

ЮБИЛЕЙНЫЙ НОМЕР

Культурно-историческая психология: истоки, история и современность

Поливанова К.Н.¹

¹ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования, Центр исследований современного детства, Москва, Россия

Статья представляет историю происхождения и основные этапы развития культурно-исторической теории (КИТ) Л.С. Выготского. Показано, что КИТ может быть рассмотрена как метатеория, задающая основания проектирования конкретно-психологических теорий. Это, с одной стороны, снимает требования прямой эмпирической доказательности, с другой — дает основания для проектирования широкого круга исследований. Показано, что пересечения КИТ и теории деятельности проявили себя в исследованиях отдельных детских возрастов и в разработке развивающего обучения Эльконина-Давыдова. Статья основана на анализе широкого круга источников.

Ключевые слова: культурно-историческая теория, теория деятельности, развитие психики, психология развития

Введение

Начиная рассказ о культурно-исторической теории, необходимо сделать несколько предварительных замечаний. Во-первых, необходимо понимать, что сегодня это — одна из наиболее представительных концептуальных рамок российских исследований в русле психологии развития или возрастной психологии, а также педагогической психологии. Рискну предположить, что вряд ли можно найти хотя бы одну работу — статью или диссертацию — в этом научном поле, в которой не было бы упоминания имени Л.С. Выготского или слов «культурно-историческая теория». Насколько в действительности такого рода упоминания и отсылки валидны — вопрос открытый.

Во-вторых, признаем, что, несмотря на кажущуюся понятность слов «культурно-историческая теория», несмотря на наличие научного журнала «Культурно-историческая психология», на множество текстов, трактующих эту теорию, а, возможно, и вследствие такой широкой представленности, пониманий сущности этой теории множество. В качестве примера отсылаю читателя к статье Б.Г. Мещерякова, в которой он делает весьма эвристичную попытку сопоставить и даже противопоставить различные трактовки теории деятельности и культурно-исторической теории, предлагая своеобразную карту трактовок, называемую им «хронотоп» [Мещеряков, 2021]. Сегодня можно назвать множество работ, в которых авторы дают собственное видение культурно-исторической теории, и мне представляется, что эти взгляды подчас существенно различаются. В частности, сошлюсь на работы В.В. Рубцова [2016], А.Б. Холмогоровой [2015], А. Стеценко [2023], Н.Н. Вересова [2018], А. Ясницкого и Е. Завершневой [2009] и многих других.

Непреходящий интерес к этой теме, на мой взгляд, отражает открытость и незавершенность темы культурного происхождения сущности человека; современная реконструкция идей Выготского не проста и многозначна. Попытка представить ее в виде главы учебника не только провальна, но и неинтересна.

Трудный вопрос в теоретическом поле исследований — вопрос о соотношении идей Выготского и теории деятельности. В.В. Рубцов, ссылаясь на взгляды В.В. Давыдова, считает, что в работах Выготского содержались основания теории деятельности, что мне представляется спорным. Но не могу не согласиться, что культурно-историческая теория «конкретизировалась, уточнялась, углу-

блялась, видоизменялась и в значительной степени совершенствовалась учениками и последователями Льва Семеновича, т. е. его научной школой» [Рубцов, 2016, С. 10].

Мне представляется, что вопрос о соотношении культурно-исторической теории и теории деятельности распадается на два. Первый: было ли в конструкциях Выготского понятие деятельности. Мне представляется, что не было, хотя слова «деятельность ребенка» в его текстах встречаются. И второй: имеет ли теория деятельности связь с культурно-исторической. Здесь ответ, как мне представляется, очевиден: да, имеет. Но если работы Выготского фокусировались на опосредствовании, то по А.Н. Леонтьеву в центре было воспроизводство человеческой деятельности как механизм развития. «Теория деятельности является, по мысли В.В. Давыдова, прямым преемником тех основных идей, которые были заложены в культурно-исторической концепции самим Львом Семеновичем» [Рубцов, 2016, С. 9]. Добавлю, что в западной психологии есть аббревиатура CHAT, Cultural-Historical Activity Theory (Культурно-историческая теория деятельности), которая снимает этот вопрос.

И, наконец, последнее. Не знаю, возможно ли в принципе описать происхождение культурно-исторической теории и ее основные постулаты объективно и безусловно правильно. Мне эта задача представляется невыполнимой. Слишком длинная история, слишком много акторов, и, добавлю, слишком быстро и слишком значительно за последние десятилетия изменились требования к доказательности и теории, и эмпирических исследований. Кроме того, возникнув сто лет назад, культурно-историческая теория отражала и теоретически фиксировала тот мир, который предстоял исследователям тогда: без стремительного роста технологий, без трансформации социальности и ее эрозии, без представления о знании как форме власти [Фуко, 2013] и многого, многого другого.

Это означает, что сегодня верность культурно-исторической теории настоятельно требует не столько отсылки к ней, сколько переосмысления ее базовых постулатов применительно к реалиям современности. Как, например, описывать социальную ситуацию развития в подростковом возрасте относительно изменившейся ткани социальности (социальные сети), или какова психологическая сущность периода появляющейся взрослости (emerging adulthood), или, вообще, насколько валидно представление об универсальной последовательности возрастов (периодизация

психического развития) при все возрастающей диверсификации траекторий взросления.

Это заставляет меня, с одной стороны, позволить себе использовать местоимение «я» вместо респектабельного академического «мы», подчеркивая этим, что написанное есть мой собственный взгляд, а с другой — поставить под сомнение, по крайней мере сегодня, возможность строгого единого и непротиворечивого понимания того, что есть культурно-историческая теория Л.С. Выготского. На мой взгляд, культурно-историческая теория — это совокупность эвристичных базовых идей, центрированных вокруг представления о развитии и позволяющих (по крайней мере, в интенции) полагать именно развитие психологических характеристик в качестве предмета исследования. Это стало возможным благодаря изменению способа рассмотрения своего предмета. Б.Д. Эльконин так формулирует это изменение исследовательской позиции, называя ее изменением дискурса: «Само “перемещение” психического явления “из” индивида в Мир и дискуссии о том, каким образом устроено его место в Мире (как реактивность или как продуктивность) — существенное изменение дискурса» [Эльконин, 2016, С. 103]. Другими словами, то, что раньше понималось как локализованное внутри индивида, теперь слало пониматься как происходящее во взаимодействии. Нас теперь интересует не наличие психического, а его генезис.

