

## Проблема формирования замысла сюжетных рисунков младших школьников (комментарии к статье Ю.А. Полуянова)

**В.А. Гуружапов\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*gurugapova @mgppu.ru*

Статья является комментарием к работе Ю.А. Полуянова 2007 года, опубликованной в данном номере журнала. Показана актуальность работы в связи с задачами повышения психолого-педагогической подготовки учителей на современном этапе развития системы общего образования. Рассматривается проблема спонтанной инициативной самостоятельности младших школьников на этапе работы учителя с замыслами детских сюжетных рисунков. На отдельных примерах показаны особенности работы учителя с замыслами рисунков младших школьников в процессе обсуждения и оценки замысла рисунка ученика, индивидуальной работы учителя с учеником.

**Ключевые слова:** учебное взаимодействие на занятиях изобразительным искусством, замыслы рисунков детей.

## The Problem of Plot Construction in Primary Schoolchildren's Drawings (A Commentary to the Paper by Yu.A. Poluyanov)

**V.A. Guruzhapov,**  
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
*gurugapova @mgppu.ru*

In this paper I present some commentaries to the paper by Yu.A. Poluyanov that was written in 2007 and is published in the current issue. The importance of his work is evident in the context of the actual tasks of raising the quality of psychological and pedagogical training of teachers in the present-day stage of development of the general education system. In the focus of the paper is the problem of spontaneous independence of initiative in primary schoolchildren at a particular stage when a teacher works with the children on the concepts of their drawings. Several examples are given to illustrate how the teacher can support the children in constructing plots for their drawings through discussions and individual work.

**Keywords:** instructional interaction in art lessons, plots of children's drawings.

**Для цитаты:**

Гуружапов В.А. Проблема формирования замысла сюжетных рисунков младших школьников (комментарии к статье Ю.А. Полуянова) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 3. С. 114–118. doi: 10.17759/chp.2018140311

**For citation:**

Guruzhapov V.A. The Problem of Plot Construction in Primary Schoolchildren's Drawings (A Commentary to the Paper by Yu.A. Poluyanov). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 114–118. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140311

\* Гуружапов Виктор Александрович, доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: gurugapovva @mgppu.ru  
*Guruzhapov Viktor Aleksandrovich*, PhD in Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: gurugapovva @mgppu.ru

В статье «Взаимодействие учителя и учеников в ситуациях спонтанного проявления учебной самостоятельности младших школьников на занятиях изобразительным искусством в системе развивающего обучения», написанной в 2007 году и опубликованной только сейчас, Ю.А. Полуянов описал результаты пилотажного эксперимента и поставил следующие исследовательские и методические задачи:

— «выяснить особенности влияния оценки со стороны учителя и “самооценки” ученика на развитие его инициативной самостоятельности в изобразительной деятельности»;

— «создать типологию развивающих ситуаций на занятиях изобразительным искусством и художественным трудом в начальной школе, которые, согласно целям обучения, в наибольшей степени требуют учета и поддержки инициативности и самостоятельности учеников»;

— «подготовить руководство для учителя в виде описания особенностей проявления инициативной самостоятельности учеников на занятиях изобразительным искусством» [3, с. 112].

Конечно, он имел в виду прежде всего необходимость развития теории и практики развивающего обучения на занятиях изобразительным искусством и художественным трудом. Вместе с тем поставленные задачи имеют более широкое значение для совершенствования системы общего начального образования в предметной области «Изобразительное искусство». Прежде всего, это касается необходимости повышения психолого-педагогической подготовки учителей, работающих в разных дидактических системах. Роль системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова в решении этой задачи является ключевой [10]. Благодаря научным дискуссиям прошедшего десятилетия, которые проводились в рамках идей культурно-исторической психологии, стало понятно, что для повышения качества современного общего образования необходим учет изменений социальной ситуации развития ребенка, а также различных форм социального взаимодействия в учебной деятельности [11; 12].

