией интеллекта заводят нас в тупик, вместо того, чтобы помогать в педагогической практике, поскольку эти подходы по определению построены на обезличивании и обесчеловечивании. Таким образом, связь между преобладающей тенденцией в психологии и соответствующими тенденциями в образовании и в наши дни вызывает не меньшую озабоченность, чем сто лет назад. В действительности проблема коллективной оценки отдельных личностей без какого-либо положительного потенциала развития ничем не отличается от вышеописанной проблемы. И мы до сих пор вынуждены вести борьбу, которая рано или поздно приведет к развороту в обратном направлении в гносеологических рамках основного течения и вернет нас к психологии, развивающейся в гармонии с педагогикой, построенной на гуманистических и однозначных философских принципах, разработанных Выготским и другими выдающимися психологами. Это для нас вопрос жизни и смерти.

Английское выражение «at stake» («вопрос жизни и смерти») связано с сожжением на костре — казнью, к которой приговаривали и до сих пор приговаривают тех, кого уличили в ереси в ходе религиозных войн, или тех, кого считали дикарями во времена колониальной экспансии. Форма казни изменилась, но не средства и цели. Нам следует помнить, что в окружающей нас реальности, гуманной или нет, как трансцендентные, так и унаследованные от предков ценности со времен далекого прошлого и до наших дней позволяли людям уничтожать то, что мы стремились взращивать.

Давайте задумаемся над этимологией используемых нами ключевых терминов. Дело в том, что слова сохраняют в своей форме часть истории человеческой культуры — некий смысл нашего настоящего и прошлого существования.

В «Оксфордском словаре английского языка онлайн» [16] мы находим три значения слова «традиция», которое происходит от:

«англо-нормандского и среднефранцузского слова *tradicion, tradition* (французское *tradition*), означавшего передачу из рук в руки (какого-либо предмета) (старофранцузский язык, XIII в.), передачу (идеи, понятия, религиозного учения), а также передаваемую таким образом идею (и т. п.) (оба значения датируются примерно 1370 г.), выдачу, предательство (человека) (1444 г.)».

В латинском языке это слово происходит от глагола *tradere*, который является сложным словом, состоящим из приставки *trans* («между») и глагола *dare* («давать»): *tradere* может означать «сдавать», «выдавать» и «передавать потомкам» [16]. Таким образом, «традиция» относится к числу слов, таких как «рассуждение», «посредничество» и «воспитание», кото-

<sup>3</sup> Том 1 в «Собрании сочинений» на русском языке.

рые выражают в различных культурах и в различные исторические эпохи идею того, как осуществляются наши социальные «взаимодействия» — наша *практика*, наши общие средства преобразования теоретических и этических взглядов в практическую деятельность. Если учесть коллективное сознание, которое прослеживается в этимологии слова, эти практики могут быть сопряжены с предательством. «Выдача», «предательство», как и другие идеи, заключенные в слове «традиция», связаны с понятием юрисдикции, в строгом правовом смысле этого слова.

Я не хочу сказать, что мы подходим к деятельности ISCAR подробно, разделяя ее на отдельные области, закрепленные за каждым направлением ее деятельности, а затем пытаемся узаконить отдельные аспекты, одновременно ставя вне закона другие: подобный подход, вне всякого сомнения, означал бы предательство. Однако нам следовало бы признать то, как наша традиция, унаследованная нами от Выготского, а также других ученых, упомянутых в настоящей работе, которые были предшественниками или последователями Выготского, определили проблематизацию в качестве движущего нами побудительного мотива. При этом следует отметить существование значительного противоречия между подходом, связанным с нашей традицией, которая ведет к дроблению и распаду, и альтернативным подходом, который исходит из допущения, что в каждой традиции присутствуют те или иные проблемы, однако мы должны объединить наши возможности и исследовательские усилия и направить их на решение этих проблем.

Было бы абсурдным допустить, что мы в какой бы то ни было степени пренебрегаем проблемами, имеющими место в рамках нашей традиции, или недоумываемся над их решением. Проблемы, содержащиеся в постулатах, которые Выготский и его коллеги унаследовали от своих предшественников, равно как и проблемы, которые они оставили после себя в своих работах, стали предметом многочисленных обсуждений и критических размышлений. Если мы просто посмотрим на оглавление томов «Собрания сочинений Л.В. Выготского» [31; 32; 34; 35; 37; 38; 39], мы сразу же заметим, насколько часто слово «проблема» встречается в заголовках различных статей. Если мы расширим значение этого понятия, включив в него слово «кризис», таких статей окажется еще больше. Очевидно, что постановка проблем является ключевой особенностью этого метода ведения научных споров. Авторы ряда работ, созданных в последние тридцать лет, вновь обращались к доводам, приведенным этим первым поколением мыслителей, и пытались переосмыслить их. Следует также отметить непрекращающиеся попытки найти и опубликовать работы окружения Выготского (мы взяли на себя смелость создать такого рода ретроспективный сборник), снабдив их переводами, пояснениями и комментариями. Немалые усилия были предприняты для того, чтобы попол-

нить и опубликовать эти архивные материалы. Также следует упомянуть попытки проследить явные и подразумеваемые отсылки к трудам, на которых построена наша традиция. Кроме того, существуют работы, на которые эта традиция оказала влияние, а также связанные и сходные по теме работы, которые не только расширяют наше понимание вопроса, но и оставляют нам повод для размышления. Не говоря уже об проводимых и описываемых экспериментальных, прикладных и исследовательских работах на местах. Получается слишком обширный список, чтобы привести его в полном объеме, и это еще далеко не все, что достойно упоминания.

Однако есть проблемы как в самой нашей традиции, которые я попытаюсь отчасти описать в следующем разделе, так и проблемы, с которыми наша традиция, как и любая другая, сталкивается в своем развитии.

