

Научная статья | Original paper

## К вопросу о понятии «рефлексия» в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского: от истоков к современности

В.К. Зарецкий<sup>1,2</sup> ✉, А.Б. Холмогорова<sup>1,3</sup>

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

<sup>2</sup> Автономная некоммерческая образовательная организация высшего образования «Научно-технологический университет «Сириус»», Российская Федерация

<sup>3</sup> Научно-исследовательский институт скорой помощи имени Н.В. Склифосовского Департамента здравоохранения города Москвы, Москва, Российская Федерация

✉ zaretskiyv@mgppu.ru

### Резюме

**Актуальность.** На сегодняшний день вопрос о том, входит ли понятие «рефлексия» в концептуальный аппарат культурно-исторической психологии (КИП) Л.С. Выготского или нет, является достаточно дискуссионным. Есть разные точки зрения, в том числе и прямо противоположные: от мнений, что Л.С. Выготский проблему рефлексии не ставил, до предположений, что это понятие вполне органично вписывается в КИП, а сам основоположник КИП был одним из первых отечественных психологов, которые начинали разрабатывать проблему рефлексии. **Цель статьи.** Авторы стремятся обосновать, что Л.С. Выготский всерьез ставил проблему рефлексии, рассматривал ее в связи с развитием человека, но был вынужден от этого отказаться в силу «культурно-исторических обстоятельств», событий, происходивших на рубеже 1931–1932 гг. в нашей стране и за рубежом. А также показать, какое значение имеет понятие «рефлексия» на примере современных психологических практик, разрабатываемых в рамках КИП. **Результаты.** Дан анализ понимания Л.С. Выготским рефлексии и того значения, которое он придавал рефлексии как важнейшему новообразованию подросткового возраста (в опоре на работы А. Бузмана). Высказываются аргументы, дающие основания полагать, что отказ от понятия был вынужденным, обусловленным историческими обстоятельствами. Поворот психологии в конце XX века к психологическим практикам позволил открыть эвристический потенциал КИП для практики (в превращении психологии в практику видел ее миссию сам Л.С. Выготский). Рефлексия рассматривается авторами как центральный механизм саморазвития и саморегуляции, который имеет принципиальное значение для практики обучения, психосоциальной реабилитации и психотерапии.

**Ключевые слова:** Л.С. Выготский, А. Бузман, культурно-историческая психология, рефлексия, развитие человека, зона ближайшего развития, осознанность, произвольность, психологические практики, развивающее обучение, рефлексивно-деятельностный подход

**Благодарности.** Авторы благодарят Андрея Дмитриевича Майданского, обратившего их внимание на то, что термин «рефлексия» встречается в работах Л.С. Выготского 37 раз, что способствовало постановке рассматриваемых в статье вопросов.

**Для цитирования:** Зарецкий, В.К., Холмогорова, А.Б. (2026). К вопросу о понятии «рефлексия» в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского: от истоков к современности. *Культурно-историческая психология*, 22(1), 30–41. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220104>

# On the concept of Reflection in L.S. Vygotsky's cultural-historical psychology: from the origins to the present day

V.K. Zaretsky<sup>1,2</sup> ✉, A.B. Kholmogorova<sup>1,3</sup>

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

<sup>2</sup> Autonomous Non-Profit Educational Organization of Higher Education "Sirius University of Science and Technology", Russian Federation

<sup>3</sup> N.V. Sklifosovsky Research Institute of Emergency Care, Moscow, Russian Federation

✉ zaretskiyv@mgppu.ru

## Abstract

**Context and relevance.** Today, the question of whether the concept of "reflection" is part of L.S. Vygotsky's cultural-historical psychology (CHP) conceptual framework is quite controversial. Opinions are greatly varying and even directly opposing one another: From assuming that L.S. Vygotsky never addressed the issue of reflection, to asserting this concept to be an organic part of CHP, with the CHP founder being a pioneer among Russian psychologists who explored the issue of reflection. **Objective.** The authors present arguments that L.S. Vygotsky took the issue of reflection seriously and considered it from a developmental perspective. However, he was forced to abandon it because of the "cultural-historical context" and the events that happened in 1931–1932 in Russia and abroad. The authors also illustrate the significance of the "reflection" concept with examples from state-of-the-art psychological practices developed within the CHP framework. **Results.** An analysis of L.S. Vygotsky's understanding of reflection and its importance as a crucial developmental achievement in adolescence (based on A. Busemann's work) is presented. It is argued that this concept was forcefully abandoned under specific historical circumstances. Psychology's shift toward psychological practices at the end of the 20th century paved the way for uncovering CHP's heuristic potential for practice (Vygotsky envisaged the mission of psychology as its transformation into practice). The authors discuss reflection as a central self-development and self-regulation mechanism, which is of fundamental importance for the practice of education, psychosocial rehabilitation, and psychotherapy.

**Keywords:** L.S. Vygotsky, A. Busemann, cultural-historical psychology, reflection, human development, zone of proximal development, awareness, voluntariness, psychological practices, developmental learning, reflective-activity approach

**Acknowledgments.** The authors thank Andrey Dmitrievich Maidansky, who drew their attention to the fact that the term "reflection" appears 37 times in the works of L.S. Vygotsky, which contributed to the formulation of the "questions" considered in the article.

**For citation:** Zaretsky, V.K., Kholmogorova, A.B. (2026). On the concept of Reflection in L.S. Vygotsky's cultural-historical psychology: from the origins to the present day. *Cultural-Historical Psychology*, 22(1), 30–41. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220104>

## Введение

Исследования и разработка представлений о рефлексии долгое время осуществлялись вне традиции культурно-исторической психологии (КИП) Л.С. Выготского. Внутри традиции понятие «рефлексия» долгое время как будто бы не разрабатывалось и не использовалось. Однако при попытке охватить в целом столетнюю традицию КИП выясняются два важных обстоятельства. Во-первых, оказывается, что Л.С. Выготский был одним из первых, кто начал использовать

«...проблема человеческой жизни — живой, реальный, индивидуальный человек с его судьбой — основная проблема психологии».

Л.С. Выготский («Записные книжки Л.С. Выготского», с. 271)

термин «рефлексия» и придавал довольно серьезное значение рефлексии в рамках своей концепции развития человека. Во-вторых, несмотря на долгое время забвения термина «рефлексия», на рубеже XX и XXI веков понятие рефлексии прочно входит в концептуальный аппарат культурно-исторической психологии, по крайней мере в отечественной традиции. И входит достаточно органично, как если бы место для него уже было подготовлено (Майданский, Рубцов, 2025).

Встраивание понятия «рефлексия» в концептуальный аппарат КИП происходит в тот период развития

отечественной психологии, когда она начинает создавать собственные практики, в том числе и практики содействия развитию ребенка (Конокотин и др., 2024). И здесь вспоминается, что на заре развития КИП Л.С. Выготский ставил задачу превращения психологии в практику, понимая под ней именно практику содействия развитию человека (тогда речь шла о развитии «нового» человека) (Выготский, 1982а).

Авторы статьи, являются представителями двух психологических практик, одна из которых представляет собой направление в КИП (рефлексивно-деятельностный подход к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей, способствующей развитию), а вторая локализуется в пространстве интегративной психотерапии, использующей в арсенале своих средств представления и понятия, разработанные в культурно-исторической психологии (Зарецкий, Холмогорова, 2020). Таким образом, оба автора проводят анализ траектории понятия «рефлексия» в традиции КИП Л.С. Выготского с позиции практиков. С этим связаны ограничения предметного поля, которое попадает во внимание авторов. Оно ограничено, во-первых, пространством отечественной КИП, во-вторых, рассмотрением практик, которые выстроены в опоре на представления КИП о развитии человека.

