

Развитие понятия «знак» в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского: истоки и перспективные направления исследований.

Часть 1

А.В. Конокотин

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotinav@mgppu.ru

В 2024 году культурно-исторической психологии исполняется 100 лет. Отмечая сегодня рост востребованности идей и положений культурно-исторической психологии в мировом профессиональном сообществе, начавшийся в 1978 году и продолжающийся по сей день, следует указать на ряд проявившихся проблем, без анализа которых невозможно дальнейшее развитие самой теории. Во-первых, это многообразие интерпретаций и прочтений теоретических основ культурно-исторической психологии, возникших за последние десятилетия. Во-вторых, это трансформация понятийного аппарата культурно-исторической психологии в «ширму» для эклектических и чисто эмпирических конструкций современных исследований, направленных на изучение проблем развития и строения сознания и высших психологических функций. При этом по-настоящему понять концепцию Выготского можно только исходя из анализа генеза, содержания и взаимосвязи тех понятий, которые и составляют методологию культурно-исторической психологии. В данной статье рассматривается понятие «знак», являющееся одним из ключевых в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Ставится цель реконструировать тот путь, который прошел сам автор культурно-исторической психологии в определении места и роли данного понятия в целостной теоретико-методологической конструкции разработанной им концепции.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, инструментальный метод, социогенез, развитие, орудие, знак.

Для цитаты: Конокотин А.В. Развитие понятия «знак» в культурно-исторической психологии: истоки и перспективные направления исследований. Часть 1 // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 3. С. 58–68. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200306>

Development of the Concept “Sign” in Cultural-Historical Psychology of L.S. Vygotsky: The Origins and Promising Areas of Research.

Part 1

Andrey V. Konokotin

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotinav@mgppu.ru

The year 2024 marks the 100th anniversary of cultural and historical psychology. Taking in consideration the growing demand for the ideas and positions of cultural-historical psychology in the world professional community started in 1978 and continues to this day, we have to highlight a number of emerging problems. Without the analysis of these problems it is impossible to further develop the theory itself. Firstly, it is the variety of interpretations and readings of the theoretical foundations of cultural-historical psychology that have emerged over the past decades. Secondly, it is the transformation of the conceptual apparatus of cultural-historical psychology into a “screen” for eclectic and purely empirical constructions of modern research aimed at studying the problems

of the development and structure of consciousness and higher psychological functions. At the same time, it is possible to truly understand Vygotsky's concept only on the basis of an analysis of the genesis, content and interrelation of those concepts that make up the methodology of cultural-historical psychology. This article examines the concept of "sign", which is one of the key concepts in the cultural-historical concept of L.S. Vygotsky. The aim is to reconstruct the path that the author of cultural-historical psychology himself took in determining the place and role of this concept in the holistic theoretical and methodological structure of the concept he developed.

Keywords: cultural-historical psychology, instrumental method, sociogenesis, development, tool, sign.

For citation: Konokotin A.V. Development of the Concept "Sign" in Cultural-Historical Psychology of L.S. Vygotsky: The Origins and Promising Areas of Research. Part 1. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 3, pp. 58–68. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200306>

Введение

...не зная прошлого, невозможно понять подлинный смысл настоящего и цели будущего.

М. Горький «О "Библиотеке поэта"».

Культурно-историческая психология, возникшая на рубеже 20–30-х годов XX века, является сегодня одной из наиболее влиятельных и динамично развивающихся парадигм (в понимании Т. Куна [19]), определяющих развитие современного научного психологического (и шире — гуманитарного) знания. Будучи фактически исключенными из открытого научного дискурса в 1936 году¹, идеи Л.С. Выготского о происхождении, строении и развитии психики и сознания приобрели новую жизнь лишь 20 лет спустя (в СССР) с изданием первого тома «Избранных психологических исследований». За рубежом «первое знакомство» с трудами Л.С. Выготского начнется еще спустя целых 6(!) лет, когда в 1962 году выйдет английский перевод книги «Мышление и речь» с предисловием Дж. Брунера [22]. Тем не менее даже в период официального запрета выработанные Л.С. Выготским положения новой научной психологии продолжали разрабатываться в трудах его учеников и последователей в *снятом виде*. Даже тот существенный раскол, который произошел между Выготским и некоторыми представителями «харьковской группы» (прежде всего ее руководителем А.Н. Леонтьевым), возникший в результате дискуссий о предмете, источниках и движущих силах развития психики и сознания, не разрывал этих связей окончательно.

Наибольший интерес и внимание к работам Л.С. Выготского случится в 1978 году с публикацией сборника «Mind and Society: The development of higher psychological processes» под редакцией Майкла Коула, который по сей день является наиболее цитируемым источником по тематике культурно-исторической психологии на английском языке [25]. Этот интерес продолжает возрастать и сегодня. Так, согласно данным наукометрических исследований, наблюдается «положительная динамика роста ко-

личества публикаций, содержащих ключевые термины и персоналии культурно-исторической психологии, как на русском, так и на английском языках» [25], включая такие понятия, как «орудие», «знак», «зона ближайшего развития», «высшие психические функции», «социальная ситуация развития», «сотрудничество» и др. Особый интерес представляют материалы из частных архивов Л.С. Выготского, опубликованные Е.Ю. Завершиновой и Р. Ван дер Вером [см., например: 2; 15; 16 и др.]. По выражению М. Дафермоса, эти материалы произвели настоящую «архивную революцию» и открыли «новые возможности для исследования и понимания наследия этого ученого» [14].

Тем не менее, отмечая рост востребованности культурно-исторической психологии в мировом профессиональном сообществе, следует выделить и ряд проблем, которые на сегодняшний день выступают все более отчетливо. *Во-первых*, это многообразие интерпретаций и прочтений теоретических основ культурно-исторической психологии, возникших за последние десятилетия. В связи с этим М. Дафермос задается вопросом о том, что должно стать критерием выбора между различными прочтениями и вариантами теории Выготского, учитывая, что «...существуют радикально противоположные прочтения его текстов и различные толкования научного наследия» [14]. Несомненно, что возникновение различных прочтений и интерпретаций положений любой теории неизбежно. Подобные тенденции являются фундаментом для возникновения содержательных дискуссий, определяющих развитие самой теории. Возникновение внутри нее различных научных школ, чьи экспериментальные исследования, направленные на проверку выдвигающихся их авторами тезисов, позволяют заполнить пробелы и ответить на оставшиеся без ответа в «родовой» теории вопросы (например, научные школы Л.И. Божович, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др. учеников, соратников и последователей Выготского). Тем не менее обратный полюс этих процессов создает угрозу для «вырождения» теории, ее поверхностного восприятия и фрагментирования. Отсюда *вторая проблема*,

¹ Результат введения постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 года «О педологических извращениях в системе Наркомпросов».