Если рассматривать слово «традиция» в значении «передача предмета из рук в руки», тогда мы, безусловно, должны сохранять, поддерживать и умножать материальную и интеллектуальную культуру, что требует от нас трудолюбия, определенных положительных качеств и твердой решимости выполнить доверенную нам миссию. То, благодаря чему труды Выготского и его окружения продолжают жить, существовать, дойдя до нас несмотря на тяжелые испытания прошлых десятилетий, — это не просто желание сохранить документы, невзирая на важность подобной задачи. Работы остаются живыми благодаря передаче содержащихся в них мыслей, и эти мысли продолжают жить только тогда, когда они ценятся и оказываются востребованными в качестве основы и объяснения нашей текущей деятельности. Передача — это не простой механический жест.

К числу важнейших проблем, связанных с феноменом «вне кожи», о котором Верч (Wertsch), Тульвисте (Tulviste) и Харгстром (Hargstrom) заявляют, что «несократимой единицей анализа деятельности является “личность (личности), действующая (действующие) с помощью средств (mediational-means)”» [40, p. 342], относится тот факт, что в наши дни личность нередко утрачивает свою актуальность в реальной социально-политической среде. Нам следует с опаской подходить к распределенным системам, в которых ответственность за посредничество передана какой-либо почти родительской, почти трансцендентальной личности<sup>4</sup>, которая, как полагают, всегда где-то рядом, всегда активна, всегда благотворительна. Когда мы впадаем в зависимость от некоего воображаемого потустороннего мира, населенного бессмертными существами, которые заботятся о нас, это значит, что мы вышли не просто за пределы нашей телесной оболочки, но и за пределы всей общественной жизни. Никакая традиция не может сохраниться в виртуальном пространстве, если только она не перешагнет через человеческую природу.

<sup>4</sup> В англоязычной традиции в качестве примеров можно привести мага в лице Майкла Коула (Michael Cole) и куратора в лице Энди Блундена (Andy Blunden).

Мы находимся на границе двух поколений, которые понимают выгоды и потери, которые несет в себе виртуальная технологическая революция. Поэтому нам необходимо крайне внимательно изучить проблему того, как в связи с этим изменилось наше сознание. Под изменением я подразумеваю не только улучшение. Если историческое понимание культурного развития и научило нас чему-то, так это критическому подходу к любому постулату, который связывает друг с другом понятия цивилизации, культуры, образования и прогресса [20]. Восхождение по социальной лестнице под властью Маммоны в наши дни не менее реально и осязаемо, чем в средневековой эпистеме о Великой цепи бытия. Полное уничтожение без надежды на возрождение в наши дни стало такой же реальной угрозой будущего, как и в прошлые времена. Возможно, даже более реальной.

Подобные сомнения относительно положительной роли цивилизации и культуры не новы, хотя, возможно, им просто не уделяли достаточного внимания. Предлагаю вам внимательно перечитать работу, оказавшую огромное влияние на понимание Выготским происхождения языка. Работа была написана во времена европейской революции и имперской экспансии, которая губительным образом повлияла на аборигенные народы и культуры всего мира:

«С точки зрения внутреннего достоинства духа цивилизацию и культуру нельзя считать вершиной всего, до чего может подняться человеческая духовность. Мы видим, что обе они разрослись в новейшее время до высшего предела, до величайшей общезначимости. А наблюдаем ли мы теперь столь же частые и мощные, не говоря уж — более высокие проявления внутренней человеческой природы, какие были присущи некоторым эпохам античности? Это мы едва ли решимся утверждать с той же уверенностью, с какой говорим об успехах цивилизации; и еще меньше оснований считать, что взлеты гениальности чаще всего бывали у народов, которым цивилизация и культура больше всего обязаны своим распространением.

Цивилизация есть очеловечение народов в их внешних учреждениях, обычаях и в относящейся сюда части внутреннего духовного склада. Культура к этому облагоустроенному состоянию добавляет науку и искусство. Но когда, не пользуясь заимствованиями из латыни, мы говорим об образовании, то подразумеваем нечто более высокое и вместе с тем более интимное, а именно строй мысли, который, питаясь знанием и пониманием всех доступных человеку интеллектуальных и нравственных устремлений, гармонически преображает восприятие и характер отдельной личности или целого народа» [14, р. 34–35. Цит. по: *Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию/ Пер. с нем.; под ред. и с предисл. Г.В. Рамишвили: 2-е изд. М.: Прогресс, 2000*].

Важная мысль третьего предложения первого параграфа — неоднозначное отношение фон Гумбольдта к улучшениям, приносимым цивилизацией, или к ее положительному культурному влиянию. Как и Выготский, фон Гумбольдт стремится «поведать историю развития умственных способностей человека от низших форм к высшим» [12, р. 189], а также он сосредоточен на «внутренней духовной оценке», подобно тому, как Выготский говорит о влиянии окружения на «внутреннее отношение» ребенка:

«Среда оказывает то или иное влияние на развитие ребенка, различное в различные возрасты, потому что сам ребенок меняется и меняется его отношение к этой ситуации. Среда оказывает это влияние, как мы говорили, через переживание ребенка, т. е. в зависимости от того, как ребенок выработал в себе внутреннее отношение к тому или иному моменту, к той или иной ситуации в среде» [33, р. 346; см. также 28].

Выготский проводит еще большее эмпирическое различие между межличностным влиянием социальной ситуации развития, чем в рамках более широкого вопроса, задаваемого фон Гумбольдтом относительно связи между культурным воспитанием, внутренним миром человека и цивилизационным влиянием культуры. Некоторым аспектам более широкой социально-политической среды и связи развития с духовной целостностью психики Выготский уделяет меньшее внимание. Различия наблюдаются и во взглядах фон Гумбольдта и Выготского на свободу слова: хотя в 1820-е гг. Пруссия и была реакционным государством, но жизнь в ней была намного безопасней, чем в Советском Союзе в 1930-е гг. Однако нам следует взглянуть на проблему «внутреннего отношения» не с позиций господствующей точки зрения на культуру как носителя цивилизации, но более осторожно, критически осмысливая влияние культуры на человека.

