

Mecacci L., Yasnitsky A. Editorial Changes in the Three Russian Editions of Vygotsky's "Thinking and Speech" (1934, 1956, 1982): Towards Authoritative and Ultimate English Translation of the Book // *Психологический журнал* Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2011. – № 4. <http://www.psyanima.ru>.

## **Editorial Changes in the Three Russian Editions of Vygotsky's "Thinking and Speech" (1934, 1956, 1982): Towards Authoritative and Ultimate English Translation of the Book**

L. Mecacci, A. Yasnitsky

*Текстологический анализ трех изданий текста книги Выготского "Мышление и речь" 1934, 1956 и 1982 г. и редакционной правки, внесенной в более поздние издания. В табличном виде представлен сравнительный анализ, восстанавливающий оригинальный текст издания 1934 года.*

**Ключевые слова:** *Выготский, текстология, анализ текста, публикации, редакторская правка, цензура, фальсификации.*

This tedious and time consuming study aimed at restoring the original text of Vygotsky's "Thinking and speech" (1934) the way it was published in mid-1930s against the background of later editorial interventions of the Soviet editions of 1956 and 1982. In the table, below, we present the results of this work.

Several comments on the notation are necessary. In square brackets (e.g., [квадратные скобки]) we indicated the commentators' notes, while angle brackets (e.g., <угловые скобки>) indicate omissions from the text that took place in later after-war editions. Then, a strikethrough (e.g., ~~зачеркивание~~) denotes a later addition to the original text of 1934.

ID	Locus in / Место в 1934	Nature of Change / Тип изменения	Locus in / Место в		Restored text / Восстановленный текст
			1956	1982	
1.	<b>Chapter 1</b> 12	Paragraph omission	51	19	[p. 11 of 1934:]Таким образом высшие присущие человеку формы психологического общения возможны только благодаря тому, что человек с помощью мышления обобщенно отра-[p. 12]жает действительность. <В сфере инстинктивного сознания, в котором господствует восприятие и аффект, возможно только заражение, но не понимание и не общение в собственном смысле этого слова. Эдвард Сэпир прекрасно выяснил это в своих работах по психологии речи. Элементарный язык, — говорит он, — должен быть связан с целой группой, с определенным классом нашего опыта. Мир опыта должен быть чрезвычайно упрощен и обобщен, чтобы возможно было символизировать его.

					Только так становится возможной коммуникация, ибо единичный опыт живет в единичном сознании и, строго говоря, не сообщаем. Для того чтобы стать сообщаемым, он должен быть отнесен к известному классу, который, по молчаливому соглашению, рассматривается обществом как «единство».>
2.	14	Phrase substitution	NA	22	Мы не <del>будем</del> <станем> останавливаться на других еще проблемах, так как они, с одной стороны, не могли войти в качестве непосредственного предмета исследования в нашу работу, а с другой стороны, будут затронуты нами в заключительной главе настоящей работы при обсуждении открывающихся перед ней перспектив.
3.	<b>Chapter 2</b> 16	Chapter subtitle omission	56	23	Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже. <Критическое исследование>
4.	16-17	Paragraph omission	56	22	<p>Сам Пиаже, заканчивая второй том своих работ, точно и ясно путем простого сравнения отмечает значение сделанного им поворота в изучении старых проблем. &lt;&lt;Мы полагаем, — говорит он, — что настанет день, когда мысль ребенка по отношению к мысли нормального цивилизованного взрослого будет помещена в ту же плоскость, в какой находится «примитивное мышление», охарактеризованное Леви-Брюлем, или аутистическая и символическая мысль, описанная Фрейдом и его учениками, или «болезненное сознание», если только это понятие, введенное Блонделем, не сольется в один прекрасный день с предыдущим понятием» (1, с. 408).</p> <p>[Сноска: <sup>1</sup> Первая цифра в скобках означает номер труда в указателе литературы, вторая цифра — номер страницы, на которую делается ссылка.]</p> <p>Действительно, появление его первых работ по историческому значению этого факта для дальнейшего развития психологической мысли должно быть по справедливости сопоставлено и сравнено с датами выхода в свет «Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures» Леви-Брюля, «Толкования сновидений»</p>

					Фрейда или «La conscience morbide» Блонделя. Больше того, между этими явлениями в различнейших областях научной психологии есть не только внешнее сходство, определяемое уровнем их исторического значения, но глубокое, кровное, внутреннее родство — связь по самой сути заключенных и воплощенных в них философских и психологических тенденций. Недаром сам Пиаже [р. 17] в огромной мере опирался в своих исследованиях и построениях на эти три работы и на их авторов.>
5.	17	Phrase omission	57	24	с работами Фрейда, Блонделя и Леви-Брюля, <о которых мы говорили выше>.
6.	19	Phrase omission	58	26	Этот метод придает действительное единст всем разнообразнейшим фактическим исследованиям Пиаже, сведенным в связные, <стройные>, жизненно полноценные клинические картины детского мышления.
7.	45	Phrase omission	87	56	Пиаже показал <достаточно убедительно>, как детское размышление возникает
8.	46-47	Footnote omission	88	57	<В связи с этим чрезвычайный интерес приобретает указание Блейлера, сделанное им в полемике с Юнгом, что «аутистическое мышление может тоже быть направленным; можно также, не переводя понятий на слова, мыслить направленно и реалистично (логично) подобно тому, как можно мыслить аутистически в словах. Следует подчеркнуть, — говорит он далее, — что именно слова и их ассоциации часто играют очень важную роль в аутистическом мышлении» (2, с. 9). [с. 47] Мы могли бы присоединить к этому два замечательных факта, установлением которых мы обязаны специальным исследованиям. Первый состоит в том, что быстрый прогресс аутистического мышления у ребенка после двух лет, который отмечает и Блейлер, стоит в несомненной связи с завоеванием речи и даже больше — в прямой зависимости от этого последнего. Второй относится к эпохе полового созревания, и содержание его составляет столь же прямая