Именно на это изменение взгляда обращает внимание А.Н. Леонтьев, он пишет, что ценность вклада Выготского следует оценивать двояко: с одной стороны, «есть конкретные факты, методики», с другой стороны, есть «теоретико-методологический аспект», изменивший само представление о психологии [Леонтьев, 1982].

История: социальный ландшафт

20-е годы прошлого века драматичны и неоднозначны, не всегда до конца поняты и понятны, если мы смотрим на них из сегодняшнего дня. Неизвестно, насколько нам известны реальные отношения и реальные события того времени. Поэтому нашу реконструкцию будем принимать с некоторой долей сомнения.

Известно, что послереволюционные годы в научном поле были пронизаны борьбой за построение марксистской науки. В частности, основатель и первый директор психологического института

при Московском университете Г.И. Челпанов был в 1923 г. смещен с должности, и его место занял ближайший ученик К.Н. Корнилов, который объявил новый курс развития института, направленный на построение подлинно марксистской психологии. До этого, в 1921 г., научные взгляды Челпанова, реализуемые в деятельности института, были подвергнуты жесткой критике [Поливанова, 2003].

Первоначально К.Н. Корнилов предпринял попытку развивать реактологию. Реактология позиционировалась как наука о поведении, и мы видим явное влияние бихевиоризма в используемой терминологии. Позже, в 1930-е гг., реактология была раскритикована, поскольку, по словам А.Р. Лурии, «все сотрудники института пытались построить психологию как *естественную, а не как социальную науку* (курсив мой — К.П.); <...> Это положение должно быть сейчас оценено как неправильное; человеческое поведение является продуктом сложного исторического развития и не может быть выражено в системе естественнонаучных понятий; в историческом развитии человека появляются качественно новые формы поведения, которые являются по своему генезу социальными и которые снимают примитивные органические формы поведения» [Реактологическая дискуссия..., 1994, С. 28].

Итак, психология должна была стать марксистской, и поначалу эта задача решалась в рамках реактологии. Почему мы останавливаемся на этом, хотя до появления культурно-исторической психологии остается еще несколько лет? Дело в том, что сам термин «реакция» впоследствии будет важным для Выготского, что было данью бихевиоризму и одновременно шагом к пониманию реакции как результата опосредствования.

6 января 1924 года Лев Семенович Выготский сделал доклад на 2-м съезде по психоневрологии в Петрограде. Считается, что именно на этом конгрессе Выготский познакомился с А.Н. Леонтьевым и А.Р. Лурией, был приглашен и переехал в Москву. В том же году в ноябре он выступил на II Всероссийском съезде социально-правовой охраны несовершеннолетних в Москве. Через год, 5 ноября 1925 г., Выготский защитил диссертацию на тему «Психология искусства», и ему было присвоено звание старшего научного сотрудника, соответствующее современной степени кандидата наук [Вступительное слово, 2024].

Итак, двадцатые годы прошлого века — советский модернизационный проект, «кризис в психоло-

гии», идеологический сдвиг в российском обществе — период интенсивного поиска возможности создания такой психологии, которая избавилась бы от субъективизма (критика Г.И. Челпанова), психологии, прочно основанной на материалистических основаниях, т. е. марксистской психологии. Первая попытка — реактология К.Н. Корнилова, попытка «вывести» человеческую психику из пирамиды усложнения реакций.

Далее, вероятно, в совместных дискуссиях с А.Н. Леонтьевым и А.Р. Лурией происходит трансформация понимания марксистской психологии. Это не просто «естественно-научная», основанная на сугубо материальных основаниях теория, теперь фокусом становится идея развития и социального происхождения.

По мнению Н.Н. Вересова [Veresov, 2005], понимание культурно-исторической теории требует учета того факта, что концепция социального происхождения психики связывает взгляды Выготского с работами Г.Г. Шпета, П.П. Блонского, П.А. Сорокина и др., т. е. нельзя игнорировать тот факт, что сильны были в то время идеи Серебряного века. Похожее указание на происхождение взглядов Выготского мы находим и у А. Ясницкого и Е. Завершневой [2009].

Содержание теории

Первой в ряду работ этого нового понимания психологии стала статья «Проблема культурного развития ребенка» в журнале «Педология» в 1928 г.: «Если ребенок изобретает этот выход (находит решение задачи — К.П.), он прибегает к помощи знаков, завязывая узелки на веревке, отсчитывая дробинки, прокалывая или надрывая бумагу и т. д. Подобное *запоминание, основывающееся на использовании знаков* (курсив мой — К.П.), мы рассматриваем как типический пример всякого культурного приема поведения. Ребенок решает внутреннюю задачу с помощью внешних средств; в этом мы видим самое типическое своеобразие культурного поведения» [Выготский, 1991, С.17].

Уже в этой статье, хотя Выготский только еще нащупывает свою будущую линию исследований, проведено различие «натурального», или «условно-рефлекторного», решения предложенной ребенку задачи и ее культурного решения — решения с помощью культурных средств — знаков и орудий. Далее появляются работы по запоминанию, а в 1931 г. — книга А.Н. Леонтьева «Развитие памяти: Экспериментальное исследование

высших психологических функций» [Леонтьев, 1931, Леонтьев, 1981]. В ней было показано, как растет эффективность запоминания при применении ребенком средств запоминания.

Идея культурного опосредствования, т. е. идея развития как присвоения культурных средств — идея своеобразной двухслойности («двухэтажности», как писал Выготский) строения высших психических функций, преодоление натурального в культурном — была дополнена идеей историчности — высшие психические функции понимались как исторически обусловленные. При этом, как нам кажется, историзм в культурно-исторической теории присутствует в двух ипостасях: как история становления высшей психической функции и как историчность современного состояния, например, онтогенеза.