В то время, когда я редактировал этот фрагмент доклада в ноябре 2016 г., я услышал сообщение Владимира Собкина в Российском гуманитарном университете в Москве — том университете, который назывался университетом Шанявского во времена, когда Выготский слушал в нем лекции о мысли и слове Потебни и Шпета [45]. Собкин [22] объяснял зашифрованные предупреждения, лежащие в основе последней главы — «Мысль и слово» — книги «Мышление и речь» (1987). В свои последние дни 1934 г. Выготский диктовал секретарю текст, в котором процитировал два стихотворения — «Ласточка» Осипа Мандельштама<sup>5</sup> и «Слово» Николая Гумилева<sup>6</sup>, зная, что оба друга скоро уйдут в мир иной. Удивительная роковая пронизательность и абсолютная решимость свободной воли!

Таким образом, культурно-исторические исследования — это общее дело, которое продолжается в форме традиции благодаря созидательной деятельности, в которой признается сила диалектического

<sup>5</sup> Был отправлен в ссылку в 1934 г., затем получил разрешение вернуться из ссылки, был арестован и направлен в исправительно-трудовой лагерь, где скончался в 1939 г.

<sup>6</sup> Расстрелян в 1921 г. Цитата из стихотворения Гумилева «Слово» заимствована из статьи Мандельштама 1922 г. «О природе слова» [см. комм.: 31, р. 384].

подхода как критического и исторического начинания, отдающего должное широте человеческой природы. Природа немислима без заботы о потомстве, рождение невозможно без страданий, филогенез невозможен без биогенеза, индивидуум — без общества, субъективное — без объективного, созидание — без разрушения, лизис — без кризиса, доход — без труда, а воля — без нашей борьбы за ее свободу. Нам необходимо понять то, как мы тратим наши душевные силы, и воспринимать эту особенность нашей психики как «внутреннюю духовную деятельность» (см. ниже); в конечном счете, психические ресурсы — это также физические и духовные ресурсы:

«Язык следует рассматривать не как мертвый продукт, но как созидающий процесс. При этом надо абстрагироваться от того, что он функционирует для обозначения предметов и как средство общения, и вместе с тем с большим вниманием отнестись к его тесной связи с внутренней духовной деятельностью и к факту взаимовлияния этих двух явлений» [фон Гумбольдт<sup>7</sup>; 14, р. 48. Цит. по: Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию].

ISCAR в нашей традиции несет на себе реальное бремя ответственности за то, чтобы продолжать творить в осязаемой форме из поколения в поколение, причем не в силу обязанности, особенно в тяжелые времена, как того требует наша история:

«Без творческого пересказа и реконструкции старая притча — всего лишь диковинка, мертвый язык — всего лишь мертвый язык, а культура прошлых эпох — всего лишь музейные экспонаты» [21, р. 198].

### Время собирать камни

Я перескажу притчу о собирании камней так, как сам ее понимаю<sup>8</sup>. Она имеет ключевое значение для моих рассуждений по целому ряду причин, поскольку в ней пересекаются различные аспекты проблематизации, которым мы придаем большое значение, поскольку речь идет о фундаментальных вопросах, в которых мы пытаемся разобраться.

Я полагаю, что, помимо целого ряда родственных проблем, которые были подняты в истории мысли, речь идет о вопросе, который уже был затронут во времена психологического кризиса: расчленение «природы нашего существования» [47, р. 32]. Это расчленение частично отражает гносеологическое разделение философских и психологических вопросов, задаваемых относительно того, что именно образует цельность жизни как бытия. Это означает необходимость провести различие, подобное тому, которое фон Гумбольдт проводит между онтологией как продуктом и онтогенезом или, скорее, онтологизацией как процессом, поскольку последняя обладает более сильной энергетикой.

Зинченко [47] анализировал опыт думания о думании. По его мнению, в этом заключается одна из главных проблем нашей традиции, в рамках которой ни Выготский, ни Давыдов так и не смогли дать полного ответа на вопрос о связи между мыслью и словом или на вопрос о том, откуда возникает осознание сознания, или, наконец, что оно представляет собой по сути. Я не буду подробно рассматривать рассуждения Зинченко, поскольку они слишком пространны и провокационны, чтобы излагать их в этой статье. При этом в конце своих рассуждений Зинченко сетует на расчленение единства, выражаемого психикой, или душой, в котором (единстве), по его мнению, мы так нуждаемся:

«Возвращаясь к проблеме корней мышления, добавим ... способность к неосознаваемой рефлексии, порождающей чувства "понимаю", "могу", "хочу". В итоге мы получим некоторое первичное интегральное (синкретическое) образование ... в котором ... присутствуют праформы всех классических атрибутов души — познания, чувства и воли. Их дифференциация на отдельные психические функции, акты обязана вековым усилиям философов и психологов. Когда в результате этих усилий душа "испарилась", а познание, чувство и воля перестали узнавать друг друга, настало время собирать камни» [47, р. 41].

Вопросы, которые задает Зинченко, — это именно то, что мы стремимся перестроить, и я не думаю, что он имел в виду психологию как таковую или научный метод, а скорее возможные пути решения проблемы продолжения нашей традиции и изучения природы бытия. Возможно, это означает собирание ранее разбросанных камней, а возможно — собирание новых камней. Сила живой памяти и сила традиции заключаются в том, что мы способны все заново рассказать и заново построить, пока у нас есть воля, страсть и понимание того, как это сделать из — сколько лет этой притче? — нашего собственного праха.