Вопросы, которые ставятся в статье, связаны с удивительной, непонятной, нелогичной траекторией понятия «рефлексия», которую оно очерчивает в традиции КИП: сначала понятие «рефлексия» является кандидатом на одно из ключевых в системе представлений о развитии человека, затем Л.С. Выготский перестает его использовать, в течение нескольких десятилетий о нем не вспоминают, а в последние 30–40 лет оно становится органичной частью системы понятий КИП. Авторы делают попытку реконструкции этой странной траектории и поиска культурно-исторических факторов, ее обуславливающих.

## Проблема

Вопрос о том, какое место занимает понятие «рефлексия» в КИП довольно сложный, и вряд ли на него можно дать однозначный ответ. Во-первых, распространено мнение, что сам Л.С. Выготский не пользовался понятием «рефлексия». Например, в Московском методологическом кружке, где проблема рефлексии разрабатывалась в контексте теоретико-деятельностного и затем мыследеятельностного подхода, бытовало мнение, что Л.С. Выготский проблему рефлексии не ставил и не понимал (из устных разговоров с членами кружка). В книге, которая так и называется «Рефлексия в культурно-исторической психологии» (Аникина, 2012), в ее одноименной главе лишь один параграф посвящен Л.С. Выготскому, в котором рассматривается понятие осознанности, а о том, что он делал попытки разработки понятия рефлексии не упоминается.

А такие попытки были, и анализ одной из них — попытки ввести понятие «рефлексия» в 1931 г. в

«Педагогике подростка» (Выготский, 1984) дается в контексте реконструкции понятия «личность» у Л.С. Выготского (Леонтьев, Лебедева, Костенко, 2017). Однако авторы не связывают текст о рефлексии с предыдущими и последующими движениями мысли Л.С. Выготского, поэтому остается непонятным, какое же место это понятие занимает в концептуальном аппарате культурно-исторической психологии. Другая работа Л.С. Выготского менее известна, чем «Педагогика подростка», но она недавно была опубликована вместе с переизданием «Психологического словаря» в «Лексиконе» Л.С. Выготского (статья «Мышление») (Лексикон Л.С. Выготского, 2024).

## Противоречия

Таким образом, оказывается, что есть две публикации Л.С. Выготского, в которых встречается понятие «рефлексия», и оно не просто упоминается, а ему придается ключевое значение в понимании специфически человеческой психики и ее развития. В 1931 г. Л.С. Выготский пишет статью «Мышление» для медицинской энциклопедии (Лексикон Л.С. Выготского, 2024), в которой называет специфически человеческое мышление «рефлексивным», т. е. осознающим себя, произвольно управляемым человеком. В «Педагогике подростка» Л.С. Выготский, ссылаясь на работы известного немецкого педагога и психолога А. Бузмана и подробно их анализируя, приходит к выводу, что рефлексия — важнейшее новообразование подросткового возраста, что Я подростка делится на «Я-действующее» и Я-рефлексирующее» (Выготский, 1984).

Так, в статье «Мышление» Л.С. Выготский пишет: «Только М. в понятиях является логическим М. в собственном смысле этого слова. Этот вид М. называют обычно рефлексивным М., поскольку это мышление обращено на самого себя и требует рефлексии. Рефлексивное М. — это мышление, осознающее свои основания, направленное на исследование тех понятий, которыми оно оперирует, и связанное с самосознанием личности, которая осознает и подчиняет своей власти течение всего процесса М. в целом» (Лексикон Л.С. Выготского, с. 173).

Если сосредоточить внимание на этих работах, то создается впечатление, что для Л.С. Выготского проблематика рефлексии, рефлексивного мышления, рефлексивной регуляции должна была бы выйти в центр разрабатываемой им культурно-исторической психологии, одной из задач которой было дать убедительные объяснения и доказательства отличия психики человека от психики животных и разработать представление о механизмах развития человека. И понятие рефлексии (самосознания и др.) казалось идеальным для решения этих задач.

Но вместо дальнейшего развития этих идей в опоре на понятие «рефлексия», раскрытия механизмов развития человека, в которых с определенного периода рефлексии принадлежит заметная роль, Л.С. Выготский, начиная с 1932 г., вообще перестает употре-

блять этот термин... Более того, начиная с этого года и позже, ни в его работах, ни даже в записных книжках он не встречается. Хотя в одной из «книжек» есть удивительные записи, которые относятся к 1933 г. Первая запись: «Абстракция и обобщение *своей мысли*: принципиально отличить от абстракции и обобщения вещей» (Zavershneva, E.Yu., Van der Veer, P. (ред.), 2017, с. 429) (эта мысль будет развита затем в «Мышлении и речи». Вторая запись звучит так: «**Осознание = обобщение = овладение = общение с собой = самосознание**» [Там же, с. 432] (выделено нами. — В.З., А.Х.).

Если учесть, что в «Педагогике подростка» термины рефлексия и самосознание Л.С. Выготский употреблял почти как синонимы (вслед за А. Бузманом), то здесь было бы логично поставить еще один знак «=» и написать «рефлексия». Но то, что было для него естественным и важным в 1931 г., в 1933 г. почему-то из лексикона Л.С. Выготского исчезает. Невольно возникает вопрос «Почему?» Как возможно, чтобы понятие, на которое вроде бы выпадает огромная смысловая нагрузка, в отношении которого Л.С. Выготский ставит задачу кардинальной теоретической переработки, вдруг разом исчезает из лексикона, из всех текстов, хотя функционально продолжает присутствовать в аппарате разрабатываемой культурно-исторической психологии? Почему?

И почему-то никто из его учеников и соратников не употребляет это понятие на протяжении нескольких десятилетий...

С чем это может быть связано?

## Вопросы

Эти вопросы мы формулируем сейчас, когда термин «рефлексия» весьма активно употребляется, а само понятие органично вписалось в круг основных понятий, в которых описывается развитие человека. В опоре на

понятие рефлексии оказывается возможным не просто описать и объяснить, как связаны обучение и развитие, но на практике делать обучение развивающим. И это удалось сделать. Сначала в теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин и др.), где важнейшую роль играет «осознанность», а затем в практике развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.З. Зак, В.В. Рубцов и др.), где уже прямо используется термин «рефлексия».

А когда психология вступила в новый этап своего развития (в нашей стране) и начала создавать собственные практики, то в рамках культурно-исторической психологии стали появляться другие направления (помимо развивающего обучения (Давыдов, 1996)), в которых понятие рефлексии оказалось одним из ключевых, например, понимающая психотерапия (Василюк, 2005) и рефлексивно-деятельностный подход к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей, способствующий развитию ребенка (Зарецкий, 2013).

Сейчас термин «рефлексия» в отечественной психологии используется очень широко, а в тех зарубежных направлениях, в которых он не используется прямо, нередко встречаются его аналоги, выражающие те или иные смысловые аспекты рефлексии (Холмогорова, 2016) (рис. 1).

