
ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

Сто лет развития культурно-исторической психологии: веи и направления¹

В.В. Рубцов

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsov@mgppu.ru

В.К. Зарецкий

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

А.Д. Майданский

Белгородский государственный национальный исследовательский университет
(ФГАОУ ВПО НИУ «БелГУ»), г. Белгород; Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

В статье дается краткий очерк возникновения и развития культурно-исторической теории высших психологических функций за столетие со времени ее рождения на свет. Создание своей теории Л.С. Выготский начал с исследования орудийной функции «культурных знаков» (слова, прежде всего) и в связи с этим он дал ей название «инструментальная психология». Формирование человеческой личности понималось Выготским как «врачивание» общественных отношений в индивидуальную психику и сознательное «овладение собой», своими психологическими функциями и аффектами с помощью знаковых средств и на основе понятий. Авторы статьи отмечают основные веи развития культурно-исторической психологии, кратко характеризуют ее ключевые понятия, методы и важнейшие тенденции развития, вплоть до новейших отечественных ее направлений, сложившихся уже в XX столетии.

Ключевые слова: культурный знак, высшие психологические функции, инструментальная психология, предметная деятельность, врачивание, интериоризация, зона ближайшего развития, методика двойной стимуляции.

Для цитаты: Рубцов В.В., Зарецкий В.К., Майданский А.Д. Сто лет развития культурно-исторической психологии: веи и направления // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 3. С. 5–11. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200301>

¹ При написании работы использовались материалы статьи: Рубцов В.В., Зарецкий В.К., Майданский А.Д. Культурно-историческая психология: современное состояние и направления развития научной школы // Научные подходы в современной отечественной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская. М.: Институт психологии РАН, 2023. С. 144–169.

100 Years of the Development of Cultural-Historical Psychology: Milestones and Directions²

Vitaly V. Rubtsov

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Viktor K. Zaretsky

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

Andrey D. Maidansky

Belgorod National Research University, Belgorod, Russia;
Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

The article gives a brief overview of the emergence and development of the cultural-historical theory of higher psychological functions over the century after it was created. Lev Vygotsky began the development of his theory with the study of the instrumental function of “cultural signs” (primarily words) and therefore he gave it the name “instrumental psychology”. The formation of human personality was understood by Vygotsky as the “ingrowing” of social relations into the individual mind and the conscious “mastery of the self”, its psychological functions and affects, by means of signs and basing on concepts. The authors of the article point out the main milestones in the development of cultural-historical psychology, briefly characterise its key concepts, methods and the most important tendencies of its development, up to its most recent trends in Russia, which have already emerged in the 20th century.

Keywords: cultural sign, higher psychological functions, instrumental psychology, object-oriented activity, ingrowing, interiorisation, zone of proximal development, double stimulation method.

For citation: Rubtsov V.V., Zaretsky V.K., Maidansky A.D. 100 Years of the Development of Cultural-Historical Psychology: Milestones and Directions. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 3, pp. 5–11. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200301>

Первая схема идей Л.С. Выготского была воспринята мной в разговоре тет-а-тет у меня дома и была зафиксирована Выготским на листке — это был конец 1924 г. или начало 1925 г. Надо найти!

А.Н. Леонтьев

Рождение теории

В домашнем архиве А.Н. Леонтьева долгое время хранился листок, на котором Л.С. Выготский набросал первый эскиз теории. Опорным принципом он предложил сделать *орудийный характер* человеческой деятельности вообще и психики человека — в частности. Впоследствии Выготский ввел термин «психологические орудия». В культурном поведении человека роль таких орудий выполняют *знаки*. Как с помощью орудий труда человек обрабатывает внешнюю природу, так с помощью «культурных знаков» он преобразует свой внутренний мир. Использование психологических орудий кардинально меняет течение и структуру всех душевных процессов, от-

крывая для человека возможность управлять ими, стимулировать и регулировать поведение и психологическое развитие, так же как при помощи орудий труда он регулирует природные процессы — течение рек, рост растений или поведение животных.

Свою теорию Выготский поначалу именовал «инструментальной психологией», поскольку цель ее видел в «раскрытии инструментальной функции культурных знаков в поведении человека» [2, с. 158].

