

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.99
doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-118-132

СОВРЕМЕННОСТЬ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Б.Д. Эльконин

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия, belconin@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3118-5154>

Актуальность задана необходимостью определения основных тем и формулирования новых задач современного этапа развития культурно-исторической психологии.

Цель. Обобщение клинических наблюдений, экспериментальных материалов и теоретических полаганий автора за последние 30 лет работы в тематике психологии развития; попытка выделить ключевые искомые и реконструировать поле возможностей культурно-исторической психологии, понимаемой как психология развития.

Результаты. В статье дано обобщение экспериментальных исследований и клинических наблюдений устройства ситуации опосредствования и акта опосредствования. Доказано, что опосредствование явлено. Оно выступает как событие совокупного посреднического действия. Посредническое действие уместно в ситуации обнаружения и преодоления дотоле неявной границы активности.

Выводы. Выявлено, что посредническое действие завершается тройко: его результат — достижение потребного; продукт — открытие значения знака как знака пространства возможностей действия; эффект — порождение субъектности действующих. Посредническое действие — единица развития.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, психология развития, совокупное посредническое действие, событие, развитие, связь времен, ситуация опосредствования, смысловое поле, обратимость знаковой операции.

Для цитирования: Эльконин Б.Д. Современность культурно-исторической психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 118–132. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-118-132

GENERAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-118-132

MODERNITY OF CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY

Boris D. El'konin

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, belconin@bk.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-3118-5154>

Background of the article is set by the need to determine the main topics and formulate new tasks of the current stage of development of the cultural-historical psychology.

Objective. Generalization of the author's clinical observations, experimental materials and theoretical assumptions over the last 30 years of research in the field of developmental psychology; an attempt to highlight the key sought-for and reconstruct the field of possibilities in the cultural-historical psychology understood as the psychology of development.

Results. The article gives a generalization of experimental studies and clinical observations of the situation of mediation and the act of mediation. It is substantiated that mediation is revealed. It is presented as an event of cumulative intermediary action. Intermediary action is appropriate in a situation of discovering and overcoming a hitherto implicit boundary of activity.

Conclusion. It is demonstrated that intermediary action leads to three outcomes: its result is achieving what is needed; its product is discovering the meaning of the sign as a symbol of the space of action possibilities; its effect is procreating the actors' subjectivity. Intermediary action is a unit of development.

Keywords: cultural-historical psychology, developmental psychology, cumulative intermediary action, event, development, connection of times, situation of mediation, semantic field, reversibility of sign operation.

For citation: El'konin, B.D. (2022). Modernity of cultural-historical psychology. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 3 (15), 118–132. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-118-132

Данная статья задумана и построена как резюме клинических наблюдений, экспериментальных материалов и теоретических полаганий последних 30 лет моей работы в тематике психологии развития. Вслед за Л.С. Выготским и моими учителями (А.Н. Леонтьевым, А.В. Запорожцем, П.Я. Гальпериным, Д.Б. Элькониным) я исхожу из того, что психология развития — это не просто отдельный «участок» или «область» психологических исследований, но (по сути своей) — полагание общего способа проявления и рассмотрения развития психики и сознания (Гальперин, 2002; Эльконин, 2019).

1

Размышление об актах развития как искомым феноменам¹ жизни человека следует начать, задав ту предельную онтологию и соответственно ту предельную задачу *самого человека*, в развертывании которой эти феномены выступают. Такова задача обретения *своего места в Мире*². *Здесь, однако же, саму ситуацию обретения и удержания места в мире надо понимать как меняющуюся и соответственно сам мир понимать как движущийся, «колеблющийся», а не данный и как бы предоставленный в своей устойчивости. При таком понимании «место в...» задано как акт* (по П.Я. Гальперину, как ориентировка (Гальперин, 1999)), а не как положение индивида в пространстве. Оно задано как «вектор», а не «точка».

В логике психологии развития задачу обретения своего места в мире надо понимать как акт соотнесения человеком хронотопа своей активности с хронотопом («колебаниями») мира — «колебаниями» ситуаций вхождения в мир. Слово «хронотоп» предполагает *связь* времен: времени самого акта, времени его эффектов (например, онтогенеза) и исторического времени³.

Суть временного начала и тем самым время самого акта неверно представлять лишь как отсчет секунд, минут и часов. Как и время истории, и время онтогенеза, оно выступает в *событии перехода*⁴ от прошедшего (например, прошлого опыта при решении задачи, прошедшего периода онтогенеза, прошедшей исторической эпохи) к будущему через настоящее, суть которого, словами П.Я. Гальперина, построение «образа поля действия» (Гальперин, 1999), опирающегося на, словами Н.А. Бернштейна, «модель потребного будущего» (Бернштейн, 1966). Однако же, построение этих образа и модели «упирается» в консервативный «прошлый опыт» и здесь затрудняется⁵. Время настоящего — это как бы «спор» между прошлым и будущим. Именно здесь, в этой борьбе мир неустойчив, и именно здесь выступает феномен развития активности человека. Ситуация реконструкции прошлого опыта в построении образа будущего — объект психологии развития.