Важно отметить, что рост интереса к рефлексии происходит именно в последние 30–40 лет, т. е. в то время, когда психология все более становится практико-ориентированной и создает все новые практики. Если вернуться почти на 100 лет назад и вспомнить, что Л.С. Выготский, обсуждая проблему психологического кризиса, видел выход из него именно в превращении психологии в практику, то тогда остро встает вопрос о том, почему Л.С. Выготский отказывается от понятия «рефлексия», которое с большим энтузиазмом обсуждает в «Педагогике подростка» в 1931 году. Согласно его взглядам, в то время, именно благодаря рефлексии, происходит овладение че-



Рис. 1. Рефлексия и ее зарубежные аналоги  
Fig. 1. Reflection and its foreign analogues

ловеком своими функциями и «инстинктами». А в этом Л.С. Выготский видит основную линию развития психологии, становления ее как «вершинной» (Zavershneva, E.Yu., Ван дер Веер, Р. (ред.), 2017; Майданский, 2023).

В последние годы Л.С. Выготский начал работать, опираясь на работы Спинозы, над проблемой свободы. И свободу он связывал со способностью осознания человеком себя, своих действий, своих «страстей» и тем самым обретением способности управлять ими (Майданский, 2023)... И здесь опора на рефлексию тоже вполне уместна. Если Спиноза ставил проблему свободы, то Фихте, которого Выготский цитирует в 1931 году, прямо связывал свободу и рефлексию, говоря, что именно рефлексия делает человека свободным (Фихте, 1993).

Так почему же Л.С. Выготский решительно отказывается от понятия «рефлексия» и перестает упоминать это слово, даже там, где по контексту оно кажется вполне уместным? Например, в одной из последних своих лекций (10 марта 1934 г.), посвященной педологии школьного возраста, он возвращается к теме развития психики в подростковом возрасте. Но ни словом не упоминает рефлексию, зато уделяет много внимания роли «осознанности», употребляет слова «интроспекция», «самосознание», но уже со ссылками не на Буземана, а на Клапареда, Жане, Пиаже... (Майданский, 2023).

Первый вопрос: с чем связан этот решительный, не очень оправданный отказ от понятия, которое потом, спустя десятилетия, окажется крайне необходимым для разработки тех проблем, которые ставил Выготский перед психологической теорией и практикой?

Второй вопрос попробуем сформулировать иначе. А что произошло с той психологической реальностью, которая схватывалась понятием «рефлексия»? Она тоже исчезла из культурно-исторической психологии? Или она осталась, но почему-то стала описываться другими словами, «схватываться», но уже в других понятиях? Тогда опять возникает вопрос — «Почему?»...

Можно задать и третий вопрос: как могло случиться, что понятие «рефлексия» органично вписалось в концептуальный аппарат культурно-исторической психологии, и эта интеграция не потребовала какой-либо его кардинальной перестройки, что и произошло в последние 30–40 лет в отечественной психологии (но пока не произошло в зарубежной психологии, позиционирующей себя в культурно-исторической традиции)?

## Поиски ответов

Попробуем сначала очень кратко ответить на все три вопроса, сформулировав их в виде гипотез:

1. Понятие «рефлексия» было очень значимо для Л.С. Выготского, но он был вынужден от него отказаться в силу обстоятельств.

2. «Реальность», схватываемая понятием «рефлексия», не исчезла с исчезновением понятия, а получила «означение» при помощи других терминов.

3. «Рефлексия», несмотря на то, что сам термин не использовался, «идейно» и «функционально» оставалась в КИП и после 1931 г. вплоть до ее «легально-го» возвращения в систему понятий уже в XXI веке.

Обоснуем значимость понятия «рефлексия» для Л.С. Выготского со ссылкой на «Педологию подростка» тем, как он видит значение рефлексии в развитии человека в этом возрасте: «...рефлексия... может влиять перестраивающим образом на субъекта (самооформление). В этом заключается большое значение рефлексии... Наряду с первичными условиями индивидуального склада личности (задатки, наследственность) и вторичными условиями ее образования (окружающая среда, приобретенные признаки) здесь выступают *третичные условия* (рефлексия, самооформление)» (Выготский, 1984, с. 237). Благодаря этому «...в драму развития вступает новое действующее лицо, новый качественно своеобразный фактор — личность самого подростка» (там же, с.238). Другими словами, подросток, обладающий рефлексией, становится *субъектом саморазвития*. По мнению Л.С. Выготского (со ссылкой на А. Буземана), — в силу изменений, связанных с появлением новых структурных сцеплений между различными функциями» (там же, с.239). И далее: «Все эти новые типы связей и соотношений функций предполагают в качестве основы рефлексию» (там же, с.239).

Можно привести и другие высказывания из того же текста, свидетельствующие о том огромном значении, которое придавал рефлексии, Л.С. Выготский, вдохновленный исследованиями А. Буземана. Но и этих аргументов достаточно для того, чтобы еще более укрепиться в мысли, что *отказ от рефлексии был вынужденным*. Чуть позже мы вернемся к этому вопросу и попробуем обосновать этот тезис, а пока перейдем ко второму вопросу.

Наша гипотеза — в том, что рефлексия не «ушла» из КИП, а «замаскировалась». И поскольку основное, что меняет в психике человека рефлексия, — это появление способности к осознанию себя, то все функции и процессы потенциально становятся подвластными человеку или произвольными. Согласно Спинозе, «мышление является господином страстей», а не его «служгой» (одна из важнейших линий развития «вершинной» психологии) (Zavershneva, E.Yu., Ван дер Веер, Р. (ред.), 2017).

Поскольку «дерево» КИП за сто лет ее существования и развития обросло «огромной кроной», то проследить все «ветви» в одной небольшой статье невозможно. Поэтому мы остановимся только на некоторых практиках, которые были разработаны в традиции КИП.

И первой такой практикой была работа учеников и соратников Л.С. Выготского с ранеными в период Великой отечественной войны (А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Б.В. Зейгарник, А.В. Запорожца и др.). Приведем пример из книги, посвященной

восстановлению движений руки после ранений, из главы, написанной А.В. Запорожцем, возможно, самым последовательным продолжателем идей Л.С. Выготского, который всю жизнь посвятил исследованию развития произвольных (!) движений, защитил докторскую диссертацию на эту тему, а о его преданности идее развития свидетельствует, например, такой факт, что все подразделения в Институте дошкольного воспитания, которым он руководил, включали в свое название слово «развитие».

Глава об опыте восстановления движений руки после ранений начинается следующими словами: «Функциональные методы лечения — активные методы, при которых больной не просто подвергается воздействию, но сам должен активно действовать для восстановления функции. Поэтому, чем большей побудительной силой обладает для пациента восстанавливающая деятельность, чем более сильные мотивы она в себе заключает, тем больше шансов и на успех. Ничто в этом отношении не может сравниться с целесообразным осмысленным трудом, который одновременно ведет и к преодолению частного дефекта и его общего личностного резонанса в виде «инвалидных» настроений и установок, неверия в свои силы, являющихся иногда самыми большими препятствиями к восстановлению» (Запорожец, 1986, с. 234).

