

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ ПОНЯТИЙ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

A STUDY OF THE DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF CONCEPTS
OF CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY

Проблема средств в культурно-исторической теории

Н.Е. Веракса

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова»);

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
(ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

В статье представлен диалектический анализ психологических средств как одной из проблем культурно-исторической психологии. Автор ставит вопрос о том, какими свойствами должны обладать психологические средства, чтобы выполнять функцию орудия воздействия на поведение субъекта. В качестве средств рассматриваются те из них, которые представлены в трудах Л.С. Выготского (знак, символ, наглядная схема, понятие противоположности). Решается ряд теоретических задач: дается описание структуры первичной и идеальной формы и приводится объяснение возможности их взаимодействия, в том числе в процессе опосредствования. Определяются ключевые свойства знаковых средств: наличие материальной и идеальной составляющих, а также переживаний, предполагающих единство аффекта и интеллекта. Эти качества позволяют знаку опосредствовать взаимодействие первичной и идеальной формы. Продуктом знакового опосредствования является формирование у ребенка высших психологических функций. Обосновывается гипотеза о том, что отношения противоположности целесообразно рассматривать в качестве культурных средств, освоение которых является необходимым условием формирования диалектического мышления как высшей психологической функции. В статье показано, что одним из фундаментальных свойств отношений противоположности выступает их двухуровневость. Она выражается в том, что применение противоположностей носит циклический характер и предполагает переход от анализа содержания к анализу структуры и обратно. Выполненное теоретическое исследование направлено на развитие культурно-исторической концепции, включая проблему психологических средств. Проведенная работа имеет и практическое значение, так как в ней приводится развернутое описание трансформаций средств, возникающих в процессе социального взаимодействия взрослого и ребенка.

Ключевые слова: культурно-историческая психология развития, психологические средства, знак, символ, наглядная схема, отношения противоположности, обучение, переживание, среда.

Для цитаты: Веракса Н.Е. Проблема средств в культурно-исторической теории // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 3. С. 69–76. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200307>

Means Problem in Cultural-Historical Theory

Nikolai E. Veraksa

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

The article presents a dialectical analysis of psychological means as one of the problems within cultural-historical psychology. The author raises the question of what properties psychological means must have in order to serve as a tool for influencing the actor's behavior. As means are considered those presented in

L. Vygotsky's works: sign, symbol, visual diagram, concept of opposition. This study offers a solution to a number of theoretical problems: it gives a description of the primary and ideal forms' structure as well as explains the possibility of their interaction (including in the process of mediation). The key properties of symbolic means are determined: the presence of material and ideal components, as well as experiences that presuppose the unity of affect and intellect. These qualities allow the sign to mediate the interaction of the primary and ideal form. The product of sign mediation is the formation of higher psychological functions in the child. The hypothesis is substantiated that it is advisable to consider relations of opposition as cultural means, and their mastering is necessary for the dialectical thinking formation as the highest psychological function. The study shows that one of the fundamental properties of opposite relations is their two-level nature. This property is demonstrated in the use of opposites in cycles as it involves a transition from content analysis to structure analysis and back. The theoretical research carried out is aimed at developing the cultural-historical concept, including the problem of psychological means. The work done has practical significance, because it provides a detailed description of the means' transformations that arise in the process of social interaction between an adult and a child.

Keywords: cultural-historical psychology, sign, symbol, visual diagram, concept of opposition, education, perezhivanie, environment.

For citation: Veraksa N.E. Means Problem in Cultural-Historical Theory. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 3, pp. 69–76. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200307>

Введение: направленность психологических средств

Проблема психологических средств была поставлена в рамках культурно-исторической психологии Л.С. Выготским и до настоящего времени продолжает сохранять свою актуальность. Эта проблема имеет целый ряд контекстов, в которых выстраивается ее анализ. Одним из таких контекстов является направленность психологических средств. Л.С. Выготский писал: «Существенным отличием знака от орудия... является различная направленность того или другого» [10, с. 90]. Одни воздействуют на объекты, другие управляют поведением человека. Последние являются культурными средствами.

Вопрос, который возникает в связи с направленностью, следующий: какими свойствами должно обладать психологическое средство, чтобы осуществлять воздействие на психику человека? Отвечая на него, Л.С. Выготский обратился к принципу сигнификации. Принцип заключается в том, что человек сам создает искусственные стимулы, с помощью которых воздействует на собственную психику [10, с. 85].