2

В концепции Л.С. Выготского выстраивается видение и осмысление *ситуаций перехода* от бывшего к будущему. Ключевые слова этой концепции «преодоление»⁶ и «опосредствование», а точнее, преодоление как опосредствование, преодоление в опосредствовании. По Выготскому, это преодоление «натурального в культурном» (Выготский, 1982а; 1983а; 1984). Натуральное — это то привычное и неосознанное, что непосредственно движет активностью человека; как бы движет без его ведома. Культурное — это те возвращенные в культурах человеческих сообществ

¹ Слово «феномен» здесь и в дальнейшем будет употребляться в том смысле, который ему придан в феноменологии Э. Гуссерля (Гуссерль, 2005) и работах М. Хайдеггера (Хайдеггер, 2005), то есть как явленность, «выход на свет» Бытия сущности.

² Своего места и места как своего.

³ См. в работах Д.Б. Эльконина (Эльконин, 1978; 1989а; 1989б): игровое действие, место и смысл ролевой игры в онтогенезе, историческое происхождение ролевой игры и историческое происхождение периодов детства.

⁴ Говоря словами М.М. Бахтина, в «едином и единственном событии бытия» (Бахтин, 2000).

⁵ См. исследования К. Дункера (Дункер, 1965) и, разумеется, работы З. Фрейда, в которых выделяется и анализируется иной аспект прошлого опыта.

⁶ Уже в работе «Психология искусства» Л.С. Выготский писал о «преодолении фабулы в сюжете» как ключевом моменте, способе осуществления художественного произведения (Выготский, 1965).

«психологические орудия», с помощью которых человек овладевает своим поведением и преодолевает стихию натурального. Психологические орудия — опоры произвольной активности — суть знаки, *обращенные*⁷ своим значением к человеческому поведению; само это обращение и есть его опосредствование. Всеобщей формой психологического орудия является, по Л.С. Выготскому, обращенное слово человеческого языка. Опосредствование начинается в интерпсихической, межчеловеческой форме и завершается в индивидуальной, когда индивид сам обращает к себе средства построения поведения.

Значение слова понималось Выготским как способ обобщения. Способ обобщения развивается в онтогенезе до формы научного понятия (Выготский, 1982b). А вместе с его развитием развивается и способ опосредствования, переходя от способа построения отдельных поведенческих актов в отдельных ситуациях (решения отдельных задач) к возможностям видения общности ситуаций (решению класса задач).

Мышление, а вслед за ним и сознание, выступающие в акте опосредствования индивидом собственного поведения, мыслились Выготским не как «сумма» отдельных психических функций, а как «психологическая система» (Выготский, 1982a; 1984) — связка функций, возникающая в означивании, преобразующем видение-понимание ситуации поведения.

В работах последнего периода своего творчества Л.С. Выготский различал значение и смысл слова (знака). Значение понималось как обобщение, а смысл — как «акцент», фокусировка ситуации поведения, то есть как выделение некоего ее аспекта как того вызова, который удерживается в поведении. «Слово биплярно ориентировано, — говорил Л.С. Выготский, — оседая значением в мысли и смыслом в вещи...» (Эльконин, 1978, с. 292). Отсюда следует, что означивание поведения в опосредствовании есть *переосмысление* поведения — *преобразование* места и функции акта в ситуации, то есть построение *смыслового поля* (Выготский, 1983с, с. 231–256). Смысловое поле возникает в построении новой формы активности, в преодолении активности, извне диктуемой структурой «феноменального поля» гештальт-психологов или «динамического психологического поля» Курта Левина (там же).

В лекциях по детской психологии (Выготский, 1984) развитие ребенка выступило как изменение отношения между системным и смысловым строением сознания и, следовательно, как изменение *способа* самого опосредствования.

Особо и специально необходимо отметить, что теоретические полагания Л.С. Выготского выстроены в опоре на *экспериментально-генетический метод* исследования — экспериментальное воссоздание генеза искомого аспекта сознания. Знаковое опосредствование мыслилось им как основание экспериментального генеза психических процессов (Бугрименко, 2004).

3

В начале 30-х гг. прошлого века возникли расхождения между Л.С. Выготским и группой сотрудников, работавших вместе с ним — А.Н. Леонтьевым, А.В. Запорожцем, Л.И. Божович и др. (Записные книжки Л.С. Выготского..., 2017). Эта

⁷ Ф.Т. Михайлов полагал, что обращение есть ключевой акт в развертывании человеческого поведения (Михайлов, 2001).

группа сотрудников, исследуя так называемый «практический интеллект», исходила из того, что сознание и следовательно значение слова производно от «внешнего действия»⁸. «За значением стоит жизнь», — писал А.Н. Леонтьев, полагая (вслед за К. Марксом), что исходной формой человеческой жизни является внешняя («материальная») деятельность (труд) (Леонтьев, 2003). Таковым было начало теории деятельности.

В работах исследователей «Харьковской группы» 1930-х гг. значение-обобщение строилось как перенос предметного действия с решения легкой задачи на решение все более трудных, как исследование практического интеллекта глухих детей (Запорожец, 1986), как постепенное овладение способом действия орудием.

В дальнейшем, в построении новых экспериментов⁹ и обобщении предыдущих, ключевой категорией теории деятельности стала категория *предметности*: утверждалось, что действие строится как *уподобление* «логике предмета» (а не значению слова-знака). И именно таким образом, именно в этом уподоблении строятся психические функции.