Специально рассмотренные Ю.А. Полуяновым способы работы учителя с проявлениями спонтанной инициативы учеников на занятиях изобразительным искусством являются примером пристального внимания к тем формам учебного взаимодействия, которые, по определению В.В. Рубцова, связаны с преобразованием самих способов взаимодействия [8; 9]. Ю.А. Полуянов фактически ставит перед учителем задачу перейти от произвольного или непровольного игнорирования спонтанной активности ученика к целенаправленной ее поддержке. Такая постановка задачи требует специального комментария.

С нашей точки зрения, возможность учета спонтанной активности проявляется, прежде всего, в работе учителя с замыслами рисунков ученика. В пособиях, разработанных Ю.А. Полуяновым, серьезное внимание уделяется тому, как дети могут освоить способы создания выразительных образов в соответствии со своим замыслом [4; 5; 6; 7]. Но работа с самими замыслами описана в самом общем виде, например, как работа по расширению источников замыслов. В частных беседах Ю.А. Полуянов

неоднократно говорил о необходимости специального описания типичных ситуаций работы учителя с замыслами рисунков учеников. Частично выполняя этот завет моего учителя, приведем несколько примеров таких форм работы педагога на этапе обсуждения замысла сюжетных рисунков. Эти заметки были подготовлены еще при жизни Ю.А. Полуянова, но не были представлены широкой психологической аудитории. После публикации работы моего учителя 2007 года они опять стали актуальны.

### Оценка замысла рисунка ученика

Для успешного освоения способов выражения образов в искусстве важно, чтобы замысел ученика был достаточно развитым. Особенно это важно при работе над композицией сюжетного рисунка. Известно, что степень проработанности замысла композиции определяется целостностью образа [1]. Можно выделить три показателя, которые свидетельствуют о наличии у ребенка целостного образа.

Первым и важнейшим показателем целостности образа является смысловое единство действий героев и окружающей их обстановки. Примером такого целостного единства может быть замысел Алеши А. (9 лет). Он решил нарисовать, как весной убирают снег с крыши школы. Мальчик задумал изобразить, как припекает солнце, по улице текут ручьи, около здания школы слякоть, одетые в легкие куртки люди забрались на крышу и дружно работают.

Время года, состояние погоды и действия людей были внутренне связаны и взаимно обусловлены: все «работало» на тему уборки снега весной. В результате рисунок получился выразительным. Хотя маленький художник никому из товарищей не говорил о замысле, они сразу догадались по рисунку, что его заинтересовало пробуждение весны в городе, когда люди становятся веселее и дружнее.

Другим важным показателем целостности образа может быть наличие в замысле обобщающей эмоциональной характеристики события. Вот, например, замысел Лиды Х.: «Богиня Победы Ника, состоящая как бы из звезд, и фея в плаще из тумана хотят достать на небе волшебную корону. Вокруг звезды водят хоровод. И во всем этом есть своя музыка...». Совершенно ясно, что центральными обобщающими характеристиками события являются «волшебность» и музыкальность. Именно это хотела передать девочка в своем рисунке, и ей это удалось. Мы предлагали взрослым и детям оценить рисунок Лиды, и все в первую очередь отмечали эти его характеристики.

В приведенном выше примере, хотя и неявно, присутствует и третий показатель целостности образа — наличие изобразительной задачи по отношению ко всему событию. Этот показатель может присутствовать в замысле и в явном виде. Например, ученик захотел выразить цветом именно тот момент весны, когда листья на деревьях только-только начинают распускаться. В данном случае такое событие, как наступление весны, уже было обобщено в совокупности своих проявлений через выразительные возможности цвета.

Приведем пример того, когда эта необходимая работа не была сделана. Ученик задумал нарисовать сказку «Бармалей». Сразу начал рисовать доктора Айболита величиной с весь лист. Потом стал думать, а кого еще изобразить. Бармалея? Нет, Бармалея нельзя — он должен быть большой — больше, чем Айболит. Может быть Танечку и Ванечку? Место для них есть. В сказке Танечка и Ванечка щекочут акулу. Вот это было бы интересно изобразить! Но куда девать Айболита? Ученик закрасил первое изображение и начал рисовать заново. А сказка большая, вспоминаются все новые подробности, и все хочется изобразить. В результате на рисунке образуется «каша». Такую ошибку педагог вполне мог предупредить.