Л.С. Выготский подчеркивал, что психологическое орудие выполняет опосредствующую деятельность [10, с. 89]. Он рассматривал в качестве психологических средств различные знаки. Полезно понять, что опосредствуется. Поскольку знак вынесен вовне, одна сторона знака должна быть материальной. Материальной стороной знака является его оболочка. Она позволяет ребенку «увидеть» (отразить) материальное тело знака на уровне первичной формы. Но знак не только предстает перед ребенком. Согласно Л.С. Выготскому, с его помощью осуществляется воздействие, направленное на детскую психику. Возникает вопрос: «Достаточно ли только материальной оболочки для такого воздействия?» Видимо, только появления знака в поле восприятия детской психики

(первичной формы) недостаточно. Знак должен оказать направленное (смысловое) воздействие. Следовательно, средство должно обладать еще одной стороной, удерживающей направление этого воздействия, его значение. Другими словами, у знака должна быть идеальная сторона, или значение. Без этого средство вообще не может соответствовать общему генетическому закону культурного развития: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [10, с. 145].

Становится понятно, что психологическое средство направлено не только на управление поведением человека, но и на трансформацию социального плана в психологический. Оно опосредствует процесс трансформации. Сделаем одно дополнение. Обратимся в качестве примера к дорожному знаку. Понятно, что у дорожного знака есть две стороны — материальная и идеальная. Материальная сторона характеризует возможность восприятия субъектом знаковой ситуации, а невидимая идеальная сторона соответствует значению знака. Помимо значения знака и его внешности имеется еще одна составляющая структуры знака, которая выражается в переживании опасности, связанной со знаковой ситуацией. Имеются все основания включить в структуру психологического средства еще и переживание, связанное со знаковой ситуацией, характеризуемой единством аффекта и интеллекта и воспроизводимой в воображаемом, т. е. в идеальном, плане.

Рассматривая идеальный план, Э.В. Ильенков писал: «Предмет оказывается идеализованным лишь там, где создана способность активно воссоздать этот предмет, опираясь на язык слов и чертежей, где создана способность превращать «слово в дело», а через дело в вещь» [16]. Фактически Э.В. Ильенков гово-

рил о двух типах средств: «слов и чертежей», с помощью которых идеальный образ может быть преобразован в реальную вещь.

Предварительный вывод следующий: средство (знак) выступает как артефакт, предполагающий систему действий, характеризующих культурные способы оперирования этим артефактом. Знак направлен как на управление поведением субъекта, так и на процесс трансформации социального плана в психологический. С ним также связано переживание ситуации, в которой он применяется, оказывая воздействие на поведение ребенка.

Анализ среды в культурно-исторической теории развития

Закономерно, что проблема культурных средств в теории Л.С. Выготского включает анализ среды. Подобное утверждение является прямым следствием общего генетического закона культурного развития, по которому высшая психологическая функция первоначально существует во внешнем плане. Но если это так, то возникает вопрос, каким образом происходит реализация психологических операций именно во внешнем плане. Ответ на него частично содержится в описании стадий развития психологических образований, в частности в характеристике стадии внешнего знака [11, с. 109]. В качестве примеров Л.С. Выготский приводил стадию «счета на пальцах», стадию «внешних мнемотехнических знаков», эгоцентрическую «речь ребенка» [11, с. 109].

Взрослый управляет поведением ребенка, с помощью слов указывая, как надо поступить в той или иной ситуации [24]. Ребенок с помощью взрослого трансформирует свое поведение в соответствии со словесными указаниями, усваивает эти указания и, оказавшись в аналогичной ситуации, вслух воспроизводит их, самостоятельно инструктируя себя, после чего действует согласно произнесенным указаниям.

Таким образом, среда включает в себя целый ряд составляющих. Согласно Л.С. Выготскому, среда является источником развития. Однако Л.С. Выготский не ограничивался при характеристике среды включением в ее анализ культурных артефактов (знаков) и участников социального взаимодействия (субъектов). Он отмечал, что анализ среды должен исходить из понимания того отношения, которое устанавливается «между ребенком и средой на данном этапе развития» [7, с. 75]. Он подчеркивал, что влияние среды на психологическое развитие ребенка проявляется в переживании [7, с. 76]. Переживания могут быть как позитивными, так и негативными. Л.С. Выготский приводил пример с тремя детьми, мать которых пьет и страдает нервным и психическим расстройством: «каждый из этих детей переживал эту ситуацию поразному» [7, с. 78–79].