					зависимость мощного подъема и расцвета воображения подростка от складывающейся в этом возрасте функции образования понятий.>
9.	48	Phrase substitution	NA	59	*Первое и основное положение, которое мы могли бы выдвинуть в качестве руководящей идеи всей нашей критики, мы формулируем <могли бы сформулировать> следующим образом: мы думаем, что сама постановка вопроса относительно двух различных форм мышления в психоанализе и в теории Пиаже является неверной
10.	54	[Unidentified] typo correction	97	66	мышление ребенка не может быть выведено только из врожденных <враждебных> психобиологических факторов
11.	62	Font modification; Reference modificaion	NA	75	[Quotation from V. I. Lenin ( <i>Философские тетради</i> ) is rendered in capital letters; reference is changed to a newer edition]
12.	<b>Chapter 3</b> 67	Quotes addition	NA	80	[Around “в речи”:] Штерн различает три корня (Wurzeln) речи: экспрессивную тенденцию, социальную тенденцию к сообщению и «интенциональную». Оба первых корня не составляют отличительного признака человеческой речи, они присущи и зачаткам «речи» у животных. Но третий момент полностью отсутствует «в речи» животных
13.	68	Comment addition Punctuation substitution	NA	81	[Footnote 1 is indicated as editorial:] [Сноска] Система обозначения возраста, введенная Штерном, является сейчас общепринятой: 1;6 <1;6> — означает 1 год и 6 мес. — Примеч. ред.
14.	69	Footnote omission	113	83	[Сноска] <В связи с этим и всем последующим см. следующую главу «Генетические корни мышления и речи».>
15.	72	Phrase omission; Initial incertion	NA	86	В. Штерн <так толкует первые слова ребенка. Он> не видит возможности истолковать их ни чисто интеллектуалистически, ни чисто аффективно-волютивно.
16.	<b>Chapter 4</b> (76) 79	Quotes omission	NA	92	Но и <<жесты их, — говорит Келер, — как и их экспрессивные звуки, никогда не обозначают и не описывают чего-либо объективного>>
17.	79	Quotes	NA	92	Животные прекрасно <<понимают>>

		omission			мимику и жесты друг друга. При помощи жестов они <<выражают>> не только свои эмоциональные состояния, говорит Келер, но и желания и побуждения, направленные на других обезьян или на другие предметы.
18.	79	Italics removed	NA	93	Все это жесты, <i>непосредственно</i> связанные с самим действием.
19.	80	Reference omission	NA	94	Иеркс, кажется, единственный из новых исследователей человекоподобных обезьян, который видит причин отсутствия человекоподобного языка у шимпанзе не во «внутренних основаниях». Его исследования интеллекта оранга привели его, в общем, к результатам, очень сходным с данными Келера <(16 и 10, с. 194)>
20.	80	Italics changed into block capital (2 instances)	NA	92	Но это, очевидно, недостаточно убедительная научная операция. Мы не хотим сказать, что она не может быть вообще применена при исследовании поведения животного высшего типа; Келер прекрасно показал, как можно <i>в границах научной объективности</i> пользоваться ею, и мы будем иметь случай в дальнейшем вернуться к этому. <i>Но основывать</i> на подобной аналогии весь вывод нет никаких научных данных.
21.	85	Phrase substitution	NA	99	[“психофизический” changed into “психофизиологический”:] Правда, Келер никогда не дает ни определения этого термина, ни теории этого «усматривания». Верно и то, что благодаря отсутствию теории описываемого поведения термин этот приобретает в фактических описаниях двусмысленное значение: то им обозначается типическое своеобразие самой операции, производимой шимпанзе, структура его действий, то внутренний, подготовляющий эти действия и предшествующий им <del>психофизиологический</del> <психофизический> процесс, по отношению к которому действия шимпанзе являются просто выполнением внутреннего плана операции.
22.	90	Phrase omission	NA	105	Как ни решать сложный и все еще спорный теоретический вопрос об

					отношении мышления и речи, нельзя не признать <решающего> и исключительного значения процессов внутренней речи для развития мышления.
23.	92	References modified	136	107	Мы склонны видеть этот переходный процесс от внешней к внутренней речи в так называемой «эгоцентрической» детской речи, описанной швейцарским психологом Пиаже (см. [1956:] главу первую [1982:] главу первую настоящей книги <главу вторую,> <стр. 36 и сл.>)
24.	93	Phrase omission	137	108	<Возвращаясь к вопросу об эгоцентрической речи,> мы должны сказать, что, видимо, эгоцентрическая речь помимо чисто экспрессивной функции и функции разряда, помимо того, что она просто сопровождает детскую активность, очень легко становится мышлением в собственном смысле этого слова, т.е. принимает на себя функцию планирующей операции, решения новой задачи, возникающей в поведении.
25.	<b>Chapter 5 (103), 103</b>	Phrase omission	148	119	Основным для этого метода является исследование уже готовых, уже образовавшихся понятий у ребенка с помощью словесного определения их содержания. <Именно этот метод вошел в большинство тестовых исследований>.
26.	103	Phrase substitution	NA	119	<del>1. Пользуясь этим методом, мы имеем</del> <Он имеет> дело с результатом уже законченного процесса образования понятий, с готовым продуктом, не улавливая самую динамику этого процесса, его развитие, его течение, его начало и конец.
27.	104	Phrase omission	NA	119	Все они ставят ребенка перед задачей выделить какую-либо общую черту в ряде конкретных впечатлений, отвлечь или абстрагировать эту черту или этот признак от ряда других, слитых с ним в процессе восприятия, обобщить этот <общий для целого ряда> впечатлений признак.
28.	118	Phrase omission; Quotes omission	NA	135	Торндайк в <своем> учении о природе интеллекта утверждает, что <<высшие формы интеллектуальных операций являются идентичными с чисто ассоциативной деятельностью или

					<p>образованием связи и зависят от физиологических связей того же самого рода, но требуют их в значительно большем количестве&lt;&gt;&gt;.</p> <p>С этой точки зрения разница между интеллектом подростка и интеллектом ребенка сводится исключительно к количеству связей. Как говорит Торндайк, &lt;&gt;лицо, интеллект которого является большим, — или высшим, или лучшим, чем у другого, отличается от этого последнего в последнем счете не тем, что обладает физиологическим процессом нового рода, но просто большим количеством связей самого обыкновенного сорта&lt;&gt;&gt;.</p> <p>Эта гипотеза не встречается, как уже сказано, подтверждения ни в экспериментальном анализе процесса образования понятий, ни в изучении их развития, ни в картине их распада. Положение Торндайка, гласящее, что:&lt;: &lt;&gt;как филогенез, так и онтогенез интеллекта, по-видимому, показывают, что отбор, анализ, абстракция, обобщение и размышление возникают как прямое следствие нарастания количества связей&lt;&gt;&gt;</p>
29.	133	Phrase substitution	NA	153	Мы говорили уже в начале настоящей главы, что вся трудность генетической проблемы понятия в детском возрасте заключается в том, чтобы уяснить <понять> это внутреннее противоречие, заключающееся в детских понятиях
30.	134	Phrase omission	NA	153	<Но, >как известно, речевое понимание между взрослым и ребенком, речевой контакт возникает чрезвычайно рано, и это, как уже сказано, дает повод многим исследователям полагать, что понятия развиваются столь же рано.
31.	134	Reference and phrase omission	NA	153	Между тем, как мы уже говорили выше, <приводя мнение Узнадзе,> полноценные понятия развиваются в детском мышлении относительно поздно, в то время как взаимное речевое понимание ребенка и взрослого устанавливается очень рано
32.	136-137	Quotes omission	NA	155	[Quote from Gesell, quotation signs removed:] Один из современных психологов

