

Чернов Дмитрий Николаевич

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры общей психологии
и педагогики
Российского национального
исследовательского медицинского
университета им. Н.И. Пирогова
dom-hors@mail.ru

**ПРИНЦИП
НЕПОСРЕДСТВЕННОСТИ
СОЦИАЛЬНОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ
ЛИЧНОСТИ И ВАРИАНТЫ
ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ [1]**

Аннотация:

В статье рассматривается проблема преодоления принципа непосредственности социальной детерминации личности ребенка в трудах отечественных психологов. Излагаются позиции представителей деятельностного, культурно-исторического и субъектно-деятельностного подходов. Введение в схему «социум влияет на личность» звена коллективного субъекта, помогает преодолеть однонаправленность традиционных схем социальной детерминации личности и дает новые ориентиры в решении актуальных проблем воспитания и обучения современного ребенка.

Ключевые слова:

деятельностный подход, культурно-исторический подход, личность, принцип непосредственности социальной детерминации личности, ребенок, субъект, субъектно-деятельностный подход.

Chernov Dmitry Nikolayevich

PhD in Psychology,
Assistant Professor of
the General Psychology
and Education Science Department,
Pirogov Russian National
Research Medicine University
dom-hors@mail.ru

**SPONTANEITY PRINCIPLE OF
THE PERSONAL SOCIAL
DETERMINATION
AND VARIANTS OF
ITS OVERCOMING [1]**

Summary:

The article is concerned with a problem of overcoming of the spontaneity principle of the children's social determination developed in works of the national psychologists. The author considers views of representatives of the activity approach, cultural-historical approach and person-focused activity approach. Introduction to the 'society influences a person' scheme of the collective subject link helps to overcome the unidirectionality of the traditional social determination schemes and gives new reference points in the solution of actual problems in education and training of the modern child.

Keywords:

activity approach, cultural-historical approach, personality, principle of spontaneity of social determination of a person, subject, person-focused activity approach.

Проблема преодоления принципа непосредственности социальной детерминации психического является важнейшей для понимания актуальных вопросов воспитания и обучения современного ребенка. Ее игнорирование в рамках психолого-педагогической практики приводит к неадекватному представлению о возможности непосредственной трансляции ребенку с каждым годом все усложняющихся знаний и представлений; к увлечению современной педагогики разработкой нового технологического процесса обучения без учета субъектного потенциала ребенка; к использованию на практике методов обучения, которые не учитывают онтогенетически обусловленные возможности ученика, приводят к формальному соответствию ребенка тестовым нормативам при отсутствии реального знания, либо, в худшем случае, – нежеланию действительно чему-либо учиться. Мы считаем, что в существенной степени именно игнорирование теоретико-методологических проблем приводит к указанным практическим следствиям. Цель статьи – рассмотреть взгляды отечественных психологов на проблему преодоления принципа непосредственности в понимании развития личности и наметить пути выхода из кризисного состояния в ее решении.

Как известно, основываясь на постулатах марксистской философии, Л.С. Выготский отстаивал точку зрения, в соответствии с которой культурная психика ребенка суть эле-

ментарная психика, претерпевшая кардинальные изменения в ходе интериоризации совокупности общественных отношений, которые посредством взрослого стали внутренними формами психической активности ребенка. В его работах показано, что элементарные, «натуральные» психические процессы становятся высшими психическими процессами только через овладение ребенком собственным поведением посредством культурных внешних средств, их интериоризации. Внешние средства являются знаковыми по своей природе и порождаются в ходе общественно-исторического развития человечества, но приобретают функцию знака только в ходе взаимодействия ребенка со взрослым. Л.С. Выготский указал, что посредством овладения знаковыми средствами психические функции изменяются, становятся опосредованными, произвольными, социальными по своему происхождению и системными [2].