Переживания позволяют ребенку осознать отношения со средой [20]. Переживание, согласно Л.С. Выготскому, представляет собой многомерное образование. Во-первых, переживание есть единица анализа,

сохраняющая все свойства целого, в качестве которого рассматривается человек в ситуации. Во-вторых, в переживании представлены «...все особенности личности и все особенности среды» [7, с. 80]. В-третьих, и особенности среды, и особенности личности отобраны с помощью переживания и составляют ту ситуацию, в которой происходит развитие высших психологических образований [7, с. 80]. В-четвертых, переживание являясь одной из форм проявления единства аффекта и интеллекта, позволяет субъекту переходить от эмоционального состояния к когнитивному анализу, т. е. осознавать отношения со средой. Таким образом, переживание определяет социальную ситуацию развития, т. е. состав тех высших психологических функций, которые находятся в процессе развития на данном возрастном этапе. Но при переживании воспроизводится и знаковая ситуация, как это мы старались показать.

Несомненный интерес представляет понимание идеального, сделанное Э.В. Ильенковым: «Идеальное существует там, где налицо способность воссоздать объект в пространстве, опираясь на слово, на язык, — в сочетании с потребностью в этом объекте, плюс материальное обеспечение этого акта» [16, с. 219]. В цитированном фрагменте отчетливо проявлена идея, что слово (или знак), т. е. культурное средство, опосредствует трансформацию идеального образа в реальный объект. Но точно так же происходит и обратная трансформация: «Эти два встречных ряда метаморфоз реально замкнуты на цикл: вещь—дело—слово—дело—вещь. В этом постоянно возобновляющемся циклическом движении только и существует идеальное, идеальный образ вещи» [16, с. 220]. Итак, мы можем сказать, что высшая форма представлена в социальной ситуации развития, т. е. в среде, возникшей благодаря переживанию, и что она взаимодействует с первичной формой и причастна к возникновению высших психологических функций.

Говоря о роли среды в детском развитии, важно отметить еще один вид ситуаций, которые Л.С. Выготский выделял при анализе обучения [22]. Это ситуации, ведущие за собой развитие, в которых создается зона ближайшего развития. Обучение предполагает освоение культурных норм. Однако необходимость освоения культурных норм содержит определенные ограничения, связанные с личностным развитием ребенка.

Так, Э.В. Ильенков подчеркивал, что культура предстает как «...власть общественного целого над индивидом» [16, с. 221].

Вместе с тем С.Л. Рубинштейн указывал на важность личностного аспекта детского развития: «...вся психология человека... является психологией личности. <...> все психические процессы составляют... психическое содержание жизни личности» [20, с. 515]. Придерживаясь определения личности, данного А.Ф. Лосевым в работе «Вещь и имя» как «самоутвержденной индивидуальности» [19], заметим, что пространством самоутверждения может быть творческая деятельность.

Говоря о возникновении творческой идеи, Л.С. Выготский подчеркивал ее важную черту: «Эта черта — стремление воображения к воплощению, это

и есть подлинная основа и движущее начало творчества. Всякое построение воображения, исходя из реальности, стремится описать полный круг и воплотиться в реальность» [6, с. 36]. Он связывал значимость получения творческого продукта не только для самого творца, но и для других людей: «Творческое воображение в полной своей форме стремится внешним образом подтвердить себя таким делом, которое существует не только для самого творца, но и для всех других» [6, с. 36–37].

Как следует из цитируемого фрагмента, в рассуждениях Л.С. Выготского отмечается необходимость воплощения творческой идеи через создание творческого продукта и его последующей презентации с признанием социальной значимости. Таким образом, у нас появляются все основания для выделения в рамках культурно-исторической концепции развития высших психологических функций еще одного вида ситуаций, связанных с возможностью поддержки детской личности в творчестве. Эту ситуацию мы назвали пространством детской реализации [4]. По своей структуре она дополняет ситуацию, включающую зону ближайшего развития, благодаря возможности реализации детской индивидуальности через воплощение детских замыслов. Ребенок здесь выступает как автор идеи, а взрослый — как детский помощник.

Проблема натурального и культурного

Роль среды Л.С. Выготский не ограничивал отмеченными особенностями. Он указывал еще на одно существенное обстоятельство, которое связано с анализом взаимодействия первичной и высшей, или идеальной, формы: «Конечная форма, та, которая должна появиться в конце развития, не только существует в среде и соприкасается с ребенком с самого начала, но она реально взаимодействует, реально оказывает влияние на первичную форму» [7, с. 88].

Поскольку Л.С. Выготский ввел понятие первичной формы, которое, вероятно, можно трактовать как психологическое образование, предшествующее освоению ребенком идеальной формы, его трудно назвать психологическим орудием или средством. В силу указанных обстоятельств можно допустить, что первичная форма представляет собой некоторый исходный уровень развития соответствующей психологической функции, т. е. ее натуральную форму. Тогда идеальная форма может рассматриваться как высшая психологическая функция или культурная форма.

