

Научная статья | Original paper

## О системе категорий культурно-исторической психологии

А.Д. Майданский<sup>1, 2</sup> , В.В. Рубцов<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
(ФГАОУ ВПО НИУ «БелГУ»), Белгород, Российская Федерация

 caute@yandex.ru

### Резюме

В статье обсуждаются особенности системного строения культурно-исторической психологии (КИП). Ее «твердым ядром» является понятие личности как «социального в нас», введенное Л.С. Выготским в противоположность традиционному понятию личности как совокупности психологических черт индивида. Выделяя ряд системообразующих категорий культурно-исторической психологии, авторы рассматривают их взаимосвязь и роль в процессе становления и развития этой теории. Показано, что, выйдя на понимание личности как «психологической системы», Выготский тем самым закладывает «системную точку зрения» на процессы развития и распада высшей психики. Его теория принадлежит к коперниканскому типу научных систем, поскольку в ней учитывается «движение наблюдателя» — культурно-историческое развитие человеческой личности.

**Ключевые слова:** система, сотрудничество, вращивание, знаковое опосредствование, зона ближайшего развития, переживание, аффект, личность

**Для цитирования:** Майданский, А.В., Рубцов, В.В. (2025). О системе категорий культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 21(3), 4–14. <https://doi.org/10.17759/chp/2025000001>

## On the system of categories of the cultural-historical psychology

A.D. Maidansky<sup>1, 2</sup> , V.V. Rubtsov<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> Belgorod National Research University (BSU), Belgorod, Russian Federation

 caute@yandex.ru

### Abstract

The article discusses the systemic structure of cultural-historical psychology (CHP). At its “core” lies the concept of personality as “the social within us,” introduced by L.S. Vygotsky in contrast to the traditional notion of personality as a collection of individual psychological traits. By identifying a number of system-forming categories of the CHP, the authors examine their interrelations and their role in the formation and development of this theoretical framework. It is demonstrated that, by arriving at understanding of personality as a “psychological system,” Vygotsky laid the foundation for a “systemic perspective” on the processes of development and disintegration of higher psychological functions. His theory belongs to the Copernican type of scientific systems, as it incorporates the “movement of the observer”— cultural-historical development of human personality.

**Keywords:** system, cooperation, vraschivanie, sign mediation, zone of proximal development (ZPD), perzhivanie, affect, personality

**For citation:** Maidansky, A.D., Rubtsov, V.V. (2025). On the system of categories of the cultural-historical psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 4–14. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp/2025000001>

Большая и сложная проблема, к обсуждению которой мы приступаем, вряд ли может быть решена в формате статьи. Отдавая себе в этом отчет, мы решили сосредоточить основное внимание на исследовании особенностей системного строения КИП и нескольких ее «узловых», системообразующих категорий, с целью выяснить роль каждой из них в процессе развития этой научно-исследовательской программы.

## 1. Личность как «социальное в нас»

Известно, что при создании «новой психологии человека» Л.С. Выготский опирался на систему категорий «Капитала», отражающую, в логически чистом виде, систему буржуазных производственных отношений. В этой системе имеется своя простая «клеточка» — товар. В самом раннем сохранившемся наброске системы КИП Выготский проводит аналогию между товаром и личностью (*Я*). То и другое — вещи «чувственно-сверхчувственные», т. е. социальные. Личность строится по образцу общественных отношений между людьми: «Я есть социальное в нас» (Выготский, 2017, с. 112).

Понятие личности описывает не совокупность всех психологических черт индивида (как все еще принято думать и в наши дни), а только и исключительно *высший, социогенный слой* психики. Идея социальной природы личности образует краеугольный камень КИП, или «ключ к психологии человека», по собственному выражению Выготского.

«Субстанцией» товарных отношений, по Марксу, является человеческий труд. Все прочие экономические категории выступают как «модусы» этой всеобщей субстанции, и капитал есть не что иное, как «овеществленный труд». Учение Маркса, как и сама общественная жизнь, вращается вокруг «солнца труда». И личность, и товар, и вообще все собственно человеческие (культурные) формы поведения и психической жизни возникают в процессе труда.

Выготский принимает эту аксиому материалистического понимания истории: «Труд явился колыбелью всех высших психологических функций, всех высших специфических для человека форм поведения» (Выготский, 1931, с. 38).

Открытием Выготского стала *параллель между орудием труда и знаком* — словом, прежде всего. Как орудия дают людям власть над внешней природой, так знаки позволяют активно изменять чужую и свою психику, управлять собственным поведением и душевной жизнью. В этой технологии управления собой и состоит психологическое преимущество человека в сравнении с животными.

Со слов А.Н. Леонтьева мы знаем, что свое открытие Выготский совершил в конце 1924 или начале 1925 года. Год спустя он развивает идею

Истинное действительно только как система.  
Георг Гегель

«орудийности слова» в блокноте из госпиталя в Захарино.

«Итак, отличия слова: оно есть *искусственно* созданный стимул (ср. техника), оно есть *орудие* поведения... Речевое поведение от неречевого отличается как труд от приспособления животных... Слово есть специальный стимул для регулирования, для организации поведения — чужого и своего» (Выготский, 2017, с. 106–107).

Далее Выготский декларирует свой разрыв с реактологией: психика — форма *активного*, а не реактивного поведения. Она фильтрует поток внешних данных, отбирая те, что позволяют действовать более эффективно.

«Она есть орган отбора, сито-решето, изменяющее мир так, чтобы можно было действовать. В этом ее положительная роль... Отбор действительно высших форм достигается в психике. Красное, синее, громкое — нарезали мир на порции, чтобы я мог его есть и не сломать зубы» (Выготский, 2017, с. 129).

Живая, активно «поедающая» мир деятельность есть «солнце», вокруг которого вращается психика, в том числе и человеческая душа. Правда, сам Выготский напрямую такой вывод не формулирует. В этом направлении развивали КИП А.Н. Леонтьев и его соратники (см.: Леонтьев, 1974; Леонтьев, 1981). Но уже Выготский ведет исследования «генетических узлов, соединяющих воедино мышление и практическую деятельность ребенка», причем эта деятельность понимается им как *первооснова и движущая сила* развития мышления.

Если психика вообще есть форма активной деятельности во внешнем мире, то всякое изменение характера этой деятельности влечет за собой перемены в характере психической жизни. Когда деятельность в своем развитии поднимается на ступень труда, тогда, притом именно в лоне труда, возникает и высшая психика с ее искусственными орудиями — знаками. Как и ее «субстанция», труд, человеческая психика социальна и искусственна. Личность не дар природы, ее создают сами люди при помощи знаков из «сырья» природных психических функций.