А.Н. Леонтьев рассуждает об историзме подхода Выготского, связывая гипотезу об опосредованности психических функций с необходимостью рассматривать акты развития как исторически обусловленные. Он, в частности, пишет, что сама идея опосредствования культурными орудиями требовала рассматривать культурные, высшие психические функции как исторические образования, что предполагало необходимость исторического метода их изучения. Т. е., добавим, необходимо было проследить изменение культурных средств на протяжении человеческой истории. По А.Н. Леонтьеву, Выготский видел в принципе три возможных пути исторического исследования формирования высших психических функций: филогенетический, онтогенетический и в патологии (прослеживание на больных процесса распада этих функций). Но основное место в его работах заняли онтогенетические исследования, хотя были и работы по дефектологии [Леонтьев, 1982].

В работе «Орудие и знак» Выготский указывает на существенное отличие высших психологических функций от системы элементарных психических функций, а также на их общность по «единой генетической природе»: по происхождению в филогенезе они не могут быть отнесены к продуктам биологической эволюции, а являются результатом исторического развития, особой социальной историей. Функционально эти структуры выполняют роль в овладении собственным поведением [Выготский, 2005, С. 1054].

Остановимся на этом утверждении. Онтогенетическое присвоение средств, их интериоризация позже многократно обсуждались многими исследователями, в частности, в русле развивающего

обучения в работах П.Я. Гальперина по поэтапному формированию умственных действий. Но остается открытым вопрос о происхождении в истории самих средств, которые далее в онтогенезе присваиваются через обучение или подражание. Более того, этот вопрос становится все актуальнее с изменением ткани социальной жизни. Как впервые возник узелок на память (часто упоминаемое Выготским средство запоминания)? Этот вопрос, как нам кажется, не только остается без ответа, он пока не поставлен. Единственно, где мы находим приближение к ответу на этот вопрос — работа В.В. Нурковой о происхождении автобиографической памяти [Нуркова, 2011]. Она указывает на появление доступной фотографии, на «схватывание» этими запечатлениями моментов личной истории человека и трансформацию автобиографической памяти. Мгновенная фотография становится средством удержания моментов личной биографии. Но в целом проблема состоит в следующем: современный ребенок при рождении окунается в мир культуры (культурных средств), который предстоит присвоить. Но как возникала эта культура?

Основные идеи опосредствования и историчности психологических функций были конкретизированы в работах Выготского 1931-1934 гг. по детской психологии. Была представлена периодизация психического развития в онтогенезе, согласно которой онтогенез есть последовательность относительно устойчивых и отграниченных друг от друга стадий, в принципе единых для всех представителей данной культуры. Строго говоря, такое понимание взросления в те годы было общепризнанным во всей мировой науке, но специфичность подхода, характерного для культурно-исторической теории, состоит в определении оснований деления онтогенеза на отдельные периоды. По Выготскому, это «внутренняя логика развития». Идея регулярной смены возрастных периодов является для Выготского принципиальной, поскольку именно таким образом можно описать развитие как диалектический процесс. «Развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях. Эта точка зрения схватывает в развитии нечто существенное для диалектического понимания процесса» [Выготский, 1984, С. 248].

Понятие «возраст» определяется через представление о социальной ситуации развития. Социальная ситуация развития — это «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое

отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной». И далее: «Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода» [там же, С. 258]. Но полностью реализовать это определение относительно всех возрастов не удалось. Возраст, по Выготскому, отражает социальную ситуацию развития, удерживая противоречие между внешней «ситуацией» и вызревающим внутри нее новообразованием. Когда новообразование становится новой способностью индивида, оно трансформирует социальную ситуацию развития, что и составляет кризис развития. При этом возрастные кризисы — нормальный атрибут онтогенеза, определенный внутренней логикой развития.

Признаем, что рассмотрение онтогенеза как последовательности стабильных и критических периодов и в начале 20-го века, и сегодня имеет ряд ограничений. Первое: рассматривается только европейская модель развития ребенка, что сегодня, спустя почти 100 лет с момента написания этих текстов, представляется существенным ограничением. Второе: интегральное понимание возраста как определяющего все частные психические процессы требует гораздо более обширной эмпирики, которой не было исходно, и которая не появилась и позже.

Но важно подчеркнуть, что именно в связи с определением возраста, в частности переходного возраста, позиция Выготского наиболее явно расходится с позицией Леонтьева [Поливанова, 2000]. В большой программной работе «К теории развития психики ребенка» [Леонтьев, 1981] А.Н. Леонтьев вводит понятие ведущей деятельности и дает свою версию развития в онтогенезе. Определяя понятие «возраст», которое есть сочетание ведущей для данного возраста деятельности и места ребенка в системе общественных отношений, Леонтьев пишет следующее: «Что определяет собой психологическую характеристику личности на том или ином этапе ее развития. <...> Первое, что должно быть указано здесь, заключается в следующем: в ходе развития ребенка под влиянием конкретных обстоятельств его жизни изменяется место, которое он объективно занимает в системе человеческих отношений» [Леонтьев, 1983, С. 281]. Далее на примере дошкольного детства демонстрируются особенности жизни и деятельности ребенка-дошкольника: игра как ведущая деятельность и личный характер отношений с окружающими взрослыми. Если к концу дошкольного возраста

ребенок, полностью готовый к поступлению в школу, «переросший» игровую деятельность, не оказывается в школе, возникает кризис психического развития. Кризис, по Леонтьеву, — это свистельство не совершившегося вовремя перехода.

В 1971 г. вышла в свет статья Д.Б. Эльконина «К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте». В этой статье Д.Б. Эльконин обобщил представления о движущих силах детского развития, соединяя представления культурно-исторической теории и теории деятельности [Эльконин, 1971].

Д.Б. Эльконин проследил историю возникновения современных этапов детского развития и показал, что исходно в примитивных сообществах, где ребенок «встречается» с обществом в целом, условием развития являлась система «ребенок — общество». По мере развития общества и его усложнения в этом исходно целостном отношении выявляются более конкретные системы «ребенок — общественный взрослый» или «ребенок — общественный предмет», которые представляют собой как бы две стороны единого отношения «ребенок — общество». В каждый стабильный период целостность «ребенок — общество» конкретизирована отношением «ребенок — общественный взрослый» или «ребенок — общественный предмет».