В связи со сказанным следует сделать следующее пояснение. Прежде всего необходимо понять, соответствует или нет взаимодействие первичной и высшей формы основному генетическому закону. Л.С. Выготский говорил о парадоксе развития, который заключается в том, что высшая психологическая функция появляется с самого начала процесса своего становления. Разрешение парадокса он видел в том, что первоначально высшая психологическая функция, хотя и существует в социальной ситуации развития, но она

представлена взрослым, а не ребенком. Таким образом получается, что переход во внутренний план осуществляется при постоянном воздействии этой высшей психологической функции на ребенка.

Заметим, что, строго говоря, высшие психологические функции не являются единичными культурными средствами. Тогда становится непонятно, как происходит становление высшей психологической функции у ребенка в том смысле, что этапы ее развития должны быть представлены во внешнем социальном плане. Именно в этом заключается трудность, поскольку необходимо объяснить, каким образом и за счет чего достигается эта внешняя представленность.

Учитывая сказанное, имеет смысл попытаться решить несколько задач: 1) описать структуру первичной формы; 2) понять структуру идеальной формы; 3) объяснить возможность взаимодействия первичной и идеальной формы. Решение этих задачи отчасти представлено в характеристиках основных стадий развития психических операций [11, с. 108–109]. Учитывая характеристику первой стадии, можно сказать, что структура примитивной операции включает наблюдаемую материальную сторону и нерелексивный, натуральный способ действия. Четвертая стадия, наоборот, «...характеризуется прежде всего тем, что внешняя операция уходит внутрь, становится внутренней операцией» [11, с. 109]. Другими словами, четвертая стадия отличается тем, что операция перестает быть видимой. Она трансформируется в невидимую идеальную операцию, которой, в конечном итоге, овладевает ребенок. Этот момент следует рассмотреть более детально. Во-первых, нужно иметь в виду, что высшая форма принадлежит взрослому. Более того, она является идеальной, т. е. невидимой. Интерес представляет и то обстоятельство, что первичная форма обладает материальными характеристиками и принадлежит ребенку. Учитывая свойства обеих форм, — материальность и нерелексивность одной, идеальность и релексивность другой, — уместно поставить вопрос: как они могут взаимодействовать друг с другом, и где располагается результат этого взаимодействия?

Следует признать, что мы сталкиваемся с проблемой, о которой писал Э.В. Ильенков: «Естественно, сравнивать и противопоставлять можно только однородные предметы. Бессмысленно сравнивать пуды с аршинами, а вкус бифштекса с диагональю квадрата. И если нам все-таки захочется сравнить бифштекс с квадратом, то мы будем сравнивать уже не “бифштекс” и “квадрат”, а два предмета, одинаково обладающие геометрической, пространственной формой. “Специфические” же свойства того и другого в сопоставлении вообще участвовать не могут» [17, с. 20].

Вероятнее всего следует допустить возможность использования знака в качестве средства, применение которого позволяет осуществлять взаимодействие первичной и высшей форм в силу его (знака) структуры, включающей материальную и идеальную стороны. Подобное взаимодействие мы можем описать следующим образом: первичная форма взаимодействует с идеальной формой благодаря опос-

редствованию с помощью знака. Результат этого опосредствования и представляет собой первый шаг в формировании высшей психологической функции, которая складывается во внешнем плане социального взаимодействия. Второй шаг будет состоять в том, что продукт первого шага — преобразованная опосредствованием первичная форма — включается во взаимодействие опять-таки с высшей формой и вновь опосредствуется знаком и т. д. Первичная форма меняется с каждым шагом, развиваясь и приближаясь к идеальной форме. Изменения происходят благодаря тому, что вновь достигнутый результат постоянно соотносится с высшей формой.

Остается вопрос о том, как осуществляется процесс опосредствования и что происходит с натуральной функцией или первичной формой. Видимо, одним из процессов знакового опосредствования является обучение. Л.С. Выготский заметил, что «...обучение и развитие не впервые встречаются в школьном возрасте, они фактически связаны друг с другом с первого дня жизни ребенка» [9, с. 383]. Они разворачиваются в социальной ситуации развития, а их результатом являются шаги в развитии высших психологических функций.

У нас остался нерассмотренным вопрос, касающийся судьбы натурального в процессе взаимодействия первичной и высшей формы. Мы склонны в данном случае понимать под натуральной функцией те первичные процессы, которые А.Н. Леонтьев назвал «чувственной тканью» [18, с. 133].