Наша интеллектуальная жизнь, интеллектуальная культура — это источник бесценного богатства; она вдохновляет наших мудрецов на размышления над вопросами бытия: о пространстве, которое, вероятно, находится за границами происходящего здесь и сейчас, и о видении жизни, в которой нам предстоит реализовать свободу воли.

При этом Зинченко строит гораздо более тонкую связь. Выготский прямо отсылает к выражению о собирании камней в своем докладе 1934 г. о «Проблеме сознания» [35], записанном А.Н. Леонтьевым и снабженном его комментариями (Выготский выступил на «внутренней конференции», где обсуждался вопрос о тезисах для планировавшейся открытой дискуссии о работах Л.С. Выготского и его школы):

«(Введение: важность знака; его социальный смысл). В старых работах мы игнорировали то, что знаку присуще значение. <“Но есть время собирать

<sup>7</sup> См.: <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ge/vhumboldt-wilhelm.htm>

<sup>8</sup> В самом начале мне оказал помощь профессор Виктор Зарецкий, который ответил на вопрос, возникший у меня во время чтения труда Зинченко [47, р. 41].

камни и время разбрасывать” (Экклезиаст).> Мы исходили из принципа константности значения, выносили значение за скобки. Но уже в старых исследованиях проблема значения была заключена. Если прежде нашей задачей было показать общее между ”узлом” и логической памятью, теперь наша задача заключается в том, чтобы показать существующее между ними различие. Из наших работ следует, что *знак изменяет межфункциональные отношения*» [35, р. 130–131].

Это критическое место поворота и смены направления в цитированных выше рассуждениях мы обнаруживаем и в завершающей главе 7 — «Мысль и слово» — работы «Мышление и речь» [31]. Открытие заключается в том, что некая мысль, сформировавшаяся в один период времени процесса рассуждения, рассеяла (разбросала) идеи, которые позволяют в конечном итоге собрать связать рассуждение воедино (собрать вместе). Выготский высказывает сходную мысль, не останавливаясь на вопросе времени, в эпиграфе, цитирующем Евангелие от Матфея, к работе «Исторический смысл психологического кризиса»: «Камень, который отвергли строители, тот самый сделался главою угла» [36, р. 233].

Предваряя свои рассуждения в «Мысли и слове», Выготский пишет:

«...ей [лингвистике] остается чужда мысль, что в ходе исторического развития языка изменяется смысловая структура значения слова, изменяется психологическая природа этого значения, что от низших и примитивных форм обобщения языковая мысль переходит к высшим и наиболее сложным формам, находящим свое выражение в абстрактных понятиях, что, наконец, не только предметное содержание слова, но самый характер отражения и обобщения действительности в слове изменялся в ходе исторического развития языка» [31, р. 245].

Из этого утверждения вытекают сразу две проблемы [20; 44; 45; 46; 47; 24; 1; 12]. Первая связана с преобладающим цивилизационным толкованием понятия «процесс исторического развития». Вторая проблема касается чисто объективистского понимания смысла выражения «характер отражения и обобщения действительности в слове» (курсив мой). Эти две формулировки обозначают две ключевые проблемы, касающиеся применения и обоснования идей Выготского, в частности, в сфере образования. Первая из выделенных проблем позволяет нам предположить, что преподавание «лингвистической мысли» (под которой следует понимать любые идеи, сформированные при помощи вторичных знаковых систем, включая, например, математические понятия) по своей природе является проводником цивилизации и совершенствования. Другая проблема, как представляется, связана с игнорированием целостности внутреннего состояния человека. То, что проникает во внутренний мир (при этом «внутренний мир» — это то же самое, одна и та же реальность, что и «внешний

мир») посредством языка, — это нечто намного большее, чем простой набор правил для создания смыслов как простых знаковых продуктов — это материал для нашего бытия, для самой жизни:

«Само содержание жизни одушевляется через открывающиеся в нем значения, но и через тот *внутренний смысл, благодаря которому возникает в нас чувство собственного места в мире и всякой вещи в нем* (курсив мой — В.З.)» [Шпет, 1914; 44, р. 17].

Последствия этой идеи об «онтологизации ментального» [44, р. 18] многозначительны. Хотя Выготский не смог до конца развить направление, указанное Зинченко: то, как наша внутренняя деятельность — так сказать, индивидуальная психическая деятельность — образует фрагмент и частичку, — неизбежно реальную, превосходящую все другие, но при этом глубоко отличающуюся от той деятельности, которую мы ведем в нашей «внешней» жизни, олицетворяет наши поиски и наше коллективное начинание вместе с поставленными задачами и новыми направлениями, как сейчас, так и в ближайшем будущем.

Таким образом, поиск корней и собиранье камней открывает перед нами возможности выбора пути следования по нашему интеллектуальному пространству. Проблематизация нашей традиции лежит в сфере нашего образования. Тезисы, которые Выготский и его соратники развивали девяносто лет назад, были радикальными уже в то время и остаются радикальными сейчас, поскольку они позволяют решать вечные проблемы человечества. Быть «радикальным» [16] означает искать нечто фундаментальное и первичное, т. е. пытаться добраться до основ бытия. В значении же греческого слова «тезис» [16] заключена идея игры в мяч, чего-то особо подчеркиваемого, выделяемого и таким образом предлагаемого. Эти тезисы не завершены по своей природе, и задача нашей традиции — передать их следующим поколениям.

Однако мы еще не закончили с нашей притчей о собираньи камней. Насколько я понял из архива Выготского [43] и других его работ, еще не переведенных на английский язык, отрывок из Когелета<sup>9</sup> в Танахе и Экклезиаста в Библии, откуда был взят эпиграф, оставался местом для анализа и толкования — *мидраш* в талмудической традиции — на протяжении всей жизни Выготского, начиная со студенческих лет и даже раньше, когда он впервые увлекся психологией; то были годы гражданской смуты, мировой войны и революции, за которой последовали годы гражданской войны и голода. Первые стихи знакомы всем из нас, кто получил хотя бы базовое религиозное образование в рамках иудео-христианской традиции; однако есть смысл напомнить нестареющие строки:

1. Всему свое время и свой срок у каждой вещи под небом:

2. Время родить и время умирать, время сажать и время вырывать посаженное;

3. Время убивать и время лечить, время проломить и время отстроить;

<sup>9</sup> Собиратель; в переносном смысле — учитель, пророк.