### Обсуждение замысла

Наш опыт наблюдений показывает, что ребенок 7–9 лет более осмысленно работает над композицией сюжетного рисунка, если связи между персонажами осмыслены и апробированы в речи. Иногда ребенку достаточно рассказать о своем замысле, чтобы осознать и зафиксировать необходимые смысловые связи. Как заметил еще Л.С. Выготский, маленькие дети вполне могут это во взаимодействии со взрослым [2]. Поэтому перед началом работы учитель проводит небольшое обсуждение замыслов будущих рисунков. Ученики рассказывают о том, что они собираются нарисовать. Если в высказывании ученика присутствуют только указанные события и участвующие в этих событиях персонажи, то необходимо предложить ему уточнить свой замысел. Например, рассказать, в каком месте происходит это событие, что делает тот или иной участник, что именно заинтересовало ученика в этом событии и чем может быть интересно это происшествие другим людям. Если выяснится, что все персонажи и предметы связаны в целостный образ события, то учитель хвалит ученика и обращает его внимание на те особенности замысла, благодаря которым и создается целостный образ.

Важно, чтобы дети могли при сочинении замысла опереться на собственный опыт переживаний, на знания и впечатления, соответствующие условиям собственной жизни. При этом надо позаботиться о том, чтобы в процессе сочинения замысла дети могли различать, что связано с их личными наблюдениями, а что они нафантазировали, прочитали в книге или увидели в кино. Например, предложена тема: «Забавное происшествие с людьми и животными». Педагог записывает на доске три типа событий:

- а) необычайное, которое никогда не видел, но очень хорошо может себе представить;
- б) редкое, которое видел один раз, но оно произвело такое сильное впечатление, что сразу запомнилось;
- в) обычное, которое видишь часто, но оно всегда интересно.

Когда задано такое соотношение между событиями, дети могут целенаправленно сочинять свои замыслы. Можно на одном занятии предложить нарисовать редкое, а на другом обычное событие.

Столь же трудной для маленьких художников является задача выбора определенной временной точ-

ки зрения на событие. Ребенок представляет событие как непрерывно происходящее действие. Ему бывает трудно выделить именно тот момент, который он хочет и может изобразить. Особенно часто такая ситуация возникает при иллюстрировании литературных произведений. Поэтому при обсуждении замыслов детей учитель обращает их внимание на характерные особенности отдельных эпизодов, а именно: на состав действующих лиц и их поступки, на обстановку, на различие в содержании происшествий и т. д.

На занятии не всегда есть возможность устроить подробное обсуждение замысла. Если дети владеют письмом, то учитель предлагает ученикам записать свои замыслы. При этом он ставит ограничение: «Не больше 2–3 предложений!». Иначе все силы учеников уйдут на запись замысла. На первый взгляд, может показаться, что эта работа создает для ребенка дополнительные трудности. Отчасти это так, но только в отношении младших детей (7–7,5 лет, которые только недавно научились писать). Для них запись замысла представляет особую, не связанную с рисованием задачу. Поэтому этим детям лучше не давать такого задания. Более страшным ученикам оно, наоборот, очень полезно. Во-первых, они должны будут определить, что именно в задуманном ими событии является самым главным (этого требует ограниченный объем записи). Во-вторых, во время записи ученики продолжают самостоятельную работу над замыслом. В конечном итоге они получают зафиксированное выражение замысла, которое будет им помогать в течение всей работы над рисунком. Не важно, что ученики едва ли будут заглядывать в свои записи.