Несложно заметить здесь переключку со многими идеями Л.С. Выготского. «Осмысленность» производна от рефлексии (осознанности, надления смыслом), присутствует идея субъектности («активно», «сам»). А «общий личностный резонанс» на фоне преодоления частного дефекта напоминает нам о том, что «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» (Выготский, 1982б). Разумеется, А.В. Запорожец не упоминает имени Л.С. Выготского, не ссылается на него, так как в 1945 г. Л.С. Выготский еще запрещен, его книги изымаются из библиотек и уничтожаются, а статьи вырезаются из журналов и монографий, к которым он писал предисловия. Не найдем мы и слов «рефлексия», «зона ближайшего развития». Но идея важности осмысленного действия из субъектной позиции для успешного восстановления движений подчеркивается простым фактом: выполнение «трудоподобных» движений к восстановлению движений руки не приводило. Так, если пациентам предлагалось просто забивать гвозди в доску и они упражнялись в этой «деятельности», то движения руки не восстанавливались. А если те же гвозди нужно было забивать для того, чтобы делать рамы для окон домов разрушенного Сталинграда, то восстановление шло успешно. Примечательно, что сам А.В. Запорожец называл эту задачу «лечебно-педагогической», подразумевая, видимо, что обучение

ведет за собой развитие и способствует обретению здоровья<sup>1</sup>. И здесь ссылка на Л.С. Выготского была бы уместна.

В 1950-е гг. другой представитель традиции КИП П.Я. Гальперин начинает разработку своего знаменитого в дальнейшем учения о поэтапном формировании умственных действий и соответствующего метода. И хотя сам автор метода считает его исследовательским, а эксперимент «формирующим», обучающий эффект формирования по методу П.Я. Гальперина с полным основанием можно рассматривать как психолого-педагогическую практику. П.Я. Гальперин, как и А.В. Запорожец, не пользуется термином «рефлексия», но вводит понятие «осознанности», как важнейшего параметра формирующегося умственного действия (Гальперин, 1998). Осознанность проявляется в способности ребенка на этапе «громкой речи» описать свое действие во всех существенных связях его элементов. Таким образом, действие становится осознанным, произвольным, «подвластным» ребенку. Внешнее действие, речь, осознанность и умственное действие оказываются связанными в процессе развития, условия для которого создаются в формирующем (обучающем) эксперименте. Тем самым доказывается тезис Л.С. Выготского о том, что обучение ведет за собой развитие, и раскрывается механизм интериоризации.

В 1967 г. в предисловии к книге Ж. Пиаже П.Я. Гальперин и Д.Б. Эльконин, сопоставляя взгляды Л.С. Выготского и Ж. Пиаже, формулируют простую мысль: если можно сделать обучение развивающим, значит прав Л.С. Выготский (Гальперин, Эльконин, 1967). Но метод поэтапного формирования был все-таки прежде всего исследовательским...

И в 1970-е гг. Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов выдвигают идею развивающего обучения и начинают ее разрабатывать, создавая еще одну практику в традиции КИП. В развивающем обучении находится место и понятию «рефлексия» (Рубцов и др., 2024).

В 1975 и 1976 гг. защищаются две диссертации, обе посвященные рефлексии. В 1975 г. Н.Г. Алексеев защищает диссертацию на тему формирования осознанного способа решения учебной задачи (Алексеев, 1975). И хотя в самом исследовании речь идет о постановке «рефлексивной» задачи, о формировании в опоре на рефлексия (что он делал еще в начале 1960-х, когда работал учителем математики), в название термин «рефлексия» он вынести не рискнул<sup>2</sup>.

А в 1976 г. была защищена первая кандидатская диссертация по психологии со словом «рефлексия» в названии. Интересно, что исследование было посвящено психологическим особенностям рефлексии у младших школьников (Зак, 1979), а не под-

<sup>1</sup> Т. е. уже в 1945 г. А.В. Запорожец ставил и решал на практике задачи, в которых обучение, развитие и здоровье связывались в едином предмете, опередив постановку проблемы такой связи на много лет (см. Зарецкий, Холмогорова 2020).

<sup>2</sup> Н.Г. Алексеев больше известен как один из первых участников и активных членов Московского методологического кружка (ММК). Однако его кандидатская диссертация выполнена в русле формирования, осознанность — одно из ключевых понятий для всей традиции КИП, а сам Н.Г. Алексеев называл П.Я. Гальперина своим учителем. Так что есть веские основания рассматривать это направление исследований Н.Г. Алексеева как относящееся к традиции КИП, хотя сам Н.Г. себя к последователям Л.С. Выготского не относил.

ростков. В простом по замыслу, но очень тонком по исполнению эксперименте А.З. Зак различает наличие и отсутствие рефлексии у детей по их способности сгруппировать задачи по общему способу. В дальнейшем А.З. Зак соединяет понятия рефлексии и зоны ближайшего развития (ЗБР), проводя с детьми с неразвитой способностью к рефлексии формирующий эксперимент, оказывая им помощь в ЗБР. По характеру и объему требуемой помощи можно было делать выводы о том, как различается ЗБР рефлексии у разных детей (Зак, 1986). Рефлексия понимается А.З. Заком как действие, направленное человеком на выяснение оснований собственного способа действия с целью его обобщения (теоретизации) (Зак, 1979, с. 9). То есть *рефлексия здесь связывается с успешно выполненным действием и осмыслением (обобщением) его способа*.

Другая линия исследований рефлексии, также начатая в середине 1970-х гг., первоначально развивается в традиции продуктивного мышления т. е. формально вне традиции КИП, хотя и идет от П.Я. Гальперина, который на протяжении двух десятилетий давал своим студентам тему для курсовых и дипломных работ «Формирование творческого мышления». Одним из его дипломников, проводящих исследование по этой теме, был И.Н. Семенов, другим — Б.Д. Эльконин. Писал у П.Я. Гальперина курсовые на эту тему и один из авторов этой статьи (В.К. Зарецкий). В середине 1970-х И.Н. Семенов и В.К. Зарецкий под руководством Н.Г. Алексеева разработали схему уровневой организации мышления, в которой одним из уровней была рефлексия<sup>3</sup>. В отличие от работы А.З. Зака *рефлексия рассматривалась* как процесс, который развивается не в ситуации обобщения способа успешно осуществленного действия (Зак, 1979), а в *ситуации тупика, переживания безысходности поиска, когда требуется осознание способа, который приводит к неверным решениям, и его изменение* (Зарецкий, Семенов, 1979). В экспериментах В.К. Зарецкого было показано, что успешному решению творческой задачи (инсайту) предшествует «интенсификация рефлексии», которая позволяет испытуемому осознать неадекватность своего способа действия и освободиться от его власти (там же). Если в начале поиска решения *способ владеет человеком*, то в результате рефлексии *человек овладевает способом*. То есть осознание и овладение, а также произвольное изменение способа происходят в ходе рефлексии собственного, в данном случае неуспешного, опыта.

В дальнейшем этот исследовательский результат стал отправной точкой для разработки рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию помощи детям в преодолении учебных трудностей, что стало еще одной практикой в традиции КИП (Зарецкий, 2013).

Мы рассмотрели, как понятие «рефлексия» и его аналоги появляются на «ветвях дерева» культурно-

исторической психологии, растущих от Л.С. Выготского через А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина. Но в 1983 г. была защищена еще одна кандидатская диссертация — первая на факультете психологии МГУ, в названии которой было слово «рефлексия»: «Нарушения рефлексивной регуляции мышления при шизофрении». Ее руководителем была Б.В. Зейгарник, а автором А.Б. Холмогорова. В исследовании, проведенном с использованием традиционной для КИП методики определения понятий и нетрадиционной — решения творческих задач, было показано, что нарушения мышления связаны не с его операционной стороной, а с мотивационно-смысловой, что особенно ярко проявилось на материале решения творческих задач: там, где требовалось «рефлексивное усилие» для преодоления ошибочного способа, мышление больных, как правило, разрушалось (Холмогорова, 1983). Рефлексия, в тех функциях, в которых она «присутствовала» при мышлении в норме, у больных отсутствовала (Зарецкий, Холмогорова, 1983).