В противовес Ж. Пиаже, отстаивая примат постулата «обучение ведет за собой развитие», Л.С. Выготский предложил важнейший принцип диагностики и обучения ребенка в ходе детско-взрослого взаимодействия, воплощенный в понятии зоны ближайшего развития (далее – ЗБР). Под ЗБР автор понимал разницу между тем, что ребенок может сделать сам, и тем, что он способен сделать при помощи взрослого в данном возрасте. Л.С. Выготский указывал: «То, что лежит в зоне ближайшего развития в одной стадии данного возраста, реализуется и переходит на уровень актуального развития во второй стадии. Иными словами, то, что ребенок умеет делать сегодня в сотрудничестве, он сумеет сделать завтра самостоятельно» [3, с. 250]. Таким образом, зона ближайшего развития может быть не только выявлена, но и создана посредством взрослого. Он способен предложить ребенку необходимые для дальнейшего развития культурные средства, и, вовлекая его во взаимодействие с ними, натолкнуть ребенка, как на само адекватное применение, так и на рефлексию принципа их использования в качестве средств овладения собственной психикой.

Разрабатывая проблематику психического развития ребенка в онтогенезе, Л.С. Выготский вводит понятие социальной ситуации развития, основу которой в каждом возрасте составляет не столько определенное объективно существующее социальное окружение, сколько своеобразное переживание ребенком социальных отношений, характерное для каждого возраста и складывающееся в рамках ведущей деятельности [4]. Именно переживание Л.С. Выготский считал «действительной динамической единицей сознания» [5, с. 383]. Тем самым, наряду с признанием в качестве опосредующего психическое развитие ребенка внешнего знакового средства, Л.С. Выготский в неявной форме восстанавливает в правах субъектное начало ребенка в виде переживания, которое опосредует все внешние объективные воздействия на него.

Эту линию анализа Л.С. Выготского развивала Л.И. Божович. Рассматривая психическое развитие младшего школьника, она указывает на его внутреннюю позицию как на важнейшее смысловое новообразование, которое позволяет ребенку стать субъектом учебной деятельности. Л.И. Божович указывает: «Именно внутренняя позиция, т. е. система потребностей и стремлений ребенка, которая преломляет и опосредствует воздействия внешней среды, становится непосредственной движущей силой развития у него новых психических качеств» [6, с. 176]. Это личностное новообразование в каждом возрасте «...определяет поведение и деятельность ребенка и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и к окружающим людям» [7, с. 215]. Идеи опосредованности внешних воздействий внутренними условиями развивается Л.И. Божович в понятии «смыслового барьера» как важнейшего препятствия при трансляции требований педагога ребенку. При этом указывается не столько на познавательные трудности ребенка в понимании, сколько на неприятие ребенком предложенного, поскольку

смысл этого остается ему неясен. Л.И. Божович пишет: «Настойчивое предъявление требований, которых ребенок внутренне не «принимает» или по тем или иным причинам не может выполнить, приводит к тому, что ребенок в лучшем случае перестает обращать на них внимание, а в худшем – начинает относиться к ним отрицательно» [8, с. 73–74]. Преодолеть этот барьер взрослый может, только встав на место ребенка, поняв истинные мотивы его поведения, то есть обратиться к субъектной стороне детской личности. Таким образом, Л.И. Божович настаивает на том, что прямая социальная детерминация по типу причинно-следственных отношений физического мира не позволяет понять процесс усвоения знаний ребенком, все внешние воздействия находят отклик в ребенке в виде изменения поведения только тогда, когда они соответствуют внутренним условиям его жизнедеятельности.

Продолжая идеи Л.С. Выготского, М. Коул предлагает в качестве опосредующего развитие ребенка звена понятие артефакта. Артефактами могут быть не только объекты материальной культуры, в которых уже заложены идеальные представления, но и способы действия, заложенные в этих объектах, культурные сценарии действий, выполняемых во взаимодействии с другими индивидами в ходе коммуникации. Последние, третичные артефакты, являются наиважнейшими для культурного развития ребенка. Эти культурные сценарии предписываются детям взрослыми, они структурируют мышление, речь, поведение ребенка в данном обществе [9]. Таким образом, М. Коул, углубляя идеи Л.С. Выготского об опосредованности развития психики ребенка культурными средствами, находит это звено в пространстве человеческой культуры.

В настоящее время идеи Л.С. Выготского развиваются в сторону придания большего удельного веса роли ребенка как субъекта в процессе воспитания и обучения в дошкольном и школьном возрастах [10], что в некоторой степени сближает воззрения современных представителей культурно-исторического подхода с представлениями об основополагающей роли человека как субъекта в процессе социальной детерминации психического, высказываемыми представителями субъектно-деятельностного подхода.