Переход к теории деятельности уместно характеризовать как *гносеологический поворот* культурно-исторической психологии, в котором ключевым вопросом стал вопрос об исходном (внешнем действии) и производном (значении слова, психической функции) — вопрос о «первичном» и «вторичном» (Асмолов, 1996). И это понятно: экспериментально-генетический метод требует воссоздания происхождения психики и сознания — воссоздания их источника.

4

В 1978 г. вышла книга известного методолога и философа Э.Г. Юдина «Системный подход и принцип деятельности» (Юдин, 1978). В ней был поставлен ключевой, на мой взгляд, вопрос о переходе от полагания предметной деятельности как объяснительного принципа, то есть общего способа понимания возникновения неких реальностей — значения слова, психических процессов — к ее полаганию как *предмета* исследования, то есть пониманию того, *как* строится сама деятельность, *как* и *когда* становится и удерживается ее предметность.

В том же году была опубликована статья Д.Б. Эльконина «Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве» (Эльконин, 1989а). В статье были представлены наблюдения за построением предметных действий полугодовалым внуком Даниила Борисовича. Сами *феномены построения* действия, а не лишь их эффекты были предметом наблюдения и анализа — анализировалось само устройство интерпсихической формы, в которой возникает детское предметное действие. В подобном переакцентировании анализа действия сама его предметность выступает как проблема, а не «аксиома». «Ведь на предмете не написаны ни его общественная функция, ни способ его рационального использования», — говорил Д.Б. Эльконин (Эльконин, 1989а, с. 134). Сама функция орудийности и образ действия орудием должны быть как-то *переданы* ребенку взрослым — должен быть передан образец действия. И если это происходит, то ребенок «...включает пред-

⁸ В дальнейшем эта группа ученых переехала в Харьков и именовалась как «Харьковская группа» психологов. В Харькове в эту группу исследователей вошел П.Я. Гальперин. Есть и устные, и письменные свидетельства того, что понятийное расхождение Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева глубоко переживалось ими обоими (Леонтьев, 2003).

⁹ Например, экспериментов по формированию звуковысотного слуха (Леонтьев, 1981).

мет в образец его правильного использования» (там же) и так постепенно строит собственный образ действия.

В дальнейшем Д.Б. Эльконин говорил о *совокупном действии* взрослого и ребенка. Представление о совокупном действии как предмете построения и анализа привело Д.Б. Эльконина к утверждению того, что культурно-историческая психология в своей сути — это *неклассическая наука* (Эльконин, 1989b, с. 475–478). В актах опосредствования способы обращения экспериментатора неверно отделять от активности испытуемого. Более того: формы активности испытуемых и их эффекты должны изучаться лишь во взаимоотношении с активностью экспериментатора¹⁰. Предмет исследования культурно-исторической психологии — условия появления в эксперименте феномена соотносительности обращения, «вызова» экспериментатора и ответной активности испытуемого — «со-бытия»¹¹ экспериментатора и испытуемого — соотносительности наблюдаемой активности с обращенностью на нее наблюдателя. Полагаю, что таково существенное переосмысление, изменение акцентов и культурно-исторической, и деятельностной психологии — их «смыслового поля».

5

Сказанное требует вернуться к дискуссии Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. Л.С. Выготский утверждал, что исследование и аналитика сознания должна начинаться с его высших форм — с исследования и понимания способов построения значений слов и создаваемого в речи смыслового поля активности — и апеллировал к словам К. Маркса о том, что «анатомия человека — ключ к анатомии обезьяны». Он переосмысливал фразу «вначале было дело», говоря, что дело было *лишь* вначале, а «слово есть конец, который венчает дело» (Выготский, 1982b, с. 360). А.Н. Леонтьев же настаивал на том, что значение слова производно от внешнего действия («вторично») и соответственно в построении внешнего действия — ключ к генетическому исследованию речи и мышления (как и иных психических функций). Но и Л.С. Выготский, и А.Н. Леонтьев, негласно относя слово «действие» лишь к индивиду (ребенку), не говорили о том, что *сам акт опосредствования есть действие* (словами Д.Б. Эльконина — совокупное действие) и именно устройство *этого* действия — исток сознания¹². Полагаю, что именно аналитика *устройства* акта преодоления самостийных и «застывших» форм опыта, то есть выказывание полноты явленности самого строения этого акта, а не лишь его результатов, — задача современного этапа развертывания культурно-исторической психологии как психологии развития. Решение этой задачи осложнено тем, что и сами результаты опосредствования часто оказываются труднодостижимыми — удача опосредствования вовсе не predetermined¹³.

Существенно, что в рамке психологии развития речь должна идти не о «правильности» требуемого действия, замкнутого на его «послушное» выполнение,

¹⁰ М.К. Мамардашвили полагал, что психоанализ З. Фрейда является неклассической формой научного мышления (Мамардашвили, 2010).

¹¹ Термин М. Хайдеггера (Хайдеггер, 1993), введенный в Российскую психологию В.И. Слободчиковым (Слободчиков, 1986).

¹² Термин «исток» вслед за работой М. Хайдеггера «Исток художественного творения» (Хайдеггер, 2005) мной понимается не как указание на некое единственное первоначало (слово, действие, рефлекс и т.п.), а как указание на принципиальное устройство ситуации «истечения», явления «на свет».