связанная с трансформацией теории Выготского в «жевательную резинку», пригодную для всех в любых условиях»² [14]. Понятийный аппарат культурно-исторической психологии применяется как *ширма*, прикрывающая неприглядный фасад хрупких эклектических и чисто эмпирических конструкций, что отмечает Ф.Т. Михайлов: «...культурно-историческая психология превратилась в миф. Многие психологи используют терминологию Л.С. Выготского что называется для красного словца, формулируя личные научные проблемы в логике явного эмпиризма» [21]. Тем самым концепция, методология которой определяет способы постановки и решения фундаментальных и конкретно-практических проблем и задач в различных областях социальной сферы, низводится до простого клише. При этом сам Выготский был ярким противником эклектики в науке и практике. «Я не хочу узнать на даровщинку, скроив пару цитат, — писал он, — что такое психика, я хочу научиться на всем методе Маркса, как строят науку, как подойти к исследованию психики. ...не случайные высказывания нужны, а метод!» [5]. И Выготский разработал такой метод — *экспериментально-генетический* — основу которого составляет система (синтез) теоретических положений и понятий созданной им культурно-исторической психологии. Понять концепцию Выготского, следовательно, можно только исходя из анализа *содержания и генеза³ тех понятий, которые и составляют методологию культурно-исторической психологии.*

В данной статье рассматривается понятие «знак» или «психологическое орудие», являющееся одним из ключевых в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, специально указывавшего, что фундаментальным принципом новой психологической теории должен стать «орудийный характер человеческой деятельности вообще и психики человека в частности» [22]. Однако здесь не ставится цель дать новое понимание или новую интерпретацию данному понятию, такая работа просто не может быть проделана в рамках одной статьи. Но мы считаем важным сегодня реконструировать тот путь, который прошел сам автор в определении места и роли данного понятия в целостной теоретико-методологической конструкции разработанной им концепции.

«Опосредование» и понятие «знак» в ранних работах Л.С. Выготского (1923—1926 гг.)

Идея опосредствования раскрывает «все целое» подхода Выготского к решению проблемы культурного («высшего») развития психики. Она проходит

красной нитью через все его творчество и берет начало, хоть и в довольно общем и не до конца осознанном виде, в самых первых научных докладах и публикациях. Так, в январе 1924 года в Петрограде, где состоялся II Всероссийский съезд по психоневрологии, Выготский выступил сразу с тремя докладами, одним из которых был доклад «Методика рефлексологического исследования в применении к изучению психики» [15], с последующими дополнениями и редактурой, вышедший в виде статьи в 1926 году под названием «Методика рефлексологического и психологического исследования». В этой статье Выготский особое внимание уделяет новому методу изучения сознания — «психорефлексологическому методу», противопоставляя его, во-первых, *интроспективно-му методу* или *методу экспериментального самонаблюдения*, установленному в Вюрцебской школе, во-вторых, *классическому рефлексологическому методу*, который, будучи нацелен на изучение «всего поведения человека» в его разнообразных и самых сложных взаимоотношениях с окружающей средой (в том числе социальной), все еще опирается на «классический эксперимент воспитания условного рефлекса (секреторного и двигательного)», тем самым исключая из области своего внимания скрытые от прямого наблюдения, но непосредственно организующие поведение процессы, и в первую очередь — мышление. «Рефлексология обязана учитывать и мысли, и всю психику, — пишет Выготский, — если она хочет понять поведение. Психика — только заторможенное движение, а объективно не только то, что можно пощупать и что видно всякому» [7]. Следуя этому положению, Выготский предлагает *косвенный (опосредованный) путь* изучения «невьявленных (задержанных) рефлексов» (*мыслей*) через систему рефлексов, в которых они отражаются — «речевых рефлексов», «возбуждаемых» посредством специально структурированного опроса, т. е. «системы раздражителей с точным учетом каждого звука, со строжайшим выбором только тех отраженных систем рефлексов, которые могут в данном опыте иметь безусловно достоверное, научное и объективное значение» [7].

Обосновывая метод «косвенного исследования психики», Выготский описывает проведенный им эксперимент по изучению «логической памяти». Нас в первую очередь интересует сам дизайн эксперимента и подход Выготского к интерпретации его данных. Испытуемым (учащимся педагогического техникума) предъявлялся ряд из 50—100 слов, выступавших *объектами* для запоминания («механика», «лампа», «Урал» и т. д.). Помимо ряда «слов-объектов» испытуемым предъявлялся второй ряд слов, состоящих из фамилий известных русских писателей («Канте-

² М. Дафермос указывает, что такая ситуация характерна для англоязычных регионов западного мира, однако следует признать, что и в пространстве отечественной научной мысли проявляются те же тенденции.

³ Проблема понимания генеза ключевых понятий культурно-исторической психологии имеет принципиальное значение, поскольку, как следует из дневников самого Выготского с комментариями Е.Ю. Завершневой, он постоянно критически относился не только к идеям оппонентов, коллег и учеников, но и к собственным ранее высказанным тезисам. Следовательно, культурно-историческая психология уже при столь непродолжительной жизни Выготского была не просто системой понятий «отлитых в монолите», но системой развивающихся понятий, в рамках которой постоянно происходил пересмотр их структурных и содержательных отношений.

мир», «Тредьяковский», «Ломоносов» и т. д.), расположенных в хронологическом порядке. Слова из второго ряда испытуемые должны были произносить про себя в заранее установленном исследователем порядке сразу после услышанного слова-объекта. Когда экспериментатор произносил, например, первое слово «механика», испытуемый должен был про себя произнести слово «Кантемир» и т. д. При этом проговаривание про себя слов «второго ряда» должно было также сопровождаться *мысленным* ответом на вопрос о характере связи между первым и вторым словами. По завершении основного этапа эксперимента, когда испытуемых просили припомнить все названные им «слова-объекты» сначала в прямом, а потом и в обратном порядке, следовал опрос «о процессах запоминания, установления связи и воспроизведения». Как указывает Выготский, регистрации подлежали только те «показания» испытуемых, которые могли иметь *объективный характер*, а именно та речь, которую они произносили про себя [12].

При анализе данного исследования в фокусе внимания Выготского в первую очередь оказываются возможности психорефлексологического метода, который, позволял объективно регистрировать «невывявленные рефлексы», протекавшие в форме «немой» речи, что превращало этот метод в средство изучения сознания. Именно экспериментальная апробация метода рассматривается им как наиболее существенный результат проведенной работы. Полученные с его помощью результаты позволили, как считал Выготский, выйти за пределы простой ассоцианистской трактовки проблемы структуры сознания, указав, что «...рефлекс тоже, как и человек, есть животное общественное, и необходимо изучать социологию рефлексов — законы их общезжития и собираности в группы и цепи. В наших опытах и вызывался искусственно такой комплекс сложившихся рефлексов, который, так сказать, нацеливался на заданное слово» [12].