Следующим этапом работы над композицией является выполнение эскиза. Маленькие дети реализуют свои замыслы в данный момент и в данном месте. Именно поэтому не рекомендуется давать им задание сделать эскиз в том же материале, что и будущий рисунок. Иначе вся творческая энергия маленького художника уйдет на эскиз, а при работе над рисунком он будет просто формально повторять расположение фигур, цвета и другие частности эскиза, не работая с образом события. В пособиях Ю.А. Полуянова детям всегда предлагается материал, в котором они могут реализовать лишь часть своего замысла. Например, можно предложить детям расположить на небольшом (10×15 см) листе несколько черных прямоугольников так, чтобы все догадались, какое событие они хотят нарисовать. Решая эту задачу, ученик фактически продолжает работу над замыслом — он отработывает содержательные связи между персонажами и предметами, включенными в изображаемое событие. Учитель может предложить детям в качестве эскиза к будущему рисунку подобрать сочетание нескольких цветов, причем такое, чтобы оно передавало настроение изображаемого события. Решая эту задачу, ученик будет работать уже над эмоциональным содержанием замысла.

Важно, чтобы каждый эскиз был обсужден. Это удобнее всего сделать, организовав работу учеников парами. Дети делятся по двое и по очереди стараются угадать друг у друга по эскизу, какое задумано действие (если в эскизе отображено только общее расположение фигур) или каким будет задуманное со-

бытие по настроению (если эскиз передает только общее сочетание цветов). Таким образом, учебное взаимодействие переносится на сотрудничество двух детей. Но и здесь учитель продолжает организовывать взаимодействие детей. Случается, что ребенок не может по эскизу угадать замысел товарища. Здесь возможны три причины. Первая причина — эскиз не выразителен. В этом случае педагог посоветует автору поискать новое расположение фигур или новое сочетание цветов, чтобы замысел стал более определенным. Вторая причина может быть связана с недостаточным пониманием ребенком-зрителем выразительности эскиза. Педагог в этом случае просто объясняет смысл изобразительных связей в эскизе. Третья причина: бывает, что автор требует буквального угадывания замысла. Тогда учитель объясняет, что это невозможно, что эскиз — это еще не сам рисунок, а только подготовка к нему.

После обсуждения учитель собирает эскизы и предлагает детям изобразить задуманное событие на большом листе, используя все известные им изобразительные средства, например, гуашь. Дело в том, что дети 7—10 лет видят в своем эскизе значительно больше, чем в нем действительно выражено. Задуманное ими событие как бы переносится из сферы внутренних переживаний в плоскость эскиза. Допустим, на листе переданы только общие динамические связи между фигурами. Ребенок не видит целую сюжетную сцену. Ему кажется, что стоит только перерисовать расположение фигур, и рисунок сразу получится таким, как он его себе представляет. Поэтому если эскиз лежит у ребенка перед глазами, есть большая вероятность того, что вместо продолжения работы над образом ребенок будет просто формально повторять расположение фигур. При отсутствии эскиза маленький художник будет вынужден ориентироваться на образ, который сложился у него в воображении в результате всей предшествующей работы, в том числе и при выполнении эскиза. Если в процессе рисования кому-либо из учеников потребуется вспомнить расположение фигур или сочетание цветов, то надо, конечно, показать ему эскиз. Но как только он начнет работу над композицией, учитель эскиз забирает.

### Индивидуальная работа учителя с учеником

После обсуждения эскизов основное внимание педагога переносится на индивидуальную работу с детьми. Известно, что в процессе рисования маленький художник развивает свой замысел. Могут появиться новые действующие лица и предметы, более конкретной становится их характеристика. Например, Ася М. (9 лет) задумала нарисовать, как на перемене дети во время игры потеряли мяч и все стоят удивленные посередине комнаты. По ходу работы над рисунком она почувствовала недовольство тем, что по рисунку неясно, почему дети стоят растерянные. Тогда она решила нарисовать под столом мяч, который дети не видят. Педагог одобрил это реше-

ние, так как оно не нарушало целостность образа, а только конкретизировало первоначальный замысел.