					указывает, что морфологическое рассмотрение сложных психологических образований и проявлений без генетического анализа неизбежно будет несовершенным. <<>Но, чем сложнее подлежащие изучению процессы, — говорит он, — тем в большей степени они имеют своей предпосылкой прежние переживания, тем больше они нуждаются в четкой постановке проблемы, в методическом сравнении и в понятных связях с точки зрения неизбежностей развития, даже в том случае, если речь идет лишь об элементах деятельности, содержащихся в одном-единственном разрезе сознания<>>
33.	137	Phrase addition	NA	157	Итак, основной вывод нашего изучения развития понятий на второй ступени мы могли бы сформулировать в следующем виде: ребенок, находящийся на стадии комплексного мышления, мыслит в качестве значения слова те же предметы, что и взрослые
34.	137	Phrase substitution	NA	157	Если мы проследим, какие группы предметов и как объединяются ребенком при перенесении значения его первых слов, то увидим образец <смешанный пример> того, что мы назвали в наших экспериментах ассоциативным комплексом и синкретическим образом
35.	139	Phrase omission	NA	159	У Пиаже есть <, который принимает приведенное определение, приводит> очень богатые наблюдения относительно такой партиципации в мышлении ребенка,
36.	142	Phrase substitution	NA	162	Первое, что мы узнаем из современного языкознания, это то, что необходимо отличать, по мысли <выражению> Петерсона, значение слова или выражения от предметного отнесения, т.е. от тех предметов, на которые данное слово или выражение указывает.
37.	142	Phrase omission	NA	162	Эту же самую формулу можно применить <всецело> к истории развития и к психологии языка в целом.
38.	143	Quotes omission; Initial incerted	NA	164	<<>Итак, — формулируем это положение, — в том, что принято называть значением слова, необходимо различать два момента: значение выражения в собственном смысле и его



					функцию — в качестве названия относиться к тому или иному предмету, его предметную отнесенность<>>. Отсюда ясно, что, говоря о значении слова, необходимо различать значение слова в собственном смысле и заключенное в слове указание на предмет (Р. Шор).
39.	145	Phrase omission; Phrase substitution	NA	166	Это не мешает нам сейчас говорить о красных, зеленых и синих чернилах, забывая, что <с точки зрения образной> такое словосочетание <del>нелепо</del> <является нелепостью>.
40.	145	Italics addition	NA	166	Сущность подобного перенесения названия в том, что функция, выполняемая здесь словом, <del>не есть функция семасиологическая</del> < не есть функция семасиологическая>, осмысливающая.
41.	147	Phrase omission; Phrase substitution	NA	168	Если мы возьмем <самые примитивные> формы человеческого мышления так, как они проявляются в сновидении, то <del>обнаружим</del> <увидим> там этот древний примитивный механизм комплексного мышления, наглядного слияния, сгущения и передвижения образов.
42.	147	Phrase omission	NA	168	Однако не подлежит никакому сомнению, что они представляют собой переходную ступень от комплексов и псевдопонятий к истинным понятиям <в диалектическом смысле этого слова>.
43.	148	Phrase omission; Phrase substitution	NA	169	Мы уже <del>отмечали</del> <оговорили> выше, что в нашем изложении ход развития детских понятий представлен так, как он выясняется в <искусственных> условиях экспериментального анализа.
44.	148	Phrase omission	NA	169	Но понятие в его естественном и развитом виде предполагает не только объединение и обобщение отдельных конкретных элементов опыта, оно предполагает также выделение, абстрагирование, изоляцию отдельных элементов и умение рассматривать эти выделенные, отвлеченные элементы вне конкретной и фактической связи, в которой они даны <в опыте>.
45.	150	Phrase omission; Quotes omission	NA	172	<В этом отношении> большинство современных психологов согласно с тем, что потенциальное понятие в том виде, как мы его сейчас описали, свойственно

					уже и мышлению животного. В этом смысле, думается нам, совершенно прав Кро, который возражает против общепринятого утверждения, что абстракция появляется впервые в переходном возрасте. <<Изолирующая абстракция, — говорил он, — может быть установлена уже у животных>>.
46.	150	Phrase omission	NA	172	И действительно, специальные опыты относительно абстрагирования формы и цвета у домашней курицы показали, что если не потенциальное понятие в собственном смысле этого слова, то нечто, чрезвычайно близкое к нему, заключающееся в изолировании или выделении отдельных признаков, имеет свое место на <чрезвычайно> ранних ступенях развития поведения в животном ряду.
47.	152	Phrase substitution	NA	173	- In 1982, the words *могли бы* are changed in *можем*  Мы можем <могли бы> напомнить, что уже в комплексном мышлении такого рода потенциальные понятия играют чрезвычайно важную роль, часто объединяясь с построением комплексов.
48.	153	Phrase omission	NA	175	В таком смысле эти авторы склонны поставить знак равенства между процессами сгущения и передвижения, как они проявляются в <нашем> сновидении, и между комплексным мышлением примитивных народов.
49.	154	Phrase omission	204	176	Самые новые и молодые, совсем недавно в истории человечества возникшие формы уживаются в поведении человека бок о бок с самыми древними, <и суточная смена различных форм поведения, как это прекрасно показал П.П. Блонский, по существу повторяет многотысячелетнюю историю развития поведения>.
50.	158	Phrase substitution	NA	180	Ребенок, конечно, раньше усваивает слово «цветок», чем названия отдельных цветов, а если даже ему <del>почему-либо</del> <, в силу условий его речевого развития,> приходится раньше овладеть каким-нибудь частным названием и он узнает слово «роза» раньше, чем название «цветок», то он пользуется этим словом и

					применяет его не только в отношении розы, но и в отношении всякого цветка, т.е. пользуется этим частным обозначением как общим.
51.	<b>Chapter 6 (163)</b> , 163	Phrase omission	213	184	[The subtitle *Опыт построения рабочей гипотезы* is omitted]  Глава шестая. Исследование развития научных понятий в детском возрасте. <Опыт построения рабочей гипотезы.>
52.	164	Phrase omission; Phrase addition	NA	186	Обзор <всего> собранного материала привел к ряду выводов в плане общих закономерностей развития мышления в школьном возрасте и по специальному вопросу — о пути развития научных понятий.
53.	164	Phrase addition; Phrase substitution; Italics addition; Footnote inserted	215	186	Сравнительный их анализ (в %) на одном возрастном этапе показал, что при наличии соответствующих программ <программных моментов> в образовательном процессе <del>развитие научных понятий опережает развитие спонтанных</del> <sup>*</sup> < развитие научных понятий опережает развитие спонтанных >. Приводимая <нами> таблица подтверждает это. [Сноска] <sup>*</sup> — Под спонтанным мышлением или спонтанными понятиями автор имеет в виду те формы мышления или житейские понятия, которые развиваются не в процессе усвоения системы знаний, даваемых ребенку при обучении, но складываются в процессе практической деятельности школьника и непосредственного общения его с окружающими. <i>Примеч. ред.</i>
54.	164	Phrase substitution; Phrase omission	214	186	-[1956, the title of the Table is changed; in 1982, the title is omitted altogether:]  Сравнительная таблица решения задач — житейскими и научными понятиями <житейских и научных тестов> (в %)
55.	164	Phrase substitution	214	186	[Inside the Table, rows titles] the subdivisions * Заканчивание предложений с союзом «потому что» научные понятия житейские понятия <Тест «потому что»>