¹³ Примеры Л.С. Выготского надо прочитывать как факты поведения, выступающего, *если* опосредствование случается. Остается вопрос о том, как и когда оно случается.

а о возможностях развития самой формы строимого действия — порождении *субъектности* действующего.

Первое, что надо сделать в аналитике совокупного действия, — это указать на его *место*. Опосредствование уместно лишь на *переходах*, «поворотах» активности — неких происшествиях перехода от привычного, уже так или иначе освоенного (прошлого опыта) в иную, требующую иного опыта ситуацию. Однако и здесь опосредствование уместно лишь там и тогда, когда маленький ребенок или ученик не видит самого этого «поворота» и продолжает вести себя привычным образом, то есть граница между уже имеющимся в опыте и возможным остается для него скрытой и ее надо обнажить. Подобных примеров множество: это приучение к горшку, обращение внимания на препятствия при ходьбе в раннем детстве (Эльконин, 2014), постановка учебной (в ее отличии от конкретно-практической) задачи в младшем школьном возрасте (Давыдов, 1996; Эльконин, 1989b) и др.

Указания другого человека на изменение ситуации поведения развертываются как задание образца, имеющего функцию указания на образ действия, то есть функцию опоры возможного действия. Образец, данный в ситуации граничности, двойственен: в нем открывается то, как «правильно» *в отношении* того, как неправильно. И это отражено в языке задания образцов («ай-ай-ай», «но-но-но», «так — не так» в раннем детстве). По наблюдениям (Эльконин, 2014; 2022) важно, чтобы ребенок проигрывал, *испытывал собой* само это отношение — отношение граничности, проигрывал своей телесностью *смысл* того, что такое «так» и «не так», что такое «ай-ай-ай» и «но-но-но». Лишь здесь и лишь так слово взрослого может стать его опорой¹⁴. Так, в экспериментах по опосредствованию решения подростками так называемых творческих задач экспериментатором совместно с испытуемым специально воссоздавался и схематизировался образ-образец неверного *пути* решения — дотоле неявный образ-образец пространства возможностей действия, который и надо было преобразовать (Эльконин, 1981; 2022).

Сказанное подводит к тому, что переход (изменение ситуаций поведения) должен быть не просто лишь пройден, а *испытан и утвержден* в совокупном действии. Лишь в этом случае переход выступит как *событие действия*¹⁵ (Эльконин, 2014; 2022). *Событие действия* — *ключевой момент развертывания совокупного действия*. В *переходе как событии* (а не лишь «происшествии») *явлен* акт развития действия, и именно в *событии* рождается субъектность действующих — как взрослого, так и ребенка. Здесь рождается действительность того, что В.П. Зинченко называл «живым словом» и «живым действием» (Зинченко, 1977; 2000).

В *событии действия* обращенное слово взрослого *опробуется и испытывается* ребенком на самом материале переходной ситуации, а не лишь непосредственно приводит к «правильному поведению». Здесь, в этих пробах и испытаниях, **явлена взаимность** слова и действия; она явлена в обратимости знаковой операции.

¹⁴ Для этого, однако, надо, чтобы слово взрослого было сказано не в интонации «приказа», а лишь иронично, как бы «игрово». Примеры см. (Эльконин, 2014; 2022).

¹⁵ М.К. Мамардашвили пишет: «...всякий действительно исполненный акт мысли можно рассматривать как событие. Событие, отличное от своего же собственного содержания. Помимо того, что мысль утверждает какое-то содержание, сам факт утверждения и видения этого содержания есть событие» (Мамардашвили, 1992, с. 103). Дополню в контексте статьи, что мысль разворачивается именно на переходах некоего материала; переходы задают ее интригу.

Л.С. Выготский писал об обратимости как о том, что знак, обращенный в функции средства, не должен уводить в некую иную реальность, его значение не должно выступать как новое и иное содержание, а должно быть отнесено к ситуации поведения (Выготский, 1984)¹⁶. Однако же он не описывал саму явленность этого отнесения, а оно явлено в опробовании значения *из* самого материала действия. Именно в манипуляциях с самим материалом (собственной телесностью, материалами задачи) опробуется, испытывается и воссоздается смысл знака. И это не «пробы и ошибки»¹⁷, а испытание того, что дано (обращено) как средство на его смысл, то есть испытание его функциональности, «средственности», «опорности» (Эльконин, 1981; 2022). Обозначаемое и обозначающее меняются местами (функциями), и именно так само действие становится способом осмысления-понимания слова¹⁸. В интерпсихической форме это опробование-испытание обращено самому другому человеку; ребенок как бы говорит взрослому: «Ты это имел в виду?». Выполнение действия в граничной ситуации как бы колеблется между образом действия, «спрятанным» в слове-жесте другого человека, и собственным действием. Каждый «шаг» действия — это испытание его образа; каждый «шаг» обращен к другому за поддержкой или поправкой¹⁹.

Обратимость знаковой операции — необходимый, ключевой момент опосредствования; он требует специальной инициации в экспериментальном генезе.