Психологические функции делятся им на «низшие, натуральные» и «высшие, культурные». Последние всегда опосредствуются знаками и осуществляются в знаковых формах, наивысшей из которых становится слово, язык. Процесс создания и употребления искусственных сигналов, знаков, Выготский называет «сиг-

² In writing the paper the materials of the article were used: Rubtsov V.V., Zaretsky V.K., Maidansky A.D. Cultural-historical psychology: Current state and directions of development of the scientific school. In: A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko, G.A. Vilenskaya (Eds). *Scientific Approaches in Modern Russian Psychology*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2023, pp. 144–169.

нификацией», в отличие от условно-рефлекторной «сигнализации» (термин И.П. Павлова).

Подбирая для новой теории «недостающее имя», Выготский останавливается на двух вариантах: «историческая психология», или «историческая теория высших психологических функций». В последнем названии, отмечает он, «заключено всё наше учение» [1, с. 161]. Далее он определяет эту теорию как особую часть «культурной психологии развития», изучающей формирование психики в процессе общественного труда.

«В сущности так называемая теория исторического (или культурно-исторического) развития в психологии означает теорию высших психологических функций (логическая память, произвольное внимание, речевое мышление, волевые процессы и т. д.) — не больше и не меньше!» [7, с. 200].

Содержание термина «культурно-историческая психология» варьирует в зависимости от того, как понимается взаимоотношение учения Выготского и отпочковавшейся от него «психологической теории деятельности» А.Н. Леонтьева и его соратников. В принимаемом нами широком значении «культурно-историческая психология» включает все модификации и ответвления, опирающиеся на (i) различие низших и высших (культурных) психологических функций, (ii) понимание социальной природы человеческой личности и (iii) открытые Выготским законы развития психики.

При этом, разумеется, нельзя забывать о противоречиях между исследовательской программой Выготского и проектами его «своевольных» учеников. Такого рода противоречия нередко указывают на точки роста научной теории, а потому ценны и необходимы для развития науки. В 1931 году они привели, по выражению Леонтьева, к «конфронтации двух линий на будущее». Он разошелся с Выготским во взглядах на взаимосвязь дела и слова, практической деятельности и сознания вообще.

В это самое время прозвучали и первые идеологические обвинения в адрес «группы Выготского и Лурии» — за отступления от марксизма, некритическое заимствование западных психологических теорий, характеристику «примитивного мышления» трудящихся Востока и т. д. Поэтому как нельзя кстати пришлось приглашение из Харькова организовать отделение психологии в Украинской психоневрологической академии. Л.С. Выготский и А.Р. Лурия на переезд не решились (возможно, из-за начавшегося в 1932 г. массового голода на Украине). А.Н. Леонтьев же основал в Харькове свою школу и приступил к исследованиям развития психики из лона предметной деятельности. «Предметной» именуется деятельность людей и животных во внешнем мире, в отличие от протекающей в организме деятельности нервной, секреторной и др.

А.Н. Леонтьевым, при участии А.В. Запорожца, была создана эволюционная теория развития психики от простейшего ощущения до человеческого сознания. Четыре стадии развития психики — сенсорная, перцептивная, интеллект, сознание — со-

ответствуют четырем основным типам предметной деятельности. Высшая психологическая формация, сознание, возникает и развивается в системе общественного труда, преобразующего как внешний мир, так и душевную жизнь человека.

Леонтьев был убежден, что продолжает дело, начатое его учителем в 1920-е годы, ибо никто иной, как Выготский, сделал понятие практической деятельности, труда, краеугольным камнем научной психологии. Однако затем Выготский, по мнению Леонтьева, свернул с открытого им пути, обратившись к исследованию языковых значений и смысловой структуры сознания. Понятие практики отошло на второй план. Движущей силой развития психики Выготский считал *аффекты*: «За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция. Только она может дать ответ на последнее “почему” в анализе мышления» [4, с. 314]. Аффекты подобны ветру, приводящему в движение «облака мысли».

С этим был категорически не согласен Леонтьев: мысль, с его точки зрения, рождается в процессах *предметной деятельности* — здесь и только здесь движущая сила мышления. В свою очередь Выготский упрекал Леонтьева за недооценку «силы социализации» и «преувеличение значения практики».