4. Время плакать и время смеяться, время причитать и время танцевать;

5. Время разбрасывать камни и время собирать камни, время обнимать и время уклоняться от объятий;

6. Время искать и время утрачивать, время сохранять и время бросать;

7. Время разрывать и время сшивать, время смолчать и время говорить;

8. Время любить и время ненавидеть, время войны и время мира.

9. Чего достигнет работающий всем своим трудом?

10. Увидел я занятия людей, которыми дал им Бог заниматься. (Экклесиаст, глава 3, стихи 1–10).

С точки зрения диалектики, в рамках исторического материализма, здесь можно над многим поразмыслить — и это удовольствие я оставляю вам. Я просто прошу вас задуматься над первым и последним стихами в связи с культурно-историческими исследованиями. В британской и русской радикальных традициях Экклесиаста цитируют с давних времен для выражения основных идей: Толстой в своей «Исповеди» (1882–1921 гг.) использует слова Экклесиаста в качестве политического и духовного пробуждения.

### Необходимость трудностей

«Дело только в том, чтобы правильно и вовремя поставить проблему, а решение будет добыто — поздно или рано» [36, р. 47].

Многие из проблем, или «загадок» [36, р. 47], с которыми мы сталкиваемся в рамках современных культурно-исторических исследований, переключаются с проблемами, над которыми Выготский размышлял в последние годы своей жизни: «принципы смыслового строения сознания» [42, р. 34; 47]) и переживание. Тема ценности переживания и объективности для культурно-исторических подходов привлекает к себе внимание многих теоретиков и эмпириков [25; 10; 11; 28]. Я считаю крайне удачной идею Божович (2009) о внутренней позиции ребенка. Огромный интерес в связи с философией сознания уделяется формированию разума в процессе развития [2; 3; 7]. Вслед за педагогической традицией [6], в которой этой проблеме уделяется большое внимание как лежащей в самой основе научной концептуализации, растет интерес к двойной стимуляции [19]. Эльконин [8] и Хедегаард [Hedegaard; 13] вновь обратили наше внимание на важность кризиса развития.

Нас ждут сложные интеллектуальные пути и интересные истории, некоторые из них ведут нас назад и вперед через дебри рассуждений и традиций за пределами основного течения в психологии, а порой и за пределами самой психологии в рамках той культуры, в которой воспитывался Выготский. Однако мы нуждаемся в трудностях, и наша традиция вполне

позволяет нам пуститься в подобное рискованное путешествие.

В завершение я бы хотел вернуться к роли, которую в нашей традиции занимает возможность учиться у других, одновременно помогая им в учебе, она отражена в очень важном периоде становления в жизни Выготского, который пришелся на ранние годы его взрослой жизни, согласно воспоминаниям его дочери:

«Техникум<sup>10</sup> ставил перед собой благородную цель подготовить школьных работников, в которых остро нуждалась молодая республика. Газета сообщила, что из разных уездов было подано 250 заявлений, в большинстве своем от крестьян. В первый поток было зачислено 80 человек. Стипендия студентам выдавалась в виде муки и сала. ... Число студентов техникума быстро росло, в 1922 г. здесь уже обучалось 190 учащихся. ... В этом педагогическом коллективе с 1922 г. был и Л.С. Выготский. ... Первое упоминание о его работе в педагогическом техникуме мы находим в протоколе заседания педагогического совета лишь от 15 февраля 1923 г. Он вел логику и все курсы психологии» [29, р. 49–50].

Выготский преподавал разнообразные предметы в нескольких учебных заведениях г. Гомеля в первые годы Советской власти — с конца 1917 г. до 1924 г. Жители Гомеля и его окрестностей претерпевали большие лишения в эти военные годы: революция, немецкая оккупация, освобождение советскими войсками, гражданская война и разгул бандитизма. Оба брата Выготского умерли от болезней [29]. Это наложило отпечаток на его современников и в определенной степени отразилось на жизни и послужило своего рода социальной ситуацией развития самого Выготского. Внимание к жизни народа и его образованию стояло на первом месте для Выготского, как и для нас в наши дни.

Я хотел бы особо подчеркнуть рост интереса со стороны Выготского к проблематизации после его возвращения в Москву и начала работы в Народном комиссариате просвещения в июле 1924 г. Отметим, с каким вниманием Выготский относился к тому, что Ярошевский (1989) называет «потребностью в методике» при разработке методики обучения людей с физическими и умственными недостатками (дефектология) [5]:

«Следует задаться вопросом: какая связь между этими абстрактными общими проблемами и тем, с чем учитель сталкивается ежедневно при обучении слепого или глухонемого ребенка? ... Выготский отметил ... что их слепота или глухонмота не есть главное, поскольку такие дети не могут самостоятельно осознать свои расстройства; она вторична, являясь результатом социального опыта. Любой дефект, в первую очередь, носит социальный характер, а не является органическим нарушением поведения» [41, р. 107].

В лекции [32, р. 139] 1928 г. «Трудное детство» (редактор предлагает нам переводить русское выра-

<sup>10</sup> Речь идет о педагогическом техникуме, открытом в 1921 г. в родном городе Выготского — Гомеле (Белоруссия).