В записях 1926 года мы находим уже вполне сформировавшееся «твердое ядро» теоретической системы, которая впоследствии получит название «культурно-исторической психологии». Благодаря этим записям мы можем наблюдать *зарождение системы КИП*.

## 2. Сотрудничество

Научные системы не возникают из ничего, ex nihilo, тем более — в науках о человеке. Сотрудничество — категория, которая связывает КИП с исторической эпохой, в которую жил и творил Выготский. Это была эпоха великой мечты о мировой коммуне, основанной на «планомерном сотрудничестве»

(Маркс)<sup>1</sup>. Идея сотрудничества буквально витала в воздухе. Свою «систему сотрудничества» для подростков в трудовой школе второй ступени разрабатывал, например, П.П. Блонский.

Нетрудно показать системообразующий характер категории сотрудничества в системе понятий КИП: мы встречаем ее и в формуле общего генетического закона культурного развития психики, и в определении зоны ближайшего развития, и в основании специальной педагогики Выготского с учением о «преводлении дефекта» через сотрудничество.

При этом категория сотрудничества как бы не специфична для КИП. Не она произрастает из культурно-исторической теории, а наоборот, она стала той почвой, на которой выросло древо культурно-исторической теории, равно как и многие другие психологические и педагогические системы. К примеру, во второй главе «Мышления и речи» Выготский критически обсуждает роль понятия сотрудничества в учении Ж. Пиаже о развитии детского мышления (по схеме «эгоцентризм, принуждение, сотрудничество»).

Сам Выготский начинает пользоваться категорией сотрудничества с первых шагов в науке, еще прежде своего увлечения реактологией и до переезда в Москву. Так, уже в своей первой научной работе (сборник был подготовлен им в Гомеле и отпечатан в местной типографии) Выготский выступает против «индивидуально ремесленнического» обучения слепых детей. «Такой труд не приучает сотрудничать... Сотрудничество со зрячими должно стать основой трудового воспитания. На этой основе создается истинное общение со зрячими, и труд окажется той узкой дверью, через которую слепой войдет в жизнь. Создайте здоровый труд — остальное приложится» (Выготский, 1924, с. 20).

По сути дела, понятие сотрудничества ставится им в прямую связь с трудом и трудовым воспитанием детей. «Здоровый труд» включает в себя сотрудничество как свой неотъемлемый атрибут. В этом плане понимание сотрудничества у Выготского кардинально отличается, например, от П. Жане, который рассматривает охоту волчьей стаи как пример «истинного сотрудничества» (*une véritable collaboration*).

Зрелый Выготский станет рассматривать сотрудничество как способ культурного развития, единственно возможный для человека. По отношению к сознанию в целом и каждой психологической функции в отдельности сотрудничество — *отправной пункт развития*, самая первая, «интерпсихологическая» ступень развития. «Всякая высшая психическая функция была раньше своеобразной формой психологического сотрудничества», — не устает повторять Выготский (Выготский, 1984г, с. 56).

В послевоенный период истории КИП работа шла, в основном, по линии конкретизации поня-

тия сотрудничества. В процессе этой работы возник ряд новых понятий, таких как «деловое общение» (А.И. Мещеряков), «совместное разделенное действие», «совместно-распределенная (учебная) деятельность» (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов) и др.

В настоящее время категория сотрудничество / «совместная деятельность» получила наиболее полное и всестороннее освещение в исследованиях В.В. Рубцова, обосновавшего *социально-генетический метод* исследования процессов развития понятий у детей в зависимости от способов организации учебных взаимодействий<sup>2</sup>. В работах В.В. Агеева, Ю.В. Громыко, Р.Я. Гузмана, А.Г. Крицкого, А.В. Конокотина и других последователей социально-генетической психологии, опирающихся на систему ключевых понятий КИП и теории деятельности, были получены экспериментальные данные, подробно раскрывающие процесс организации совместного действия, описаны психологические характеристики различных по своему содержанию и строению способов взаимодействия (сотрудничества) детей и взрослого, детей между собой, а также их взаимосвязь с особенностями развития когнитивных и коммуникативно-рефлексивных процессов.

В своей основе «замысел» социально-генетического метода опирается на фундаментальный закон, сформулированный Л.С. Выготским, согласно которому социальные взаимодействия («социальные отношения» или, позже, «совместная деятельность») есть не «фактор», а *источник развития*: «За всеми высшими функциями и их отношением стоят *генетически социальные отношения, реальные отношения людей Homo duplex* (лат.: человек двойной)» (Выготский, 1986, с. 54; выделено нами — Авт.).

Здесь отметим два ключевых момента. Во-первых, как подчеркивает Г.А. Цукерман, «социальные отношения — это не пространство или условия развития, а сама плоть интерпсихической функции: то, что существует лишь МЕЖДУ людьми, не принадлежа никому из них. Интерпсихическое не появляется в отношениях, а является этим отношением» (Цукерман, 2006, с. 61–73). Ибо, согласно Выготскому, «всякая высшая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией, она была прежде социальным отношением двух людей» (Выготский, 1984а, с. 145). Во-вторых, в концепции Выготского слово «генетический» происходит не от слова «генетика», а от слова «генезис», т. е. развитие, причем развитие, совершающееся не путем простого «накопления» определенных характеристик, количественного роста, а посредством качественных изменений и трансформаций. Иначе говоря, Выготский прямо указывал, что именно «реальные», т. е. живые, развивающиеся отношения, взаимодействия между людьми определяют характер тех качественных из-

<sup>1</sup> Так, «В планомерном сотрудничестве с другими рабочими стирает индивидуальные границы и развивает свои родовые потенции» (Маркс, 2017, с. 356).

<sup>2</sup> Подробнее см.: Рубцов, 2024.

менений, которые будут составлять складывающиеся у ребенка психические новообразования. «...От протекания одного внутренне зависит порождение и протекание другого» (Рубцов, 2006, с. 14–24). Такое понимание взаимосвязи процессов социальных взаимодействий и развития с неизбежностью привело исследователей к постановке проблемы поиска эффективных способов организации совместной деятельности детей, детей между собой и со взрослым.

В работе В.В. Рубцова на материале методики «Кольцо из предметов» были проанализированы связи между характером и способом взаимодействия детей в процессе решения учебной задачи (кооперация) и уровне развития операциональных структур, связанных с интеллектуальной операцией включения подкласса в общий класс (Рубцов, 1996, с. 99–110). В результате описаны типы кооперации, характеризующие способы совместного действия, которые являются показателями сотрудничества в условиях распределения деятельности между ее участниками.