Подтверждение натуральности первых уровней построения репрезентации реальности в восприятии ребенка мы находим у Л.А. Венгера. Обсуждая первые шаги перцептивного развития, он писал: «До известного момента имеет место управление реакциями скорее на “анализаторном”, чем на “субъективном” уровне. При непосредственном наблюдении за процессами слежения и фиксации у детей первого-второго месяца жизни обращает на себя внимание своеобразный, как бы “механический” характер движения глаз. Эти движения, как отмечают многие авторы, явно пассивны: не ребенок смотрит на объект, а объект при известных условиях “приковывает” и ведет за собой взор ребенка...» [2, с. 220].

Таким образом, в становлении высшей психологической функции участвуют: первичная форма, идеальная форма и знак. Знаком и вторичной формой оперирует взрослый. Ребенок оперирует первичной формой и частично знаком. Оперирование знаком ограничивается детской интерпретацией его значения. Опосредствование знаком может выглядеть как процесс обсуждения детского поведения взрослым или как инструктирование ребенка. При этом результат является, с одной стороны, итогом понимания той части высшей формы, которая оказалась доступной ребенку в процессе подражания, и как опредмечивание части натуральной психики, с другой — опять-таки с помощью знака. Хотелось бы при этом отметить, что, несмотря на опредмечивание первичной формы, натуральная психика сохраняется, поскольку основанное на ней переживание является материалом для

построения результата в виде очередного шага формирования высшей психологической функции во внешнем плане.

Виды средств, рассматриваемых в контексте культурно-исторической теории

Прежде всего отметим еще несколько моментов, связанных с пониманием средств в культурно-исторической теории развития. Во-первых, Л.С. Выготский рассматривал знаки «...в качестве вспомогательных средств при разрешении какой-либо психологической задачи, стоящей перед человеком (запомнить, сравнить что-либо, сообщить, выбрать и пр.)» [10, с. 87]. Во-вторых, решение психологической задачи может опираться на внутренний или внешний знак: «...высшие психические функции строятся первоначально как внешние формы поведения и опираются на внешний знак» [8, с. 71]. Характеризуя знак, Л.С. Выготский писал: «Всякий искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением — чужим или собственным — есть знак» [10, с. 78]. В качестве внешних средств или знаков Л.С. Выготский рассматривал язык, письмо, счет, рисование и т. д. [10, с. 25].

Особое место в процессе развития Л.С. Выготский отводил сюжетно-ролевой игре. В игре он выделял роль, которая, на наш взгляд, выступает символическим культурным средством, результатом опосредствования которого является произвольное поведение, т. е. поведение, независимое от видимого поля.

Общая тенденция в понимании средств в рамках культурно-исторической теории, определяемая последователями Л.С. Выготского, включает рассмотрение не только знаковых систем, но и понятий и образов. Так, в качестве итога работ, выполненных под руководством А.В. Запорожца, в качестве средств восприятия стали рассматриваться сенсорные эталоны [15, с. 109]. Тонкость понимания сенсорных эталонов А.В. Запорожцем заключается в том, что он связывал их освоение со словом. При этом сенсорные эталоны выступали как определенные достижения культуры. Включение слова позволило А.В. Запорожцу рассматривать сенсорные эталоны в качестве интериоризируемых знаковых средств, овладение которыми превращает восприятие в высшую психологическую функцию.

В ходе исследований перцептивных средств были выявлены оперативные единицы восприятия: «Конкретно, оперативные единицы восприятия выступают как содержание, выделяемое субъектом при выполнении той или иной перцептивной задачи. Развитие восприятия связано со сменой оперативных единиц восприятия» [1, с. 26–27].

Оперативные единицы восприятия по своей структуре кардинально отличаются от знаков как психологических средств. Дело в том, что Л.С. Выготский рассматривал психологические средства, как уже было показано, прежде всего в качестве материальных орудий, применяемых для воздействия на психику

человека. К средствам были отнесены всевозможные знаки, схемы, изображения и т. п., которые являются артефактами культуры. Включение оперативных единиц восприятия в состав психологических средств позволило рассматривать в качестве источника развития содержание самой психики человека.