Как справедливо замечает Е.Ю. Завершнева, «...в эксперименте оказались задействованы приемы произвольного, опосредствованного запоминания, т. е. активного выстраивания логических связей в памяти, при котором мышление подключено к процессу запоминания. <...> Другое дело, что ни сами эти приемы, ни механизмы управления памятью в данном исследовании так и не были изучены» [15]. Отчасти это из-за того, какая задача ставилась в исследовании, отчасти из-за того, что еще не был сформулирован понятийно-терминологический аппарат, позволяющий объяснить наблюдаемые, но не поддающиеся рефлексии посредством рефлексологического языка факты и явления, а отчасти из-за того, что еще не было намечено четкой программы исследований, опирающейся на методологию, позволяющую преодолеть существовавшие в современной Выготскому рефлексологии ограничения. Тем не менее здесь уже прослеживаются первые «намекы» на многие краевольные идеи и положения будущей культурно-исторической психологии. Так: а) тезис о связывании рефлексов в специфические системы комплексов обнаружится в последующем в

положении о системном строении сознания высших психологических функций; б) тезис о необходимости изучения «социологии рефлексов», о механизмах самосознания и о том, что «речь и есть система рефлексов социального контакта» в последствии выступит в положении о возникновении сознания из «форм коллективно-социальной деятельности», а также о роли *знака, культурного средства* в развитии высших форм сознания и поведения.

Исходя из анализа статьи «Сознание как проблема психологии поведения» 1925 года, можно говорить о начале нового этапа творчества Выготского, о поиске совершенно нового подхода к решению проблем возникновения и развития сознания, отличного как от «объективных» (бихевиоризм, рефлексология, реактология), так и от субъективно-эмпирических теорий. Здесь Выготский впервые вводит понятие «исторический опыт», понимаемого как использование в поведении, труде и в широком смысле во всей нашей жизни опыта прежних поколений, который не может быть передан посредством биологических механизмов. Он формулирует особенности взаимосвязи «исторического», «социального» и «личного» опыта человека в процессе его развития. «Исторический и социальный опыт, — пишет Выготский, — очевидно, не представляют из себя чего-либо психологически различного, так как они в действительности не могут быть разделены и даны всегда вместе. Соединим их знаком +» [10]. При этом «сознание» Выготский понимает как частный случай социального опыта, указывая, что «...индивидуальный момент конструируется как производный и вторичный, на основе социального и по точному его образцу» [10]. Здесь Выготский только в общих словах указывает на связь «исторического», «социального» и «индивидуального» в развитии сознания, но еще не выделяет тот элемент разработанной им «формулы», который воплотил бы в себе все ее компоненты и выступил бы как «опосредствующее» звено в процессе культурного (т. е. социально-исторического) развития. Это следующий шаг, на который Выготский специально указал в 1927 году в работе «Исторический смысл психологического кризиса», отметив «...необходимость разработки таких понятий, которые могли бы не только объяснять и описывать психику, но и *способствовать овладению ею* (курсив мой. — А.В.)» [17].

Инструментальная психология — новый этап творчества и новая программа исследований

Уже в 1928 году выходит несколько работ, в названии которых появляются слова «культурное развитие»: «Аномалии культурного развития ребенка», «Генезис культурных форм поведения» и «Проблема культурного развития ребенка». С них начинается новый этап творчества ученого — этап, связанный с разработкой и обоснованием *инструментального метода*, который, по словам самого Выготского, не только «...дает принцип и способ психологического изучения ребенка», но также является ключом к

практическому овладению в воспитании и школьном обучении высшими (чисто человеческими) формами поведения» [10]. В основе данного метода лежит представление о механизме культурного развития ребенка как о процессе овладения им «культурными средствами» — языком, письмом, различными системами счисления, — «которые человечество создало в процессе своего исторического развития». В функциональном отношении в основе инструментального метода лежит методика двойной стимуляции, заключающаяся в том, что деятельность (поведение) ребенка организуется одновременно посредством двух рядов стимулов, один из которых выступает в качестве вспомогательного средства (стимул-средства) для осуществления психологической операции, направленной на другой ряд стимулов (стимул-объекты). Выготский, опираясь на классиков марксизма приводит аналогию с орудиями труда, отмечая, что как технические орудия «перестраивают весь строй трудовой операции», так «психологические орудия» (культурные средства, знаки) «перестраивают весь строй психологической операции» [9]. Однако впоследствии для него оказывается важно различить эти два понятия, вплоть до их противопоставления [23]. В работе «Инструментальный метод в психологии»⁴ 1930 года он, отмечая возможность проведения соответствующей аналогии до определенного предела, указывает: «Существеннейшее отличие психологического орудия от технического — направленность его действия на психику и поведение, в то время как техническое орудие, будучи тоже вдвинуто как сред-

ний член между деятельностью человека и внешним объектом, направлено на то, чтобы вызвать те или иные изменения в самом объекте; психологическое орудие ничего не меняет в объекте; оно есть средство воздействия на самого себя (или другого) — на психику, на поведение, а не средство воздействия на объект. В инструментальном акте проявляется, следовательно, активность по отношению к себе, а не к объекту» (курсив мой. — А.В.) [10].

Чтобы действительно понять роль и значение сигнификации (т. е. создания и употребления знаков, искусственных сигналов [11]) в развитии высших форм поведения, следует специально остановиться на идее Выготского, согласно которой знак есть средство воздействия на другого, средство социальной связи, как он указывает в работе 1929 года «Конкретная психология человека» [6]. Для начала рассмотрим в качестве примера экспериментальное исследование на овладение вниманием.

Перед ребенком устанавливались две одинаковые чаши. В одну из этих чаш взрослый незаметно от ребенка прятал орех, другая оставалась пустой. Обе чаши накрывались одинаковыми крышками из белого картона. На одну из них (под которой был спрятан орех) наносилась метка темно-серого цвета, тогда как на другую (под которой ореха не было) наносилась светло-серая метка (рис. 1). Согласно правилам игры, ребенок должен был выбрать и указать ту чашу, под которой находится орех. Если ему это удавалось, он забирал орех себе, если же нет, он должен был отдать один из своих орехов экспериментатору.