*Кооперация, основанная на ориентации на один признак элемента структуры.* Особенность кооперации данного типа состоит в том, что внимание участников обращено на возможности выполнения собственной индивидуальной операции. Участники не выделяют связи между индивидуальными операциями и не ориентируются на эту связь как на специальный предмет анализа, в результате чего «общая» задача разделяется на ряд независимых задач, которые решаются каждым из участников самостоятельно, вне зависимости от разворачивавшихся действий.

*Кооперация, основанная на ориентации на два признака элемента структуры.* Для данного типа кооперации характерно преодоление ориентации участников на выполнение индивидуальных операций. Дети рассматривают общий результат работы как обусловленный последовательностью взаимозамещаемых индивидуальных операций. Тем не менее, эта выделяемая участниками последовательность и взаимозависимость индивидуальных операций остается жестко привязанной к конкретным условиям задачи, в результате чего участникам не удается рассматривать сам способ взаимодействия как общий способ совместного решения задачи.

*Кооперация, основанная на ориентации на связь признаков элементов структуры.* На основе кооперации данного типа дети выделяют как особую задачу организацию самой совместной деятельности. Способ такой организации становится для них предметом специального анализа и рефлексии.

В целом, исследование показало, что формирование научных понятий возможно не в «сотрудничестве» или «общении» участников *вообще*, но при определенных формах этого сотрудничества, когда, во-первых, сам способ организации совместной деятельности становится предметом анализа участников, во-вторых, когда такой анализ опосредует процесс решения предметной задачи.

Эти результаты получили дальнейшую конкретизацию в исследовании В.В. Рубцова и А.В. Коно-

котина (Rubtsov, Konokotin, 2020), которые изучали особенности способов взаимодействия детей при совместном решении задач на равновесие. Им удалось проследить динамку возникновения совместного действия, показать, что взаимосвязь процессов коммуникации, обмена действиями, взаимопонимания и рефлексии является показателем *включения* детей в сотрудничество, характеризующего особенности совместного решения задач и своеобразие возникающих детско-взрослых сообществ.

Согласно данным, правомерно говорить о четырех типах взаимодействия и, соответственно, о четырех типах сотрудничества детей, определяющих процесс образования понятий в условиях совместной деятельности.

*До-организационный тип взаимодействия* во многом соотносится с ранее описанным первым типом кооперации. Процесс решения задачи и его результат в этом случае выступает для детей продуктом их индивидуальной деятельности. Отсутствует целенаправленная коммуникация. Речевые высказывания не затрагивают содержания задачи. Участники ориентированы, в первую очередь, на поиск возможностей преодоления ограничений выполнения индивидуальных действий по отношению к предметному полю задачи, а индивидуальные операции рассматриваются ими как независимые друг от друга.

Рефлексия, которая возникает в условиях такого типа взаимодействия, проявляется в форме *эгоцентрической речи* детей, а также в форме конкретных действий, которые направлены, во-первых, на соотнесение возможностей собственного действия с его результатом, во-вторых, на соотнесение действия напарника с его результатом, в-третьих, на анализ возможностей соотнесения собственного действия с действиями напарника.

*Организационный тип взаимодействия.* В данном типе взаимодействия конкретизируются те характеристики сотрудничества, которые проявлялись на предыдущем этапе. Развивается коммуникация, направленная на регуляцию процесса взаимодействия, и возникает рефлексия, обеспечивающая анализ возможностей преобразования предметного поля задачи в опоре на объединение индивидуальных действий. Кроме того, отмечается переход участников от анализа результата своего индивидуального действия к ориентации на само совместное действие, на понимание общего результата как способа кооперации индивидуальных операций. Развивающиеся процессы коммуникации и рефлексии становятся в данном случае основой для возникновения взаимопонимания, лежащего в основе понимания замыслов участников в отношении способа решения предметной задачи. При этом, хотя участники и объединяют индивидуальные операции, сам способ организации совместного действия не становится для них предметом анализа, в результате чего организационный тип взаимодействия остается неустойчивым и часто распадается на индивидуальные действия.

*Организационно-рефлексивный тип взаимодействия.* Данный тип взаимодействия характеризуется изменением предмета решаемой задачи. Таким пред-

метом для участника становится сам способ взаимодействия. Эта новая, по существу, задача начинает опосредовать решение предметной задачи, которая, в свою очередь, становится для участников условием для выявления существенных отношений изучаемого объекта/явления. Изменяется и характер коммуникации, которая приобретает форму обсуждения участниками их понимания того, как меняется «поведение» изучаемого объекта в связи с меняющимся способом сотрудничества. Данный тип взаимодействия можно назвать специфически «учебным», позволяющим участникам преодолевать заданные взрослым границы «зоны ближайшего развития». В такой форме совместного преодоления затруднений участники уже не осваивают конкретное знание/умение, а овладевают способами организации совместной деятельности. Эти способы характеризуют сотрудничество детей между собой и со взрослым, опосредующее поиск решения задачи.

*Псевдо-организационный способ взаимодействия.* Данный тип взаимодействия внешне напоминает организационный тип сотрудничества, однако «реальное» взаимодействие подменяется активностью одного из участников, который берет на себя инициативу по решению задачи, «используя» при этом возможности напарника.

Принципиальный вывод, который был сделан авторами исследования, состоит в том, что способы взаимодействия, характеризующие сотрудничество в совместной деятельности, внутренне связаны с содержанием формирующегося понятия («равновесие»). Те участники, которые демонстрировали организационный и рефлексивно-аналитический способ взаимодействия, оказывались способны сформулировать общее правило решения задач на равновесие, определить общий принцип решения данного класса задач. Вместе с тем, в то время как участники, демонстрировавшие организационный тип взаимодействия, преимущественно опирались на правило «вес + расстояние», участники, демонстрировавшие рефлексивно-аналитический тип взаимодействия, опирались на правило мультипликации «вес × расстояние». Эти данные лишний раз подтверждают тот факт, что способы сотрудничества непосредственно связаны с особенностями и содержанием формирующихся понятий. Сотрудничество, специфическое для учебных ситуаций, осуществляется в особых формах общности, для которых характерно взаимопонимание и понимание участниками замысла взрослого, организующего «зону ближайшего развития».

### 3. Знаковое опосредствование и вращивание

С психологической точки зрения всякий процесс сотрудничества опосредствуется орудиями и/или знаками. Знак возникает как средство воздействия на

поведение другого человека. В частности, слово первоначально было «командой для других» (этую идею Выготский перенес у Жана).

Выполнив свою знаковую функцию в процессе сотрудничества, «орудие становится ненужным. Деятельность уходит внутрь, — записывает карандашом на случайном листке Выготский. — Вращивание только вначале полностью повторяет инструментальный акт внутри — потом сокращения, короткие замыкания и глубокие изменения» (Выготский, 2017, с. 159–160).