Ведущая деятельность ребенка предстала в этой работе как конкретизация отношения «ребенок — общество». Каждая из ведущих деятельностей относится либо к системе «ребенок — общественный взрослый», либо к системе «ребенок — общественный предмет». Соответственно, есть два типа возрастов. Дальнейший анализ обнаружил регулярность смены возрастов. Они последовательно сменяют друг друга: сначала возникает деятельность первого типа («ребенок — общественный взрослый»), она сменяется деятельностью второго типа («ребенок — общественный предмет»), и затем наоборот. Два периода детства (один первого типа, второй — второго) составляют одну возрастную эпоху. Всего ребенок до достижения взрослости проживает три глобальные эпохи: раннее детство (младенчество и ранний возраст), детство (дошкольный и младший школьный возрасты), подростничество (младшее и старшее юношество).

Одним из наиболее важных положений данной работы является представление о том, что в деятельности первого типа у ребенка преимущественно развивается мотивационно-потребностная сфера, сфера смыслов и значений, а в деятельности вто-

рого типа — операционально-техническая сфера. Так, на протяжении дошкольного возраста в игре у ребенка формируются потребности и мотивы на основании открытия им смыслов и значений человеческих отношений. Это открытие происходит посредством условного (игрового) включения в жизнь взрослых, затем этот этап «как будто» включенности в жизнь взрослых исчерпывает себя, и начинается этап реального учения, интереса к тому, что «я могу», «я умею», т. е. этап овладения операционально-технической стороной человеческой деятельности.

Таким образом, система «ребенок — общественный взрослый» или «ребенок — общественный предмет» есть особая форма взаимодействия ребенка с окружающей его действительностью. В этом взаимодействии ребенок воспроизводит особые, характерные для данной системы действия по отношению к окружающему его миру, открывая для себя этот мир и становясь участником этого мира.

Зона ближайшего развития (ЗБР) — одно из наиболее важных и часто упоминаемых понятий из словаря Выготского. Так случилось, что старт обсуждения этого понятия был дан уже после кончины Выготского. В последние годы жизни Выготский много выступал, осталось много стенограмм его выступлений, и в 1935 г. его коллеги опубликовали сборник материалов для учителей [Выготский, 1935/1991]. 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 сотоварищами...» [С. 42]. В.К. Зарецкий, привлекая большое число современных исследований этого понятия, показывает, что в нем потенциально присутствует некоторая недоговоренность, поскольку может создаться впечатление, что речь идет не о шаге развития, а о шаге усвоения. Таким образом, показано, что конструкт ЗБР потенциально содержит в себе указание на тип помощи, которую оказывает взрослый: направлена ли она на развитие или сводится к помощи в решении конкретной задачи. Пример, на который ссылается Зарецкий, — работы П.Я. Гальперина с коллегами, в которых при определенном методе формирования математических понятий у первоклассников удавалось позже обнаружить преодоление феноменов Пиаже. Т. е. «один шаг» в обучении приводит к огромному скачку в развитии [Зарецкий, 2024].

Возраст в культурно-исторической теории пред-

ставляет собой конкретно-историческую категорию. Это означает, что возрасты полагаются возникающими в процессе исторического развития общества. Они не даны изначально, не связаны с какими бы то ни было врожденными характеристиками индивида. Возраст можно выразить через некоторые культурно и исторически возникшие задачи, которые должен решить человек. На каждом историческом этапе развития общества задачи развития различны. Л.Ф. Обухова пишет по этому поводу следующее: «Продолжительность детства в первобытном обществе не равна продолжительности детства в Средневековье и в наши дни. Этапы детства человека — продукт истории, они столь же подвержены изменению, как и тысячи лет назад... Продолжительность детства находится в прямой зависимости от уровня материальной и духовной культуры общества» [Обухова, 1994, С. 14]. С этим трудно не согласиться, но повторим вопрос, заданный выше — как именно происходит это изменение, как появляются новые культурные средства, делающие процесс взросления дольше?

Итак, сущность психического описывается как переход извне внутрь. Если это действительно так, то для проверки этой базовой гипотезы не подходят методы измерения наличного уровня психической функции. Необходимо проследить сам процесс возникновения нового, высшего, уровня этой функции. Таким образом, появляется необходимость совершенно нового подхода к методу исследования. Необходимо было сформулировать методологические принципы исследования высших функций как переходных, становящихся. Встает вопрос о методе исследования.

«Применяемый нами метод может быть назван методом экспериментально-генетическим в том смысле, что он искусственно вызывает и создает процесс психического развития» [Выготский, 1983, С. 95]. Более того, если вернуться к идее марксистской психологии, то поиск метода — это поиск исходного отношения, которое через восхождение от абстрактного к конкретному приведет к генетически обоснованному описанию возникающей функции [Дафермос, 2012].

Работа «Орудие и знак в развитии ребенка», вышедшая в 1930 г., затем, в 1932 г., книга «Этюды по истории поведения: обезьяна, примитив, ребенок» (в соавторстве с А.Р. Лурией) четко зафиксировали идею знаковой опосредованности человеческой психики и ее резкого отличия от психики животного [Выготский, Лурия, 1993]. Это переводит дискуссии о предмете психологии в плоскость понимания генезиса культурной опосредованности

психологии. Человеку свойственно культурное, а не биологическое наследование высших психических функций. Как такое наследование возможно, а главное, как можно его изучать?

Проблема метода в рамках культурно-исторической психологии в известной мере нетривиальна. Если предметом исследования является опосредствование, т. е. переходность некоторого свойства, то способом исследования этой переходности становится каузально-генетический метод, т. е. создание в лабораторных условиях условий для выращивания изучаемого свойства.

Важно подчеркнуть, что реальное развитие этого метода, его переход от идеи и первой пробы в экспериментах Выготского и Сахарова [1998] к развернутому использованию происходили уже позже, и идея экспериментального «выращивания» превращалась в программу эмпирических исследований уже применительно к конкретным исследовательским задачам (Вересов, 2015).

Развитие теории

В 1936 г. было принято печально известное Постановление ЦК ВКП(б) от 04.07.1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Это постановление оборвало в СССР развитие педологии (а ее можно рассматривать как первый этап детской психологии). С этого момента на 20 лет прекратилось развитие культурно-исторической теории, а тексты Выготского не публиковались.