Безусловно, вопрос о связи предметной деятельности и психики решался ими принципиально по-разному, равно как и проблема взаимосвязи «дела» и «слова», однако оба они принимали «деятельностный» постулат Фауста и Маркса: «В начале было дело». Выготский прямо и недвусмысленно пишет об этом на последних страницах «Мышления и речи». Он ставит своей целью понять, как *дело развивается в слово*, как с помощью языка человек достигает *свободы действий* — не только на практике, во внешнем мире, но и в мире душевном, внутреннем. Человек обладает необыкновенной свободой к выполнению самого разного рода действий, даже бессмысленных в практическом смысле. Такой свободы еще нет у маленьких детей, и она теряется у афазиков. Орудием освобождения души является слово. «Слово... для нас = свобода» [1, с. 177]³.

В последние два года жизни Выготский приступает к исследованию смыслового строения сознания и разработке «вершинной психологии», в центре которой стоит проблема овладения аффектами при помощи научных понятий. В этой части дело Выготского не нашло продолжения в работах его учеников. Они избрали иные, свои собственные, дороги развития теории.

Спор между творцами культурно-исторической психологии оказался в высшей степени плодотворным. В процессе острой дискуссии возникло новое мощное «культурно-деятельностное» течение, в русле которого вели свои исследования выдающиеся ученые, такие как П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Л.И. Божович, Б.В. Зейгарник; после войны в эту когорту влились Э.В. Ильенков, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко. Все они с полным правом причисляли себя к школе Выготского.

³ О психологическом содержании и роли понятия свободы в учении Выготского см. в работе А.Д. Майданского [10].

Теоретико-методологические принципы и ключевые понятия

Записные книжки Выготского и их анализ позволяют увидеть, как создавалась методология культурно-исторической теории. Зимой 1926 г. Выготский ищет «ключ к психологии человека», исходя из определения сущности человека как «ансамбля общественных отношений» (К. Маркс). Что означает эта дефиниция конкретно для психологии? В сеть общественных отношений человеческий индивид попадает с первого дня своей жизни, и вся дальнейшая его жизнь протекает при зримом или незримом, практическом или мысленном участии других людей, общества. Принятые в обществе нормы и схемы деятельности усваиваются, «вращиваются» в психику индивида, превращаясь в высшие психологические функции. Этот социогенный слой психики в культурно-исторической теории именуется «личностью», или человеческим «я».

«Я есть социальное в нас» — резюмирует Выготский [1, с. 112]. Таков, с его точки зрения, искомый ключ к вратам психологии человека. Личность надлежит понимать как *индивидуальный микросоциум*, частицу общества, завладевшую телом и душой индивида.

«Что такое человек? <...> Для нас — социальная личность = *совокупность общественных отношений, воплощенная в индивиде* (психологические функции, построенные по социальной структуре)» [3, с. 58–59].

Отсюда, согласно Выготскому, возникает основной генетический закон культурно-исторической психологии. Он гласит: «*Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли*» [5, с. 197–198].

Все эти высшие психологические функции возникают «спонтанно», как произвольный навык, и развиваются в направлении их «осмысливания» и сознательного овладения ими. В итоге первоначальный навык (восприятия, запоминания, говорения и т. д.) превращается в «умение для себя». Такова «общая судьба всех высших психологических функций» и «главное содержание развития» их у подростка, в переходном возрасте.

Для описания процесса присвоения ребенком внешних форм поведения Выготский воспользовался понятием *вращивания/интериоризации*. Многие авторы, уточняет он, давно уже указывали на перенесение способов внешнего действия во внутренний, умственный план. Требуется, однако, понять это «внешнее» как *социальное*, как общественное отношение между людьми, опосредствованное культурными знаками.

Вводя генетический закон и понятие интериоризации, Выготский преодолевает разрыв между натуральными и высшими психическими функциями, характер-

ный для современных ему направлений в психологии: бихевиоризма и рефлексологии, с одной стороны, и «*понимающей*», «*описательной*» психологии — с другой.