жение «трудный ребенок» на английский язык как *problem child* — «проблемный ребенок»), Выготский писал: «Целенаправить развитие в высшей степени сложно и трудно» [32, р. 144]. Выготский размышляет над поисками эффективных подходов (принцип «методологической диалектики» Фридмана) — над «подходом, при котором приходится делать нечто обратное прямой цели ... внешне приспособиться к его [ребенка] недостатку, а потом взять над ним верх, т. е. уступить ему для того, чтобы наступать на него» [32, р. 143]. Там, где «более или менее внешние средства часто оказываются очень эффективными», «когда речь идет о ребенке, не оказывающем большого сопротивления», «все эти средства ... оказываются бессильными, когда вы натываетесь на страшное сопротивление со стороны ребенка». Упрямый ребенок пошел по неверному пути развития, «целый ряд органических и внешних сил и обстоятельств, в том числе случайных» стал причиной оказываемого им сопротивления [32, р. 144]:

«А такое сопротивление действительно представляет огромную силу, ибо упрям ребенок не потому, что он хочет быть упрямым, а потому, что известные причины, которые определяли развитие

его характера, с самого начала вырастили это упрямство» [32, р. 144].

Выготский отдавал себе отчет в том, что существует высокий риск неудачи, что наша борьба за достижение труднодостижимой цели и используемые для этого методы не гарантируют нам успех. Поэтому я считаю, что нам необходимо продолжать формулировать проблемы и искать на практике способы помочь детям и подросткам, которые трудно поддаются воспитанию. Эта проблема педагогической деятельности и школы по-прежнему относится к числу наиболее сложных и актуальных.

Является ли отношение Выготского к индивидуальным или конкретным проблемам как к искусственно поставленным проблемам (проблематика) преобладающим подходом в педагогике и в наши дни? Не является ли в наши дни более распространенной практика сформулировать педагогическую проблему как отдельный симптом, чтобы потом попытаться его вылечить? Насколько внимательно мы относимся и могли бы относиться к тому субъективному воздействию, которое мы, люди, оказываем на окружающий нас мир? Какую традицию мы выработали для созидания, и каковы результаты нашей работы?

### References

1. Bakhurst D. Vygotsky's demons. In Daniels H. (eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, pp. 50–76.
2. Bakhurst D. *The Formation of Reason*. Chichester: Wiley Blackwell, 2011.
3. Bozhovich L.I. The social situation of child development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2009. Vol. 47(4), pp. 59–86.
4. Burgess T. Reading Vygotsky. In Daniels H. (ed.) *Charting the Agenda: Educational activity after Vygotsky*. London: Routledge, 1993, pp. 1–29.
5. Daniels H., Hedegaard (eds.), *Vygotsky and Special Needs Education: Rethinking support for children and schools*. London: Continuum, 2011.
6. Davydov V. V. What is real learning activity? In Hedegaard M. (eds.), *Learning Activity and Development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999, pp. 123–138.
7. Derry J. *Vygotsky, Philosophy and Education*. Chichester: Wiley Blackwell, 2013.
8. El'konin B.D. The crisis of childhood and foundations for designing forms of child development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 1993. Vol. 31(3), pp. 56–71.
9. Foster E. S. (ed.) *The Works of Aristotle. Vol. VII The Problemata*. Oxford: Oxford University Press, 1927.
10. González Rey F. Subject, subjectivity, and development in cultural-historical psychology. In van Oers B. (ed.), *The Transformation of Learning: Advances in Cultural-Historical Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, pp. 137–154.
11. Gonzalez Rey F. L. Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines*, 2009. Vol. 1, pp. 59–73.
12. Hardcastle J. Vygotsky's Enlightenment precursors. *Educational Review*, 2009. Vol. 61(2), pp. 181–195.
13. Hedegaard M. Analyzing children's learning and development in everyday settings from a cultural-historical

### Литература

1. Bakhurst D. Vygotsky's demons / H. Daniels (Ed.) // *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. P. 50–76.
2. Bakhurst D. *The Formation of Reason*. Chichester: Wiley Blackwell, 2011.
3. Bozhovich L.I. The social situation of child development // *Journal of Russian and East European Psychology*. 2009. Vol. 47(4). P. 59–86.
4. Burgess T. Reading Vygotsky / H. Daniels (Ed.) // *Charting the Agenda: Educational activity after Vygotsky*. L.: Routledge, 1993. P. 1–29.
5. Daniels H., Hedegaard (Eds.) *Vygotsky and Special Needs Education: Rethinking Support for Children and Schools*. L.: Continuum, 2011.
6. Davydov V.V. What is real learning activity? / M. Hedegaard (Ed.) // *Learning Activity and Development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999. P. 123–138.
7. Derry J. *Vygotsky, Philosophy and Education*. Chichester: Wiley Blackwell, 2013.
8. El'konin B.D. The crisis of childhood and foundations for designing forms of child development // *Journal of Russian and East European Psychology*. 1993. Vol. 31(3). P. 56–71.
9. Foster E.S. (Ed.) *The Works of Aristotle. Vol. VII. The Problemata*. Oxford: Oxford University Press, 1927.
10. González Rey F. Subject, subjectivity, and development in cultural-historical psychology / B. van Oers (Ed.) // *The Transformation of Learning: Advances in Cultural-Historical Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. P. 137–154.
11. Gonzalez Rey F.L. Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology // *Outlines*. 2009. Vol. 1. P. 59–73.
12. Hardcastle J. Vygotsky's Enlightenment precursors // *Educational Review*. 2009. Vol. 61(2). P. 181–195.

wholeness approach. *Mind, Culture, and Activity*, 2012. Vol. 19(2), pp. 127–138.

14. Losonsky M. (ed.) Humboldt. On Language, On the Diversity of Human Language Construction and its Influence on the Mental Development of the Human Species. Cambridge: CUP, 1999, pp. 25–64.