Иногда при этом сохраняется мысленный образ орудия (мнемотехническая карта или речевые «стимулы-средства»: детская считалочка, поговорка, молитва и т.п.) либо создается особое символическое орудие (цифры, иероглифы, буквы, ноты), а иногда орудие исчезает бесследно — сохраняется лишь чистая схема деятельности, и все действие по виду вновь становится непосредственным.

Таковы, с точки зрения Выготского, три основных типа вращивания «инструментального акта» внутрь<sup>3</sup>.

Отыне человек способен сотрудничать сам с собой, в своем внутреннем мире, который как раз и возникает в результате вращивания внешних, «интерпсихологических» форм сотрудничества. Вращивание творит «смыслоное поле», в котором осуществляется личная жизнь ума: неслышно звучат диалоги, обдумываются поступки, совершаются процессы рефлексии и самосознания. Творит из природной материи — из аффектов и врожденных психологических функций (ориентировочных и речевых, этих двух «сигнальных систем»). Как лодку или плот не построишь без материала, способного плавать в воде, так и высшую психологическую функцию можно создать лишь при наличии соответствующей «натуральной», или «элементарной», говоря языком Выготского.

Сопротивление «натуре» приводит к резкому снижению и упрощению культурных форм деятельности на начальной ступени вращивания. Некоторые из них «застревают» в своем развитии на полпути, оказываясь не в состоянии завершить «пробег внутрь» (Л.С. Выготский). Беззвучное чтение было редкостью еще в Древней Греции и Риме. Ребенку и его наставнику — всегда совместными силами, сообща — стоит немалых трудов «вырвать» ту или иную психологическую функцию из плена гештальтов и схем практической деятельности.

После Выготского понятие вращивания не получило дальнейшего развития, его вытеснило понятие *интериоризации*, толкуемой в духе Пиаже, как переход из сенсомоторного плана в мысленный, по дефиниции А.Н. Леонтьева (у Выготского отправным пунктом был план интерпсихический, сотрудничество взрослого и ребенка, а не индивидуальная сенсомоторика). Знаковое опосредствование и «сигнификация» (создание и активное употребление искусственных сигналов) свелись к банальной «вербализации» и сместились из центра в фон исследовательского

<sup>3</sup> Подробнее см.: Майданский, 2024.

интереса. У А.В. Запорожца понятие интериоризации распространяется на перцептивные психические процессы, не опосредованные знаками и осуществляемые — также и животными — сугубо индивидуально, а не в сотрудничестве.

Если интериоризация представляет собой *социализацию природного*, то вращивание есть *индивидуализация социального*. Это кардинальное отличие со всей резкостью подчеркивал сам Выготский: «Не постепенная социализация, вносимая в ребенка извне, но постепенная индивидуализация, возникающая на основе внутренней социальности ребенка, является главным трактом детского развития» (Выготский, 1934, с. 282).

Исследование психологической структуры процесса сотрудничества является важным этапом формирования системы КИП. С этой целью Выготский разрабатывает «инструментальный метод», экспериментальной опорой которого становится знаменитая «методика двойной стимуляции». На основе этой методики были получены принципиально новые для своего времени данные о процессе образования научных понятий у детей, сущность которого состоит «в наделении бессмысленного слова значением».

Ключевые этапы дальнейшего развития понятия интериоризации в КИП составили: разработка П.Я. Гальпериным методики формирования «умственных действий с заранее намеченными свойствами»; Загорский эксперимент А.И. Мещерякова и Э.В. Ильинского, раскрывший способы усвоения первичных форм культурного поведения и житейских («спонтанных», по Выготскому) понятий в процессе совместно-разделенной предметной деятельности; исследование В.В. Рубцова в условиях совместной учебной деятельности образования научных понятий у детей.

Роль знаковых средств в ситуации учебного сотрудничества в рамках социально-генетического метода изучали А.Г. Крицкий, А.В. Конокотин и др. А.Г. Крицкий (Крицкий, 1988) разработал ситуации «ограниченного общения», при которых непосредственная, прямая коммуникация участников в процессе решения задач оказывалась невозможной (за счет пространственно-разделения участников и организации их работы в цифровой (компьютерной) среде). Согласно данным, участники, которые не были ограничены во взаимодействии друг с другом (контрольная группа), легче и быстрее координировали свои действия, обменивались мнениями, однако смысловой контекст их взаимодействия носил ограниченный характер, в связи с чем у детей возникали трудности при изменении предметных условий действия. Не выделяя специально знаковые средства организации и координации взаимодействий, эти дети оставались в плоскости «игрового» взаимодействия и не выделяли обобщающие свойства той модели, с которой они работали.

В противоположность этому, в группах, где создавались ситуации затруднения, у участников возникала потребность в выработке согласованного способа действия и поиске средств координации взаимодействий. Выработка подобных знаковых средств определяла смену ориентации учащихся с игровой на учебно-познава-

тельную, что было выражено в переходе от отдельных проб, направленных на выявление свойств конкретной предметной ситуации, к пробам, направленным на выявление способов координации взаимодействий и организации совместного действия, а через него — к моделированию совместного способа действия.

А.В. Конокотиным также разрабатывались экспериментальные ситуации с «неопределенными» условиями (непрощалированная модель весов-балансиров), в которых участникам было необходимо самостоятельно выработать средства решения задачи, которые, в свою очередь, определяли и задавали способ их взаимодействия в процессе поиска решения (Конокотин, 2023, с. 213).

Полученные результаты подтвердили, что создание условий, при которых участники сталкиваются с поиском знаковых средств, необходимых для продуктивного взаимодействия и решения задачи, позволяет им переходить от действий в конкретно-ситуативных условиях, «заданных» предметной средой, в план умственных, «идеальных» действий. В разворачивающемся процессе «означивания» и «переозначивания» объекта действия преобразование объективной действительности опирается на представления участников о существенных свойствах объекта. Это позволяло участникам совместно «выносить» во внешний план и делать предметом специального анализа индивидуальные представления о предметных характеристиках объекта, координировать и согласовывать их, а впоследствии совместно выполнять поиск решения задачи.

Вместе с тем, до настоящего времени не получили, к сожалению, дальнейшего развития тема вращивания значений в психику ребенка через образование смыслов и начатое Выготским исследование «смыслового строения сознания». Значение, писал он, входит в инструментальную операцию как «третье звено», опосредующее отношение знака к объекту. «Значение в психологическом плане есть внутренняя структура знаковой операции. Знак опосредует через значение. Мы брали его в аспекте поведения, надо взять в аспекте сознания» (Выготский, 2017, с. 306). В этом аспекте значение образует единицу речевого мышления. Выготский призывал «раскрыть системообразование в психологии через анализ значения» (Выготский, 2017, с. 355). К работе в этом направлении он приступил в книге «Мышление и речь».