					научный житейский> <del>Заканчивание предложений с союзом «хотя»</del> научные понятия житейские понятия <Тест «хотя» научный житейский>
56.	165	Phrase omission	NA	188	Таков самый распространенный и практически общепринятый взгляд, на котором до последнего времени продолжает строиться теория школьного преподавания и методика отдельных <научных> дисциплин.
57.	166	Phrase addition	NA	188	В тот момент, когда ребенок впервые усвоил новое слово, связанное с определенным значением, развитие значения слова незакончилось, а только началось; оно является вначале обобщением самого элементарного типа, и только по мере своего развития ребенок переходит от обобщения элементарного к все более и более высоким типам обобщения, завершая этот процесс образования подлинных и настоящих понятий.
58.	169	Phrase omission	NA	192	Задачей данной главы <, представляющей опыт построения рабочей гипотезы,> является доказательство того, что такое разграничение является эмпирически оправданным, теоретически состоятельным, эвристически плодотворным и потому должно быть положено в качестве краеугольного камня в основу нашей рабочей гипотезы.
59.	169	Phrase modification; Phrase omission	NA	192	<del>В задачу</del> <Задачей> экспериментального исследования, представляющего <опыт фактической> <del>проверку</del> <проверки> нашей рабочей гипотезы, <del>входит</del> <является> фактическое подтверждение этого положения и выяснение того, в чем именно заключаются различия, существующие между этими двумя процессами.
60.	170	Phrase omission	NA	193	Все эти признаки, общие обеим группам детских понятий, отличают их от внушенных представлений и ответов, которые дает ребенок под влиянием

					<внушающей> силы вопроса.
61.	177	Phrase modification; Quotes omission	NA	201	<del>С этим принципом согласен и Пиаже.</del> <<>Этот принцип, — говорит Пиаже, — мы можем сделать и нашим, расширяя его значение в силу большей оригинальности детской мысли. В действительности> Он <del>считает, что</del> мысли ребенка <значительно> более оригинальны, чем его язык, <del>и все, что</del> говорит Штерн <. Во всяком случае, все, что говорит Штерн> о языке, <все это> приложимо в еще большей степени к мысли, в которой роль подражания как образующего фактора, очевидно, значительно меньше, чем в процессе развития речи<>>.
62.	178	Phrase substitution	NA	202	Не могут различные пути развития, проходимые в различных условиях, привести к совершенно одинаковым результатам. Это было бы чудом, если бы усвоение иностранного языка в ходе школьного обучения повторяло или воспроизводило проделанный давным-давно в совершенно других условиях путь <del>увоения</del> развития родного языка.
63.	181	Phrase addition	NA	206	Мы наперед должны сделать предположение, вполне оправдываемое результатами фактического исследования, — оба понятия будут различаться как по путям своего развития, так и по способу функционирования, что, в свою очередь, не может не открыть новых и богатейших возможностей для изучения взаимного влияния этих двух речевых вариантов единого процесса образования понятий <del>у детей</del> .
64.	182	Phrase substitution	NA	206	Мы наперед <del>можем</del> <должны> предположить, что исследование даст отрицательный ответ на оба эти вопроса.
65.	184	Phrase omission	237	209	За самим же осознанием предполагается отсутствие всякого развития его постоянной готовности к действию, <помимо потребности,> и исследовательно, — преформированность.
66.	185	Phrase omission	NA	210	Напротив, осознание различия не требует от мысли непрямого образования понятия и может возникнуть совершенно другим путем. Это и объясняет нам <ближайшим> образом факт,

					установленный Клапаредом, — факт более позднего развития осознания сходства.
67.	195	Phrase substitution	NA	222	Все феномены, описанные Пиаже, как можно легко показать, имеют своей общей причиной именно это обстоятельство — внесистемность понятий, ибо быть чувствительным к противоречию, уметь не рядопологать, но логически синтезировать суждения, обладать <del>енособностью</del> <возможностью> дедукции возможно только при определенной системе отношений общности между понятиями.
68.	196	Italics insertion	NA	222	То и другое (зависимость научных понятий от спонтанных и обратное влияние их на спонтанные) вытекает из своеобразного отношения научного понятия к объекту, которое, как мы говорили, характеризуется тем, что <del>оно является опосредствованным через другое понятие и, следовательно, включает в себя одновременно с отношением к предмету также и отношение к другому понятию</del> <оно является опосредствованным через другое понятие и, следовательно, включает в себя одновременно с отношением к предмету также и отношение к другому понятию>, т.е. первичные элементы системы понятий.
69.	196	Phrase modification; Phrase omission	NA	223	Мы <del>еще вернемся</del> <будем иметь случай вернуться ниже> к этому вопросу и потому можем ограничиться сейчас только одним конкретным примером, иллюстрирующим нашу мысль. Известно, что у ребенка более общие понятия возникают <часто> ранее более частных.
70.	197	Phrase modification	NA	224	Нам становится совершенно <del>яне</del> <понятным>, почему <вся> теория Пиаже <del>бессильна</del> <оказывается бессильной> ответить на вопрос, как осуществляется осознание.
71.	197	Phrase omission; Italics addition	NA	224	Но тем самым он сам себе преграждает дорогу к объяснению того, как осуществляется осознание и, больше того, исключает всякую возможность такого объяснения в будущем, ибо осознание и осуществляется через