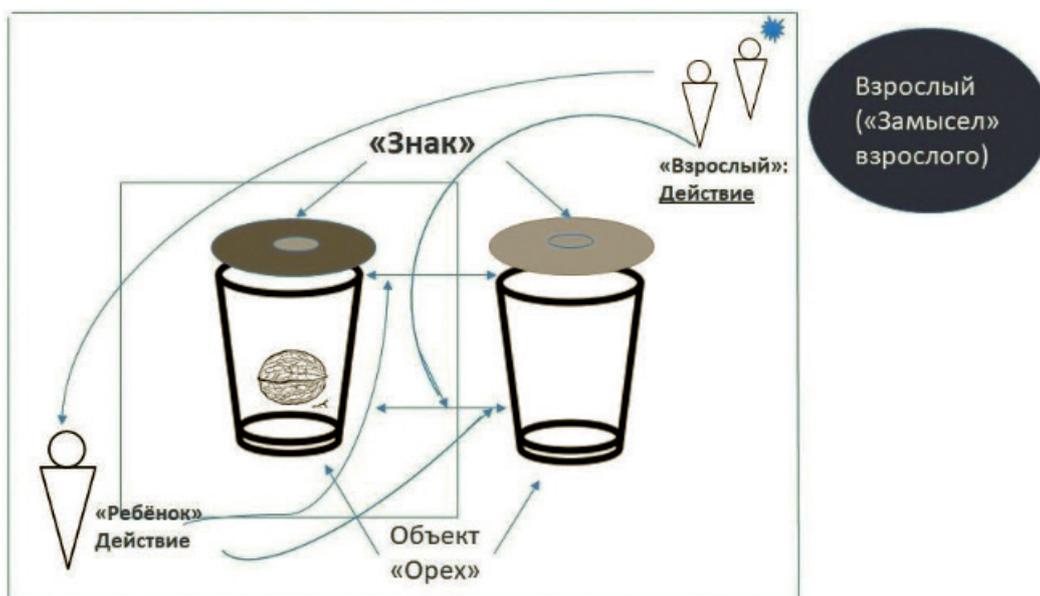


Рис. 1. Экспериментальная схема в опытах по овладению вниманием⁵

⁴ Является дополненной и расширенной версией статьи 1928 года «Инструментальный метод в педологии», состоявшей всего из 7 тезисов. В докладе «Инструментальный метод в психологии», прочитанном в Академии коммунистического воспитания имени Н.К. Крупской, Выготский выдвигает 24 основных тезиса, всесторонне характеризую роль и значение данного метода для исследования и практической организации культурного развития ребенка.

⁵ Схема приводится по работе В.В. Рубцова «Развитие и обучение в контексте социальных взаимодействий: Л.С. Выготский vs Ж. Пиаже» [24].

Первоначально дети решали данную задачу по методу проб и ошибок, выигрывая и проигрывая примерно одинаковое количество раз. При этом «знак», присутствующий в ситуации данной задачи (цветные метки), в «естественных условиях» (т. е. самостоятельно, без помощи взрослого) не выделялся детьми как специфическое, организующее их поведение средство. В этом смысле он и не становился для детей знаком в подлинном смысле этого слова, поскольку не приобретал соответствующей ему функции. Выготский отмечает, что даже после достаточно большого количества опытов, когда казалось, что у ребенка начинает вырабатываться положительная реакция на метку темно-серого цвета и которая держалась в течение некоторого времени, «...при проверке на критических опытах она не подтверждалась, как не подтвердилась и при возвращении к основной ситуации» [11].

В дальнейшем ход опыта трансформировался. Взрослый на глазах у ребенка помещал орех в чашу и при этом пальцем указывал на темно-серую метку. После этого ситуация кардинально менялась. Ребенок не только начинал выигрывать, не совершая ошибок в экспериментальной ситуации, но и успешно переносил способ решения в контрольный этап опытов, в которых метки имели иной цвет. Кроме того, успешность решения сохранялась и спустя несколько дней.

Для Выготского важнейшим моментом, зафиксированным в эксперименте, является указание. Через указательный жест (который может быть заменен и словом в той же функции) взрослый изначально направляет внимание ребенка, т. е. выделяет из недифференцированного (для ребенка) поля конкретные признаки и свойства объективной среды, «с которыми он должен связать свою реакцию». В данном случае таким свойством служит соответствие места расположения объекта (ореха) и цветной метки. Именно через это соотношение, как указывает В.В. Рубцов, и представлено «внимание взрослого», которым должен овладеть ребенок [24].

Через указание взрослый создает установку ребенку на это свойство, вызывает к жизни («катализирует») процессы, благодаря которым ребенок начинает выделять цветную метку как средство, возможный инструмент организации собственного поведения [18]. Когда ребенок начинает «оперировать» внешним средством в процессе решения поставленной перед ним задачи (т. е. устанавливать связь между цветом метки и расположением ореха), это средство начинает выполнять для него ту же функцию, что и указательный жест взрослого. Разница только в том, что раньше ребенок был направляем взрослым через жест, который был инструментом воздействия взрослого на ребенка, его поведение, тогда как теперь, когда ребенок устанавливает (открывает для себя) обозначенную связь «предметных» и «знаковых» структур, он сам направляет свое внимание через открытое (и приобретенное) в ситуации сотрудничества средство,

воплотившее в себе ранее имевший место способ взаимодействия ребенка и взрослого. Овладение такими средствами качественно изменяет структуру и механизмы реализации естественных (натуральных) по своей природе психологических функций человека, подчиняя их его воле (т. е. делая их произвольными). В 1930 году в совместном труде «Этюды по истории поведения» Л.С. Выготский и А.Р. Лурия пишут так: «Первое функциональное отношение к предмету есть первый шаг по пути развития культурных форм поведения — это первый шаг по пути установления активной, а не чисто механической связи ребенка с внешним миром» [13]. Возникновение такого функционального отношения к «предмету» становится возможным вследствие того, что само внешнее средство становится в собственном смысле слова знаком — способом социального взаимодействия, ставшим средством индивидуальной саморегуляции [1]. Произвольное внимание (как и любая другая высшая психологическая функция) есть таким образом «социальное во мне». Отсюда и знаменитое положение Выготского о том, что «...последовательность культурного развития ребенка такова: сначала другие люди действуют по отношению к ребенку, затем ребенок вступает во взаимодействие с окружающими, наконец, он начинает действовать на других и только в конце начинает действовать по отношению к себе» [11]. В этом обобщении, сделанном на основе проведенных экспериментов, кроется новый разворот идеи, которую Выготский тезисно обозначил еще в 1924 году: «Механизм сознания себя (самосознания) и познания других один и тот же; мы сознаем себя, потому что мы сознаем других, и тем же самым способом, каким мы сознаем других, потому что мы сами в отношении себя являемся тем же самым, чем другие в отношении нас» [7]. Эту же проблему обсуждает в своих дневниках Д.Б. Эльконин уже в 1981 году, когда задается вопросом о том, каким образом становится возможным организация поведения через знак. Он дает такой ответ: «...знак, который вводится другим человеком, — нововведение в организацию поведения первого индивида. В этом смысл всякой знаковой операции; значение знака в той функции другого человека, в которой он вводится в организацию поведения. Они могут быть различны (решающий, контролер, вообще помогающий, напоминающий о ком-то). Знак — нечто вроде подарка. Ведь подарок — напоминание о том, кто его сделал. Именно поэтому знак социален, именно поэтому он организует поведение» [28]. Из этого прямо следует, что знаковая операция или опосредствованная форма поведения — это «след активного присутствия другого в поведении» [29], это Другой, присутствующий в нас в снятом виде, через ту функцию, которую играет знак в нашем поведении.