В трудах А.Н. Леонтьева проблема непосредственности влияния внешних условий жизнедеятельности на становление психического решается посредством введения в схему анализа в качестве объяснительного принципа понятия деятельности. А.Н. Леонтьев указывает: «То, что непосредственно определяет развитие психики ребенка, – это сама его жизнь, развитие реальных процессов этой жизни, иначе говоря, развитие деятельности ребенка, как внешней, так и внутренней. А ее развитие в свою очередь зависит от наличных жизненных условий» [11, с. 284–285]. Деятельность, первоначально существующая во внешнем практическом развернутом плане, которую характеризуют не только специфические предметные действия, но и специфическая система общественных отношений, осваивается ребенком и, будучи присвоенной, становится внутренней деятельностью. Под присвоением А.Н. Леонтьев понимал индивидуальное овладение средствами и способами выполнения деятельности и общественных отношений в деятельности, посредством чего происходит развитие общественно выработанных способов субъективного отражения действительности.

Пытаясь преодолеть «недеятельностную» природу субъекта, А.Н. Леонтьев подвергает Л.С. Выготского критике за введение в анализ детерминант развития ребенка понятия переживания. А.Н. Леонтьев указывал, что «...только в его единстве с деятельностью, а не в нем [переживании], как таковом, заключены внутренние движущие силы психологического развития человека. Переживание есть только форма по отношению к содержательной человеческой деятельности» [12, с. 124]. Деятельность, по мысли А.Н. Леонтьева, обладает важнейшей функцией «...полагания субъекта в предметной действительности».

сти и ее преобразования в форму субъективности» [13, с. 147]. Посредством такого ракурса рассмотрения проблемы деятельность становится полем активного развития субъекта, его становления в качестве личности, что воплощается в тезисе: «внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет» [14, с. 200]. Таким образом, в работах А.Н. Леонтьева опосредующее психическое развитие человека звено выносится за его пределы, во внешнюю практическую деятельность, отражающую совокупность исторически сложившихся общественных отношений; ее особенности в данных конкретных условиях определяют результат развития субъекта как личности.

Идеи А.Н. Леонтьева послужили основой для углубления представлений о деятельности как движущей силы развития и формирования психики ребенка: в периодизации психического развития на основе закономерной смены ведущих деятельностей в онтогенезе Д.Б. Эльконина, теории поэтапного формирования умственного действия П.Я. Гальперина, теории развивающего обучения В.В. Давыдова, рассмотрения общения как специфической формы деятельности в работах М.И. Лисиной, теории речевой деятельности А.А. Леонтьева и др. Вместе с этим, для современного этапа развития деятельностного подхода характерны «мягкие» интерпретации его положений с тенденцией к введению в методологический анализ в качестве важного звена ребенка как активного субъекта воспитательных и педагогических воздействий, находящегося в живом процессе построения совместной деятельности со взрослым [15]. Умеренной попыткой ввести внутренний фактор в схему анализа социальной детерминации психического можно признать стремление ряда авторов вывести его из особенностей выполняемой человеком деятельности, во взаимодействии с которыми формируется индивидуальный стиль деятельности [16], возникает необходимость в саморегуляции деятельности [17].

Принцип непосредственности социальной детерминации психического был подвергнут критическому анализу в трудах С.Л. Рубинштейна. Основной принцип подхода С.Л. Рубинштейна: «внешние причины действуют через внутренние условия» [18, с. 49], которые и составляют субъект. Введение в схему причинно-следственных отношений внутреннего звена – субъекта – позволяет, по мнению С.Л. Рубинштейна, объяснить, почему одни и те же внешние воздействия могут приводить к различным следствиям в поведении человека. Для С.Л. Рубинштейна субъект не является лишь философским выражением человеческой активности. Полемизируя с представителями деятельностного подхода, автор указывает, что нельзя «...изъять из внешней практической деятельности человека ее психические компоненты и вынести "внутренние" психические процессы за пределы "внешней" человеческой деятельности» [19, с. 368]. Психическое субъекта изначально существует в качестве неперенного компонента любой практической деятельности; «...психические явления выступают и как обусловленные условиями жизни людей, и как обуславливающие их поведение, их деятельность» [20, с. 311]. Таким образом, в качестве субъекта полагается сам человек, обладающий психикой.