#### 4. Зона ближайшего развития

Понятие ЗБР сложилось в КИП позже других и получило широкую известность как у нас, так и за рубежом. С понятием вращивания оно связано через «садовую» метафору Выготского. В зоне ближайшего развития находятся, по выражению Выготского, «несозревшие еще функции», о развитии которых надлежит позаботиться взрослому, в особенности учителю. Только глупый садовник оценивает сад по уже созревшим плодам, говорит Выготский. Правильное обучение ребенка отличается от дрессуры

тем, что оно забегает вперед развития, ведет его за собой, ориентируясь не только на уже наличные, достаточно развитые функции, но прежде всего на те, что *завтра* выйдут на первый план и начнут доминировать в системе сознания.

ЗБР служит своего рода объединяющей рамкой теории КИП, связывая между собой ее «корневые» понятия: сотрудничество, знаковое опосредование, вращивание, осознанность и др. Понятие ЗБР объясняет главный механизм развития по Л.С. Выготскому: как социальное становится индивидуальным, как «интер» превращается в «интра», т. е. то, что получило название основного генетического закона. Через понятие ЗБР оказываются связанными три важнейших «измерения» жизни человека: образование, развитие и психическое здоровье (см. Zaretsky, Kholmogorova, 2020).

Огромный эвристический потенциал понятия ЗБР начал обнаруживаться исследователями и практиками через много лет после смерти Л.С. Выготского, что привело не только к стремительному распространению его в различных областях психологии, но и к дискуссиям вокруг трактовки самого понятия. Выготский не успел соединить различные идеи, высказанные в разных контекстах, в единое целое, чем во многом и объясняется неоднозначность и многообразие современных трактовок его учения о ЗБР.

Исследователи творчества Выготского и его последователи видели «объяснительную» силу понятия и возможность в опоре на него выстроить теорию развития, но не всегда обращали внимания на его «конструктивный» потенциал, позволяющий создавать условия для развития, управлять этим процессом, решать конкретные проблемы развития на практике (на понимании психологии именно как практики настаивал сам Выготский).

Зарубежные последователи Выготского, продвигая его взгляды, взяли за основу определение из брошюры 1935 года, написанной для учителей и дающей понятие ЗБР в весьма упрощенном виде. ЗБР определяется как 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 сороварами...» (Выготский, 1935, с. 42).

Тезисно обозначим ключевые моменты понятия ЗБР в связи с понятиями сотрудничества и вращивания:

- В ЗБР ребенок *совместно с другим человеком* (взрослым или «более умным сороварем») делает то, чего не может делать сам.
- Тот опыт, который ребенок приобретает, действуя в ЗБР совместно с другим, может стать его собственным достоянием; тем самым осуществляются «шаги в развитии», происходит *вращивание* «приемов поведения» и высших психологических функций.

• В ЗБР находятся те действия, которые ребенок может осуществлять *осознанно* совместно со взрослым, т. е. то, что недоступно осознанию ребенком, не может быть и присвоено<sup>4</sup>.

• В ЗБР ребенок осуществляет деятельность в *сотрудничестве* со взрослым; в дальнейшем из этого тезиса возникает представление о субъектной позиции ребенка в совместной деятельности как условии развития.

Обучение ведет за собой развитие, и один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии.

Попытка заново переосмыслить эти тезисы, соединив их в целое, привела В.К. Зарецкого к обоснованию «многовекторной модели ЗБР» (Зарецкий, 2007). Эта модель описывает развитие ребенка в сотрудничестве со взрослым как движение по вектору учебной деятельности, которое сопровождается «шагами в развитии» по различным возможным векторам, которые тем или иным образом оказываются связанными с учебной деятельностью.

## 5. Аффект и переживание

Незадолго до смерти Л.С. Выготский утверждал, что «действительной динамической единицей сознания, т. е. полной, из которой складывается сознание, будет переживание» (Выготский, 1984б, с. 383).

Здесь совершается очередной (ставший последним) радикальный поворот в развитии всей системы КИП. Если переживание есть «клеточка» сознания, имеющего системное строение, то сознание есть не что иное, как *система переживаний*. Это значит, что все до единой формы, функции и феномены сознания должны объясняться через понятие переживания, относиться с этой «динамической», т. е. постоянно изменяющейся, возникающей и исчезающей, единицей, должны быть тем или иным образом замкнуты на переживания (так же как в системе капиталистических отношений все процессы замкнуты на товар, реальный или же идеальный — деньги).

Выготский не успел это сделать, а стало быть, не завершил постройку задуманного им нового учения о сознании. Впоследствии такая задача больше уже не ставилась, и само понятие переживания до недавнего времени отодвигалось на дальнюю периферию культурно-исторической теории. Но Выготский успел исследовать аффективно-смысловую природу переживаний и тем самым дал нам ключ к пониманию новорожденной системы в целом.

Лежащее у всех на глазах определение гласит, что «переживание надо понимать как внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности» (Выготский, 1984б, с. 382).

Акцент здесь нужно ставить на слове «внутреннее», так как, помимо внутреннего отношения — переживания, ребенок связан с действительностью еще и отно-

<sup>4</sup> Отсюда вытекает представление о границах ЗБР. На важность учета этих границ указывает, например, У. Стайлз, говоря, что главная ошибка психотерапевта — «работа вне зоны ближайшего развития» (Stiles, Gabalda, Ribeiro, 2016).

шением внешним, каковым является его *деятельность*: «Отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка», — уточняет ниже Выготский (Выготский, 1984б, с. 383). Переживание и деятельность, эти два отношения человеческой личности (не только ребенка) к внешней среде, являются внутренней и внешней — или «феноменальной» и «объективной», в терминах самого Выготского, — сторонами жизнедеятельности личности.

Как следует из записных книжек, к концу жизни Выготский представлял себе КИП в виде трехэтажного здания.

Нижний этаж отведен «инструментальной психологии», где исследуется «прямое движение от жизни к сознанию». Здесь продолжали вести работы А.Н. Леонтьев с харьковчанами.

Второй этаж — исследование мира сознания, населенного переживаниями, значениями и смыслами. Об этом — книга «Мышление и речь».

На третьем, последнем этаже располагается «вершинная/акмеистическая психология», учение о том, как сознание изменяет и просветляет жизнь.

«Конечно, клетка зависит в развитии от организма. Значение от сознания, сознание — от жизни. Но значение меняет сознание, сознание жизнь. *Обратное движение от сознания к жизни*. Спиноза... Прямое движение (от жизни к сознанию) важно лишь постольку, поскольку оно и только оно позволяет понять *обратное движение от сознания к жизни* (сознание изменяет жизнь), зависимость жизни от сознания» (Выготский, 2017, с. 413–414).