В работах 1933 года у Выготского появляется понятие «зоны ближайшего развития» (ЗБР), значительно изменяющее и расширяющее концепцию интериоризации. В системе понятий культурно-исторической психологии ЗБР является ключевым, цементирующим всю концепцию развития, так как оно открывает возможность конкретного понимания пути развития личности ребенка. ЗБР есть область действий, которые ребенок может осознанно осуществлять в сотрудничестве со взрослым и более развитыми детьми, но еще не способен выполнять самостоятельно. Подвергая критике распространенную в его время практику исследования детского развития, Выготский подчеркивает значение понятия ЗБР для педагогики. Эту сторону дела он, к сожалению, успел лишь обозначить в ряде тезисов.

Наиболее известное, считающееся классическим определение гласит: «*Зона ближайшего развития ребенка — это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, разрешаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития ребенка, определяемым с помощью задач, решаемых ребенком под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными его сотоварищами*» [6, с. 42].

На самом деле, к этой дефиниции следует относиться как к рабочей конструкции, предложенной для решения конкретной практической задачи — донести до учителей и психологов мысль о том, что важно определять не только актуальный уровень развития, но и потенциал развития ребенка. В таком ракурсе «...все вопросы педологии и в нормальной, и вспомогательной школе станут по-другому» [там же, с. 52]⁴.

Выготский всячески подчеркивал, что развитие ребенка зависит от помощи, оказываемой ребенку взрослым в процессе их совместной деятельности, в «сотрудничестве». В книге «Мышление и речь» указывается, что обучение не просто ведет за собой развитие, но при определенных условиях «...один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [4, с. 202]. Ребенка обучили на копейку, а развился он на червонец. Значит, завтра ребенок сможет сам сделать то, что сегодня он делает лишь вместе со взрослым. В зоне актуального развития ребенок справляется с возникающими проблемами и без посторонней помощи. Если же задание для него чересчур трудно, то без совместного действия со взрослым (или другим, более умным ребенком) ему не обойтись.

С конца 1990-х годов отечественными исследователями ведется поиск иных, помимо чисто интеллектуального, измерений ЗБР. В работах Н.Л. Белопольской было проведено измерение эмоциональное; Л.Ф. Обухова и И.А. Корепанова исследовали измерение смысловое; Е.Е. Кравцова доказывала, что понятие ЗБР относится к развитию личности в целом; Г.А. Цукерман интерпретирует ЗБР как простран-

⁴ Замысел такой диагностики был реализован в 1976 г. усилиями А.Я. Ивановой (дочь С.Я. Рубинштейн, ученица Выготского, сотрудница и соавтора Б.В. Зейгарник). Она разработала стандартизованную процедуру оценки зоны ближайшего развития.

ство разнообразных возможностей развития в зависимости от видов помощи ребенку.

Исследование процессов и форм сотрудничества ребенка со взрослым в учебной деятельности позволило конкретизировать понятие ЗБР для самых разных когнитивных способностей и компетенций (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Ю.В. Громыко, В.А. Гуружапов, А.Г. Крицкий, А.А. Марголис, И.М. Улановская, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконин и др.). Включение в качестве активного субъекта в коллективную, совместно-распределенную деятельность позволяет ребенку осознанно усваивать накопленный культурный опыт. Процесс деятельности оказывается при этом еще и источником развития способности к взаимодействию с другими людьми, коммуникации и кооперации, наряду с рефлексивными и творческими способностями.

Еще сам Выготский высказывал предположение, что понятие ЗБР может быть распространено на различные стороны личностного развития. В качестве варианта реализации этой гипотезы В.К. Зарецкий разработал многовекторную модель ЗБР. Развитие рассматривается здесь как движение по ряду направлений, в каждом из которых можно выделить три гипотетические зоны: зона актуального развития (ЗАР), в которой ребенок способен развивать деятельность без помощи взрослого; собственно ЗБР, в которой ребенок успешно действует лишь в сотрудничестве со взрослым, и зона актуально недоступного (ЗАН), в которой ребенок не может осознанно взаимодействовать со взрослым.

Шаги в обучении изменяют границы ЗАР и ЗБР по вектору учебной деятельности, а шаги в развитии представляют собой качественные изменения когнитивного и личностного потенциала. Таким образом, формула «один шаг в обучении — сто шагов в развитии» конкретизируется: один шаг в учебной деятельности может вызывать качественные изменения сразу по нескольким направлениям развития [9].