В описании *способа* развертывания опосредствования уместно примечание методологического характера. В исследованиях, выполненных в парадигме неклассической психологии, словосочетания и слова «совокупное действие», «обращение», «общение», «деятельность», «субъект» нельзя употреблять как обозначающие некую готовую данность, наличность. Ключевой вопрос этих исследований не в указании на то, *что* есть действие, обращение, общение и пр., а в аналитике и воссоздании того, *как* они *есть*, то есть того, как и когда явлена полнота их *присутствия*. Например, апелляция к обращению требует указания на условия его выполненности — условия «попадания» адресованности; апелляция к общению, каковое во многих работах мыслится как некий «первоисток человечности», требует указания на условия *при-общения*²⁰.

Опробование-испытание значения слова (знака) как задающего образец действия и открываемая в нем граничность перехода предполагает, говоря словами гештальтпсихологов, переструктурирование феноменального поля. Л.С. Выготский

¹⁶ Например, в запоминании словосочетаний с помощью рисунков (пиктограмма) рисование не должно становиться отдельным действием.

¹⁷ О пробе как осмысленном, а не лишь спонтанно реактивном действии, «пробе и ошибке» писал Н.Н. Поддьяков, дискутируя с П.Я. Гальпериным (Поддьяков, 1977).

¹⁸ Здесь действие не «предшествует» слову, а раскрывает скрытый в нем смысл.

¹⁹ Так, в одном из примеров Д.Б. Эльконина, внук, неся чашку на блюде из одной комнаты в другую, с большой частотой смотрит то на шатающуюся чашку, то на сопровождающего дедушку (Эльконин, 1989а; 2022). Здесь уместно вспомнить и утверждения П.Я. Гальперина о том, что ориентировка возникает в уникальной ситуации, например в меняющейся, подвижной ситуации, для поведения в которой отсутствуют готовые автоматизмы (Гальперин, 1999). Л.С. Выготский сказал бы: «преодолеваются» готовые автоматизмы.

²⁰ Это касается не только опосредствования, но и, например, вовлечения младенца в непосредственно-эмоциональное общение. Первоначально улыбка младенца — это рефлекторная оборонительная реакция, и нужны специальные формы обращения для преодоления рефлекторности и вовлечения в состояние чувственной взаимности (Эльконин, 2021). Впрочем, и в зрелом возрасте вовлечение другого человека в эмоциональное состояние часто требует усилий.

в дискуссии с К. Левиным утверждает, что это не происходит спонтанно (Левин, 2001). Реконструкция образа поля действия, по Выготскому, совершается в возникновении «смыслового поля» (Выготский, 1982а, с. 238–290; 1983с, с. 231–256). Используя термины Л.С. Выготского, можно сказать, что в актах опосредствования феноменальное поле преодолевается в смысловом. По текстам Л.С. Выготского и моим исследованиям можно сказать, что смысловое поле, переосмысление ситуации есть ее переакцентирование — выделение того *вызова*, который требует действия, и тем самым переосмысление *функции* действия; в примере Выготского (Выготский, 1983b, с. 252–256) дети выполняют скучное действие не потому, что это лишь требуется, а потому, что предстоит *научить других* терпеливо его выполнять. В задании учебной задачи в учебной деятельности переосмысление ситуации подводит к тому, чтобы не достигать требуемого, а *рассматривать* возможности действия и его способ (Давыдов, 1996; Эльконин, 1989b; 2020). Школьное достижение — это чаще всего действие для учителя (для его оценки), а рассмотрение и поиск опор возможного действия, как бы построение «черновика» — это действие для себя, работа со *своим опытом* (Эльконин, 1989b; Эльконин, 2015, с. 29–45). Именно в такой работе зачинается мышление.

Итак, *во-первых*: а) в уместном опосредствовании как совокупном действии, взятом в его полноте, смысл знака (слова) другого человека, то есть смысл его обращения, испытывается и опробуется и лишь так опосредствование сбывается — сбывается в обратимости знаковой операции; б) эти испытание и опробование выстроены как обнаружение, открытие значения знака *из* действий с материалом ситуации и с собственной телесностью; в) в обратимости знаковой операции обнажается и преодолевается дотоле скрытая граница опыта.

Во-вторых, в пробно-поисково-испытательных действиях ситуация именно *пере-осмысливается*, а не заменяется на другую. Натуральная данность условий достижения, феноменальное поле преобразуется в смысловое.

Было бы неверным полагание того, что речь идет лишь об активности ребенка («обучаемого»). Это же можно и надо сказать и об обращении взрослого. В *событии действия* взрослый *ищет и опробует способ* своего обращения, как бы «играет» с ним (Эльконин, 2021).

Подобное *взаимо-обращение* взрослого и ребенка, то есть задающего и осваивающего, выражающееся в *соотнесенности* знака и действия я именую *посредническим действием* (ПД). Полагаю, что и актуалгенез, и онтогенез, и история детства суть времена развития ПД. Именно ПД есть *единица* развития (Эльконин, 2016) и в акте ее развития — *событии действия* — порождается субъектность соучастников ПД. Тем самым развитие приписывается не «индивиду» (не «ребенку»), а способу построения ориентировки действия, каковой и строится в ПД (Архипов, Эльконин, 2015).

6

Сказанное выше предполагало рамку актуалгенеза — построения действия в ситуации перехода. Важно рассмотреть ПД и в рамке онтогенеза. Именно здесь уместно представление об интериоризации. В одной из наших бесед В.В. Давыдов говорил, что в интериоризации меняется предметность действия, то есть вращивание — это не просто «переход из внешнего во внутренний план» и не просто

«переход от коллективного действия к индивидуальному»²¹. В этих переходах строятся разные предметы освоения.