В индивидуальном развитии этому членочному движению соответствует «зигзаг свободного осмысленного действия»: переход от реального действия к мышлению в понятиях, и обратно — от мышления к действию, делающемуся теперь осознанным и разумным. Дорога от сознания к жизни и от мышления к действию пролегает через горные цепи *аффектов*.

Аффект — это психологическая форма выражения органической потребности. Природный штурвал управления деятельностью всех живых существ: желание, радость, гнев, страх и пр. Аффект образует «клеточку», или «единицу» психики вообще<sup>5</sup>. Посему «изучить порядок и связь аффектов составляет главную задачу научной психологии» (Выготский, 1936, с. 211).

Такова, в главных чертах, система координат, в которой «поздний» Выготский строил свою теорию сознания вообще и понятие переживания в частности. Опираясь на спинозовскую дефиницию аффекта как состояния тела, увеличивающего или уменьшающего его «способ-

ность действия», *agendi potentia*<sup>6</sup>, Выготский принялся разрабатывать собственное «понимание аффекта как целостной психофизиологической реакции, включающей в себя переживание и поведение определенного рода и представляющей единство феноменальной и объективной сторон» (Выготский, 1984д, с. 214).

Стало быть, по мысли Выготского, переживание представляет собой не что иное, как *феноменальную сторону аффекта*. Понять, что такое «переживание», не обращаясь к понятию аффекта, так же невозможно, как понять, что такое цена, не владея понятием стоимости. Об этом красноречиво свидетельствует не столь давний «Симпозиум по переживанию»<sup>7</sup>.

В лучших имеющихся на сегодняшний день работах о понятии переживания исследование ведется на уровне первого или, реже, второго «этажей» КИП. Переживание ставится в связь с основным генетическим законом культурного развития и понятием социальной ситуации развития (Вересов, 2016; Fleer, González Rey, Veresov, 2017; Veresov, Fleer, 2016), констатируется двойственное «эмоционально-когнитивное преодоление среды в переживании» (Мещеряков, 2008, с. 107). В то же время практически выпала из поля зрения вся проблематика «вершинной психологии»: овладение своими переживаниями через их осознание, осмысление; управление ими в детской или театральной игре; создание искусственных, культурных эмоций; подчинение аффектов понятиям, установление разумного порядка и связи аффектов.

Выготский видит в переживании *осознанный аффект*, или аффект, превратившийся в феномен человеческого сознания. С объективной своей стороны тот же самый аффект выступает как форма деятельности, поведения<sup>8</sup>. Переживание и действие есть, в сущности, одно и то же, выраженное двояким образом.

Развитие детской психики можно представить как рост осознания (prise de conscience у Клапареда и Пиаже) в сфере душевных переживаний; рефлексию Выготский определяет, вслед за Буземаном, как «отклонение переживания в внешнего мира на самого себя», и т. д.

После смерти Выготского понятие переживания как «аффективного отношения ребенка к среде» разрабатывала Л.И. Божович. При этом она взяла на вооружение одностороннюю, сугубо феноменальную дефиницию аффекта как «длительного, глубокого эмоционального переживания». Аффект оказался видом переживания, и это расхожее понимание она приписала Выготскому, попросту игнорируя все его собственные определения с отсылками к Спинозе. Далее Божович принялась критиковать предложенное Вы-

<sup>5</sup> «Аффект есть альфа и омега, начальное и конечное звено, пролог и эпилог всего психического развития» (Выготский, 1984в, с. 297).

<sup>6</sup> Выготский цитировал и пространно комментировал деятельностную (или «динамогенную», как он выражался) дефиницию аффекта у Спинозы, находя ей экспериментальное подтверждение в работах У. Кеннона и Ч. Шеррингтона, К. Левина и М. Принца. Эмоция не эпифеномен, она должна делать нечто — «активировать нас».

<sup>7</sup> В 2016 г. журнал «Mind, Culture, and Activity» отвел специальный номер (vol. 23, no. 4) для обсуждения данной темы: «Symposium on Perezhivanie». Примечательно, что в дюжине статей нет ни единого обращения к «Учению об эмоциях».

<sup>8</sup> Термины «деятельность» и «поведение» у Выготского зачастую сливаются. Выражения «тип поведения» и «форма деятельности» употребляются им как эквивалентные, через запятую, а поведение определяется как «вся деятельность». Иногда же он их различает, говоря, например, о «поведении в процессе деятельности».

готским понятие переживания за то, что он связывал его с осмыслиением, наделял переживания смыслами и объяснял из понятий: этим Выготский замыкал психологический анализ в кругу «чисто субъективных процессов», вырывая переживания из «реальных жизненных отношений» (Божович, 1968, с. 153–157).

Свое реальное продолжение дело «вершинной психологии» получило, стараниями Б.В. Зейгарник и ее школы, в области патопсихологии (см. Зейгарник, Холмогорова, Мазур, 1989). Особого внимания заслуживают работы А.Ш. Тхостова с соавторами, собранные в монографии «Культурно-историческая патопсихология» (Тхостов, 2020). Исследования, посвященные «развитию произвольного управления эмоциями» (через посредство знаково-символических операций), фактически представляют собой исполнение научного завещания Выготского, а в отдельных пунктах идут и дальше, в частности, обращаясь к понятию «постпроизвольности».

Прекрасную работу на втором этаже системы демонстрирует Е.Ю. Завершнева, предлагая свою трактовку гипотезы Выготского о причине неврозов: такой являемся невозможность перевода аффективного комплекса в переживание (Завершнева, 2017). В другой ее статье высказываются ценные соображения о смысловой природе переживания (Завершнева, 2015).

Оригинальный подход к проблеме переживания, с опорой на идеи Выготского, разработал Ф.Е. Василюк (Василюк, 1984). Полученные им результаты требуют специального обсуждения.

## Коперниканский переворот Выготского (вместо Заключения)

Есть два типа научных систем: одни изображают предмет с точки зрения наблюдателя, другие — «с точки зрения вечности». Примером первой может служить Птолемеева геоцентрическая система, примером

второй — система Коперника (или Солнечная система как она есть). У систем первого типа всегда имеется «своя» истина, какая-то доля истины, вторые сами и есть истина — пусть еще неполная и неточная<sup>9</sup>, но не «своя», не частная, а *всеобщая* научная система.