В рассмотренном экспериментальном примере во всей полноте проявляется положение, согласно которому для того, чтобы то или иное внешнее средство стало знаком, психологическим орудием, оно сначала должно выступить как средство социальной связи во взаимодействии между субъектами.

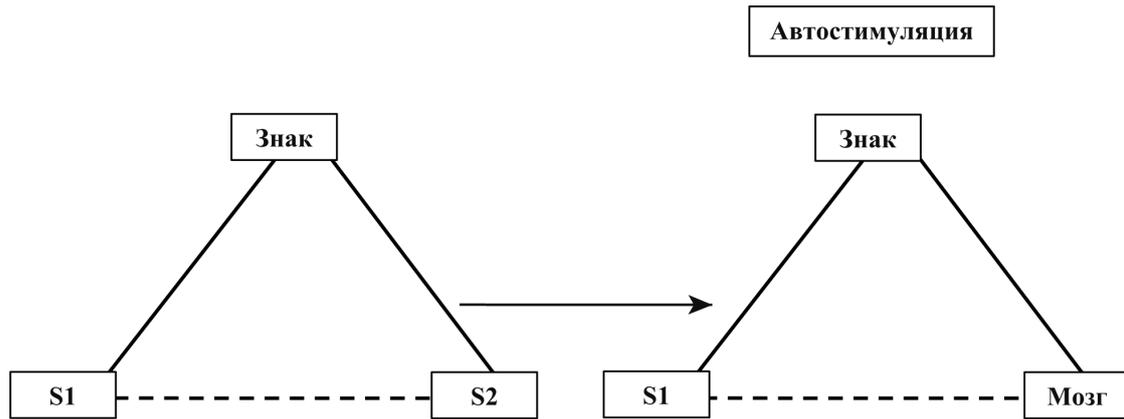


Рис. 2. Схема, отображающая социальную природу «знака»⁶

На рис. 2 схематично изображено положение, согласно которому «...инструментальная операция есть всегда социальное воздействие на себя» [6]; знак опосредствует отношение к себе как к Другому. Изначально знак выступает как специфическое средство связи между двумя субъектами, затем он «вдвигается... между человеком и его мозгом. Он поддерживает операцию, направленную на объект. Но его объектом является сама операция, нервный процесс» [11]. Тезис о том, что знак «вдвигается»⁷, в конечном счете между «человеком и мозгом», имеет существенное значение в контексте понимания структуры и механизмов формирования высших психологических функций. Такая возможность «управлять мозгом», регулируя характер протекания нервных процессов, изменяя структуру естественных (натуральных) психологических функций, кроется в двух существенных основаниях человеческой жизнедеятельности. **Первое основание** заключается в закономерностях естественного развития, в основе которых лежит механизм образования условного рефлекса. «Когда мы... намеренно вмешиваемся в течение процессов нашего поведения, — пишет Выготский, — то это совершается только по тем же законам, каким подчинены эти процессы в своем естественном течении, точно так же, как только по законам внешней природы мы можем ее видоизменить и подчинить своим целям» [9]. Этот тезис Выготский демонстрирует на материале изучения мнемотехники. Он показывает, что новый способ запоминания может быть также разложен на составляющие его условно-рефлекторные связи, как и образование ассоциативной связи при естественном запечатлении. Включение знака в качестве промежуточного элемента в естественный процесс образования условного рефлекса «дает новое направление» протеканию этих процессов, образуя новую конструкцию, «комбинацию нервных связей», далее не разложимую и являющуюся «...минимальной единицей анализа, которая сохраняет в себе все свой-

ства психической функции» [10]. В дальнейшем это положение нашло развитие в работе А.Н. Леонтьева «Развитие памяти: исследование высших психологических функций», выполненной под руководством Выготского в 1931 году: «...опосредствование акта запоминания ничего не изменяет в биологических законах этой функции; изменяется лишь структура операции в целом. Организуя соответствующий “стимул-средство”, обеспечивающий воспроизведение полученного впечатления, мы овладеваем своей памятью, овладевая ее стимуляцией, т. е. овладеваем ею на основе подчинения ее же собственным естественным законам» [20]. При этом Леонтьев верно отмечает, что недостаточно просто указать на то, что в основе высших форм памяти лежат те же общие неврофизиологические законы, что и в основе памяти натуральной. Отсюда — **второе основание** — сам факт социальной жизни человека, которая ставит перед ним новые задачи и предъявляет специфические требования, связанные, прежде всего, с необходимостью организации совместной (коллективной) деятельности, регуляция которой предполагает выработку средств управления поведением своим и членов социальной группы. Первоначально — это примитивные средства, например такие, как «жезлы вестники» у австралийских племен, «узелки на память», «узловое письмо» и т. п. Впоследствии эти средства совершенствовались и привели к возникновению таких чисто человеческих, символических способов поведения, как речь, счет и письменность. Именно в развитии такого опосредствованного поведения заложено условие перехода от биологического к *историческому типу* развития: «...употребление средств, организующих его (человека. — А.В.) поведение, прекращает развитие его психологических функций через прямое изменение их биологической основы и открывает эпоху их исторического, социального развития» [20]. В этом и есть ключевое отличие и глубокая взаимосвязь натуральных (естественных) и высших (культурных) психологиче-

⁶ В работе Выготского «Конкретная психология человека» стрелка между двумя схемами (треугольниками) отсутствует. Эти схемы приводятся прежде всего для принципиального различия понятий «орудие» и «знак».

⁷ Термин «вдвигается» скорее всего можно понимать как целенаправленный акт применения «коммуникативного средства» для трансформации индивидуальной психологической операции, направленной на объект действия (запоминание, осмысление и т. д.).

ских функций — с началом «эпохи» культурно-исторического развития трансформируется не «мозговой субстрат», как естественная основа психики, а способы регуляции (управления) естественными процессами и механизмами психической деятельности. В основе такой регуляции лежит функциональное (инструментальное) применение исторически выработанных человечеством знаково-символических систем, которые присваиваются человеком в процессе онтогенетического развития «под влиянием социальной среды», т. е. в условиях совместной (коллективной) деятельности людей.