Но уже с конца 1950-х гг. начались исследования, которые сегодня можно объединить словами «развивающее обучение». Обратим внимание, что исходно это были попытки доказать тезис о зависимости интеллектуальных достижений младших школьников от содержания обучения, т. е. это были сугубо психологические исследования. Первая большая публикация результатов этих исследований — книга «Возрастные возможности усвоения знаний. Младшие классы школы» [1966]. В ней были собраны материалы по изучению процессов формирования теоретического обобщения вследствие особых приемов обучения, содержанием которых были научные понятия. Впоследствии эти исследования привели к созданию системы развивающего обучения Эльконина-Давыдова.

В шестидесятые годы начинается возврат к исследованиям онтогенеза. Начинает работать несколько научных групп, проводятся исследования по отдельным детским возрастам (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Л.И. Божович и др.), проводится

едва ли не единственное в отечественной науке двухлетнее лонгитюдное клиническое наблюдение за классом детей 11-12 лет [Эльконин, Драгунова, 1967; Эльконин, 2012].

Под руководством П.Я. Гальперина велся широкий круг исследований по экспериментальному формированию умственных действий, была разработана теория поэтапного формирования умственных действий [Гальперин, 1966; Гальперин, Кабыльницкая, 1974]; перу П.Я. Гальперина принадлежит небольшая книга «Введение в психологию» — прекрасный образец вдумчивого развития идей культурно-исторической психологии, в ней в наиболее ясном виде была описана ориентировочная основа действия — особый тип действия по анализу ситуации действия, отбору оснований действия и управлению им.

Говоря о современности культурно-исторической теории, довольно трудно выбрать список направлений и фамилий. Если открыть любой российский научный журнал, публикующий статьи о психологии развития или возрастной, педагогической психологии, то едва ли не в каждой статье мы найдем упоминания идей Л.С. Выготского и его прямых последователей. Корпус таких публикаций огромен, и в целом их можно охарактеризовать как использование идей Выготского в качестве теоретической рамки, более или менее адекватной самому исследованию. Но, конечно, есть и авторы, работающие с идеями Выготского иначе. Остановимся только на двух примерах, хотя список можно продолжить.

Н.Н. Вересов в последние годы стал едва ли не наиболее авторитетным исследователем наследия Выготского, автором, который продолжает открывать идеи культурно-исторической теории западному читателю. Но не только. В его работах представлено осмысление и упорядочение этого наследия. Ведь Выготский работал только десять лет, многие опубликованные тексты представляют собой записи лекций, иногда — неоконченные и не прошедшие авторского редактирования тексты. Усилиями Н.Н. Вересова создается более строгая и целостная картина. Кроме того, надо указать и на трудности перевода. Неслучайно в своих работах Н.Н. Вересов иногда дает русскую транслитерацию в англоязычных текстах, поскольку простой перевод таких, например, понятий, как «переживание», не столько проясняет, сколько искажает исходный авторский смысл. В частности, сошлемся на статью Н.Н. Вересова [2018].

Вероятно, наиболее важным вкладом в развитие

культурно-исторической теории, именно как целостной теории, сегодня следует признать работы Б.Д. Эльконина. В.Т. Кудрявцев полагает, что он создавал свою самобытную культурно-историческую психологию развития 21 века, что он достроил линию, намеченную в работах предшественников: «культура как среда — культура как опосредствование — культура как посредничество» [Кудрявцев, 2024]. Введение конструкта «посредничество» как особой позиции взрослого позволило поставить вопрос об опосредствовании заново, проблематизировать его.

Думаем, наследие Бориса Эльконина и его вклад в развитие культурно-исторической теории еще предстоит осмыслить. В своих рассуждениях он максимально трансформировал привычное и очевидное в вопрос и открытое поле для понимания. Например, относительно действия он писал: «Полагаю, что вопрос о связности смыслового и операционно-технического аспектов действия есть именно Вопрос, а не готовая формула. Вопрос о том, каковы условия возникновения и становления этой связности. Этот вопрос следует за вопросами о том, как и когда активность обретает форму Действия и является ли соотносительность смысла и способа необходимым моментом этого обретения» [Эльконин, 2019, С. 116].

Заключение

Принято отсчитывать историю культурно-исторической теории с 1924 г. Это означает, что мы перешли во второе столетие этой теории. Что сегодня? Насколько идеи столетней давности валидны сейчас?

А.Н. Леонтьев уже в 1983 г. так определяет суть культурно-исторической теории: «Изучение истории формирования высших психических функций в онтогенезе и филогенезе как образований, складывающихся на основе элементарных психических функций, опосредуемых психологическими орудиями, стало главной темой исследований Выготского и его сотрудников» [Леонтьев, 1983, С. 30]. Выделим слова «в онтогенезе и филогенезе». В какой мере эта тема исследований, эта программа выполнена?

Но вначале зададимся вопросом, в какой мере она могла быть выполнена? На наш взгляд, культурно-историческая теория, как она представлена в текстах самого Л.С. Выготского, — теория высшего порядка, метатеория, она задает способ рассмотрения, способ конструирования пред-

мета исследования. От идеи опосредствования, заданной в работах Выготского, до конкретно-психологического исследования необходимо пройти путь конкретизации, в противном случае мы рискуем столкнуться с профанацией самой идеи. Неслучайно, если мы говорим, например, о развивающем обучении, которое представляет собой один из блестящих примеров формирования высших психических функций (мышления) в онтогенезе, довольно трудно выстроить прямую и непротиворечивую линию от идей Выготского до конкретной методики обучения. Обучение строилось в рамках учебных предметов, культурным средством становились предметные закономерности, а развитие мышления понималось как «вращивание» этих предметных законов (обобщенных способов действия).

В этом смысле одной из опасностей «применения» культурно-исторической теории является игнорирование неочевидных ее аспектов, например, сложного строения акта интериоризации или вопроса о строении посреднического действия. Именно об этой опасности упрощения, хотя и в очень мягкой форме, говорил Б.Д. Эльконин: «термин «действие» стал расхожим клише. Понимание его устройства негласно допускается уже выполненным, не нуждающимся в дальнейшем прояснении». [2023, С. 116].