Особенно важным для обретения рефлексией своего места в концептуальном аппарате КИП стало соединение ее с идеей субъектности ребенка. И здесь решающую роль сыграл переход к пониманию младшего школьника как субъекта учебной деятельности (Давыдов, Слободчиков, Цукерман, 1992). Один из лидеров развивающего обучения Б.Д. Эльконин сделал важное заявление: «Развитие — это прогресс субъектности» (Эльконин, 2015). А в РДП ребенок стал рассматриваться как субъект осуществляемой деятельности по преодолению учебных трудностей и ее рефлексии (Зарецкий, 2013).

Понимание ребенка как субъекта учебной деятельности вполне соответствовало идее Л.С. Выготского о том, что развитие происходит в *сотрудничестве* ребенка со взрослым, так как сотрудничество возможно только между двумя субъектами одной деятельности. А преобразование идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития в многовекторную модель ЗБР (Зарецкий, 2024) дало возможность рассматривать процесс развития самой способности рефлексии в ходе учебной деятельности и преодоления учебных трудностей (Рубцов, 2023).

Таким образом, в XXI веке идеи, высказанные Л.С. Выготским о развитии подростка, его личности, мышления, других психических функций, были развиты в опоре на другие идеи, прямо или имплицитно содержащиеся у Л.С. Выготского, и одно из главных мест в механизме развития и его связи с обучением занимает рефлексия.

*Связь обучения и развития — с позиции психолога-практика — важнейшая линия в культурно-исторической психологии, ее стержень, и «ядром» этого процесса являются понятие ЗБР и рефлексии, субъектами которой являются ребенок и взрослый.*

<sup>3</sup> В 1975 г., при защите В.К. Зарецким диплома на факультете психологии МГУ, оценка за диплом была снижена комиссией с формулировкой «за широкое использование не известного термина... «рефлексия» (Алексеев, 2025, с. 359–360).

На примерах из практики РДП в оказании помощи детям в преодолении учебных трудностей постараемся проиллюстрировать, какие значения именно для практики приобретают понятия «осознанность», «произвольность» и «овладение», которые употреблялись Л.С. Выготским после 1931 г. для характеристики ВПФ и разработки перспективы вершинной психологии.

Синонимом понятия «осознанный» в современном психологическом языке стало слово «отрефлексированный»<sup>4</sup>. В практике РДП даже с учениками начальной школы мы проводим рефлексию, просим их *отрефлексировать* свой способ, и дети понимают, что «отрефлексировать» означает «подумать, как я думаю и действую», а *отрефлексировано* то, что я могу вербализовать с полным пониманием связей между различными действиями и ходами мысли. (С этой точки зрения параметр «осознанность действия» в поэтапном формировании (П.Я. Гальперин) вполне можно заменить термином «отрефлексированность» и основной смысл при этом не изменится).

Например, мы просим ребенка объяснить, как он решил задачу. Он говорит, что не может объяснить, т. е. его способ действия не *отрефлексирован*. Помогая ему описать последовательность его действий, например, задавая вопросы «что ты делал сначала?», «что ты делал потом?», «а почему здесь ты сделал так?» и т.п., мы совместно с ним осуществляем рефлексию. Если он *осознанно* взаимодействует с нами, осознание своего способа оказывается в ЗБР. А если он *осознает* (*отрефлексирует*), что наша помощь заключалась «всего-навсего» в вопросах, которые он до этого сам себе не задавал, то он *отрефлексирует* не только свой способ решения задачи, но и *интериоризирует* сам способ рефлексии. Важно отметить, что рефлексия оказывается связанной таким образом и с процессом *интериоризации*, так как *интериоризировано* (врощено) может быть только то, что *осознано* (Рубцов, 2023). Если способ входит неосознанно, то он начинает владеть человеком, а выражается это в учебной деятельности в типичных ошибках и неуспеваемости.

Процесс осознания способа, который владеет человеком, можно описать по аналогии с тем, как описывает А.В. Запорожец (1986) становление произвольных движений. А.В. Запорожец нашел очень точное слово, которое описывает начальную фазу осознания непроизвольного движения. Оно сначала должно стать «ощущаемым». Затем оно становится *осознаваемым*, а затем и *управляемым*. Значения всех этих трех терминов можно передать, представив их «шагами» в рефлексии: фиксация смутного переживания того, что происходит во мне; отчетливое осознание (*отрефлексированность*) действия; формирование внутренних средств управления движением, которое превращает его в произвольное, подвластное человеку, и — что не-

маловажно — *отрефлексированным* становится и сам способ управления своим действием.

Л.С. Выготский называл эти свойства функций «третичными признаками», причем распространял эту идею не только на нормальное развитие, но и на патологию. Приведем цитату из той части «Педагогика подростка», которая полностью посвящена рефлексии: «Не бред отличает душевнобольного от нас, а то, что он верит бреду, повинуется ему, а мы нет. На основе рефлексии, на основе самосознания и понимания собственных процессов, возникают новые группы, новые связи этих функций между собой, и эти-то связи, возникающие на основе самосознания и характеризующие структуру личности, мы и называем третичными признаками» (Выготский, 1984, с. 241). Благодаря «третичным признакам» подросток становится субъектом саморазвития.

Здесь важно отметить, что в приведенном примере с бредом, который владеет человеком, и способом мышления или действия, который, будучи не *отрефлексированным*, также владеет человеком, общим условием оказывается отсутствие рефлексии самим человеком того, что с ним происходит. В практике психолого-педагогической работы в РДП основная помощь основана на рефлексии. Возможность помощи через рефлексию основана на определении зоны ближайшего развития, т. е. той области действий, в которой ребенок может осознанно (и благодаря этому успешно) взаимодействовать (сотрудничать) со взрослым. Через осознанность (осознанное сотрудничество) рефлексия и ЗБР оказываются очень тесно связанными. И важно, что в этой работе (оказании помощи в опоре на рефлексию в ЗБР) происходит динамика и по вектору рефлексии. То есть работая со способом, осознавая, меняя его и овладевая им, ребенок не просто усваивает новый материал, а приобретает опыт совместной рефлексии своих действий, который также может быть *отрефлексирован* и *интериоризирован*, а в дальнейшем будет осознанно применяться, что и делает ребенка (человека) субъектом саморазвития и саморегуляции.

И в другой психологической практике, а именно в психотерапии (причем в различных направлениях), идет процесс обращения к тем же понятиям «рефлексия» (которая, как мы отмечали в начале статьи, выступает в разных обликах) (Холмогорова, 2016) и ЗБР (Зарецкий, 2024). И эта связь очевидна: ЗБР — область действий, в которой возможна рефлексия, возможно опираться на ее ресурс, имеется возможность человеку чувствовать себя «хозяином» своих функций, «пилотом», «всадником, который управляет лошастью, а не которого она несет, куда ей вздумается», «господином», а не слугой своих страстей. Не будем утомлять читателя упоминанием о том, из лексикона каких «звезд» философии, психологии и психотерапии заимствованы эти термины. Думаем, вы их знаете...