Такое «присвоение» не происходит одновременно по типу «инсайта». Выготский показал, что развитие знаковых операций у ребенка (сигнификативной функции), а, следовательно, и всех высших форм поведения, имеет свою историю и проходит через ряд стадий. Первая — стадия «примитивной психологии», когда употребление знака или внешнего средства отсутствует, ребенок опирается только на возможности и ресурсы натуральных функций. Тем не менее эта стадия имеет существенное значение, поскольку здесь впервые происходит встреча ребенка с затруднением, т. е. невозможностью выполнения той или иной задачи исключительно за счет ее решения естественным способом. Вторая — это стадия *синкретов или наивной психологии*, т. е. нерасчлененного единства двух рядов стимулов (стимулов-объектов и стимулов-средств). На этой стадии знак еще не выполняет своего функционального назначения, т. е. он не служит средством, позволяющим преобразовать операцию, направленную на объект. Как отмечает Выготский, на этой стадии «связь вещей ребенок принимает за связь мыслей» [9]. На следующей — третьей — стадии *внешнего культурного знака* происходит открытие (самостоятельное или при помощи взрослого) нового способа образования связей, в результате чего решение «внутренней» задачи (например запоминание) трансформируется в достаточно сложную и комплексную внешнюю деятельность. Третья стадия проходит достаточно быстро и, в итоге, ребенок переходит к четвертой стадии — собственно внутренне опосредствованной знаковой операции, когда «внешний прием как бы вращивается и становится внутренним». Выготский выделяет три типа такого перехода внешнего средства во внутреннее: «вращивание целиком», «вращивание по типу шва» и «усвоение структуры внешнего приема». Именно последний из этих типов — усвоение структуры — можно обосновано назвать возникновением у ребенка *сигнификативной функции*, т. е. знаковой операции как способа действия в ситуациях, когда решение задачи «прямым» (естественным) способом оказывается невозможным. Таким образом, Выготский показал, что формирование знаковых операций, как и вообще всех психологических функций, происходит в процессе их развития, т. е. качественной трансформации от «низших» (натуральных, примитивных) форм к «высшим» (культурным, произвольным, системным). Поступательный характер развития знаковых операций находит свое подтверждение и в работах Л.С. Сахорова, выполненных под руководством Выготского и

направленных на исследование процесса образования понятия, как процесса приобретения бессмысленным словом значения. Сахаров отмечает три стадии, которые проходит слово в процессе приобретения им сигнификативной функции: 1) слово — индивидуальный знак, собственное имя вещи; 2) слово — фамильный знак, объединяющее группу вещей по ассоциативному признаку; 3) слово — абстрактное понятие [26].

Возвращаясь снова к проблеме взаимосвязи «исторического», «социального» и «индивидуального», которая была поставлена Выготским еще в 1925 году и решалась «через знак «+», следует констатировать, что в работе «История развития высших психических функций», «закрывающей» «инструментальный период» творчества ученого, эта проблема разворачивается под новым углом: «Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития — естественный и культурный — совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют, в сущности, единый ряд социально-биологического формирования личности ребенка. Поскольку органическое развитие совершается в культурной среде, постольку оно превращается в исторически обусловленный биологический процесс» [11].

Заключение

«Инструментальный период» творчества Выготского условно завершается в 1931 году. В 1932 году Выготский начинает формулировать новую программу исследований, в которой в качестве ключевого, «центрообразующего» начинает выступать понятие «значения». В тезисах по докладу А.Р. Лурии, прочитанному в 1932 году по материалам экспедиции в Узбекистан, Выготский отмечал: «Знаковая операция без анализа значения ничего не говорит. Запоминание с помощью узелка может быть и генетически нижайшим, и высочайшим: символ высшего порядка» [16]. Далее следует еще более отчетливое указание на изменение подхода к формулировке центральной проблемы новой программы: «Раньше нас интересовало: эффект запоминания, внешний ход развития вынести наружу. Теперь нас интересует: уйти внутрь, внутриатомная структура слова, потому что и вращивание не может быть понято из повторения, но из внутреннего опосредствования. Как мы его понимали? Как представление слова. Это неверно. Значение в психологическом смысле и есть внутренняя структура знаковой операции. Знак опосредствует через значение» [16]. Этот период творчества Выготского следует рассмотреть специально (что мы и сделаем в последующих публикациях настоящего цикла статей), поскольку, хоть по своей временной продолжительности он и является наиболее коротким, тем не менее по «плотности мысли» он выступает одним из наиболее продуктивных и насыщенных. Именно в это время (с 1932 по 1934 г.) разворачивается достаточно острая полемика (с активной критикой и самокритикой) между Выгот-

ским и рядом его коллег (например, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия и др.) по поводу предмета предыдущих и дальнейших исследований: происходит переосмысление многих центральных проблем культурно-исторической психологии, связанных, в том числе, с методом исследования, со структурой сознания, механизмами его функционирования, вводится новое понятие — «зона ближайшего развития»⁸.

Идеи Выготского о знаковом опосредствовании процессов развития, о проблеме соотношения «знака» и «значения» нашли свое продолжение в работах В.В. Давыдова, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконина, Л.И. Эльконининой, Ю.В. Громыко, Е.А. Бугрименко и др. В работах В.В. Рубцова был разработан и экспериментально обоснован *социально-генетический* метод исследования развития в обучении, в рамках которого специально ставится и изучается вопрос о соотношении предметного содержания изучаемого объекта, структур совместной деятельности и знаково-смысловых структур в процессе образования понятий. Данный метод реализуется в серии работ Ю.В. Громыко, А.Ю. Коростелева, А.Г. Крицкого, О.Б. Константиновой, А.В. Конокотина, в рамках которых специально рассматривается проблема роли знака (знаково-символических средств) в процессе образования понятия в условиях совместно-распределенной формы учебной деятельности. Кроме того, существенное значение в контексте развития идей культурно-исторической психологии приобретают работы О.В. Рубцовой, в которых разрабатывается

«деятельностная технология «Мультимедиа-театр», представляющая собой систему ролевого экспериментирования, в процессе которого происходит усвоение учащимися (подростками) «новых культурных знаков», представленных через различные «переживаемые» и «проживаемые» социальные роли и реализующиеся в системе совместной деятельности паттерны ролевого поведения. Данные исследования, их результаты и взаимосвязь с фундаментальными положениями теории Л.С. Выготского будут рассмотрены нами в последующих статьях.