Прошедшие сто лет существенно изменили взгляд на человеческое сознание: успехи генетики и биологии, современные представления о мозге делают проблематичными утверждение Выготского о том, что среда есть источник развития, и отказ от рассмотрения участия биологических факторов. Другое дело, что можно смотреть на эти утверждения как на особое понимание человеческого развития именно как интериоризацию внешнего средства. Но, так или иначе, понимание культурно-исторической теории как конструирования метатеории еще ждет своей деконструкции.

Литература

Вересов Н.Н. Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья вторая). Культурно-историческая психология, 2015, No. 11(1), 117–126. DOI: 10.17759/chp.2015110113

Вересов, Н.Н. Живая ткань живой работы. Культурно-историческая психология, 2018, No. 14(4), 25–29. DOI: 10.17759/chp.2018140404

Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы). / Под ред. Эльконина Д.Б., Давыдова В.В. — М., Просвещение, 1966. — 444 с.

Вступительное слово. Культурно-историческая психология, 2024, No. 20(1), 4. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2024_n1/from_editor (дата обращения: 16.05.2025)

Выготский Л.С. История развития высших психических функций. // Собрание сочинений: В 6 т. — М., 1983. — Т. 3.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. — М., 1984. — Т. 4.

Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением. // Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. — М.; Л.: ГИЗ, 1935. — С. 33–52.

Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928). Вестн. Моск. ун-та, Сер. 14. Психология, 1991, No. 4, 5–18.

Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.

Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. — С. 364–383.

Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: обезьяна, примитив, ребенок. — Pedagogika-Press, 1993.

Выготский Л.С., Сахаров Л.С. Исследование образования понятий: методика двойной стимуляции. // Хрестоматия по общей психологии. Выпуск III. Субъект познания. / Ответственный редактор В.В. Петухов, редакторы-составители Ю.Б. Дормашев, С.А. Капустин. — М., 1998.

Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. — М., Изд-во МГУ, 1974. — 105 с.

Гальперин П.Я. Г17 Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. — 2-е изд. — М.: «Книжный дом «Университет», 2000. — 336 с.

Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. // Исследования мышления в советской психологии. — М., 1966.

Гордеева Т.О. Когнитивные и образовательные эффекты системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова: возможности и ограничения. Культурно-историческая психология, 2020, Том 16, No. 4, 14–25. DOI: 10.17759/chp.2020160402

Давыдов В.В., Радзиховский Л.А. Теория Л.С. Выготского и деятельностный подход в психологии. Вопросы психологии, 1980, No. 6, 48–59.

Дафермос М. Культурно-историческая психология и марксизм. Культурно-историческая психология, 2012, No. 8(4), 114–121. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2012_n4/57710 (дата обращения: 07.06.2025)

Зарецкий В.К. Зона ближайшего развития: эволюция

понятия. Культурно-историческая психология, 2024, No. 20(3), 45–57. DOI: 10.17759/chp.2024200305

Кудрявцев В.Т. Новая «Эльконинская» весна психологии. 2024. <https://psyjournals.ru/news/2443> (дата обращения: 11.07.2025)

Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка. // Проблемы развития психики. — М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1981. — 509–537.

Леонтьев А.Н. О творческом пути Л.С. Выготского. Вступительная статья. // В кн.: Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. — М., 1982. — Т. 1 — С. 9–62.

Мещеряков Б.Г. Хронотоп культурно-исторической науки о деятельности. Культурно-историческая психология, 2021, No. 17(3), 24–30. DOI: 10.17759/chp.2021170305

Нуркова В.В. Автобиографическая память с позиций культурно-деятельностной психологии: результаты и перспективы исследования. Вестн. Моск. ун-та, Сер. 14. Психология, 2011. No. 1, 79–90.

Обухова Л.Ф. Возрастная психология. — М., 1994.

Поливанова К.Н. Проблема предмета и метода в возрастной психологии. // Московская психологическая школа. История и современность. В 3 томах. — 2003. — Т. 2. — С. 9–24.

Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений по специальности 031000 «Педагогика и психология». — Москва: Академия, 2000. — 180 с.

Реактологическая дискуссия в Психологическом институте. Вопросы психологии, 1994, No. 2, С. 21–31.

Рубцов В.В. Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский. Культурно-историческая психология, 2016, Т. 12, No. 3, 4–14. DOI: 10.17759/chp.2016120301

Стеногр. докл. на засед. каф. дефектологии. Пед. ин-т им. Бубнова. Декабрь 1933 г.; То же // Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. — С. 391–410.

Стеценко А. Культурно-историческая теория деятельности и ее современные смысл и значимость: Идеи, растущие в контексте и времени. Культурно-историческая психология, 2023, Том 19, No. 1, 20–29. DOI: 10.17759/chp.2023190103

Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. — Ad Marginem, 2013.

Холмогорова А.Б. Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в современной психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждение перспектив. Культурно-историческая психология, 2015, No. 11(3), 25–43. DOI: 10.17759/chp.2015110304.

Хрестоматия по общей психологии. Выпуск III. Субъект познания. / Ответственный редактор В.В. Пе-

тухов, редакторы-составители Ю.Б. Дормашев, С.А. Капустин. — М., 1998.

Эльконин Б.Д. Посредническое Действие и Развитие. Культурно-историческая психология, 2016, Т. 12, No. 3, 93–112. DOI: 10.17759/chp.2016120306

Эльконин Б.Д. Продуктивное Действие. Культурно-историческая психология, 2019, No. 15(1), 116–122. DOI: 10.17759/chp.2019150112

Эльконин Б.Д. Ситуация и ключевое искомое Посреднического Действия (ПД). Культурно-историческая психология, 2023, No. 19(1), 13–19. DOI: 10.17759/chp.2023190102

Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В. (ред.) Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. — М.: Просвещение, 1967.

Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. Вестник практической психологии образования, 2012, No. 9(4), 73–75. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n4/Elkonin (дата обращения: 20.06.2025)

Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации в детском возрасте. Вопросы психологии, 1971, No. 4, 4.

Ясницкий А., Завершнева Е. Об архетипе советской психологии как научной дисциплины и социальной практики. Новое литературное обозрение, 2009, Т. 100, 334–355.