Таким образом, стали оформляться две линии в развитии психологических средств: культурно обусловленная и индивидуальная. Наличие этих двух линий отчетливо представлено в работах П.Я. Гальперина: «В подлинном отношении субъекта и орудия на первый план выдвигается следующий вопрос: что представляет собой эта вещь — средство для того, кто к ней подходит, кто за нее берется? Если для него это вещь, в которой не фиксирован способ действия ею (в направлении известной цели), то естественно, что вещь получает логику такого действия от самого субъекта. Если же, напротив, это вещь, сделанная для определенной цели, требующая специальных способов употребления, то, очевидно, субъект, перед которым она выступает таким образом и который ради этих орудийных средств к ней обращается, подчинится этим объективным требованиям, этой системе операций, фиксированных за орудием» [13, с. 50].

В этом фрагменте показано, что есть два способа взаимодействия с вещью: первый основан на культурном, т. е. общепринятом, способе ее употребления с учетом предписанных форм активности, и второй, который фактически игнорирует культурные действия и ориентируется на субъективные и индивидуальные варианты. Еще один вывод, который следует из данного примера заключается в следующем. Психологическое средство может быть предъявлено ребенку, но предъявление не гарантирует его адекватного использования. Необходимо создавать специальные условия.

Л.А. Венгер, опираясь на культурно-историческую теорию развития высших психологических функций, в качестве эффективных средств умственного развития дошкольников стал рассматривать наглядные модели. Для того чтобы наглядные модели стали эффективным средством познавательного развития, важно было обучить детей строить и применять наглядные модели в качестве психологических средств решения различных познавательных задач. Л.А. Венгером и его сотрудниками была разработана соответствующая образовательная система, позволявшая эффективно влиять на умственное развитие детей с помощью освоения умений строить и применять в своей деятельности наглядные модели [2].

Мы различаем знаковые и символические средства. Основное отличие знака от символа заключается в том, что знак имеет достаточно четкое, определенное значение. Внешняя сторона знака является относительно несущественной с точки зрения этого значения. Главная роль внешней стороны знака заключается в том, чтобы устойчиво удерживать его значение. Знак сразу ориентирует сознание субъекта на восприятие значения.

Отличие символа от знака состоит в том, что значение символа менее определено. Кроме того, внешняя сторона символа, т. е. его оболочка, обладает ярко

выраженным собственным наглядным содержанием. Соответственно, в символе можно различить два типа смыслов: внешний, связанный с оболочкой символа, и внутренней, характеризующийся его скрытым значением. Таким образом, символ представляет собой знак, который обладает двойственной предметностью. Фактически, Л.С. Выготский показал, что символические средства характерны для игровой деятельности [12]. Он отметил, что игра дошкольника характеризуется двойной перспективой, т. е., с одной стороны, ребенок может видеть реальный объект-заместитель и, с другой стороны, одновременно удерживать в сознании тот воображаемый объект, который замещается с его помощью. Эта особенность мнимой ситуации, возникающая в игровой деятельности, указывает на доступность символической формы отражения для детей дошкольного возраста [4; 5; 23]. Структурные особенности символа позволяют рассматривать его в качестве средства решения задач, стоящих перед субъектом в ситуации неопределенности.

В работах В.В. Давыдова было показано существование двух видов мыслительных средств, к которым были отнесены эмпирические и теоретические понятия: «Формирование теоретического понятия происходит при переходе от общего к частному (от абстрактного к конкретному)» [14, с. 380].

В том случае, когда переход от общего к частному или от частного к общему не происходит, формируются эмпирические обобщения. Если сравнивать научные понятия и эмпирические обобщения, то первые можно рассматривать в контексте культурных средств в силу их всеобщности, а вторые, т. е. эмпирические обобщения, являются результатом индивидуального опыта. Они не предполагают системный анализ содержания в контексте отношения «часть—целое», и само обобщение носит частичный, случайный характер.

В качестве итога рассмотрения видов средств в контексте культурно-исторической теории развития высших психических функций можно отметить следующее. Фактически, Л.С. Выготский выделил и назвал основные психологические средства, которые используются в психологии развития в настоящее время: словесные знаки, наглядные модели, символы и понятия.

В ходе анализа было показано, что наряду с культурными средствами существуют индивидуальные субъективные образования (оперативные единицы), которые используются для решения психологических задач. Они возникают индивидуально, но их применение может оказаться высоко продуктивным.

В поиске психологических средств осталось обсудить еще одну возможность: рассмотреть в качестве культурных средств, направленных на развитие детской психики, отношения противоположности. Прежде всего заметим, что отношения противоположности в качестве единиц анализа выделял и сам Л.С. Выготский. В частности, он указывал на них, противопоставляя метод анализа по единицам методу разложения на элементы. Л.С. Выготский подчеркивал, что психология «...должна найти эти... единицы, в которых в противоположном виде представлены эти свойства» [11, с. 16].