Новые методы исследования и образовательные практики

Социальные отношения Выготский рассматривал как источник развития высшей психики: «За всеми высшими функциями и их отношениями стоят генетически социальные отношения, реальные отношения, *homo duplex*⁵. Отсюда *принцип и метод персонификации* в исследовании культурного развития, т. е. разделение функций между людьми, персонификации функций. Например, произвольное внимание: один овладевает, другой владеет. Разделение снова надвое того, что слито в одном, экспериментальное развертывание высшего процесса (произвольного внимания) в маленькую драму» [3, с. 54].

Это фундаментальное положение реализует новый экспериментальный метод исследования, названный впоследствии «генетико-моделирующим».

Выготский применил его в опытах на овладение вниманием у детей. Внимание как бы «перетекало» от взрослого к ребенку по мере того, как тот уяснял соотношение предметных (орех, чашечки с крышками) и знаковых (цветовых) стимулов.

Принцип овладения культурной функцией, поначалу осуществляемой взрослым и ребенком совместно — разделенной между ними в той или иной пропорции, — лег и в основу «методики двойной стимуляции», ставшей теперь уже классической. Выготский и его сотрудник Л.С. Сахаров модифицировали «поисковую методику» (Suchmethode) Н. Аха, разработанную для исследования процесса образования понятий. В опытах Аха не учитывалось отличие «полноценных понятий» от их функциональных эквивалентов в мышлении ребенка, которые Выготский назвал «псевдопонятиями», и сохранялась старая ошибочная схема формирования понятий как обобщения ряда единичных вещей, перехода «от конкретного к абстрактному».

Испытуемым предлагались два ряда стимулов — предметы и бессмысленные слова, а затем ставилась задача, которую можно было решить, связав данные слова с теми или иными предметами. Ряд предметов предъявлялся сразу, а словесный ряд постепенно увеличивался, благодаря чему появлялась возможность проследить, как именно используются слова в направленных на предметы психологических операциях ребенка.

С помощью методики двойной стимуляции удалось выяснить этапы процесса образования понятий у детей: от (i) синкретического образа через (ii) комплексное мышление, вершиной которого становятся псевдопонятия, — к (iii) понятию в собственном смысле слова. Опираясь на полученные данные, Выготский описал, как на основе использования слов в качестве средств образования понятий возникает особая знаково-смысловая структура, отражающая содержание предметного мира. Важно подчеркнуть, что приобретение новым словом значения в процессе образования понятия является результатом *совместной деятельности* взрослого и ребенка, в которой задействованы все основные интеллектуальные функции. Овладение понятием-значением слова является продуктом интериоризации их совместных действий.

Переход от «интерпсихического» к «интрапсихическому», т. е. от форм социальной коллективной деятельности ребенка к индивидуально осуществляемым функциям, является, по Выготскому, общим законом развития всех высших психологических функций. «Не постепенная социализация, вносимая в ребенка извне, но постепенная индивидуализация, возникающая на основе внутренней социальности ребенка, является главным трактом детского развития» [4, с. 282]. При этом индивидуализация понимается как своеобразный «сплав» работы персонального сознания ребенка и его практической деятельности во внешнем мире, в ходе которой «...вещи действительно обрабатывают ум ребенка... Этот новый момент, эта проблема действительности и практики и их роли

⁵ Человек двойной (*лат.*) — название раздела в «Естественной истории» Ж.-Л. Бюффона. Э. Дюркгейм писал о двойственной природе человека, в котором соединены и действуют два начала — индивидуальное (биопсихика) и социальное (мораль, прежде всего).

в развитии детского мышления существенно изменяют всю картину в целом» [там же, с. 51].

Идея интериоризации как способа формирования высших психологических функций получила дальнейшее развитие в трудах П.Я. Гальперина. В 1950-е годы он принялся разрабатывать теорию «поэтапного формирования» умственных действий и понятий. Под его руководством были проведены исследования условий, этапов и способов формирования умственных действий. В качестве руководящего принципа этих исследований у Гальперина выступала оригинальная трактовка психики как ориентировочной деятельности.

Согласно Гальперину, действие, первоначально осуществляемое во внешнем, материальном плане, переходит затем в «план громкой речи», обращенной к другим людям, а на заключительном этапе преобразуется во внутреннюю речь.