Ivich I. Lev S. Vygotsky (1896–1934). Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology, 2024, Vol. 20, No. 1, 68–76. DOI: 10.17759/chp.2024200110

Veraksa N. Vygotsky's Theory: Culture as a Prerequisite for Education. // Piaget and Vygotsky in XXI century. Early Childhood Research and Education: An Inter-theoretical Focus, Vol. 4. / Veraksa N., Pramling Samuelsson I. (eds). — Springer, Cham, 2022. DOI: 10.1007/978-3-031-05747-2_2

Veresov N. Marxist and non-Marxist aspects of the cultural-historical psychology of L.S. Vygotsky. Outlines. Critical Practice Studies, 2005, No. 7(1), 31–49. DOI: 10.7146/ocps.v7i1.2110

Поступила в редакцию: 24 июня 2025 г.

Дата публикации: 15 ноября 2025 г.

Сведения об авторе

Поливанова Катерина Николаевна. Доктор психологических наук, профессор, научный руководитель Центра исследований современного детства; профессор Департамента образовательных программ, Институт образования, Национальный исследовательский



университет «Высшая школа экономики»,
Москва, Российская Федерация.
E-mail: kpolivanova@hse.ru

Ссылка для цитирования

Поливанова К.Н. Культурно-историческая
психология: истоки, история и современ-
ность. Психологические исследования. 2025.
Т. 18, № 100. С. 3.

URL: <https://psystudy.ru>

Адрес статьи:

<https://doi.org/10.54359/ps.v18i100.1954>

Cultural-historical psychology: origins, history and modernity

Polivanova K.N.¹

¹ National Research University Higher School of Economics Institute of Education, Center for Modern Childhood Research Moscow, Russia

The article traces the origins and main stages in the development of L.S. Vygotsky's cultural-historical theory (CHT). It is argued that CHT can be regarded as a metatheory that provides the foundations for constructing specific psychological theories. On the one hand, this perspective relieves such theories from the strict requirement of direct empirical verification; on the other hand, it opens up the possibility of designing a broad range of research directions. The intersections of CHT and activity theory are shown to have been manifested in studies of different stages of child development as well as in the elaboration of the Elkonin–Davydov system of developmental education. The article is based on an analysis of a wide range of sources.

Keywords: cultural-historical theory, activity theory, psych development, developmental psychology



References

- Dafermos M. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i marksizm. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya, 2012, No. 8(4), 114–121. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2012_n4/57710 (data obrashcheniya: 07.06.2025) (in Russian)
- Davydov V.V., Radzihovskij L.A. Teoriya LS Vygotskogo i deyatel'nostnyj podhod v psikhologii. Voprosy psikhologii, 1980, No. 6, 48–59. (in Russian)
- El'konin B.D. Posrednicheskoe Deystvie i Razvitie. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya, 2016, T. 12, No. 3, 93–112. DOI: 10.17759/chp.2016120306 (in Russian)
- El'konin B.D. Produktivnoe Deystvie. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya, 2019, No. 15(1), 116–122. DOI: 10.17759/chp.2019150112 (in Russian)
- El'konin B.D. Situatsiya i klyuchevoe iskomoe Posrednicheskogo Deystviya (PD). Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya, 2023, No. 19(1), 13–19. DOI: 10.17759/chp.2023190102 (in Russian)
- El'konin D.B., Dragunova T.V. (red.) Vozrastnye i individual'nye osobennosti mladshih podrostkov. — M.: Prosveshchenie, 1967. (in Russian)
- El'konin D.B. Vozrastnye i individual'nye osobennosti mladshih podrostkov. Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya, 2012, No. 9(4), 73–75. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n4/Elkonin (data obrashcheniya: 20.06.2025) (in Russian)
- El'konin D.B. K probleme periodizatsii v detskom vozraste. Voprosy psikhologii, 1971, No. 4, 4. (in Russian)
- Fuko M. Nadzirat' i nakazyvat'. Rozhdenie tyur'my. — Ad Marginem, 2013. (in Russian)
- Gal'perin P. Ya., Kabyt'nickaya S.L. Eksperimental'noe formirovanie vnimaniya. — M., Izd-vo MGU, 1974. — 105 p. (in Russian)
- Gal'perin P.Ya. Vvedenie v psikhologiyu: Uchebnoe posobie dlya vuzov. — 2-e izd. — M.: «Knizhnyj dom «Universitet», 2000. — 336 p. (in Russian)
- Gal'perin P.Ya. Psikhologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennyh deystvij. // Issledovaniya myshleniya v sovetskoj psikhologii. — M., 1966. (in Russian)
- Gordeeva T.O. Kognitivnye i obrazovatel'nye efekty sistemy razvivayushchego obucheniya D.B. El'konina — V.V. Davydova: vozmozhnosti i ogranicheniya. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya, 2020, Tom 16, No. 4, 14–25. DOI: 10.17759/chp.2020160402 (in Russian)
- Holmogorova A.B. Rol' idej L.S. Vygotskogo dlya stanovleniya paradigmy social'nogo poznaniya v sovremennoj psikhologii: obzor zarubezhnyh issledovanij i obsuzhdenie perspektiv. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya, 2015, No. 11(3), 25–43. DOI: 10.17759/chp.2015110304. (in Russian)
- Hrestomatiya po obshchej psikhologii. Vypusk III. Sub'ekt poznaniya / Otvetstvennyj redaktor V.V. Petuhov, redaktory-sostaviteli Yu.B. Dormashev, S.A. Kapustin. — M., 1998. (in Russian)
- Ivich I. Lev S. Vygotsky (1896–1934). Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology, 2024. Vol. 20, No. 1, 68–76. DOI: 10.17759/chp.2024200110
- Kudryavcev V.T. Novaya “El'koninskaya” vesna psikhologii. 2024. <https://psyjournals.ru/news/2443> (data obrashcheniya: 11.07.2025) (in Russian)
- Leont'ev A.N. K teorii razvitiya psihiki rebenka. // Problemy razvitiya psihiki. — M.: Izd-vo Mosk. Un-ta, 1981. — 509–537. (in Russian)
- Leont'ev A.N. O tvorcheskome puti L.S. Vygotskogo. Vstupitel'naya stat'ya. // Vygotskij L.S. Sobranie sochinenij: V 6 t. — M., 1982. — T. 1 — P. 9–62. (in Russian)
- Meshcheryakov B.G. Hronotop kul'turno-istoricheskoy nauki o deyatel'nosti. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya, 2021, No. 17(3), 24–30. DOI: 10.17759/chp.2021170305 (in Russian)
- Nurkova V.V. Avtobiograficheskaya pamyat' s pozitsij kul'turno-deyatelnostnoj psikhologii: rezul'taty i perspektivy issledovaniya. Vestn. Mosk. un-ta, Ser. 14. Psikhologiya, 2011. No. 1, 79–90. (in Russian)
- Obuhova L.F. Vozrastnaya psikhologiya. — M., 1994. (in Russian)
- Polivanova K.N. Problema predmeta i metoda v voznostnoj psikhologii. // Moskovskaya psikhologicheskaya shkola. Istoriya i sovremennost'. V 3 tomah. — 2003. — T. 2. — P. 9–24. (in Russian)
- Polivanova K.N. Psikhologiya voznostnyh krizisov: Ucheb. posobie dlya vyssh. ped. ucheb. zavedenij po special'nosti 031000 «Pedagogika i psikhologiya». — Moskva: Akademiya, 2000. — 180 p. (in Russian)
- Reaktologicheskaya diskussiya v Psikhologicheskom institute. Voprosy psikhologii, 1994, No. 2, 21–31. (in Russian)
- Rubcov V.V. Kul'turno-istoricheskaya nauchnaya shkola: problemy, kotorye postavil L.S. Vy-gotskij. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya, 2016, T. 12, No. 3, 4–14. DOI: 10.17759/chp.2016120301 (in Russian)
- Stecenko A. Kul'turno-istoricheskaya teoriya deyatel'nosti i ee sovremennye smysl i znachimost': Idei, rastushchie v kontekste i vremeni. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya, 2023, Tom 19, No. 1, 20–29. DOI: 10.17759/chp.2023190103 (in Russian)
- Stenogr. dokl. na zased. kaf. defektologii. Ped. in-t im. Bubnova. Dekabr' 1933 g.; The same // Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya. — M.: Pedagogika, 1991. — P. 391–410. (in Russian)
- Veraksa N. Vygotsky's Theory: Culture as a Prerequisite for Education. // Piaget and Vygotsky in XXI century. Early Childhood Research and Education: An Inter-theoretical Focus, vol 4. / Veraksa N., Pramling Samuelsson, I. (eds).