					систему, а устранение всякого следа систематичности есть альфа и омега <всей> теории Пиаже, которая, как уже сказано, имеет узкоограниченное значение только в пределах несистематических понятий. Для того чтобы разрешить поставленную Пиаже проблему, как осуществляется осознание, нужно в центре поставить то, что Пиаже отбрасывает с порога, — <i>еиетему</i> <систему>.
72.	197	Phrase omission	NA	224	Перед нами после всего сказанного выше отчетливо вырисовывается величайшее значение научных понятий для <всего> развития мышления ребенка.
73.	197	Italics addition	NA	224	В сущности <del>проблема неспонтанных и в частности научных понятий есть проблема обучения и развития</del> <проблема неспонтанных и в частности научных понятий есть проблема обучения и развития>.
74.	198	Phrase omission	NA	224	Тем самым исследование, посвященное сравнительному анализу развития научных и житейских понятий, решает на данном, частном случае и эту общую проблему, подвергая фактической проверке общие представления об отношении обоих этих процессов между собой, <как они сложились в ходе разработки нашей гипотезы>.
75.	201	Phrase substitution	NA	228	На вопрос о том, что представляет собой процесс развития интеллекта ребенка, эта теория отвечает: <i>естественное</i> <умственное> развитие есть не что иное, как последовательное и постепенное накопление условных рефлексов.
76.	203	Phrase addition	NA	231	Это одно искупает многие недостатки <этой> эклектической теории Коффи, которая признает одинаково возможными и важными все три логически мыслимых вида последовательности, связывающих оба процесса.
77.	207	Subsection transfered	261	235	[In edition of 1956, an asterism sign (three asterisks) was inserted before  Мы заготовили весь нужный нам теоретический материал и можем сейчас перейти к тому, чтобы попытаться кратко схематически сформулировать решение вопроса, который мы до сих пор

					<p>рассматривали преимущественно с критической стороны.</p> <p>Then, in 1982 edition, subsection 4 of chapter 6 is transferred here. In contrast, the beginning of section 4 is on p. 224 of 1934 edition.]</p>
78.	207	Formatting; Paragraph modifications	261-262	235	<p>[In the original, two paragraphs from Все исследования эти объединены... to ...с точки зрения анализа учения о формальной дисциплине are set in smaller font that is increased to regular size in later editions. In edition of 1982 endnote reference is substituted with an asterisk footnote]</p> <p>Центральными явились вопросы о степени зрелости тех или иных психических функций к началу обучения и о влиянии обучения на [1982:]<del>и</del> развитие &lt;ход их развития&gt;, о временном соотношении между обучением и развитием, о сущности и значении &lt;[1956, 1982:] зоны ближайшего развития и, наконец, вопрос о значении&gt; обучения тем или иным предметам с точки зрения анализа учения о формальной дисциплине [1982:]*&lt;(38)&gt;*. [Footnote:] Д. С. Выготский <del>использовал дипломные работы студентов Ленинградского пед. Ин-та, выполненные под его руководством. — Примеч. ред.</del> &lt;[Endnote:] 38. Дипломные работы студентов Ленинградского педагогического института им. Герцена (Арсеньевой, Заболотновой, Канушиной, Чантурия, Эфес, Нейфец и др.)&gt;</p>
79.	208	Phrase omission	NA	237	<p>Это - речь без &lt;музыкальной,&gt; интонационной, экспрессивной, вообще без всей своей звучащей стороны.</p>
80.	209	Phrase omission	NA	237	<p>Это - речь-монолог, разговор с белым листом бумаги, с воображаемым или только представляемым собеседником, в то время как всякая ситуация устной речи сама по себе, &lt;без всяких усилий со стороны ребенка&gt;, есть ситуация разговора.</p>
81.	210	Phrase omission	NA	238	<p>Исследование раскрывает далее, в чем заключается это иное отношение к ситуации&lt;, которое требуется от</p>



					ребенка,> при письменной речи.
82.	210	Phrase omission	NA	239	Однако переход от внутренней речи к письменной и требует того, что было нами <в ходе исследования> названо произвольной семантикой и что можно поставить в связь с произвольной фонетикой письменной речи.
83.	210	Typo correction	265	239	Грамматика мысли во внутренней и письменной речи не совпадает, смысловой синтаксис <del>внутренней</del> <письменной> речи совсем иной, чем синтаксис устной и письменной речи.
84.	211	Quotes omission	NA	240	<<>Существенная разница, — говорит Вундт, — между развитием языка и развитием письма только та, что последним почти с самого начала управляет сознание и намерение, а потому здесь легко может явиться совершенно произвольная система знаков как, например, в клинообразном письме, тогда как процесс, изменяющий язык и его элементы, всегда остается бессознательным<>>.
85.	212	Phrase omission; Italics addition	NA	241	- In 1982,: the period ** is omitted; the successive text is partly put in italics with minor changes.  1934 - 2) <по интересующему нас вопросу относительно зрелости функций, связанных с письменной речью, к моменту начала обучения письменной речи все основные психические функции, мы узнаем с первого взгляда удивительную вещь:> <del>к началу обучения письменной речи все основные психические функции, лежащие в ее основе, не закончили еще и даже еще не начали настоящего процесса своего развития</del> к моменту начала обучения письменной речи все основные психические функции, лежащие в ее основе, не закончили еще и даже еще не начали настоящего процесса своего развития, обучение опирается на незрелые, только начинающие первый и основной цикл развития психические процессы.
86.	214	Phrase substitution; Phrase	NA	242-243	- In 1982,: the word *могли* is changed in *можем* twice; the word **психологии** is changed in **психике**. The initial

		omission			«Но» is omitted, as usually.  1934 - Но мы <del>можем</del> <могли бы> сейчас сделать и более содержательный вывод из наших исследований. Мы видим, что все школьное обучение, если взять его психологическую сторону, все время вращается вокруг оси основных новообразований школьного возраста: осознания и овладения. Мы <del>можем</del> <могли бы> бы установить, что самые различные предметы обучения имеют как бы общую основу в <del>нейжке</del> <психологии> ребенка
87.	214	Italics addition	NA	243	[In 1982 the whole sentence was changed into italics:] Развитие психологической основы обучения основным предметам не предшествует началу обучения, а совершается в неразрывной внутренней связи с ним, в ходе его поступательного движения.
88.	214	Phrase omission	NA	243	Вторая серия наших исследований была посвящена выяснению следующего вопроса — о временном соотношении процессов обучения и развития <их психологической основы>.
89.	215	Phrase omission	NA	244	Эти переломные пункты не совпадают на обеих кривых, но обнаруживают сложнейшие внутренние взаимоотношения, <которые только возможны в силу факта их несовпадения>.
90.	217	Phrase omission	273	246	Как определяется обычно этот уровень? Средством для его определения служат <тесты, т.е.> задачи, самостоятельно решаемые ребенком.
91.	217-219	Phrase substitution	273-274	247-248	[In 1956, and 1982,; the word тесты is changed in задачи six times.]
92.	218	Italics addition	273	247	[The whole phrase after Исследование показывает, что... is italicized:] зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для динамики интеллектуального развития и успешности, чем актуальный уровень их развития.
93.	219	Phrase addition		248	Большая или меньшая возможность перехода ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно, к тому, что он