Характер всеобщности культурно-историческая психология обрела не сразу. «Мы слишком поздно ввели системную точку зрения... Сейчас я понимаю все это глубже», — писал Выготский «contra А.Н.» в 1932 году (Выготский, 2017, с. 321). Двумя годами ранее, в докладе «О психологических системах» (октябрь 1930), Выготский признал, что при изучении различных психологических функций терялась из виду их *взаимосвязь* в процессах развития и распада высшей психики. Тем самым «мы упускаем понятие личности» как системы «третичных связей», которые складываются между психологическими функциями в переходном возрасте на основе рефлексии и самосознания. Именно поворот к пониманию личности как «психологической системы» придал КИП системный характер в строгом смысле слова. Начало этого прорыва к системности мы находим уже в рукописи 1929 года «Конкретная психология человека» (Выготский, 1986).

Выготский, подобно Копернику, сумел учесть в теории *движение самого «наблюдателя»* — культурно-историческое развитие человеческой личности. Принцип историзма позволил Выготскому понять психику человека *sub specie aeternitatis*, а не с частной, исторически ограниченной точки зрения «наблюдателя» (из коей вырастает вся «описательная» и «объяснительная» психология нашей эпохи).

В этом заключается совершенный Выготским переворот в мировой психологии.

Благодаря недавней «архивной революции» мы теперь можем разглядеть контуры системы, которую он задумал, но не успел построить. Настало время сверить с ними курс развития КИП, чтобы понять, как нам двигаться дальше.

## Список источников / References

1. Божович, Л.И. (1968). *Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование)*. М.: Просвещение. 464 с.
2. Василюк, Ф.Е. (1984). *Психология переживания*. М.: Изд-во МГУ. 200 с.
3. Veresov, N.N. (2016). *Perezhivanie* as a psychological phenomenon and theoretical concept: Clarifying questions and methodological meditations. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 129–148. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2016120308>
4. Выготский, Л.С. (2017). *Записные книжки. Избранное* (Е. Завершнева, Р. ван дер Веер, общ. ред.) М.: Канон+. 607 с.
5. Выготский, Л.С. (1984а). История развития высших психических функций. В: Л.С. Выготский. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4 (с. 5–328). М.: Педагогика.
6. Выготский, Л.С. (1984а). The history of the development of higher mental functions. In: *Collected Works* (Vol. 4, pp. 5–328). Moscow: Pedagogika. (In Russ.)

<sup>9</sup> Так, Коперник ошибочно думал, что планеты движутся по круговым орбитам и с постоянной скоростью. Астрономические расчеты в такой системе, разумеется, давали большую погрешность.

6. Выготский, Л.С. (1936). К вопросу о психологии творчества актера. В: П.М. Якобсон, *Психология сценических чувств актера* (с. 197–211). М.: ГИЗ. Vygotsky, L.S. (1936). On the psychology of the actor's creativity. In: P.M. Jakobson (Ed.), *The psychology of stage feelings of the actor* (pp. 197–211). Moscow: GIZ. (In Russ.)
7. Выготский, Л.С. (1924). К психологии и педагогике детской дефективности. В: Л.С. Выготский (ред.), *Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей* (с. 5–30). М.: Изд-во СПОН Наркомпроса РСФСР. Vygotsky, L.S. (1924). On the psychology and pedagogy of child defectology. In: *Problems of educating blind, deaf, and mentally retarded children* (pp. 5–30). Moscow: SPON of the People's Commissariat for Education of the RSFSR. (In Russ.)
8. Выготский, Л.С. (1986). Конкретная психология человека. *Вестник МГУ. Серия 14: Психология*, 1, 52–63. Vygotsky, L.S. (1986). The concrete psychology of personality. *Moscow State University Bulletin. Series 14: Psychology*, 1, 52–63. (In Russ.)
9. Выготский, Л.С. (1984). Кризис семи лет. В: Л.С. Выготский, Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4 (с. 376–385). М.: Педагогика. Vygotsky, L.S. (1984b). The crisis of age seven. In: *Collected Works* (Vol. 4, pp. 376–385). Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
10. Выготский, Л.С. (1984в). Младенческий возраст. В: Л.С. Выготский, Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4 (с. 269–317). М.: Педагогика. Vygotsky, L.S. (1984c). Infancy. In: *Collected Works* (Vol. 4, pp. 269–317). Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
11. Выготский, Л.С. (1934). *Мышление и речь*. М.—Л.: Соцэкгиз. 324 с. Vygotsky, L.S. (1934). *Thinking and speech*. Moscow—Leningrad: Socekgiz. 324 p. (In Russ.)
12. Выготский, Л.С. (1984г). Орудие и знак в развитии ребенка. В: Л.С. Выготский, Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6 (с. 6–86). М.: Педагогика. Vygotsky, L.S. (1984d). Tool and sign in child development. In: *Collected Works* (Vol. 6, pp. 6–86). Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
13. Выготский, Л.С. (1931). Практическая деятельность и мышление в развитии ребенка в связи с проблемой политехнизма. В: *На психотехническом фронте: материалы к Первому съезду Всесоюзного общества психотехники и прикладной психофизиологии. Тезисы докладов 20–21 мая 1931* (с. 38–40). М.—Л.: Соцэкгиз. Vygotsky, L.S. (1931). Practical activity and thinking in child development in relation to the problem of polytechnism. In: *On the Psychotechnical Front: Materials for the First Congress of the All-Union Society of Psychotechnics and Applied Psychophysiology. Theses of reports, May 20–21, 1931* (pp. 38–40). Moscow—Leningrad: Socekgiz. (In Russ.)
14. Выготский, Л.С. (1935). *Умственное развитие детей в процессе обучения*. М.—Л.: Учпедгиз. 135 с. Vygotsky, L.S. (1935). *Psychological development of children in the process of learning*. Moscow—Leningrad: Uchpedgiz. 135 p. (In Russ.)
15. Выготский, Л.С. (1984д). Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование. В: Л.С. Выготский, Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6 (с. 91–318). М.: Педагогика. Vygotsky, L.S. (1984e). The teaching on emotions: A historical-psychological investigation. In: *Collected Works* (Vol. 6, pp. 91–318). Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
16. Завершнева, Е.Ю. (2015). Две линии развития категории «смысл» в работах Л.С. Выготского. *Вопросы психологии*, 3, 116–132. Zavershneva, E.Yu. (2015). Two lines of development of the category of “meaning” in the works of L.S. Vygotsky. *Voprosy Psichologii*, 3, 116–132. (In Russ.)
17. Завершнева, Е.Ю. (2017). К определению понятия «бессознательное» в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. *Вопросы психологии*, 3, 102–118. Zavershneva, E.Yu. (2017). On defining the concept of “the unconscious” in L.S. Vygotsky's cultural-historical psychology. *Voprosy Psichologii*, 3, 102–118. (In Russ.)
18. Зарецкий, В.К. (2007). Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... *Культурно-историческая психология*, 3(3), 96–104. Zaretsky, V.K. (2007). The zone of proximal development: What Vygotsky did not have time to write. *Cultural-Historical Psychology*, 3(3), 96–104. (In Russ.)
19. Зарецкий, В.К. (2024). Зона ближайшего развития: эволюция понятия. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 45–57. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200305> Zaretsky, V.K. (2024). The zone of proximal development: Evolution of the concept. *Cultural-Historical Psychology*, 20(3), 45–57. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2024200305>
20. Зейгарник, Б.В., Холмогорова, А.Б., Мазур, Е.С. (1989). Саморегуляция поведения в норме и патологии. *Психологический журнал*, 10(2), 122–132. Zeigarnik, B.V., Kholmogorova, A.B., & Mazur, E.S. (1989). Self-regulation of behavior in normal and pathological conditions. *Psychological Journal*, 10(2), 122–132. (In Russ.)
21. Конокотин, А.В. (2023). Особенности взаимодействий детей младшего школьного возраста в процессе решения учебных задач: Дис. ... канд. психол. наук. М. 213 с. Konokotin, A.V. (2023). *Features of interaction among younger schoolchildren in the process of solving learning tasks* (Candidate of Psychological Sciences dissertation). Moscow. 213 p. (In Russ.)
22. Крицкий, А.Г. (1988). Психологические условия использования компьютера как средства организации совместной учебной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. М. 148 с. Kritsky, A.G. (1988). *Psychological conditions for the use of the computer as a means of organizing joint learning activity* (Candidate of Psychological Sciences dissertation). Moscow. 148 p. (In Russ.)
23. Леонтьев, А.Н. (1974). *Деятельность. Сознание. Личность*. М. 304 с. Leontiev, A.N. (1974). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow. 304 p. (In Russ.)
24. Леонтьев, А.Н. (1981). *Проблемы развития психики*. 4-е изд. М.: Изд-во Московского ун-та. 584 с. Leontiev, A.N. (1981). *Problems of the development of the psyche* (4th ed.). Moscow: Moscow University Press. (In Russ.)
25. Майданский, А.Д. (2023). Мышление и труд (читая Выготского). *Культурно-историческая психология*, 19(3), 4–12. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190301> Maidansky, A.D. (2023). Thinking and labour (Reading Vygotsky). *Cultural-Historical Psychology*, 19(3), 4–12. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2023190301>
26. Майданский, А.Д. (2024). Понятие вращивания в теории развития высших психологических функций. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 36–44. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200304> Maidansky, A.D. (2024). The concept of *vrashchivanie* in the theory of the development of higher psychological functions. *Cultural-Historical Psychology*, 20(3), 36–44. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2024200304>
27. Маркс, К. (2017). *Капитал: критика политической экономии*. Том I. М.: Эксмо. 1200 с.