В отличие от «метода срезов», широко распространенного еще во времена Выготского, метод поэтапного формирования не только показывает, как действует ребенок, но и раскрывает, почему он действует так, а не иначе. Тем самым открывается возможность целенаправленного формирования психических процессов с заданными свойствами.

Ученики Гальперина провели множество экспериментальных исследований по формированию внимания, памяти, двигательных навыков и научных понятий. В частности, Л.Ф. Обухова удалось проследить процесс формирования начальных математических понятий у детей дошкольного возраста. Причем те операции по количественному сравнению объектов, которые, по мнению Пиаже, были недоступны детям этого возраста, устойчиво и безошибочно формировались у них в экспериментах Обуховой.

Концептуальный прорыв в исследовании образования детских понятий связан с именами Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, разработавших систему развивающего обучения для детей 6–10 лет. Ее теоретическим ядром является созданная Давыдовым концепция «содержательного обобщения». Такого рода обобщение, в отличие от формально-эмпирического, выделяет в предмете *существенное*, «генетически исходное» отношение, образующее основу развития предмета и выступающее как принцип взаимосвязи различных сторон и свойств этого предмета.

Учебная деятельность, согласно Давыдову, должна быть направлена на освоение научно-теоретических знаний и понятий и овладение *обобщенными способами* предметных и познавательных действий.

Правильно поставить учебную задачу — значит создать ситуацию, ориентирующую учащихся на поиск всеобщего способа решения задач данного типа при любых вариациях конкретных условий задачи.

В 1970-х годах Давыдов организует исследование коллективных, «совместно-распределенных» форм организации учебной деятельности. Первоначально — в работах Г.Г. Кравцова, Т.А. Матис, Ю.А. Полуянова, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман — эта проблема изучалась в связи с задачей формирования конкретных научных понятий. Впоследствии удалось доказать, что характер учебно-познавательного процесса обусловлен распределением деятельности между его участниками и напрямую зависит от способов обмена действиями в процессе совместного решения учебных задач. Начались развернутые исследования закономерностей совместной учебной деятельности, были сформулированы требования к организации совместных действий взрослого и детей и определены зоны ближайшего развития мышления учащихся.

На основе полученных данных было создано новое направление культурно-исторической психологии — «социально-генетическая психология развития» [11]. Социально-генетический метод показывает зависимость происхождения понятий у детей от способов взаимодействия и организации совместных действий. Связь между чувственно-предметной и знаково-символической формами действия устанавливается в процессе совместного поиска, анализа и моделирования некоторого предметного отношения, или связи свойств объекта.

На фундаменте культурно-исторической психологии возникают новые направления в педагогике и образовательной практике — от «педагогике сотрудничества» (С.Л. Соловейчик, Ш.А. Амонашвили и др.) до «рефлексивно-деятельностного подхода» (В.К. Зарецкий); в клинической психологии активно работает школа А.Р. Лурия (Т.В. Ахутина и др.), развивается «культурно-историческая психология» (А.Ш. Тхостов и др.).

Тот факт, что последователям школы Выготского далеко не всегда удается найти общий язык в трактовке основоположений и принципов культурно-исторической психологии, ни в коей мере нельзя считать признаком ее внутренней слабости. Напротив, «умные» противоречия служат стимулами роста научной теории, не позволяя ей остановиться в развитии и догматически окостенеть. Разнообразие исследовательских направлений и практик является неизбежным и естественным следствием стремительной экспансии культурно-исторической психологии, в последние полвека — уже в мировых масштабах.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Записные книжки. Избранное / Под общ. ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+, 2017. 607 с.
2. *Выготский Л.С.* Инструментальный метод в педологии // Основные проблемы педологии в СССР / Под ред. А.Б. Залкинда. М., 1928. С. 158–159.
3. *Выготский Л.С.* Конкретная психология человека // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 1986. № 1. С. 52–65.