					умеет делать в сотрудничестве, и оказывается самым чувствительным симптомом, характеризующим динамику развития и успешности <del>умственной деятельности</del> ребенка.
94.	219	Phrase omission; Initial insertion	NA	249	Уже В. Кёлер в <своих> известных опытах над шимпанзе столкнулся с этой проблемой.
95.	221	Phrase omission	276	250	Возможности обучения определяются <ближайшим образом> зоной его ближайшего развития.
96.	221	Phrase substitution; Quotes addition	277	251	Как известно, во время господства у нас комплексной системы школьного обучения о этой системе давались «педагогические обоснования» <педологические обоснования >.
97.	221	Phrase substitution	NA	251	<del>Педагоги</del> <Педологи> предлагали закреплять с помощью комплексной системы в развитии ребенка то, что он должен был оставить позади себя, приходя в школу.
98.	222	Phrase omission	278	252	именно поэтому комплексная система <с педологической точки зрения> есть не что иное, как перенесение системы обучения, приуроченной к дошкольнику
99.	222	Phrase substitution	NA	252	Формальная <del>сторона</del> <дисциплина> каждого школьного предмета является той сферой, в которой совершается и осуществляется это влияние обучения на развитие.
100.	225	Phrase substitution	281	255	Кривая решений <del>задач</del> <тестов> (окончания фраз, обрывающихся на словах «потому что» и «хотя») на научные понятия идет все время выше кривой решений тех же <del>задач</del> <тестов> на житейские понятия (рис. 2).
101.	225	Phrase addition; Phrase substitution	282	256	[Fig. 2 legend revised:] <del>Рис.</del> <Черт.> 2. Кривая развития житейских и научных понятий <del>Развитие процесса решения задач — научными и житейскими понятиями</del> <del>Заканчивание предложений с союзом &lt;Тест&gt; «потому что»</del> <del>Научное понятие &lt;научный&gt;</del> <del>Житейское понятие &lt;житейский&gt;</del> <del>Гипотетический источник &lt;гипотетическое продолжение&gt;</del> <del>Заканчивание предложений с союзом</del>

					<Тест> «хотя» Научное понятие <научный> Житейское понятие <житейский> Г<г>ипотетическое продолжение>
102.	225	Phrase substitution	282	255	Уже Пиаже подбирал так материал в [1982:] <del>испытаниях</del> [1956:] <del>своих</del> <del>испытаниях</del> <своих тестах>, что недостаток знаний никогда не мог мешать ребенку правильно решить соответствующую задачу.
103.	226	Phrase substitution	282	256	Для того чтобы прийти к верному объяснению, постараемся выяснить, почему для ребенка трудно закончить <del>такую фразу</del> <такой тест>, как приведенный выше.
104.	226	Phrase substitution	283	257	[In various places, the word <тесты> is changed in <del>задачи</del> four times.]
105.	227	Phrase substitution	283	257	<[1982:]Нам думается, что> существенным отличием между <del>первой</del> <del>задачей</del> <первым тестом> на житейские понятия и <del>второй</del> <вторым> на общественные понятия является то, что ребенок должен решить задачу с помощью учителя.
106.	227	Phrase substitution	284	258	[In various places, the word <тесты> and its derivatives is changed in <del>задачи</del> eight times.]
107.	227	Phrase substitution	285	258-259	[In various places, the word <тесты> and its derivatives is changed in <del>задачи</del> six times.]
108.	229	Phrase omission	NA	260	это настолько обстоятельно выяснено в работах Пиаже, что мы <просто> можем сослаться на его исследования по данному вопросу.
109.	232	Phrase substitution; Italics addition	NA	263	- In 1982,; the words *могли бы* are changed in * <del>можем</del> * twice; part of the period is put in italics.  1934 - Мы <del>можем</del> <могли бы> сейчас попытаться обобщить то, что мы нашли. Мы <del>можем</del> <могли бы> сказать, что <del>сила научных понятий скрывается в той сфере, которая целиком определяется высшими свойствами понятий — осознанностью и произвольностью</del> <сила научных понятий скрывается в той сфере, которая целиком определяется высшими свойствами понятий — осознанностью и произвольностью>
110.	233	Phrase substitution	NA	263	Мы <del>можем</del> <могли бы> поставить следующий вопрос

111.	236	Phrase substitution	NA	268	В одном случае, в случае иностранного языка, на первый план выдвигается внешняя, звучащая, физическая <фазическая> сторона речевого мышления
112.	246	Phrase addition	304	279	У младшего школьника это арифметическое понятие есть завершающая ступень.
113.	246	Phrase substitution	NA	279	Критерий осознания <сознания> содержится в возможности перехода к любой другой системе, ибо это означает обобщение десятичной системы, образование общего понятия о системах счисления.
114.	247	Phrase substitution	NA	280	Если, как мы представили <могли это представить> прежде, в свете первого исследования, новая структура обобщения просто аннулирует прежнюю и замещает ее
115.	251	Phrase omission	NA	285	Можно <было бы> показать, что все эти особенности прямо и непосредственно вытекают из внесистемности спонтанных понятий; можно <было бы> объяснить каждую из названных особенностей в отдельности и все вместе из тех отношений общности, которые господствуют в комплексной системе спонтанных понятий.
116.	252	Phrase substitution	311	286	мы встречаем при решении задачи <теста> с окончанием оборванных фраз.
117.	254	Phrase omission	NA	288	<В последнее время> книга Торндайка об измерении интеллекта явилась грандиозной попыткой защитить тот тезис
118.	254	Phrase omission	NA	288	Вюрцбургская школа довела до крайности эту точку зрения и пришла к выводу, что мышление есть такой процесс, в котором объекты, представляющие внешнюю действительность, в том числе и слово, не играют никакой роли, и что мышление является таким <чисто> духовным актом, заключающимся в чисто отвлеченном, не чувственном схватывании отвлеченных отношений.
119.	254	Phrase substitution	NA	288	Сегодня <Если взять теперешний момент, надо сказать, что> мы снова присутствуем при том, как эта точка зрения до конца скомпрометировала себя, обнаружила свою односторонность