Мне удалось наблюдать любопытный феномен (Эльконин, 2014; 2022). Девочка примерно 2 лет, освоившая ходьбу по местности с небольшими препятствиями, уходила все дальше от отца, оглядываясь на него и провоцируя подбежать и остановиться. Провокативно-обращенным действием девочка фактически указывала на пространство своего «могу» — через другого человека она испытывала граничность *поля* своих опор. Если в полтора года предметом освоения были опоры ходьбы (ее собственная телесность), то теперь предметом испытания стало само пространство их «опорности», пределы их функциональности. Изменилось и смысловое, и фактическое *поле* ПД.

Другой пример из реализации проекта «Черновик»²² (Островерх, 1997; Свиридова, 2003; Эльконин, Островерх, Свиридова, 2015). Ученикам третьего класса было сказано, что после каникул будет проведена контрольная работа и те, кто напишут на «отлично», будут иметь право следующую тему изучать самостоятельно, без учителя. Подавляющее большинство детей написали работу на «отлично». Тем самым оказалось, что им интересно и важно испытать границы поля своего «могу», своей самостоятельности.

Оба приведенных примера относятся ко второй фазе возрастов (раннего детства и младшего школьного). И эти примеры наводят на мысль о том, что во времени онтогенеза (времени возраста) ПД переходит от освоения опор (их интериоризации и индивидуализации) к освоению пространства их возможностей²³.

Таково развитие ПД в пределах возраста. В дальнейшем, в кризисе трех лет и подростковом кризисе, границы пространства *собственного* действия часто становятся предметом конфликта со взрослым («я сам(а)», «мое дело», «моя комната» и пр.).

В построении учебной деятельности (в системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова) на переходах от первой ко второй фазе младшего школьного возраста и особенно в подростковом возрасте обучение идет от построения моделей класса объектов (опор выделения существенного отношения класса объектов) к опробованию и испытанию возможностей выстроенных моделей на новом классе объектов (Концепция развивающего обучения..., 2009). Здесь строится преобразование модели и именно преобразование, а не замена одной модели на другую (Свиридова, 2003; Цукерман, Венгер, 2010; Чудинова, 2017; Эльконин, 2020).

К теме интериоризации как индивидуализации действия необходимо добавить, что «индивидуальное» не означает «замкнутой» в индивидуе его «принадлежности». Так, в написании этой статьи я *обращаюсь* к образцам своих ушедших учителей и реконструирую их. И в других случаях *произвольного* действия имеет место *обращение* к образцам и образам действия других людей и их утверждение²⁴ или реконструкция.

²¹ Словами В.П. Зинченко: «Вращивание есть выращивание» (Зинченко, 2010).

²² Велся в классе, работающем по программе РО (Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова), в начальной школе гимназии «Универс» в 1995–2000 гг.

²³ В терминах П.Г. Нежнова: освоению «функционально-смыслового поля» (Нежнов, 2007).

²⁴ Отрицание и реконструкция также суть формы утверждения.

Осталось ответить на два важных вопроса. *Во-первых*, уточнить и конкретизировать вопрос о месте и задаче ПД в порождении субъектности действия. В словах о «переходе» и «повороте» уяснение его места выступает неполно, лишь абстрактно. *Во-вторых*, сказать о том, что есть полнота свершения ПД.

1. Акт развития действия предполагает не один, а *два* связанных между собой перехода. Первый — это переход, отнесенный к некоей предметной ситуации («местности» поведения), переход от наличной ситуации к требуемой. Второй — переход от уже имеющегося и привычного опыта действия (уже сформировавшихся опор) к новым опорам, задающим новые возможности действия (Эльконин, 2022, с. 267–269), преодоление «функциональной фиксированности» (Дункер, 1965) опыта действия. *Акт развития*, понятый как *событие действия*, предполагает соотнесенность этих *двух* переходов. Такова ключевая задача и искомое ПД. Именно эта двойственность требует реконструкции смыслового поля, и именно в этой двойственности скрыты значение и значимость (смысл) обращения (слова, жеста), открываемые и утверждаемые в обратимости знаковой операции.

2. ПД совершается не только лишь в некоем достижении, результате. Свершенность ПД *тройственна* (Эльконин, 2016). *Во-первых*, это, конечно, само некое достижение — **результат**. *Во-вторых*, в ПД *продуцируется* и утверждается значение-смысл (слова, символа, моделирующей схемы); **продукт** — второй, очень важный аспект свершенности ПД. *В-третьих*, это **эффект** ПД — порождение и утверждение *субъектности* действующих. Здесь действующим открываются их новые возможности, новая «мощь» и «дорога» дальнейшего совершенствования. Именно в этой *тройственной* свершенности ПД выступает как *акт развития*.

Литература

Архипов Б.А., Эльконин Б.Д. Язык антропотехнического (посреднического) действия / Под ред. Элькониной Б.Д., Архипова Б.А., Островерха О.С., Свиридовой О.И. М.: Авторский Клуб, 2015.

Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1996.

Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности / Бахтин М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2000.

Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966.