<sup>4</sup> На английский язык «отрефлексированный» не представляется возможным перевести в одно слово. Наиболее точный перевод — «осознанный в результате процесса рефлексии».

## Итоги

...Итак, попробуем подвести итоги наших попыток поиска ответов на поставленные выше вопросы.

Культурно-исторический анализ ситуации, которая складывалась в начале 1930-х гг., и тех условий, в которых развивалась культурно-историческая психология, приводит нас к выводу о том, что к началу 1932 г. происходит роковое стечение обстоятельств:

— начинаются гонения на культурно-историческую теорию, ее прямо называют ошибочной;

— Л.С. Выготскому и А.Р. Лурии приходится публично каяться в своих ошибках;

— звучат обвинения Л.С. Выготского в троцкизме и «немарксизме»;

— идеологическое наступление на науку идет по всему фронту, охватывает философию и гуманитарные науки;

— А.Н. Леонтьев пишет в письме от 5 февраля 1932 г.: «Сама система идей в **огромной** опасности...» (Леонтьев, Леонтьев, Соколова, 2005, с. 50).

Это то, что происходит внутри страны. Но есть еще и внешнеполитическая ситуация, которую тоже следует учитывать. Мы помним, что Л.С. Выготский заимствует понятие «рефлексия» у А. Буземана, вдохновленный его книгами 1925 и 1926 годов. И хотя Л.С. Выготский пишет о необходимости коренного пересмотра теории рефлексии, тем не менее по тексту видно, что, по крайней мере «пока», он от идей А. Буземана далеко не уходит.

1932 год — пик борьбы за власть в Германии, в которой живет и работает А. Бузман. Борьба идет между национал-социалистической партией, возглавляемой А. Гитлером, и Коммунистической партией, лидером которой является Эрнст Тельман. Советское руководство, разумеется, поддерживает Коммунистическую партию и разворачивает в новостных киножурналах, которые в то время были важнейшим орудием пропаганды, мощнейшую антифашистскую агитацию (Караваев, 2025). В 1932 г. Коммунистическая партия Германии проигрывает борьбу за власть...

Можно с полным основанием предполагать, что в этих условиях развивать научную теорию, опираясь на воззрения психолога, проживающего в Германии, было смертельно опасно. И, возможно, Л.С. Выготский именно поэтому перестает и ссылаться на Буземана, и употреблять термин «рефлексия», дабы ко всем прочим грехам еще не быть обвиненным в сочувствии к фашистским ученым. Кстати, такое обвинение последовало в книге Е.И. Рудневой 1937 года — она припомнила, что Л.С. Выготский ссылался на «фашистов» Буземана<sup>5</sup>, Енша, Аха, выделяя Буземана как особенного «мракобеса»... (Руд-

нева, 1937). Но это было уже спустя три года после смерти Л.С. Выготского...

И, может быть, активное использование понятие рефлексии в практике КИП — это не введение понятия рефлексии в ее концептуальный аппарат, а его *счастливое возвращение*, т. е. отсроченная, но логичная реализация той возможной линии развития КИП, которая не состоялась при жизни Л.С. Выготского в силу стечения определенных «культурно-исторических» обстоятельств...

И тогда оказывается прав А.А. Брудный, который в книге «Пространство возможностей» пишет: «Возможно, время сделано из таинственного, равномерно движущегося вещества, которое называется *будущее*. Оно непрозрачно, подобно туману. В нем проступают очертания отдельных событий, они придут, но когда? Будущее скрадывает расстояния, как туман скрадывает звук. Время! Стоит к нему присмотреться, прикоснуться, попробовать замедлить его течение — и оно исчезнет, превратится в то, чего нет: в прошлое» (Брудный, 1999, с. 197]. Получается, что прошлого нет, а настоящее все время превращается в прошлое, и в этом смысле его тоже нет. Реально лишь будущее... Но будущее включает в себя те возможности, которые не реализовались в прошлом. В каждый момент настоящего возможностей много. Но реализуется только одна из них. А остальные? — Они становятся возможностями для будущего...

...По данным этимологического словаря термин «рефлексия» впервые начинает употребляться в русском языке в период реформ Петра I в значении «размышление». Тогда русский язык обогащается словами «проект», «программа», «проблема», «конференция» и др., в которых описывается процесс разработки планов, подлежащих воплощению, осуществляемых группой людей.

Затем термин исчезает из употребления вплоть до середины XIX века. В это время его пытается ввести В.Г. Белинский, заимствуя его у философов, но вызывает на себя огонь критики за «засорение русского языка иностранными терминами» (Алексеев, 2025).

В 1931 г. термин «рефлексия» начинает использовать Л.С. Выготский, заимствуя его у А. Буземана. Но вскоре отказывается от него, и в более поздних работах этот термин не встречается.

В 1950–1970-х гг. термин вновь — сначала довольно робко и в узких кругах — начинает использоваться философами и психологами.

С середины 1970-х гг. в психологии начинается «рефлексивная революция».

Н.Г. Алексеев в 1979 г. на спецкурсе по рефлексии на факультете психологии МГУ утверждает: «Через 20 лет без слова «рефлексия» будет невозможно обойтись, его можно будет услышать везде — в мага-

<sup>5</sup> И неважно, что Адольф Бузман не был фашистом, хотя и не выступал открыто против фашизма, что он пострадал сам в этот период, был вынужден уйти из профессоров университета и работать учителем в школе, а дочь была арестована... Важно, что Бузман — из Германии. Для тяжелого обвинения этого вполне достаточно...

зине, в общественном транспорте, по телевизору...» (из воспоминаний слушателя спецкурса).

Его пророчество сбылось...

В своей докторской диссертации, защищенной в 2002 г., Н.Г. Алексеев написал: «В рассматриваемое двадцатилетие был накоплен фундаментальный материал по изучению рефлексии; в настоящее время основным является построение ее массовых практик» (Алексеев, 2025, с. 362).

В настоящее время мы живем в условиях постоянного применения и построения все новых практик, основанных на идее рефлексии и представлениях о ее механизмах. И такие практики создаются в традиции культурно-исторической психологии и на ее основе. И понимание рефлексии как важнейшей составной части механизма развития человека автоматически придает этому понятию как будто бы однозначно позитивный характер.

Но по мере разворачивания практик, основанных на рефлексии или включающих работу с ней, в культурно-исторической психологии проблема того, КАК работать с рефлексией, КАК помогать другому человеку, КАК содействовать развитию человека и не переходить границу, за которой вмешательство психолога может оказаться губительным, а не полезным, — эта проблема будет становиться все острее и переходить из научно-практического психологического плана в план выработки этических ограничений на практическую работу с рефлексией.

Мы помним, что идея «новой психологии» у Л.С. Выготского представляла собой понимание

психологии как практики содействия развитию нового человека, т. е. человека, осознающего себя, овладевающего собой (своим мышлением, своими страстями) и в этом смысле человека свободного. Но на этом пути развития культурно-исторической психологии, видимо, предстоит столкнуться с серьезными вызовами.

В.П. Зинченко однажды в полемике с зарубежными коллегами, сторонниками культурно-исторической психологии, сказал: «Выготский из России никогда не уезжал!», имея в виду, что КИП имеет российские корни и до ее появления на Западе, долгое время произрастала на российской почве. То же можно сказать и о рефлексии: «рефлексия» никогда не «уезжала» из КИП. Просто в силу определенных культурно-исторических обстоятельств рефлексии пришлось «одеть в другие одежды» (осознанность, произвольность, овладение), которые бы не вызывали ненужных вопросов и не создавали угроз тем, кто этот термин употребляет. Иными словами, рефлексия не была в ЗБР «той» психологии...