Для того чтобы противоположности выступили психологическими средствами, необходимо указать на такую высшую психологическую функцию, формирование которой невозможно без этих средств. Поскольку эта функция недостаточно изучалась, она не представлена в полной мере в современных психологических исследованиях. Мы полагаем, что в качестве такой функции выступает диалектическое мышление. В этой связи противоположности можно рассматривать как соответствующие этой функции средства. При этом важно учитывать, что диалектический мыслительный процесс осуществляется на двух уровнях: на уровне формы и на уровне содержания, где движение мыслей характеризуется переходом с одного уровня на другой.

Заключение

Проблема средств психической деятельности была поставлена в рамках культурно-исторической психологии развития Л.С. Выготским. До настоящего времени она не потеряла своей актуальности. Культурные средства характеризуются своей на-

правленностью. В данной статье решалась задача определения свойств знаковых средств, используемых для решения различных психологических задач. Как показал анализ, знаковые психологические средства характеризуются наличием материальной составляющей (оболочки), идеальной составляющей (значений и способов действий), а также переживаний, предполагающих единство аффекта и интеллекта. Эти качества позволяют знаку опосредствовать взаимодействие первичной и идеальной формы. Продуктом знакового опосредствования является формирование у ребенка высших психологических функций.

Следует заметить, что Л.С. Выготский описал многие из тех психологических средств, которые используются в современном образовании детей младшего возраста. Им были выделены культурные или знаковые средства. Его последователями были выявлены средства, характерные для индивидуальных видов активности (операторные эталоны).

В статье также дается описание двухуровневых мыслительных средств, рассматриваемых в контексте диалектического мышления, и символических средств, используемых в процессе воображения.

Литература

1. Величковский Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р. Психология восприятия: учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. 247 с.
2. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). М.: Просвещение, 1969. 365 с.
3. Веракса Н.Е. Детское развитие: две парадигмы // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 2. С. 102–108. DOI:10.17759/chp.2018140211
4. Веракса Н.Е. Диалектическая структура игры дошкольника // Национальный психологический журнал. 2022. Том 3. № 47. С. 4–12. DOI:10.11621/npj.2022.0302
5. Веракса Н.Е., Вересов Н.Н., Сухих В.Л. Культурные действия в игре детей дошкольного возраста // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 54–61. DOI:10.17759/chp.2023190108
6. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. М.: Просвещение, 1967. 94 с.
7. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996. 304.
8. Выготский Л.С. Научное наследство. М.: Педагогика, 1984. 400 с.
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480с.
10. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
11. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии М.: Педагогика, 1982. 504 с.
12. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии 1966. № 6. С. 62–68.
13. Гальперин П.Я. Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2023. 843 с.
14. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. М.: Педагогика, 1972. 424 с.

References

1. Velichkovskii B.M., Zinchenko V.P., Luriya A.R. Psikhologiya vospriyatiya. Uchebnoe posobie [Psychology of perception. Tutorial]. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1973. 247 p. (In Russ.).
2. Venger L.A. Vospriyatie i obuchenie (doshkol'nyi vozrast) [Perception and learning (preschool age)]. Moscow: Prosveshchenie, 1969. 365 p. (In Russ.).
3. Veraksa N.E. Detskoe razvitie: dve paradigmy [Child development: two paradigms]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 102–108. DOI:10.17759/chp.2018140211 (In Russ.).
4. Veraksa N.E. Dialekticheskaya struktura igry doshkol'nika [Dialectical structure of preschooler's play] // *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National psychological journal]*, 2022. Vol. 3, no. 47, pp. 4–12. DOI:10.11621/npj.2022.0302 (In Russ.).
5. Veraksa N.E., Veresov N.N., Sukhikh V.L. Kul'turnye deistviya v igre detei doshkol'nogo vozrasta [Cultural actions in the play of preschool children]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 54–61. DOI:10.17759/chp.2023190108(In Russ.).
6. Vygotskii L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. Psikhologicheskii ocherk [Imagination and creativity in childhood. Psychological essay]. Moscow: Prosveshchenie, 1967. 94 p. (In Russ.).
7. Vygotskii L.S. Leksii po pedologii [Lectures on pedology]. Izhevsk: Izd-vo Udm. un-ta, 1996. 304p. (In Russ.).
8. Vygotskii L.S. Nauchnoe nasledstvo [Scientific heritage]. Moscow: Pedagogika, 1984. 400 p. (In Russ.).
9. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p. (In Russ.).
10. Vygotskii L.S. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of mental development]. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).

15. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: 1986. 320 с.
16. *Ильенков Э.В.* Идеальное // *Философской энциклопедии* Том 2. М.: Советская энциклопедия, 1962. С. 219–227.
17. *Ильенков Э.В.* Диалектическая логика: Очерки истории и теории. М.: ЛЕНАНД, 2014. 328 с
18. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., Политиздат, 1975. 304 с.
19. *Лосев А.Ф.* Имя. СПб.: Алетейя, 1997. 189 с.
20. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1940. 596 с.
21. *Fleer M., Gonza lez R.F., Veresov, N.* (eds.) *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy.* Singapore: Springer, 2017. 1–15 p.
22. *Solovieva Yu., Baltazar Ramos A.M., Quintanar Rojas L.* Experience in Pre-school Education in Mexico: following L.S. Vygotsky // *New Ideas in Child and Educational Psychology.* 2021. Vol. 1. № 1. P. 77–95. DOI:10.11621/nicep.2021.0104
23. Veraksa A.N., Veresov N.N., Sukhikh V.L., Gavrilova M.N., Plotnikova V.A. Play to Foster Children's Executive Function Skills: Exploring Short-and Long-Term Effects of Digital and Traditional Types of Play // *International Journal of Early Childhood.* 2023. DOI:10.1007/s13158-023-00377-8
24. *Zakharova, M.N., Machinskaya, R.I.* Voluntary Control of Cognitive Activity in Preschool Children: Age-dependent Changes from Ages 3-4 to 4-5 // *Psychology in Russia: State of the Art.* 2023. Vol.16. № 3. P. 122–131. DOI:10.11621/pir.2023.0309
11. Vygotskii L.S. Problemy obshchei psikhologii [Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p. (In Russ.).
12. Vygotskii L. S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka [Play and its role in the mental development of a child]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1966. Vol. 6, pp. 62 – 68. (In Russ.).
13. Gal'perin P.Ya. Psikhologiya: predmet i metod. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Psychology: subject and method. Selected psychological works]. Moscow: Izd-vo Mosk. Un-ta, 2023. 843 p. (In Russ.).
14. Davydov V.V. Vidy obobshchenii v obuchenii [Types of generalizations in teaching]. Moscow: Pedagogika, 1972. 424 p. (In Russ.).
15. Zaporozhets A.V. Izbrannye psikhologicheskie trudy: V 2-kh t. T.1. Psikhicheskoe razvitie rebenka [Mental development of the child]. Moscow: 1986. 320 p. (In Russ.).
16. Il'enkov E.V. Ideal'noe. Filosofskoi entsiklopedii T. 2 [Ideal. Philosophical Encyclopedia Vol. 2]. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya, 1962. pp. 219–227. (In Russ.).
17. Il'enkov E.V. Dialekticheskaya logika: Ocherki istorii i teorii [Dialectical Logic: Essays on History and Theory]. Moscow: LENAND, 2014. 328 p. (In Russ.).
18. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p. (In Russ.).
19. Losev A.F. Imya [Name]. Saint-Petersburg: Aleteiya, 1997. 189 p. (In Russ.).
20. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of general psychology]. Moscow: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Narkomprosа RSFSR, 1940. 596 p. (In Russ.).
21. Fleer M., Gonza lez R.F., Veresov, N. (eds.) *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy.* Singapore: Springer, 2017, pp. 1-15.
22. *Solovieva Yu., Baltazar Ramos A.M., Quintanar Rojas L.* Experience in Pre-school Education in Mexico: following L.S. Vygotsky. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 2021. Vol. 1, no.1, pp. 77–95. DOI:10.11621/nicep.2021.0104
23. Veraksa A.N., Veresov N.N., Sukhikh V.L., Gavrilova M.N., Plotnikova V.A. Play to Foster Children's Executive Function Skills: Exploring Short-and Long-Term Effects of Digital and Traditional Types of Play. *International Journal of Early Childhood*, 2023. DOI:10.1007/s13158-023-00377-8
24. Zakharova, M.N., Machinskaya, R.I. Voluntary Control of Cognitive Activity in Preschool Children: Age-dependent Changes from Ages 3-4 to 4-5. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2023. Vol.16, no. 3, pp. 122–131. DOI:10.11621/pir.2023.0309

Информация об авторе

Веракса Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор факультета психологии кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация; Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Information about the author

Nikolay E. Veraksa, PhD in Psychology, Dr., Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Получена 23.04.2024

Принята в печать 10.08.2024

Received 23.04.2024

Accepted 10.08.2024