В заключение следует еще раз отметить, что культурно-историческая психология — это тщательно разработанная и динамично развивающаяся система понятий и соответствующих им терминов. Вопрос понимания содержания и генеза понятийно-терминологического аппарата — это не «праздный» и второстепенный момент научной работы, а вопрос, связанный с пониманием той реалии, той действительности, которая выступает предметом изучения. Выготский писал: «Язык, научный в частности, есть орудие мысли, инструмент анализа» [5]. Следовательно, использование научных терминов и понятий (в том числе, «знак», «орудие», «знаковая операция», «сигнификация», «опосредствование» и т. д.) как простых «ярлыков» без понимания их происхождения и содержания, устанавливаемого в рамках той или иной научной концепции, ведет к существенному искажению как самой концепции, так и работ, выполненных с обращением к ее методологии.

Литература

1. Агеев Н.Я., Дубовик И.А., Калинина Г.И., Конокотин А.В. Обзор исследований социальных взаимодействий с применением окулографического метода [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С. 49–67. DOI:10.17759/psyedu.2023150204
2. Ван Дер Веер, Р., Завершнева Е.Ю. Последняя глава «Мышления и речи»: структура аргументации и цитирование источников // Вопросы психологии. 2018. № 5. С. 88–104. EDN YTCVXS.
3. Вересов Н.Н. Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья вторая) // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 1. С. 117–126. DOI:10.17759/chp.2015110113
4. Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. — М.: Смысл, 1996. 424 с.
5. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. М., 1982.
6. Выготский Л.С. Конкретная психология человека // Психология развития человека. — М.: Смысл, 2005. С. 1020–1039.
7. Выготский Л.С. Методика рефлексологического и психологического исследования // Проблемы современной

References

1. Ageev N.Ya., Dubovik I.A., Kalinina G.I., Konokotin A.V. Obzor issledovaniy sotsial'nykh vzaimodeistvii s primeneniem okulograficheskogo metoda [Review of Studying Social Interactions With the Usage of EyeTracking Analysis]. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies], 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 49–67. DOI:10.17759/psyedu.2023150204. (In Russ.).
2. Van Der Veer, R., Zavershneva E.Yu. Poslednyaya glava "Myshleniya i rechi": struktura argumentatsii i tsitirovanie istochnikov [The last chapter of "Thinking and Speech": the structure of argumentation and quoting sources]. Voprosy psikhologii, 2018, no. 5, pp. 88–104. (In Russ.).
3. Veresov N.N. Eksperimental'no-geneticheskii metod i psikhologiya soznaniya: v poiskakh utrachennogo (stat'ya vtoraya) [Experimental-Genetic Method and Psychology of Consciousness: In Search of the Lost (Part Two)]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology], 2015. Vol. 11, no. 1, pp. 117–126. DOI:10.17759/chp.2015110113 (In Russ.).
4. Vygotskaya G.L., Lifanova T.M. Lev Semenovich Vygotskii. Zhizn'. Deyatel'nost'. Shtrikhi k portretu [Lev Semenovich Vygotsky. Life. Activity. Touches to the portrait]. Moscow: Smysl Publ., 1996. 424 p. (In Russ.).

⁸ В.К. Зарецкий отмечает, что с появлением данного понятия «концептуальный каркас культурно-исторической теории можно считать завершенным, так как в ней появляется понятие, связывающее воедино целый ряд прорывных идей Л.С. Выготского о специфике развития человека, о его сознании, о роли культуры и взаимодействия ребенка с другими людьми» [17].

психологии: Сб. статей сотрудников Московского государственного института экспериментальной психологии [Электронный ресурс] / Под ред. К.Н. Корнилова. Л.: Государственное издательство, 1926. С. 26–46. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=390666>

8. *Выготский Л.С.* Орудие и знак в развитии ребенка (≈1930) // Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: АСТ; Астрель, 2010. С. 490–584.

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

10. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. 488 с.

11. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

12. *Выготский Л.С.* Экспериментальное исследование воспитания новых речевых рефлексов по способу связывания с комплексами (логической памяти) // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 119–124.

13. *Выготский Л.С., Лурия А.Р.* Этюды по истории поведения: Обезьяна, примитив, ребенок. М.; Л.: Государственное издательство, 1930. 232 с.

14. *Дафермос М.* Критический анализ принятия теории Л.С. Выготского в международном академическом сообществе // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 27–46. DOI:10.17759/chp.2016120303

15. *Завершнева Е.Ю.* Прототип методики двойной стимуляции: первое экспериментальное исследование Л.С. Выготского (Гомель, 1923) [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 125–142. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=161262>

16. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / Под общ. ред. Ею Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2022. 608 с.

17. *Зарецкий В.К.* Теорема Л.С. Выготского «Один шаг в обучении – сто шагов в развитии»: в поисках доказательства // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 44–63. DOI:10.17759/chp.2015110305

18. *Конокотин А.В.* Особенности взаимодействий детей младшего школьного возраста в процессе решения учебных задач: дис. ... канд. психол. наук: 5.3.7. М., 2022. 213 с.

19. *Кун Т.* Структура научных революций: пер. с англ. / Т. Кун; Сост. В.Ю. Кузнецов. – М.: АСТ, 2003. 605 с.

20. *Леонтьев А.Н.* Развитие памяти: экспериментальное исследование высших психологических функций. М.: Государственное учебно-педагогическое издание, 1931. 278 с.

21. *Михайлов Ф.Т.* Проблемы метода культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2005. Том 1. № 2. С. 30–46.

22. Научные подходы в современной отечественной психологии / А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко и др.; отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская. М.: Институт психологии РАН, 2023. 759 с.

23. *Нечаев Н.Н.* О возможности реинтеграции культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева // Вопросы психологии. 2018. № 2. С. 3.

24. *Рубцов В.В.* Развитие и обучение в контексте социальных взаимодействий: Л. Выготский vs Ж. Пиаже // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 77–88. DOI:10.17759/chp.2024200111

25. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Шведовская А.А., Пономарева В.В.* Научомеретрический анализ культурно-исторического направления в научных публикациях 2009–

5. *Vygotskii L.S.* Istoricheskiy smysl psikhologicheskogo krizisa [The historical meaning of the psychological crisis]. *Sobr. soch.: V 6 t. T. 1.* [Collected works: In 6 vol. Vol. 1]. Moscow, 1982. (In Russ.).

6. *Vygotskii L.S.* Konkretnaya psikhologiya cheloveka [Concrete human psychology]. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow: Smysl Publ., 2005, pp. 1020–1039. (In Russ.).

7. *Vygotskii L.S.* Metodika refleksologicheskogo i psikhologicheskogo issledovaniya [The methodology of reflexological and psychological research]. *Problemy sovremennoi psikhologii: Sbornik statei sotrudnikov Moskovskogo Gosudarstvennogo Instituta Eksperimental'noi Psikhologii* [Problems of Modern Psychology: A collection of articles by the staff of the Moscow State Institute of Experimental Psychology]. K.N. Kornilov (ed.). Leningrad: Leningrad Publ., 1926, pp. 26–46. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=390666>. (In Russ.).