Вообще, в индивидуальной работе с детьми очень большое значение имеет умение педагога правильно оценивать направление развития замысла ученика. Дело в том, что в воображении ребенка, наряду с задуманным событием, могут присутствовать другие, связанные с ним происшествия и явления, значения которых до начала работы над рисунком он еще не осознавал. В процессе работы над рисунком именно на этих, внешне второстепенных, обстоятельствах может сконцентрироваться внимание и интерес ребенка. Например, ребенок задумал нарисовать, как по берегу моря идут потерпевшие кораблекрушение путешественники. Он представил себе, как штормит море, бьются о берег волны. В состоянии природы он увидел связь с драматическим событием. По ходу работы над рисунком ребенка захватило именно состояние природы, в котором ему захотелось выразить свои переживания. Педагог, видя это, не стал мешать ученику и дал ему возможность поработать именно над этим аспектом образа. И действительно, рисунок получился очень выразительным, хотя изобразительные связи между фигурами людей практически отсутствовали. Педагог похвалил ученика, несмотря на недоработку в расположении и очертаниях фигур. Таким образом, ребенок сумел самостоятельно решить определенную художественную задачу и с помощью педагога увидел перспективы для дальнейшей работы.

Иногда случается, что в процессе работы над рисунком ребенок «теряет» замысел — отвлекается и забывает, что хотел нарисовать, или увлечется работой над какой-нибудь частью рисунка и совсем упустит из виду, какое значение она имела для изображения события в целом. Учитель в этом случае напоминает ученику о его замысле. Он может по ходу работы спросить ученика, что он хотел нарисовать. Отвечая, маленький художник должен будет мысленно вернуться к образу задуманного события. Если же он его «потерял», то с помощью педагога сможет восстановить его в своем воображении. Вот один из примеров.

Ученик решил нарисовать, как парусный корабль борется с бурей. Начав с изображения корабля, он увлекся мачтами и парусами, совсем забыв о первоначальном замысле. Поэтому педагог остановил мальчика и спросил, что в событии главнее — разбушевавшаяся стихия или мачты? Ученик ответил, что буря в море все-таки для рисунка важнее. Тогда педагог посоветовал ему сначала нарисовать бурю и то, как корабль борется с ней, а потом заняться мачтами корабля. Ребенок понял, как надо работать. Широкими мазками наметил волны, небо, тучи, корпус корабля, а потом уже маленькой кистью обозначил оснастку парусника. По ходу работы ему пришлось изменить цвет мачт, так как он «выбивался» из общего колорита рисунка. В целом, рисунок получился живой, красивый по цвету, динамичный по очертаниям и очень понравился всем ребятам в группе.

После такой беседы детям обычно становится более понятной их задача, а сделанные затем рисунки отличаются большим разнообразием и оригинальностью.

## Заклучение

Приведенные примеры работы учителя показывают актуальность исследовательских и методических задач, поставленных в работе Ю.А. Полуянова в 2007 году. Эти задачи возникли в русле исследований проблем развивающего обучения и учебного взаимодействия. Вместе с тем, их решение важно для психологической и психолого-педагогической подготовки учителей не

только в развивающем обучении, но и в других дидактических системах. В настоящее время требуется конкретизировать эти задачи с учетом изменения социальной ситуации развития детей. В частности, надо понимать, что благодаря распространению Интернета и мультимедийных технологий существенно изменились источники замыслов детских рисунков. Это открывает перед культурно-исторической психологией новые перспективы научно-методических приложений.

## Литература

1. Волков Н.Н. Композиция в живописи: в 2 кн. М.: Искусство, 1977. 368 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
3. Полуянов Ю.А. Взаимодействие учителя и учеников в ситуациях спонтанного проявления учебной самостоятельности младших школьников на занятиях изобразительным искусством в системе развивающего обучения // Культурно-историческая психология. 2018. № 3. С. 101–113.
4. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство и художественный труд. 1 класс. Пособие для учителя начальной школы. М.: Вита Пресс, 2003. 224 с.
5. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство и художественный труд. 2 класс. Пособие для учителя начальной школы. М., Вита Пресс, 2004. 300 с.
6. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство и художественный труд. 3 класс. Пособие для учителя начальной школы. М.: Вита Пресс, 2005. 240 с.
7. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство и художественный труд. 4 класс. Пособие для учителя начальной школы. М.: Вита Пресс, 2007. 208 с.
8. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.
9. Рубцов В.В. Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. № 1. С. 14–24.
10. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельностином содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–68.
11. Рубцов В.В. Психология образования в интересах детей [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 2–18. doi:10.17759/psyedu.2017090302
12. Рубцов В.В. Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 4–14. doi:10.17759/chp.2016120301