					и неплодотворность и как возникает новый интерес к тому, что раньше составляло единственный предмет исследования.
120.	254	Phrase substitution	NA	288	Становится ясно, что функции мышления зависят от строения мыслей, которые <del>действуют</del> <функционируют>
121.	255	Phrase addition	NA	290	Наконец, различные отношения общности определяют и различные типы возможных для данного <u>уровня</u> мышления операций.
122.	255	Phrase omission	NA	290	Эти аспекты внутренне связаны один с другим, и везде там, где мы имеем исключение одного аспекта в пользу другого, мы делаем это в ущерб полноте <нашего> исследования.
123.	256	Phrase addition	NA	291	Мы не станем сейчас гадать, что <del>конкретно</del> должно обнаружить это будущее исследование.
124.	256	Phrase omission	NA	291	он не может не показаться самым грубым упрощением по сравнению с истинной грандиозной сложностью действительного положения вещей, <как оно будет раскрыто в этом будущем исследовании>
125.	<b>Chapter 7</b> 260, 268, 276, 292, 296, 311	Numbered subsections addition	320, 329, 338, 355, 359, 376	295, 304, 314, 331, 336, 353	[In chapter 7, six subsections indicated by numbers, nonexistent in edition of 1934, introduced in the edition of 1956 and preserved in 1982 edition. Subsection 6 was introduced in edition of 1956 before  Мы можем теперь вернуться к тому определению внутренней речи и ее противопоставлению внешней, которое мы предпослали нашему анализу.  In edition of 1982 this subsection is not specifically indicated.]
126.	260	Phrase addition; Footnote addition	NA	295	[Эпиграф:] Я слово позабыл, что я хотел сказать, И мысль бесплотная в чертог теней вернется <del>О.Э. Мандельштам*</del> [Footnote:] [Сноска] *Один _____ из _____ вариантов _____ текста стихотворения О. Э. Мандельштама «Ласточка» — <i>Примеч. ред.</i>
127.	262	Phrase substitution	NA	297	Единица, к которой мы приходим в анализе, содержит в себе в каком-то

					наипростейшем виде свойства, присущие речевому мышлению как <del>целому</del> <единству>.
128.	265	Phrase omission	326	301	<[1982:]Но удивительным образом> это <del>направление</del> <[1956, 1982:]прогрессивнейшее из всех современных психологических направлений> не только не пошло вперед в учении о мышлении и речи, но сделало <[1982:]в этой области> глубокий шаг назад по сравнению со своими предшественниками.
129.	265	Phrase omission	NA	301	Прежде всего оно [i.e., направление, Gestalt theory] сохранило <целиком и полностью> глубочайший разрыв между мышлением и речью.
130.	266	Phrase omission	326	301	Таким образом, связь между словом и значением не мыслится уже более как простая ассоциативная связь, но представляется как структурная. Это <— большой> шаг вперед.
131.	266	Phrase addition	NA	302	Мы могли бы, в сущности, целиком воспроизвести для уяснения идеи структурной психологии о природе слова тот самый пример <del>о человеке и его языке</del> , на котором мы пытались уяснить идею ассоциативной психологии о природе связи между словом и значением
132.	267	Phrase substitution	327	302-303	[Expression <новая психология> is four times changed into <del>гештальт-психология</del> in 1956 edition and <del>гештальтпсихология</del> in the edition of 1982.
133.	269	Phrase addition	NA	305	Здесь перед исследователем раскрывается многое такое, «что и не снилось мудрецам», <del>но выражению В. Шекспира.</del>
134.	271-272	Quotes omission; Initials addition	NA	308	[Quotation marks are omitted around the following citation from Karl Vossler:] <<>Едва ли существует,—говорит К. Фослер,—более неверный путь для истолкования душевного смысла какого-либо языкового явления, чем путь грамматической интерпретации. На этом пути неизбежно возникают ошибки понимания, обусловленные несоответствием психологического и грамматического членения речи. Д. Уланд открывает пролог к герцогу Эрнсту Швабскому словами: «суровое зрелище откроется перед вами». С точки

					зрения грамматической структуры «суровое зрелище» есть подлежащее, «откроется» есть сказуемое. Но с точки зрения психологической структуры фразы, с точки зрения того, что хотел сказать поэт, «откроется» есть подлежащее, а «суровое зрелище» — сказуемое. Поэт хотел сказать этими словами: то, что пройдет перед вами, это трагедия. В сознании слушающего первым было представление о том, что перед ним пройдет зрелище. Это и есть то, о чем говорится в данной фразе, т. е. психологическое подлежащее. То новое, что высказано об этом подлежащем, есть представление о трагедии, которое и есть психологическое сказуемое<>>.
135.	273	Phrase omission	NA	310	<Если> Все эти примеры приведены нами для того, чтобы показать несовпадение фазической и семантической стороны речи, <то> вместе с тем они же показывают, что это несовпадение <слова> не только не исключает единства той и другой, но, напротив того, с необходимостью предполагает это единство.
136.	275	Phrase substitution	NA	312	Для уяснения этой мысли мы должны остановиться на одной чрезвычайно существенной особенности значений <в строении значения> слов, которую мы уже упоминали при анализе результатов наших экспериментов.
137.	275	Phrase omission; Phrase substitution	NA	313	<Но> при этом оказывается, что с самого начала возникновения этих структурных и функциональных особенностей слова они у ребенка отклоняются по сравнению <del>с особенностями слов</del> <со взрослым> в обе противоположные стороны.
138.	276-277	Phrase omission	NA	314	- In 1982, the period ** is omitted. Но эта проблема представляется едва ли не самой запутанной из всех вопросов, относящихся к учению о мышлении и речи. <Она заслуживает поэтому совершенно особого исследования, но мы не можем не привести некоторых основных данных этого специального [277] исследования внутренней речи, так как без них мы не могли бы представить отношения мысли к слову.>
139.	277	Phrase	NA	314	Как мы увидим ниже, <речевая> память



		omission			представляет один из моментов, определяющих природу внутренней речи.
140.	279	Phrase substitution; Footnote addition	340-341	316	<p>В известном смысле можно сказать, что внутренняя речь не только не есть то, что предшествует внешней речи или воспроизводит ее в памяти, но [1982:]<del>противоположна</del> противоположно внешней. Внешняя речь есть процесс превращения мысли в слова, ее материализация и объективация. Здесь обратный по направлению процесс, идущий извне внутрь, процесс испарения речи в мысль [1982:]<sup>-*</sup>. Отсюда и структура этой речи со всеми ее отличиями от структуры внешней речи [1956:]<sup>-†</sup>.</p> <p>[Footnote:] [Сноска] [1956:]<sup>-†*</sup>[1982:]<sup>-*</sup>—Как видно из всего контекста, автор, применяя образное выражение «испарение из речи в мысль», имеет в виду качественное изменение речевого процесса при мыслительном акте, а вовсе не исчезновение слова.— <i>Примеч. ред.</i></p>
141.	281	Reference omission; Footnote addition	343	319	<p>[Omitted reference to Vygotsky's work <i>Pedology of the adolescent</i>, volume 3: Л.С. Выготский, <i>Педология подростка</i>, Учгиз, 1931. The reference is eliminated along with corresponding bibliographic entry for this publication in the bibliography at the end of the book.]</p> <p>Этот переход является общим законом, как мы показали в одной из наших прежних работ &lt;(40, с. 483 и след.)&gt;<sup>-*</sup></p> <p>[Footnote:] [Сноска] <sup>*</sup>Имеется в виду работа Л. С. Выготского «Развитие высших психических функций», которая будет опубликована в третьем томе Собрания сочинений.— <i>Примеч. ред.</i></p>
142.	282	Footnote omission	345	321	<p>[1982:] Но сравнению с гипотезой Пиаже Эта гипотеза имеет ряд преимуществ в наших глазах &lt;по сравнению с гипотезой Пиаже&gt;. Она позволяет нам адекватнее и лучше объяснить с теоретической стороны структуру, функцию и судьбу эгоцентрической речи. Она лучше согласуется с найденными нами в</p>