С.Л. Рубинштейн сходится с А.Н. Леонтьевым в представлении о том, что в деятельности субъект изменяет самого себя. Он пишет: «Деятельность, определяющая объект, над которым она производится, определяет тем самым и субъекта, который ее производит; работая над объектом, субъект определяет не только его, но и себя» [21, с. 106]. Вводя субъекта как внутреннее условие действительности внешних воздействий в анализ принципа непосредственности социальных влияний на формирование психики человека, С.Л. Рубинштейн приходит к выводу о том, что «тезис, согласно которому внешние причины действуют через внутренние условия так, что эффект действия зависит от внутренних свойств объекта, означает по существу, что всякая детерминация необходима как детерминация другим, внешним и как самоопределение (определение внутренних

свойств объекта)» [22, с. 372]. Наличное состояние субъекта как внутреннего условия жизнедеятельности определяется всеми предшествующими внешними влияниями, которые переживает человек, «положение, согласно которому эффект внешних воздействий зависит от внутренних условий личности, которая им подвергается, означает вместе с тем, что психологический эффект каждого внешнего (в том числе и педагогического) воздействия на личность обусловлен историей ее развития, ее внутренними закономерностями» [23, с. 269]. Наряду с восстановлением в правах понятия переживания как подлинного «показания о жизни субъекта» [24, с. 306], С.Л. Рубинштейн приходит к выводу о том, что действительными для становления психического оказываются те внешние воздействия, которые находят субъектный отклик в человеке. Это касается и педагогических воздействий. Отмечая то, что современная педагогика должна строиться на принципе творческой самодеятельности, С.Л. Рубинштейн, по сути, указывает на то, что ребенок как развивающийся творческий субъект через призму определенного переживания и понимания внешних воздействий в известной степени определяет их с целью наибольшего их соответствия имеющейся у ребенка тенденции к саморазвитию [25]. Эти представления в некоторой степени созвучны положениям Л.С. Выготского о ЗБР. Тем самым индивидуальный субъект из номинального звена в преодолении принципа непосредственности социальных воздействий на становление психического в трудах С.Л. Рубинштейна превращается в реальное опосредующее поведение звено.

Представления о субъекте как активном посреднике между внешними воздействиями и результатами в виде поведения разрабатывались Д.Н. Узнадзе в рамках понятия установки, которая является выражением тенденции целостного субъекта реагировать в определенном направлении. Установка появляется в результате согласованного возникновения определенной потребности субъекта и ситуации, нужной для удовлетворения потребности. Однако именно субъект, в случае затруднения в выполнении какой-либо удовлетворяющей потребности деятельности способен к акту объективации. В отличие от животного человек посредством языка преломляет в сознании (осмысливает) внешние воздействия, тем самым освобождается от непосредственных импульсов поведения, осуществляет познавательную деятельность и выбирает способ действия или бездействия. Высшим проявлением самоактивности субъекта является акт воли, при котором субъект сам создает и удерживает необходимую установку [26].

Идеи С.Л. Рубинштейна и в известной степени представления Д.Н. Узнадзе о субъекте были углублены и оформлены в виде субъектно-деятельностного подхода в трудах К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского и многих других. А.В. Брушлинский писал: «Человек как субъект – это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его сознательного и бессознательного. Такая целостность формируется в ходе исторического и индивидуального развития людей. Будучи изначально активным, человеческий индивид, однако, не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов активности» [27, с. 31]. Основными качествами субъекта являются: способность к самодетерминации, самоопределению, самосовершенствованию, саморазвитию, творческой деятельности. Специфически человеческой формой активности является способность к рефлексии, которая позволяет выделиться из бытия и выделить в нем непосредственно для себя значимое. Субъект существует в общности с другими людьми и проявляется в этическом отношении к ним. Будучи субъектом своего жизненного пути, он способен как личность, взаимодействуя с определенными обстоятельствами, изменяя и совершенствуя себя, тем не менее сохранять свою сущность во времени, творчески порождать способы разрешения противоречий, возникающих при осу-