- Marx, K. (2017). *Capital: A Critique of Political Economy. Volume I*. Moscow: Eksmo. 1200 p. (In Russ.)
28. Мещеряков, Б.Г. (2008). Взгляды Л.С. Выготского на науку о детском развитии. *Культурно-историческая психология*, 4(3), 103–112.
- Meshcheryakov, B.G. (2008). L.S. Vygotsky's views on child development science. *Cultural-Historical Psychology*, 4(3), 103–112. (In Russ.)
29. Рубцов, В.В. (1996). *Основы социально-генетической психологии*. М.: Институт практической психологии. 384 с.
- Rubtsov, V.V. (1996). *Foundations of socio-genetic psychology*. Moscow: Institute of Practical Psychology. 384 p. (In Russ.)
30. Рубцов, В.В. (2024). *Социально-генетическая психология учебных взаимодействий (избранные статьи, выступления, проекты). Книга первая*. М.: ИД «Городец». 575 с.
- Rubtsov, V.V. (2024). *Socio-genetic psychology of learning interactions (Selected articles, speeches, projects). Volume I*. Moscow: Gorodets Publishing. 575 p. (In Russ.)
31. Рубцов В.В. (2006). Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст. *Культурно-историческая психология*, 1(1), 14–24.
- Rubtsov, V.V. (2006). Social interaction and learning: A cultural-historical context. *Cultural-Historical Psychology*, 1(1), 14–24. (In Russ.)
32. Тхостов, А.Ш. (2020). *Культурно-историческая патопсихология*. М.: Канон+. 320 с.
- Tkhostov, A.Sh. (2020). *Cultural-historical pathopsychology*. Moscow: Kanon+. 320 p. (In Russ.)
33. Цукерман, Г.А. (2006). Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития. *Культурно-историческая психология*, 2(4), 61–73.
- Tsukerman, G.A. (2006). Child–adult interaction that creates the zone of proximal development. *Cultural-Historical Psychology*, 2(4), 61–73. (In Russ.)
34. Fleer, M., González Rey F., Veresov, N. (Eds.). (2017). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy*. Springer Nature Singapore.
35. Rubtsov, V.V., Konokotin, A. (2020). Formation of Higher Mental Functions in Children with Special Educational Needs via Social Interaction. In: D. Nemeth, J. Glosman (Ed.), *Evaluation and treatment of Neuropsychologically Compromised Children* (pp. 179–195). Academic press.
36. Stiles, W.B., Gabalda, I.C., Ribeiro, E. (2016). Exceeding the Therapeutic Zone of Proximal Development as a clinical Error. *Psychotherapy*, 53(3), 268–272. <https://doi.org/10.1037/pst0000061>
37. Veresov, N., Fleer, M. (2016). *Perezhivanie* as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 325–335. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198>
38. Заретский, В.К., Холмогорова, А.В. (2020). Relationship between Education, Development & Health from Cultural-Historical Perspective. *Cultural-Historical Psychology*, 16(2), 89–106. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160211>

### Информация об авторах

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

Андрей Дмитриевич Майданский, доктор философских наук, профессор кафедры философии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (ФГАОУ ВО НИУ БелГУ), Белгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

### Information about the authors

Vitaly V. Rubtsov, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, President, Head of the International UNESCO Chair “Cultural-Historical Psychology of Childhood”, Moscow State University of Psychology and Education; President, Federation of Educational Psychologists of Russia, Moscow, Russian Federation, orcid: 0000-0002-2050-8587, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Andrey D. Maidansky, PhD in Philosophy, Professor of Philosophy, Belgorod National Research University, Belgorod, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

### Вклад авторов

Вклад авторов равнозначный.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

### Contribution of the authors

The authors' contribution is equal.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

### Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 03.07.2025

Поступила после рецензирования 14.07.2025

Принята к публикации 23.07.2025

Опубликована 01.08.2025

Received 03.07.2025

Revised 14.07.2025

Accepted 23.07.2025

Published 01.08.2025