## References

1. Volkov N.N. Kompozitsiya v zhivopisi. (V dvukh knigakh) [Composition in painting. In two books.]. Moscow: Iskusstvo, 1977.
2. Vygotskii L.S. Voobrazhenie i ego razvitie v detskom vozraste [Imagination and its development in childhood]. M.: Pedagogika, 1968.
3. Poluyanov Yu.A. Vzaimodeistvie uchitelya i uchenikov v situatsiyakh spontannogo proyavleniya uchebnoi samostoyatel'nosti mladshikh shkol'nikov na zanyatiyakh izobrazitel'nym iskusstvom v sisteme [Poluyanov Yu.A. The interaction of the teacher and students in situations of spontaneous manifestation of the educational independence of younger schoolchildren in the classroom with visual arts in the system]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2018, no. 3, pp. 101–113.
4. Poluyanov Yu.A. Izobrazitel'noe iskusstvo i khudozhestvennyi trud". 1 klass. Posobie dlya uchitelya nachal'noi shkoly [Fine Arts and Artistic Work "Grade 1. A Handbook for the Primary School Teacher]. Moscow: Vita Press, 2003. 224 p.
5. Poluyanov Yu.A. Izobrazitel'noe iskusstvo i khudozhestvennyi trud". 2 klass. Posobie dlya uchitelya nachal'noi shkoly [Fine Arts and Artistic Work "Grade 2. A Handbook for the Primary School Teacher]. Moscow: Vita Press, 2004. 300 p.
6. Poluyanov Yu.A. Izobrazitel'noe iskusstvo i khudozhestvennyi trud". 3 klass. Posobie dlya uchitelya nachal'noi shkoly [Fine Arts and Artistic Work "Grade 3. A Handbook for the Primary School Teacher]. Moscow: Vita Press, 2005. 240 p.
7. Poluyanov Yu.A. Izobrazitel'noe iskusstvo i khudozhestvennyi trud". 4 klass. Posobie dlya uchitelya nachal'noi shkoly [Fine Arts and Artistic Work "Grade 4. A Handbook for the Primary School Teacher]. Moscow: Vita Press, 2007. 208 s.
8. Rubtsov V.V. Osnovy sotsial'no-geneticheskoi psikhologii [Fundamentals of Socio-Genetic Psychology]. Moscow: Publ. «Institut prakticheskoi psikhologii» [Institute of Practical Psychology], Voronezh: NPO «MODEK», 1996. 384 p.
9. Rubtsov V.V. Sotsial'nye vzaimodeistviya i obuchenie: kul'turno-istoricheskii kontekst [Social interactions and training: cultural and historical context]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2005, no. 1, pp. 14–24. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. O deyatel'nostnom sodержanii psikhologo-pedagogicheskoi podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoi shkoly [On the activity content of the psychological and pedagogical preparation of a modern teacher for a new school]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2010, no. 4, pp. 62–68.
11. Rubtsov V.V. Psikhologiya obrazovaniya v interesakh detei [Elektronnyi resurs] [Psychology of education in the interests of children]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological and pedagogical research], 2017. Vol. 9, no. 3, pp. 2–18. doi:10.17759/psyedu.2017090302
12. Rubtsov V.V. Kul'turno-istoricheskaya nauchnaya shkola: problemy, kotorye postavil L.S. Vygotskii [Cultural and historical scientific school: the problems that stated by L.S. Vygotsky]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2016. Vol 12, no. 3, pp. 4–14. doi:10.17759/chp.2016120301