ществлении организации собственного жизненного пути [28]. Хотя разработчики субъектно-деятельностного подхода признают, что наиважнейшей сферой становления субъекта является деятельность, развитие представлений о целостности субъекта приводит к постулату о множественности проявлений субъектной активности. А.В. Брушлинский указывает, что быть субъектом означает «инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности творческой и нравственной» [29, с. 5]. В настоящее время наблюдается тенденция, которая была заложена Б.Г. Ананьевым, отделившим субъекта деятельности от личности как субъекта общественных отношений [30], – тенденция выделять различные составляющие субъекта: субъекта деятельности, познания, общения и т. д. Однако необходимо признать, что это в исследовательском смысле полезное различение не может быть методологически оправданным. Своеобразное умножение субъектов в работах отечественных психологов 70-х гг. XX в. отражает лишь обращение к разным уровням организации целостного субъекта и рассмотрение множественности его проявлений.

С указанных позиций, если попытки представителей деятельностного подхода решить проблему непосредственности внешней влияния на становление психического путем придания категории деятельности конституирующего психику начала не приемлемы для сторонников субъектно-деятельностного подхода, то воззрения Л.С. Выготского находят отклик в их работах. При всем неприятии А.В. Брушлинским принципа интериоризации как механизма возникновения психического критическое осмысление им работ Л.С. Выготского позволяет утверждать, что понятие ЗБР, напротив, вполне совместимо с представлениями субъектно-деятельностного подхода. Однако ЗБР выполняет свои функции развития только в том случае, если ребенок внутренне готов к принятию помощи со стороны взрослого; когда совместная со взрослым деятельность является хорошо организованным условием для актуализации потенциального уровня психического развития ребенка. А.В. Брушлинский отмечает, что помощь со стороны взрослого действенна в первую очередь для сильного ученика, внутренне готового к ее принятию, для слабого все развивающие воздействия не приводят к положительным результатам. Важную роль в том, чтобы внешние развивающие условия, создаваемые взрослым, стали ЗБР, играет сам ребенок в качестве субъекта. Важно его желание и следующая за ним активность по использованию данных внешних условий для развития [31]. Анализируя критические замечания А.В. Брушлинского, можно утверждать, что не только в классических представлениях деятельностного и культурно-исторического подходов, но и в современных трактовках теории интериоризации принцип непосредственности социальных влияний на индивида остается не преодоленным.

Исходя из вышеизложенного, варианты преодоления принципа непосредственности социальных влияний на становление психического существуют внутри методологического поля, очерченного двумя крайними точками зрения. Первый полюс задает деятельностный подход, выносящий опосредующее психическое развитие звено в сферу внешней практической деятельности людей, одновременно задающей формы подлежащих интериоризации общественных отношений. Другой полюс задан положениями субъектно-деятельностного подхода, полагающим в качестве опосредующего все внешние воздействия звена индивидуального субъекта. При этом наблюдается тенденция к объединению концептов субъекта и деятельности в едином методологическом поле.

На наш взгляд, идеи, позволяющие адекватно рассмотреть заявленную проблему, были высказаны в одной из последних работ С.Л. Рубинштейна «Человек и мир». В отличие от традиционной «домарксовской» философии, рассматривающей субъекта и бытие в виде материального сущего как изначально отделенные друг от друга, С.Л. Рубинштейн