— Springer, Cham, 2022. DOI: 10.1007/978-3-031-05747-2_2

Veresov N. Marxist and non-Marxist aspects of the cultural-historical psychology of L.S. Vygotsky. *Outlines. Critical Practice Studies*, 2005, No. 7(1), 31–49. DOI: 10.7146/ocps.v7i1.2110

Veresov N.N. Eksperimental'no-geneticheskij metod i psihologiya soznaniya: v poiskah utrachenogo (stat'ya vtoraya). *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*, 2015, No. 11(1), 117–126. DOI: 10.17759/chp.2015110113 (in Russian)

Veresov N.N. Zhivaya tkan' zhivoj raboty. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*, 2018, No. 14(4), 25–29. DOI: 10.17759/chp.2018140404 (in Russian)

Vozrastnye vozmozhnosti usvoeniya znaniy (mladshie klassy shkoly). / Red. El'konin D.B., Davydov V.V. — M., Prosveshchenie, 1966. — 444 p. (in Russian)

Vstupitel'noe slovo. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*, 2024, No. 20(1), 4. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2024_n1/from_editor (data obrashcheniya: 16.05.2025) (in Russian)

Vygotskij L.S. Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funkciy. // *Sobranie sochinenij: V 6 t.* — M., 1983. — T. 3. (in Russian)

Vygotskij L.S. *Sobranie sochinenij: V 6 t.* — M., 1984. — T. 4. (in Russian)

Vygotskij L.S. Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniem. // Vygotskij L.S. *Umstvennoe razvitie detej v processe obucheniya.* — M.; L.: GIZ, 1935. — P. 33–52. (in Russian)

Vygotskij L.S. Problema kul'turnogo razvitiya rebenka (1928). *Vestn. Mosk. un-ta, Ser. 14. Psihologiya*, 1991, No. 4, 5–18. (in Russian)

Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka.* — M.: Smysl; Eksmo, 2005. — 1136 p. (in Russian)

Vygotskij L.S. Razvitie vysshih psihicheskikh funkciy. — M.: Izd-vo APN RSFSR, 1960. — P. 364–383. (in Russian)

Vygotskij L.S., Luriya A.R. *Etyudy po istorii povedeniya: obez'yana, primitiv, rebenok.* — Pedagogika-Press, 1993. (in Russian)

Vygotskij L.S., Saharov L.S. Issledovanie obrazovaniya ponyatij: metodika dvojnoj stimulyacii. // *Hrestomatiya po obshchej psihologii. Vypusk III. Sub'ekt poznaniya.* / Otvetstvennyj redaktor V.V. Petuhov, redaktory-sostaviteli Y.B. Dormashev, S.A. Kapustin. — M., 1998. (in Russian)

Yasnickij A., Zavershneva E. Ob arhetipe sovetской psihologii kak nauchnoj discipliny i social'noj praktiki. *Novoe literaturnoe obozrenie*, 2009, T. 100, 334–355. (in Russian)

Zareckij V.K. Zona blizhajshego razvitiya: evolyuciya ponyatiya. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*, 2024, No. 20(3), 45–57. DOI: 10.17759/chp.2024200305 (in Russian)

Information about the author

Polivanova Katerina Nikolaevna. DSc of Psychology, Professor, Scientific Supervisor of the Center for Modern Childhood Studies; Professor of the Department of Educational Programs, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation. E-mail: kpolygonova@hse.ru

For citation:

Polivanova K.N. Cultural-historical psychology: origins, history and modernity. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 2025, Vol. 18, No. 100, p. 3. <https://psystudy.ru>