Бугрименко Е.А. Знак и позиция в экспериментально-генетическом методе // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 80–91.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982а.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982б.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983а.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1983б.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983с.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Научное наследство. М.: Педагогика, 1984.

Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1965.

Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учеб. пособие для вузов. М.: Университет, 1999.

Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М.: Университет; Высшая школа, 2002.

Гуссерль Э. Избранные работы. М.: Территория будущего, 2005.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.

Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / Под общ. ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+; Реабилитация, 2017.

Дункер К. Структура и динамика процессов решения задач. Психология мышления. М.: Наука, 1965.

Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 2. Развитие произвольных движений. М.: Педагогика, 1986.

Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010.

Зинченко В.П. Мысль и Слово Густава Шпета. М.: Изд-во УРАО, 2000.

Зинченко В.П., Мамардашвили М.К. Проблема объективного метода в психологии // Вопросы философии. 1977. № 7. С. 109–125.

Концепция развивающего обучения в основной школе. Учебные программы. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2009.

Левин К. Динамическая психология: избранные труды. М.: Смысл, 2001.

Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности: ранние работы. М.: Смысл, 2003.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.

Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс; Культура, 1992.

Мамардашвили М.К. Очерк современной европейской философии. М.: Прогресс-Традиция; Фонд Мераба Мамардашвили, 2010.

Михайлов Ф.Т. Избранное. М.: Индрик, 2001.

Нежнов П.Г. Опосредствование и спонтанность в модели «культурного развития» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2007. № 1. С. 133–147.

Островец О.С. Об условиях становления индивидуального учебного действия в образовательном пространстве начальной школы. В сборнике Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования. Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 1997.

Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977.

Свиридова О.И. Педагогические средства развития способности к исследованию у младшего школьника (на примерах уроков математики) // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 2003.

Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. 1986. № 6. С. 14–22.

Хайдеггер М. Время и Бытие: статьи и выступления. М.: Республика, 1993.

Хайдеггер М. Исток художественного творения. М.: Академический проект, 2005.

Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010.

Чудинова Е.В. Учебная проба как проект и реальность учебной деятельности подростков // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13, № 2. С. 24–30.

Эльконин Б.Д. О способе опосредствования решения задач «на соображение» // Вопросы психологии. 1981. № 1. С. 110–118.

Эльконин Б.Д. Посредническое Действие в периодизации детства. Практики развития: образовательные парадигмы и практики в ситуации смены технологического уклада. Красноярск: Институт психологии практик развития, 2021.

Эльконин Б.Д. Посредническое Действие и Развитие // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12, № 3. С. 93–112.

Эльконин Б.Д. Продуктивное Действие // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 1. С. 116–122.

Эльконин Б.Д. Событие действия // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10, № 1. С. 11–19.

Эльконин Б.Д. Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 4. С. 28–39.

Эльконин Б.Д. Психология развития с позиции культурно-исторической концепции. Курс лекций. М.: Авторский Клуб, 2022.

Эльконин Б.Д., Островерх О.С., Свиридова О.И. Пространство учебной деятельности младшего школьника: цели и результаты. М.: Авторский Клуб, 2015.

Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989а.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989б.

Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.

Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки. М.: Наука, 1978.

References

Arkhipov, V.A., El'konin, B.D. (2015). The language of anthropotechnical (intermediary) action. In El'konin B.D., Arhipov V.A., Ostroverh O.S., Sviridova O.I. (Eds.). M.: Avtorskij Klub. (In Russ.).

Asmolov, A.G. (1996). Cultural-historical psychology and construction of worlds. M.: MPSI: Voronezh: MODEK. (In Russ.).

Bakhtin, M.M. (2000). Author and hero in aesthetic activity. Author and hero: Toward the philosophical foundations of the humanities. SPb.: Azbuka. (In Russ.).

Bernshhtejn, N.N. (1966). Essays on the physiology of movements and the physiology of activity. M.: Medicina. (In Russ.).

Bugrimenko, E.A. (2004). Sign and position in the experimental genetic method. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 1, 80–91. (In Russ.).

Chudinova, E.V. (2017). Educational test as a project and reality of educational activity of adolescents. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*, 13 (2), 24–30. (In Russ.).

Davydov, V.V. (1996). Developmental learning theory. M.: INTOR. (In Russ.).

Dunker, K. (1965). Structure and dynamics of problem solving processes. Psychology of thinking. M.: Nauka. (In Russ.).

El'konin, B.D. (1981). On the method of mediating the solution of problems “for consideration”. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 1, 110–118. (In Russ.).

El'konin, B.D. (2021). Intermediary Action in the Periodization of Childhood. Development Practices: Educational Paradigms and Practices in the Situation of Technological Change. Krasnoyarsk: Institut Psikhologii praktik rasvitiya. (In Russ.).

El'konin, B.D. (2016). Mediation Action and Development. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*, 12 (3), 93–112. (In Russ.).

El'konin, B.D. (2019). Productive Action. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*, 15 (1), 116–122. (In Russ.).

El'konin, B.D. (2014). Action event. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*, 10 (1), 11–19. (In Russ.).

El'konin, B.D. (2020). The modernity of the theory and practice of educational activities: Key issues and prospects. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 25 (4), 28–39. (In Russ.).