8. *Vygotskii L.S.* Orudie i znak v razvitii rebenka (≈1930) [A tool and a sign in the development of a child (≈1930)]. In V.V. Davydov (ed.), *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology]. Moscow: AST Publ., 2010, pp. 490–584. (In Russ.).

9. *Vygotskii L.S.* Problema kul'turnogo razvitiya rebenka (1928) [The problem of cultural development of the child (1928)]. *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14, Psikhologiya*, 1991, no. 4, pp. 5–18. (In Russ.).

10. *Vygotskii L.S.* Sobranie sochinenii: V 6-ti t. T. 1. Voprosy teorii i istorii psikhologii [Collected works: In 6 vol. Vol. 1. Questions of the theory and history of psychology]. Luriya A.R. (eds). Moscow: Pedagogika Publ., 1982. 488 p. (In Russ.).

11. *Vygotskii L.S.* Sobranie sochinenii: V 6-ti t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected works: In 6 vol. Vol. 3. Problems of mental development]. Matyushkin A.M. (ed.). Moscow: Pedagogika Publ., 1983. 368 p. (In Russ.).

12. *Vygotskii L.S.* Eksperimental'noe issledovanie vospitaniya novykh rechevykh refleksov po sposobu svyazyvaniya s kompleksami (logicheskoi pamyati) [An experimental study of the education of new speech reflexes by the method of linking with complexes (logical memory)]. *Voprosy psikhologii*, 2013, no. 3, pp. 119–124. (In Russ.).

13. *Vygotskii L.S., Luriya A.R.* Etyudy po istorii povedeniya: Obez'yana, primitiv, rebenok [Studies on the history of behavior: Monkey, primitive, child]. Moscow; Leningrad: Gosudarstvennoe Publ., 1930. 232 p. (In Russ.).

14. *Dafermos M.* Kriticheskii analiz prinyatiya teorii L.S. Vygotskogo v mezhdunarodnom akademicheskome soobshchestve [Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 27–46. DOI:10.17759/chp.2016120303 (In Russ.).

15. *Zavershneva E.Yu.* Prototip metodiki dvoinoi stimulyatsii: pervoe eksperimental'noe issledovanie L.S. Vygotskogo (Gomel', 1923) [The prototype of the double stimulation technique: the first experimental study by L.S. Vygotsky (Gomel, 1923)]. *Voprosy psikhologii*, 2013, no. 3, pp. 125–142. (In Russ.).

16. *Zapisnye knizhki L.S. Vygotskogo. Izbrannoe* [Notebooks of L.S. Vygotsky. Favourites]. *Zavershneva E.* (eds.). Moscow: «Kanon+» ROOI «Reabilitatsiya» Publ., 2022. 608 p. (In Russ.).

17. *Zaretskii V.K.* Teorema L.S. Vygotskogo «Odin shag v obuchenii – sto shagov v razvitii»: v poiskakh dokazatel'stva [L.S. Vygotsky's Principle "One Step in Learning – A Hundred Steps in Development": In Search of Evidence]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 44–63. DOI:10.17759/chp.2015110305 (In Russ.).

- 2019 годов // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 119–132. DOI:10.17759/chp.2019150412
26. Сахаров Л.С. О методах исследования понятий // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 2. С. 32–47.
27. Эльконин Б.Д. Л.С. Выготский — Д.Б. Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие // Вопросы психологии. 1996. № 5ю
28. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
18. Konokotin A.V. Osobennosti vzaimodeistvii detei mladshogo shkol'nogo vozrasta v protsesse resheniya uchebnykh zadach: dissertatsiya kandidata psikhologicheskikh nauk [Features of interactions of primary school children in the process of solving educational tasks. Ph. D. (Psychology) Dissertation]. Moscow, 2022. 213 p. (In Russ.).
19. Kun T. Struktura nauchnykh revolyutsii: Per. s angl. [The structure of scientific revolutions]. Kuznetsov V.Yu. (ed.). Moscow: АСТ» Publ., 2003. 605 p. (In Russ.).
20. Leont'ev A.N. Razvitie pamyati: eksperimental'noe issledovanie vysshikh psikhologicheskikh funktsii [Memory development: an experimental study of higher psychological functions]. Moscow: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe Publ., 1931. 278 p. (In Russ.).
21. Mikhailov F.T. Problemy metoda kul'turno-istoricheskoi psikhologii [The problem of the method of cultural historical psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2005. Vol. 1, no. 2, pp. 30–46. (In Russ.).
22. Nauchnye podkhody v sovremennoi otechestvennoi psikhologii [Scientific approaches in modern Russian psychology]. Zhuravlev A.L. (eds). Moscow: Institut psikhologii RAN, 2023. 759 p. (In Russ.).
23. Nechaev N.N. O vozmozhnosti reintegratsii kul'turno-istoricheskoi psikhologii L.S. Vygotskogo i teorii deyatel'nosti A.N. Leont'eva [On the possibility of reintegration of L.S. Vygotsky's cultural-historical psychology and A.N. Leontiev's theory of activity]. *Voprosy psikhologii*, 2018, no. 2. (In Russ.).
24. Rubtsov V.V. Razvitie i obuchenie v kontekste sotsial'nykh vzaimodeistvii: L. Vygotskii vs Zh. Piazhe [Development and Learning in the Context of Social Interactions: L. Vygotsky vs J. Piaget]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 77–88. DOI:10.17759/chp.2024200111 (In Russ.).
25. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Shvedovskaya A.A., Ponomareva V.V. Naukometricheskii analiz kul'turno-istoricheskogo napravleniya v nauchnykh publikatsiyakh 2009-2019 godov [Scientometric Analysis of Scientific Publications in Cultural-Historical Psychology Research Area in 2009–2019]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 119–132. DOI:10.17759/chp.2019150412 (In Russ.).
26. Sakharov L.S. O metodakh issledovaniya ponyatii [Methods for investigating concepts]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2006. Vol. 2, no. 2, pp. 32–47. (In Russ.).
27. El'konin B.D. L.S. Vygotskii — D.B. El'konin: znakovoe oposredstvovanie i sovokupnoe deistvie [L.S. Vygotsky — D.B. Elkonin: symbolic mediation and cumulative action]. *Voprosy psikhologii*, 1996, no. 5 (In Russ.).
28. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika Publ., 1989. 560 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Конокотин Андрей Владимирович, кандидат психологических наук, доцент кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotinav@mgppu.ru

Information about the authors

Andrey V. Konokotin, PhD in Psychology, Associate Professor, UNESCO Chair Cultural-Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotinav@mgppu.ru

Получена 25.06.2024

Принята в печать 10.08.2024

Received 25.06.2024

Accepted 10.08.2024