15. Miller J. Seductions: Studies in reading and culture. London: Virago, 1993.

16. OED Oxford English Dictionary Online, 2016. URL: <http://www.oed.com/> (Accessed 10.01.2017).

17. Reed M. A perplexed story. *Changing English*, 2006. Vol. 13(2), pp. 197–209.

18. Rieber R. W., Wollock J. Vygotsky's "crisis" and its meaning today. Prologue. In Rieber R.W. (eds.). *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 3*. New York: Plenum Publishers, 1997a, pp. vii–xii.

19. Sannino A. The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2015. Vol. 6, pp. 1–15.

20. Sinha C. Evolution, development and the social production of mind. *Cultural Dynamics*, 1989. Vol. 2(2), pp. 188–208.

21. Sinha C. Culture, language and the emergence of subjectivity. *Culture and Psychology*, 2000. Vol. 6(2), pp. 197–207.

22. Sobkin V. S. L. S. Vygotsky and the psychology of art. *International Congress, "Mind in Society: The turn of cultural activity"* (14 November 2016). Moscow: Russian University of the Humanities, 2016.

23. Tolstoy L. N. (1882/1921) *A Confession and What I Believe*. Maude A. (ed.). London: Oxford University Press.

24. Valsiner J., Van der Veer R. The Social Mind: Construction of the idea. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

25. Vasilyuk F. The Psychology of Experiencing: The resolution of life's critical situations. New York: Harvester Wheatsheaf, 1991.

26. Van der Veer R. Some major themes in Vygotsky's theoretical work. An introduction. In Rieber R.W. (eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 3*. New York, Plenum Publishers, 1997a, pp. 1–7.

27. Van Oers B. Implementing a play-based curriculum: Fostering teacher agency in primary school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2015. Vol. 4, pp. 19–27.

28. Veresov N. Emotions, perezhivanie et developpement culturel: Le projet inachève de Lev Vygotski. In Moro C. (eds.), *Semiotique, Culture et Developpement Psychologique*. Mirza: Presses Universitaires du Septentrion, 2014, pp. 209–235.

29. Vygotskaia G.L., Lifanova T. M. Lev Semenovich Vygotsky Part 1: Life and Works. *Journal of Russian and East European Psychology*, 1999. Vol. 37(2), pp. 23–90.

30. Vygotsky L.S. Thought and Language. Hanfmann E. (eds.). Cambridge, MA: M.I.T. Press, 1962.

31. Vygotsky L.S. Thought and word (Chapter 7). Thinking and Speech. In Rieber R. W. (eds.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky, Volume 1 Problems of General Psychology*. New York: Plenum Press, 1987, pp. 243–285.

32. Vygotsky L.S. The difficult child. In Rieber R.W. (eds.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky, Volume 2. The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*. New York: Plenum Press, 1993, pp. 139–149.

33. Vygotsky L.S. The problem of the environment. In Valsiner J. (eds.), *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell, 1994, pp. 347–348.

34. Vygotsky L.S. The methods of reflexological and psychological investigation. In Rieber R.W. (eds.), *The*

13. Hedegaard M. Analyzing children's learning and development in everyday settings from a cultural-historical wholeness approach // *Mind, Culture, and Activity*. 2012. Vol. 19(2). P. 127–138.

14. Losonsky M. (Ed.) Humboldt. On Language, On the Diversity of Human Language Construction and its Influence on the Mental Development of the Human Species. Cambridge: CUP, 1999. P. 25–64.

15. Miller J. Seductions: Studies in Reading and Culture. L.: Virago, 1993.

16. OED. Oxford English Dictionary Online, 2016 // URL: <http://www.oed.com/>

17. Reed M. A perplexed story // *Changing English*. 2006. Vol. 13(2). P. 197–209.

18. Rieber R.W., Wollock J. Vygotsky's "crisis" and its meaning today. Prologue / R.W. Rieber (Ed.). *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 3*. N.Y.: Plenum Publishers, 1997. P. vii–xii.

19. Sannino A. The principle of double stimulation: A path to volitional action // *Learning, Culture and Social Interaction*. 2015. Vol. 6. P. 1–15.

20. Sinha C. Evolution, development and the social production of mind // *Cultural Dynamics*. 1989. Vol. 2. P. 188–208.

21. Sinha C. Culture, language and the emergence of subjectivity // *Culture and Psychology*. 2000. Vol. 6(2). P. 197–207.

22. Sobkin V.S. L.S. Vygotsky and the psychology of art // *International Congress, "Mind in Society: The turn of cultural activity"* (14 November 2016). Moscow: Russian University of the Humanities, 2016.

23. Tolstoy L.N. *A Confession and What I Believe* / Translated by A. Maude. L.: Oxford University Press, 1921.

24. Valsiner J., Van der Veer R. The Social Mind: Construction of the idea. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

25. Vasilyuk F. The Psychology of Experiencing: The Resolution of Life's Critical Situations. N.Y.: Harvester Wheatsheaf, 1991.

26. Van der Veer R. Some major themes in Vygotsky's theoretical work. An introduction / R.W. Rieber (Ed.) // *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 3*. N.Y., Plenum Publishers, 1997. P. 1–7.

27. Van Oers B. Implementing a play-based curriculum: Fostering teacher agency in primary school // *Learning, Culture and Social Interaction*. 2015. Vol. 4. P. 19–27.

28. Veresov N. Emotions, perezhivanie et developpement culturel: Le projet inachève de Lev Vygotski / C. Moro (Ed.) // *Semiotique, Culture et Developpement Psychologique*. Mirza: Presses Universitaires du Septentrion, 2014. P. 209–235.

29. Vygotskaia G.L., Lifanova T.M. Lev Semenovich Vygotsky. Part 1: Life and Works // *Journal of Russian and East European Psychology*. 1999. Vol. 37(2). P. 23–90.