El'konin, B.D. (2022). Psychology of development from the standpoint of a cultural-historical concept. Lecture course. M.: Avtorskij Klub. (In Russ.).

El'konin, B.D., Ostroverkh, O.S., Sviridova, O.N. (2015). The space of educational activity of a younger student: goals and results. M.: Avtorskij Klub. (In Russ.).

El'konin, D.B. (1989a). Notes on the development of objective actions in early childhood. Selected psychological works. M.: Pedagogika. (In Russ.).

El'konin, D.B. (1989b). Selected psychological works. M.: Pedagogika. (In Russ.).

El'konin, D.B. (1978). Game psychology. M.: Pedagogika. (In Russ.).

Gal'perin, P.Ya. (1999). Introduction to psychology: Textbook for universities. M.: Universitet. (In Russ.).

Gal'perin, P.Ya. (2002). Lectures on psychology. M.: Universitet, Vysshaya shkola. (In Russ.).

Gusserl', E. (2005). Selected works. M.: Territoriya budushchego. (In Russ.).

Hajdegger, M. (1993). Time and Being: articles and speeches. M.: Respublika. (In Russ.).

Hajdegger, M. (2005). The origin of artistic creation. M.: Akademicheskij proekt. (In Russ.).

Levin, K. (2001). Dynamic psychology: selected works. M.: Smysl. (In Russ.).

Leontiev, A.N. (2003). The formation of the psychology of activity: early work. M.: Smysl. (In Russ.).

Leontiev, A.N. (2003). Problems of the development of the psyche. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta. (In Russ.).

Mamardashvili, M.K. (1992). How do I understand philosophy. M.: Progress; Kul'tura. (In Russ.).

Mamardashvili, M.K. (2010). Essay on modern European philosophy. M.: Progress-Tradiciya; Fond Meraba Mamardashvili. (In Russ.).

Mikhajlov, F.T. (2001). Favorites. M.: Indrik. (In Russ.).

Nezhnov, P.G. (2007). Mediation and spontaneity in the model of "cultural development". *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 133–147. (In Russ.).

Notebooks of L.S. Vygotsky. Favorites. (2017). In E. Zavershneva, R. van der Veer (Eds.). M.: Kanon+; Reabilitaciya. (In Russ.).

Ostroverkh, O.S. (1997). On the conditions for the formation of individual educational action in the educational space of elementary school. Collection: Pedagogy of development: age dynamics and levels of education (pp. 108–113). Krasnoyarsk State University. Krasnoyarsk. (In Russ.).

Podd'yakov, N.N. (1977). Thinking of a preschooler. M.: Pedagogika. (In Russ.).

Slobodchikov, V.I. (1986). Psychological problems of the formation of the inner world of a person. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 6, 14–22. (In Russ.).

Sviridova, O.N. (2003). Pedagogical means of developing the ability to research in a younger student (on the examples of mathematics lessons). Collection: Development pedagogy: key competencies and their formation. Krasnoyarsk State University. Krasnoyarsk. (In Russ.).

The concept of developmental education in basic school. Learning programs. (2009). M.: VITA-PRESS. (In Russ.).

Tsukerman, G.A., Venger, A.L. (2010). Development of educational independence. M.: OIRO. (In Russ.).

Yudin, E.G. (1978). System approach and activity principle: methodological problems of modern science. M.: Nauka. (In Russ.).

Vygotskij, L.S. (1982a). Collected works: Questions of the theory and history of psychology (1st ed.). M.: Pedagogika. (In Russ.).

Vygotskij, L.S. (1982b). Collected works: Problems of General Psychology (2nd ed.). M.: Pedagogika. (In Russ.).

Vygotskij, L.S. (1983a). Collected works: Problems of the development of the psyche (3rd ed.). M.: Pedagogika. (In Russ.).

Vygotskij, L.S. (1983b). Collected works: Child psychology (4th ed.). M.: Pedagogika. (In Russ.).

Vygotskij, L.S. (1983c). Collected works: Fundamentals of defectology (5th ed.). M.: Pedagogika. (In Russ.).

Vygotskij, L.S. (1984). Collected works: Scientific heritage (6th ed.). M.: Pedagogika. (In Russ.).

Vygotskij, L.S. (1965). Psychology of art. M.: Iskusstvo. (In Russ.).

Zaporozhec, A.V. (1986). Selected psychological works (2nd ed.). M.: Pedagogika. (In Russ.).

Zinchenko, V.P. (2010). Consciousness and the creative act. M.: Yazyki slavyanskikh kul'tur. (In Russ.).

Zinchenko, V.P. (2000). Thought and Word of Gustav Shpet. M.: Izdatel'stvo URAO. (In Russ.).

Zinchenko, V.P., Mamardashvili, M.K. (1977). The Problem of the Objective Method in Psychology. *Voprosy filosofii (Questions of philosophy)*, 7, 109–125. (In Russ.).

Статья получена 28.06.2022;
принята 12.07.2022;
отредактирована 22.07.2022

Received 28.06.2022;
accepted 12.07.2022;
revised 22.07.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Эльконин Борис Данилович — доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией Психологии младшего школьника Психологического института Российской академии образования, belconin@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3118-5154>

ABOUT AUTHOR

Boris D. Elkonin — Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department “Psychology of the Primary School Student”, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, belconin@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3118-5154>