					эксперименте фактами возрастания коэффициента эгоцентрической речи при затруднениях в деятельности, требующих осознания и размышления <sup>&lt;1&gt;</sup> ,—фактами, которые являются необъяснимыми с точки зрения Пиаже. [Footnote:] [Сноска] < <sup>1</sup> См. выше стр. 70 и след.>
143.	284	Phrase omission	NA	321	В 7 лет перед нами речь, которая почти по всем своим функциональным и структурным особенностям <целиком и полностью, стопроцентно> отличается от социальной речи трехлетки.
144.	290	Phrase substitution	352	329	Коэффициент <del>редко</del> <редко> падал до нуля. [Note: this word редко was indicated as a typo on the list of typographical errors (Замеченные опечатки) of the first edition of 1934, and was suggested to be corrected into резко]
145.	295	Phrase omission	NA	335	Толстой обращает внимание <в другом произведении> на то, что между людьми, живущими в очень большом психологическом контакте, понимание с помощью только сокращенной речи, с полуслова является скорее правилом, чем исключением.
146.	305	Phrase omission	NA	346-347	<Это> <del>И</del> <и>изменение смысла слова мы могли установить как основной факт при семантическом анализе речи. Реальное значение слова неконстантно. В одной операции слово выступает с одним значением, в другой оно приобретает другое значение. <Эта> <del>Д</del> <д>инамичность значения и приводит нас к проблеме Полана, к вопросу о соотношении значения и смысла.
147.	306	Phrase substitution	NA	347	Слово приобретает свой смысл только во фразе, но сама фраза приобретает смысл только в контексте абзаца, абзац — в контексте книги, книга — в <del>контексте</del> <тексте> всего творчества автора.
148.	310	Phrase substitution	NA	352	На этом мы можем закончить обзор особенностей внутренней речи, который [sic] мы <del>наблюдали</del> <могли наблюдать> в наших экспериментах. Мы должны сказать только, что все эти особенности мы первоначально <del>констатировали</del> <могли первоначально констатировать>

					при экспериментальном исследовании эгоцентрической речи
149.	310	Phrase substitution	NA	352	это сопоставление показало, что уже во <del>внутренней</del> <внешней> речи заключены возможности образования этих особенностей, и тем самым подтвердило нашу гипотезу о генезисе внутренней речи из эгоцентрической и внешней речи.
150.	316, 318	Subsection asterism sign elimination	381, 383	358, 361	[In the original edition of 1934, in chapter 7, there were two subsections indicated by asterism sign (triple asterix put into triangle: **) before  Мы <все время> шли в исследовании несколько необычным путем & Мы не можем в заключение нашего исследования не остановиться в немногих словах на тех перспективах, которые раскрываются за его порогом,  respectively. In editions of 1956 and 1982, the first of these signs was omitted, while the second was preserved.]
151.	316	Phrase omission	NA	358	Мы <все время> шли <в нашем> исследовании несколько необычным путем.
152.	317	Phrase substitution	NA	360	Но и мысль, не воплотившаяся в слове, остается стигийской тенью, «туманом, звоном и <del>сиянием</del> <зиянием>», как говорит другой поэт.
153.	318	Quotes omission; Phrase omission	NA	361	[Quotes removed in a number of places. The original quotation is from Marx and Engels's "German Ideology" that was preserved as a manuscript and was first published in Moscow in 1932 as Die deutsche Ideologie. Hrsg. v. D. Rjazanow und W. Adoratskij, Marx-Engels-Gesamtausgabe (MEGA), Band I/5, Berlin 1932. Vygotsky seem to have used the original source and related it in his own translation, but without having referred to the source.] Если <<язык так же древен, как сознание>>, если <<язык и есть практическое, существующее для других людей, а следовательно, и для меня самого, сознание>>, <если «проклятие материи, проклятие движущихся слоев воздуха изначально тяготеет над чистым сознанием»>, то очевидно, что не одна

					мысль, но все сознание в целом связано в своем развитии с развитием слова.
154.	<b>Bibliography</b> 319-320		385- 386	502	<p>[In edition of 1934: 41 items on the list “Литература”.</p> <p>In edition of 1956: 40 items, i.e. the list “Литература” is preserved virtually unchanged except omitted Vygotsky’s paedological work Л.С. Выготский, <i>Педология подростка</i>, Учгиз, 1931. Note: quite a few of other publications preserved including the works by Russian and Western authors (in French, German, English, and foreign authors in Russian translation), on topics such diverse as language and thinking, comparative and animal psychology, anthropology, child and medical psychology, and, notably, paedology (e.g. Гезелл, <i>Педология раннего возраста</i>, 1932).</p> <p>In edition of 1982 the only Vygotsky’s publication was not referred to either. However, all but one—38. Дипломные работы студентов Ленинградского педагогического института им. Герцена (see, above, p. 207 of 1934 edition)—bibliographic items were preserved, yet not in the order of their appearance in the text, like in editions of 1934 and 1956, but non-numbered and ordered alphabetically, by the author’s name, publications in Russian first, followed by foreign language publications.</p>
155.	321-323				<p>[In 1956 and 1982 the list of Vygotsky’s works (Перечень работ проф. Л.С. Выготского) is not included. The list was divided in two larger sections: 1) books, with the subsections: (a) psychology, (b) paedology; 2) articles, with the subsections: (a) psychology, (b) psychopathology and defectology, (c) popular-scientific and bibliographical works, (d) pedology. The list concludes with logically divided by not subtitled section of Vygotsky’s publications in foreign languages.]</p>

Поступила в редакцию: 20.01.2012 г.

### Сведения об авторах

Л. Мекаччи (L. Mecacci) – президент Академии изящных искусств (Presidente della Accademia di Belle Arti di Firenze), Флоренция, Италия.

E-mail: [luciano.mecacci@yahoo.it](mailto:luciano.mecacci@yahoo.it)

А. Ясницкий (A. Yasnitsky) – младший научный сотрудник, университет Торонто (University of Toronto), Канада.

E-mail: [anton.yasnitsky@gmail.com](mailto:anton.yasnitsky@gmail.com)