30. Vygotsky L.S. Thought and Language / E. Hanfmann (Ed.). Cambridge, MA: M.I.T. Press, 1962.

31. Vygotsky L.S. Thought and word (Chapter 7). Thinking and speech / R.W. Rieber (Ed.) // *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of General Psychology*. N.Y.: Plenum Press, 1987. P. 243–285.

32. Vygotsky L.S. The difficult child / R.W. Rieber (Ed.) // *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 2. The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*. N. Y.: Plenum Press, 1993. P. 139–149.

33. Vygotsky L.S. The problem of the environment / J. Valsiner (Ed.) // *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell, 1994. P. 347–348.

*Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 3.* New York, Plenum Publishers, 1997a, pp. 35–49.

35. Vygotsky L.S. The problem of consciousness. In Rieber R.W. (eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 3.* New York, Plenum Publishers, 1997a, pp. 129–138.

36. Vygotsky L.S. The Historical Meaning of the Crisis in Psychology: A Methodological Investigation. In Rieber R. W. (eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 3.* New York, Plenum Publishers, 1997a, pp. 233–343.

37. Vygotsky L.S. *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Volume 4, The History of the Development of Higher Mental Functions.* Rieber R. W. (ed.). New York: Plenum Press, 1997b.

38. Vygotsky L.S. *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Volume 5, Child Psychology.* Rieber R.W. (ed.). New York: Plenum Press, 1998, pp. 187–205.

39. Vygotsky L.S. *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Volume 6, Scientific Legacy.* Rieber R.W. (ed.). New York: Plenum Press, 1999.

40. Wertsch J.V, Tulviste P. & Hagstrom F. (1993) A sociocultural approach to agency. In Forman E.A. (eds.), *Contexts for Learning: Sociocultural dynamics in children's development.* Oxford: OUP, 1993, pp. 336–356.

41. Yaroshevsky M.G. Lev Vygotsky, (Outstanding Soviet Psychologists). Moscow: Progress Publishers, 1989.

42. Zavershneva E.Iu. The Vygotsky family archive: New findings. Notebooks, notes, and scientific journals of L.S. Vygotsky (1912–1934). *Journal of Russian and East European Psychology*, 2010. Vol. 48(1), pp. 34–60.

43. Zavershneva E.Iu. Ontogeny of the semantic field. “*Learning and development*” symposium” (16 November 2016, Moscow). Moscow: Moscow State University of Psychology and Education, 2016.

44. Zinchenko, V.P.<sup>1</sup> *Journal of Russian and East European Psychology*, 2000a. Vol. 38(4).

45. Zinchenko V.P. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2000a, 38(5).

46. Zinchenko V.P. Thought and word: The approaches of L.S. Vygotsky and G.G. Shpet. In Daniels H.(eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky.* Cambridge: Cambridge University Press, 2007, pp. 212–245

47. Zinchenko V.P. For the eightieth anniversary of the birthday of V.V. Davydov (1930–1998): The experience of thinking about thinking. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2011. Vol. 49(6), pp. 18–44.

34. Vygotsky L.S. The methods of reflexological and psychological investigation / R.W. Rieber (Ed.) // *The Collected Works of L.S. Vygotsky.* Vol. 3. N.Y., Plenum Publishers, 1997. P. 35–49.

35. Vygotsky L.S. The problem of consciousness / R.W. Rieber (Ed.) // *The Collected Works of L.S. Vygotsky.* Vol. 3. N.Y., Plenum Publishers, 1997. P. 129–138.

36. Vygotsky L.S. The Historical meaning of the crisis in psychology: A methodological investigation / R.W. Rieber (Ed.) // *The Collected Works of L.S. Vygotsky.* Vol. 3. N.Y., Plenum Publishers, 1997. P. 233–343.

37. Vygotsky L.S. *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Volume 4. The History of the Development of Higher Mental Functions / R.W. Rieber (Ed.).* N. Y.: Plenum Press, 1997.

38. Vygotsky L.S. *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Vol. 5. Child Psychology / R.W. Rieber (Ed.).* N.Y.: Plenum Press, 1998. P. 187–205.

39. Vygotsky L.S. *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Vol. 6. Scientific Legacy / R.W. Rieber (Ed.).* N.Y.: Plenum Press, 1999.

40. Wertsch J. V, Tulviste P., Hagstrom F. A sociocultural approach to agency / E.A. Forman (Ed.) // *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development.* Oxford: OUP, 1993. P. 336–356.

41. Yaroshevsky M.G. Lev Vygotsky (Outstanding Soviet Psychologists). M.: Progress Publishers, 1989.

42. Zavershneva E.Iu. The Vygotsky family archive: New findings. Notebooks, notes, and scientific journals of L.S. Vygotsky (1912–1934) // *Journal of Russian and East European Psychology.* 2010. Vol. 48(1). P. 34–60.

43. Zavershneva E.Iu. Ontogeny of the semantic field // “*Learning and Development*” Symposium (16 November 2016, Moscow). M.: Moscow State University of Psychology and Education, 2016.

44. Zinchenko V.P.<sup>1</sup> *Journal of Russian and East European Psychology.* 2000. Vol. 38(4).

45. Zinchenko V.P. *Journal of Russian and East European Psychology.* 2000. Vol. 38(5).

46. Zinchenko V.P. Thought and word: The approaches of L.S. Vygotsky and G.G. Shpet /H. Daniels (Ed.) // *The Cambridge Companion to Vygotsky.* Cambridge: Cambridge University Press, 2007. P. 212–245.

47. Zinchenko V.P. For the eightieth anniversary of the birthday of V.V. Davydov (1930–1998): The experience of thinking about thinking // *Journal of Russian and East European Psychology.* 2011. Vol. 49(6). P. 18–44.

<sup>1</sup> These two issues of JREEP are dedicated to the writings of V.P. Zinchenko.

<sup>1</sup> Оба выпуска JREEP посвящены трудам В.П. Зинченко.