Со временем «форма» и «содержание» слились воедино и «одежду» стали принимать за сущность, а само первоначальное значение, заключенное в слове «рефлексия», было утрачено.

Но когда стало возможным сбросить «одежды», слово «рефлексия» вернулось в культурно-историческую психологию, органично вошло в ее концептуальный аппарат, поскольку функционально всегда присутствовало в нем, хотя ее функции и процессы описывались другими словами.

### Список источников / References

1. Алексеев, Н.Г. (1975). *Формирование осознанного решения учебной задачи: Автореф. ... дис. канд психол. наук*. М., МГПИ.  
Alekseev, N.G. (1975). *Formation of a conscious solution to an educational problem: Abstract. ... dis. candidate of psychological sciences*. М., MGPI.
2. Алексеев, Н.Г. (2025). *Сборник сочинений: В 2 т. Том 2. Избранное. Очерки методологии*. М.: АНО «Академия попечителей», ИД «Городец».  
Alekseev, N.G. (2025). *Collection of works: In 2 volumes. Volume 2. Favorites. Essays on methodology*. Moscow: ANO «Academy of Trustees», Publishing house «Gorodets». (In Russ.).
3. Аникина, В.Г. (2012). *Рефлексия в культурно-исторической психологии: Монография*. М.: МАКС Пресс.  
Anikina, V.G. (2012). *Reflection in cultural and historical psychology: A monograph*. Moscow: MAKS Press. (In Russ.).
4. Брудный, А.А. (1999). *Пространство возможностей: Введение в исследование реальности*. Бишкек: Илим.  
Brudny, A.A. (1999). *The Space of Possibilities: An Introduction to the Study of Reality*. Bishkek: Ilim.
5. Васильюк, Ф.Е. (2007). *Понимающая психотерапия: опыт построения психотехнической системы. В: Гуманитарные исследования в психотерапии: труды по психологическому консультированию и психотерапии: Вып. 1. (с. 159–203)*. М.: ПИ РАО; МГППУ.

- Vasilyuk, F.E. (2007). *Understanding psychotherapy: the experience of building a psychotechnical system*. In: *Humanitarian research in psychotherapy: works on psychological counseling and psychotherapy. Issue 1.* (pp. 159–203). Moscow: PI RAO; MGPPU. (In Russ.).
6. Выготский, Л.С. (1982a). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 1. Исторический смысл психологического кризиса (с. 291–436)*. М.: Педагогика.  
Vygotsky, L.S. (1982a). *Collected works: In 6 volumes: Volume 1. The historical meaning of the psychological crisis* (pp. 291–436). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
7. Выготский, Л.С. (1982b). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 2. Мышление и речь (с. 5–361)*. М.: Педагогика.  
Vygotsky, L.S. (1982b). *Collected works: In 6 volumes: Volume 2. Thinking and speech* (pp. 5–361). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
8. Выготский, Л.С. (1984). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 4. Педология подростка (с. 5–242)*. М.: Педагогика.  
Vygotsky, L.S. (1984). *Collected works: In 6 volumes: Volume 4. Adolescent Pedology* (pp. 5–242). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
9. Гальперин, П.Я. (1998). *Обучение и умственное развитие в детском возрасте. В: Психология как объективная наука (с. 357–388)*. М.: Издательство «Институт практической психологии». Воронеж НПО «МОДЭК».  
Galperin, P.Ya. (1998). *Learning and mental development in childhood*. In: *Psychology as an objective science* (pp. 357–388). Moscow: Publishing House «Institute of Practical Psychology». Voronezh NPO MODEK. (In Russ.).

10. Гальперин, П.Я., Эльконин, Д.Б. (1967). К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления. В: Флейвелл Дж., *Генетическая эпистемология Жана Пиаже* (с. 596–621). М.: Просвещение.  
Galperin, P.Ya., Elkonin, D.B. (1967). To analyze the theory of J.Piaget on the development of children's thinking. In: Flavell J., *The genetic epistemology of Jean Piaget* (pp. 596–621). Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
11. Давыдов, В.В. *Теория развивающего обучения*. М: ИНТОР. 1996.  
Davydov, V.V. *Theory of developmental learning*. Moscow: INTOR. 1996. (In Russ.).
12. Давыдов, В.В., Слободчиков, В.И., Цукерман, Г.А. (1992). Младший школьник как субъект учебной деятельности. *Вопросы психологии*, 2, 14–19.  
Davydov, V.V., Slobodchikov, V.I., Zuckerman, G.A. (1992). The younger student as a subject of educational activity. *Questions of Psychology*, 2, 14–19.
13. Завершнева, Е.Ю., Ван дер Веер, Р. (Ред.). (2017). *Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное*. М.: Издательство «Канон+» РООИ «Реабилитация».  
Zavershneva, E.Y., van der Veer, R. (Ed.) (2017). *Notebooks of L.S. Vygotsky. Favorites*. Moscow: Publishing house «Canon+» ROOI «Rehabilitation». (In Russ.).
14. Зак, А.З. (1979). Проблемы психологического изучения рефлексии. В: *Исследование рече-мысли и рефлексии* (с. 6–13). Алма-Ата.  
Zak, A.Z. (1979). Problems of the psychological study of reflection. In: *A study of speech thought and reflection* (pp. 6–13). Alma Ata.
15. Зак, А.З. (1981). Характеристика зоны ближайшего развития при диагностике рефлексии младших школьников. В: *Научное творчество Л.С. Выготского и современность: Тезисы докл. Всесоюз. конф.* 23–25 июня 1981. (с. 55–57). М.  
Zak, A.Z. (1981). Characteristics of the zone of proximal development in the diagnosis of reflection in younger schoolchildren. In: *Scientific creativity of L.S. Vygotsky and modernity: Abstracts of the dokl. All-Union Conference on June 23–25, 1981.* (pp. 55–57). Moscow.
16. Запорожец, А.В. (1986). *Избранные психологические труды: В 2 т.: Том 2. Развитие произвольных движений*. М.: Педагогика.  
Zaporozhets, A.V. (1986). *Selected psychological works: In 2 volumes: Volume 2. Development of voluntary movements*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
17. 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 about... *Cultural and Historical Psychology*, 3(3), 96–104.
18. Зарецкий, В.К. (2013). Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи. *Консультативная психология и психотерапия*, 2, 8–37.  
Zaretsky, V.K. (2013). The formation and essence of the reflective-activity approach in the provision of psychological and pedagogical counseling. *Consultative Psychology and Psychotherapy*, 2, 8–37.
19. Зарецкий, В.К., Семенов, И.Н. (1979). Логико-психологический анализ продуктивного мышления при дискурсивном решении задач. *Новые исследования в психологии*, 1, 3–8.  
Zaretsky, V.K., Semenov, I.N. (1979). Logical and psychological analysis of productive thinking in discursive problem solving. *New Research in Psychology*, 1, 3–8.
20. Зарецкий, В.К., Холмогорова, А.Б. (1983). Смысловая регуляция решения творческих задач. В: *Исследование проблем психологии творчества* (с. 62–100). М.: Издательство «Наука».  
Zaretsky, V.K., Kholmogorova, A.B. (1983). Semantic regulation of creative problem solving. In: *Research of problems of psychology of creativity* (pp. 62–100). Moscow: Nauka Publishing House.
21. Зарецкий, В.К., Холмогорова, А.Б. (2020). Связь образования, развития и здоровья с позиций культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 2(16), 89–106. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160211>  
Zaretsky, V.K., Kholmogorova, A.B. (2020). The relationship between education, development and health from the standpoint of cultural and historical psychology. *Cultural and Historical Psychology*, 2(16), 89–106. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160211>
22. Караваяев, Д.Л. (2025). *Советские новостные киножурналы, 1918–1953*. М.: Издательская группа «Альма Матер».  
Karavaev, D.L. (2025). *Soviet news film magazines, 1918–1953*. Moscow: «Alma Mater» Publishing Group. (In Russ.).
23. Конокотин, А.В., Зарецкий, В.К., Улановская, И.М., Рубцова, О.В. (2025). К проблеме конструирования образовательных практик на основе системы понятий культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 21(3), 15–26.  
Konokotin, A.V., Zaretsky, V.K., Ulanovskaya, I.M., Rubtsova, O.V. (2025). To the problem of constructing educational practices based on the system of concepts of cultural and historical psychology. *Cultural and Historical Psychology*, 21(3), 15–26.
24. *Лексикон Л.С. Выготского* (2024). (А.Д. Майданский, В.В. Рубцов, ред.). М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ.  
*The Lexicon of L.S. Vygotsky* (2024). (A.D. Maidansky, V.V. Rubtsov, ed.). Moscow: Publishing House of the Moscow State Pedagogical University. (In Russ.).
25. Леонтьев, А.А., Леонтьев, Д.А., Соколова, Е.Е. (2005). *Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность*. М.: Смысл.  
Leontiev, A.A. N., Leontiev, D.A. N., Sokolova, E.E. (2005). *Alexey Nikolaevich Leontiev. Activity, consciousness, personality*. Moscow: Meaning. (In Russ.).
26. Леонтьев, Д.А., Лебедева, А.А., Костенко, В.Ю. (2017). Траектории личностного развития: реконструкция взглядов Л.С. Выготского. *Вопросы образования*, 2, 98–112.  
Leontiev, D.A., Lebedeva, A.A., Kostenko, V.Yu. (2017). Trajectories of personal development: reconstruction of L.S. Vygotsky's views. *Questions of Education*, 2, 98–112.
27. Майданский, А.Д. (Ред.). (2023). *Культурно-историческая психология: истоки и новая реальность*. М.: Канон+ РООИ «Реабилитация».  
Maidansky, A.D. (Ed.). (2023). *Cultural and historical psychology: origins and new reality*. Moscow: Canon+ ROOI «Rehabilitation». (In Russ.).
28. Майданский, А.Д., Рубцов, В.В. (2025). О системе категорий культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 21(3), 4–14. <https://doi.org/10.17759/chp.2025000001>  
Maidansky, A.D., Rubtsov, V.V. (2025). On the system of categories of cultural and historical psychology. *Cultural*