References

1. Vygotsky L.S. Vygotsky L.S. *Zapisnye knizhki. Izbrannoe* [Notebooks. A selection]. Zavershneva E., van der Veer R. (eds.). Moscow: Kanon+, 2017. (In Russ.).
2. Vygotsky L.S. Instrumental'nyy metod v pedologii [Instrumental method in paedology]. In Zalkind A.B. (ed.). *Basic problems of paedology in the USSR*. Moscow, 1928, pp. 158–159. (In Russ.).
3. Vygotsky L.S. Konkretnaya psikhologiya cheloveka [Concrete psychology of man]. *Vestnik Moskovskogo universiteta*.

4. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.; Л.: Соцэкгиз, 1934. 324 с.

5. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций: Из неопубликованных трудов. М.: Изд-во АПН, 1960. 500 с.

6. *Выготский Л.С.* Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Учпедгиз, 1935. 135 с.

7. *Выготский Л.С., Леонтьев А.Н.* Предисловие к книге А.Н. Леонтьева «Развитие памяти» // А.Н. Леонтьев. Становление психологии деятельности. М.: Смысл, 2003. С. 199–206.

8. *Зарецкий В.К.* Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 149–188.

9. *Зарецкий В.К.* Зона ближайшего развития: О чем не успел написать Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 96–104.

10. *Майданский А.Д.* Психология свободы Л.С. Выготского // Культурно-историческая психология: истоки и новая реальность. М.: Канон+, 2023. С. 11–25.

11. *Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии: Избранные психологические труды. М.: Институт практической психологии, 1996. 383 с.

Seriya 14: Psikhologiya [Vestnik of Moscow University. Series 14: Psychology], 1986, no. 1, pp. 52–65. (In Russ.).

4. *Vygotsky L.S. Myshlenie i rech': Psikhologicheskie issledovaniya* [Thinking and speech: psychological studies]. Moscow, Leningrad: Sotsekiz, 1934. (In Russ.).

5. *Vygotsky L.S. Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii: Iz neopublikovannykh trudov* [Development of higher mental functions: From unpublished works]. Moscow: APN Publ., 1960. (In Russ.).

6. *Vygotsky L.S. Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniya* [Mental development of children in the process of education]. Moscow, Leningrad: Uchpedgiz, 1935. (In Russ.).

7. *Vygotsky L.S., Leontiev A.N. Predislovie k knige A.N. Leontieva "Razvitie pamyati"* [Preface to the book of A.N. Leontiev "The development of memory"]. In *Leontiev A.N. Stanovlenie psikhologii deyatel'nosti* [The emergence of activity psychology]. Moscow: Smysl, 2003, pp. 199–206. (In Russ.).

8. *Zaretsky, V.K. Odin shag v obuchenii — sto shagov v razvitii: ot idei k praktike* [One step in learning — one hundred steps in development: from idea to practice]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 149–188. (In Russ.).

9. *Zaretsky V.K. Zona blizhaishego razvitiya: O chem ne uspel napisat' L.S. Vygotsky* [Zone of proximal development: On what L.S. Vygotsky had no time to write]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2007. Vol. 3, no. 3, pp. 96–104. (In Russ.).

10. *Maidansky A.D. Psikhologiya svobody L.S. Vygotskogo* [Lev Vygotsky's psychology of freedom]. In *Maidansky A.D. (ed.) Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: istoki i novaya real'nost'* [Cultural-historical psychology: Its origins and new reality]. Moscow: Kanon+, 2023, pp. 11–25. (In Russ.).

11. *Rubtsov V.V. Osnovy sotsial'no-geneticheskoi psikhologii: Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Fundamentals of socio-genetic psychology: Selected psychological works]. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. (In Russ.).

Информация об авторах

Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, академик РАО, заведующий Международной кафедрой ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», президент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Зарецкий Виктор Кириллович, кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zaretskiyvk@mgppu.ru

Майданский Андрей Дмитриевич, доктор философских наук, профессор кафедры философии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Российская Федерация; профессор Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

Information about the authors

Vitaly V. Rubtsov, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, President of Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Head of the International UNESCO Chair «Cultural-Historical Psychology of Childhood», Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Viktor K. Zaretsky, PhD in Psychology, Professor, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

Andrey D. Maidansky, PhD in Philosophy, Professor of Philosophy, Belgorod National Research University, Belgorod, Russia; Professor, UNESCO International Chair of Cultural-Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

Получена 28.05.2024

Принята в печать 10.08.2024

Received 28.05.2024

Accepted 10.08.2024