- and Historical Psychology*, 21(3), 4–14. <https://doi.org/10.17759/chp.2025000001>
29. Рубцов, В.В. (Ред.). (2023). *Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий: Коллективная монография*. Москва: ФГБОУ ВО МГППУ.  
Rubtsov, V.V. (Ed.). (2023). *The development of communicative and reflexive abilities in children aged 6–10 years, depending on the ways of organizing educational interactions: A collective monograph*. Moscow: Moscow State Pedagogical University. (In Russ.).
30. Рубцов, В.В., Эльконин, Б.Д., Цукерман, Г.А., Улановская, И.М. (2024). Школа Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова: от истории к перспективам. *Культурно-историческая психология*, 20(1), 16–26. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200104>  
Rubtsov, V.V., Elkonin, B.D., Zukerman, G.A., Ulanovskaya, I.M. (2024). The school of D.B. Elkonin – V.V. Davydov: from history to perspectives. *Cultural and Historical Psychology*, 20(1), 16–26. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200104>
31. Руднева, Е.И. (1937). *Педагогические извращения Выготского*. М.: Учпедгиз.  
Rudneva, E.I. (1937). *Pedagogical perversions of Vygotsky*. Moscow: Uchpedgiz. (In Russ.).
32. Фихте, И.Г. (1993). *Сочинения в 2 т.: Том 2*. Спб.: Мифри.
- Fichte, I.G. (1993). *Essays in 2 volumes: Volume 2*. St. Petersburg: Mifri.
33. Холмогорова, А.Б. (1983). *Нарушения рефлексивной регуляции познавательной деятельности (при шизофрении): Автореф. ... дис. канд. психол. наук*. М. Kholmogorova, A.B. (1983). *Disorders of reflexive regulation of cognitive activity (in schizophrenia): Abstract. ... dissertation of the candidate*. Psychological sciences. Moscow: (In Russ.).
34. Холмогорова, А.Б. (2016). Значение культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского для разработки современных моделей социального познания и методов психотерапии. *Культурно-историческая психология*, 12(3), 58–92. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120305>  
Kholmogorova, A.B. (2016). The importance of L.S. Vygotsky's cultural and historical theory of mental development for the development of modern models of social cognition and methods of psychotherapy. *Cultural and Historical Psychology*, 12(3), 58–92. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120305>
35. Эльконин, Б.Д. (Ред.). (2015). Педагогическая идея развивающего обучения. В: *Современность и возраст*. (с. 26–28). М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб».  
Elkonin, B.D. (Ed.). (2015). The pedagogical idea of developing learning. In: *Modernity and age*. (pp. 26–28). Moscow: Non-profit partnership «Author's Club». (In Russ.).

#### Информация об авторах

Виктор Кириллович Зарецкий, кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии, факультет консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация; научный сотрудник, Научно-технологический университет «Сириус» (АНОО ВО «Университет «Сириус»»), Российская Федерация; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: [zaretskiyvk@mgppu.ru](mailto:zaretskiyvk@mgppu.ru)

Алла Борисовна Холмогорова, профессор, декан факультета консультативной и клинической психологии, заведующая кафедрой клинической психологии и психотерапии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация; ведущий научный сотрудник, Научно-исследовательский институт скорой помощи имени Н.В. Склифосовского Департамента здравоохранения города Москвы (ГБУЗ «НИИ СП им. Н.В. Склифосовского ДЗМ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: [kholmogorova-2007@yandex.ru](mailto:kholmogorova-2007@yandex.ru)

#### Information about the authors

Viktor K. Zaretsky, PhD in Psychology, Professor of the Department of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation; Researcher of Autonomous Non-Profit Educational Organization of Higher Education “Sirius University of Science and Technology”, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: [zaretskiyvk@mgppu.ru](mailto:zaretskiyvk@mgppu.ru)

Alla B. Kholmogorova, Professor, Dean of the Faculty of Consultative and Clinical Psychology, Head of the Department of Clinical Psychology and Psychotherapy, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation; Leading Researcher of N.V. Sklifosovsky Research Institute of Emergency Care, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: [kholmogorova-2007@yandex.ru](mailto:kholmogorova-2007@yandex.ru)

Поступила в редакцию 12.02.2026

Received 2026.02.12

Поступила после рецензирования 24.02.2026

Revised 2026.02.24

Принята к публикации 10.03.2026

Accepted 2026.03.10

Опубликована 30.03.2026

Published 2026.03.30