придает субъекту онтологический статус. Субъект изначально включен, «имплицирован» в бытие. Более того, «объектность» бытия, разделение на субъект и объект только и возникает с появлением субъекта. Вслед за К. Марксом С.Л. Рубинштейн рассматривает бытие, в котором существует человек как изначально общественное бытие. Поэтому для автора представление о субъекте «как чисто индивидуальном, только единичном существе – фикция» [32, с. 282]. Соответственно и мир, в котором живет человек, есть не просто нечто окружающее и противопоставленное ему. С.Л. Рубинштейн указывает, что «мир – это общающаяся друг с другом совокупность людей и вещей, точнее, совокупность вещей и явлений, соотносенных с людьми... Мир есть организованная иерархия различных способов существования, точнее, сущих с различным способом существования. В этой характеристике определяющим является человеческий общественный способ существования» [33, с. 314]. Очевидную мысль о том, что человек не существует до и вне общества даже в индивидуальном бытии, С.Л. Рубинштейн воплощает на более высоком уровне методологического осмысления – в виде идеи о коллективном субъекте. Он писал: «Отношение другого "Я" к моему "я" выступает как условие моего существования. Каждое "Я", поскольку оно есть и всеобщность "Я", есть коллективный субъект, содружество субъектов, "республика субъектов", содружество личностей; это "Я" есть на самом деле "мы"» [34, с. 353]. Тем самым постулируется, что любая психология индивидуального субъекта в той или иной мере должна отражать представления о субъекте коллективном.

С нашей точки зрения, представление об изначально существовании ребенка во взаимосвязи, со-отношении и со-переживании со взрослым становится методологически важным основанием преодоления принципа непосредственности влияния социального на становление и личности ребенка. Мы считаем, что конституирование в качестве опосредующего как влияние социокультурных факторов на психическое развитие ребенка так и, в известной мере, обратное влияние развивающейся индивидуальности на индивидуализацию внешних социокультурных влияний звена коллективного субъекта «ребенок – взрослый» помогает преодолеть односторонность традиционных схем и социальной детерминации ребенка и своего рода «субъектной» детерминации ребенком социальных влияний. Примат коллективного субъекта в рассмотрении проблемы требует от психолого-педагогической практики интенсивных разработок технологических аспектов не только методов трансляции ребенку знания – но создания внутренних условий воспитания и учебной деятельности в виде коллективного субъекта «педагог (воспитатель) – ребенок».

Ссылки и примечания:

1. Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) проекта проведения научных исследований «Модель социокультурной обусловленности речевого развития в онтогенезе», проект № 12-06-00237а.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч. в 6 т. Т. 3. М., 1983. С. 5–328 ; Его же. Орудие и знак в развитии ребенка // Там же. Т. 6. М., 1984. С. 5–90 ; Его же. Проблема культурного развития ребенка // Вестник МГУ. Серия «Психология». 1991. № 4. С. 5–19.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. в 6 т. Т. 2. М., 1982. С. 5–361.
4. Выготский Л.С. Проблема возраста. Игра // Там же. Т. 4. М., 1984. С. 244–268.
5. Выготский Л.С. Кризис семи лет // Там же. Т. 4. М., 1984. С. 376–385.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
7. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М. ; Воронеж, 1997.
8. Там же.
9. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М., 1997.
10. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991 ; Кравцов Г.Г. Принцип единства аффекта и интеллекта как основа личностного подхода в обучении детей // Вопр. психол. 1996. № 6. С. 53–64.
11. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка в онтогенезе // Избранные психологические труды в 2 т. Т. 1. М., 1983. С. 281–302.

12. Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) // *Вопр. психол.* 1998. № 1. С. 108–124.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // *Избранные психологические труды в 2 т. Т. II.* М., 1983.
14. Там же.
15. Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // *Вопр. психол.* 2001. № 3. С. 17–26 ; Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Субъект деятельности в онтогенезе // *Вопр. психол.* 2001. № 4. С. 14–30.
16. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы: к психологическим основам научной организации труда, учения, спорта. Казань, 1969 ; Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
17. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // *Вопр. психол.* 1996. № 1. С. 5–19.
18. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003. 512 с.
19. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / *Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии.* М., 1997. С. 213–432.
20. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание ...
21. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // *Вопр. психол.* 1986. № 4. С. 101–108.
22. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание ...
23. Там же.
24. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии ...
25. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности ...
26. Узнадзе Д.Н. Психология установки. СПб., 2001.
27. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
28. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. М., 1973 ; Брушлинский А.В. О критериях субъекта // *Психология индивидуального и группового субъекта.* М., 2002. С. 9–34.
29. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) // *Психол. журн.* 1991. Т. 12. № 6. С. 3–10.
30. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001.
31. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
32. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание ...
33. Там же.
34. Там же.

References and notes:

1. The research was performed with financial support from the Russian Humanities Research Foundation, project №11-33-00239a1 "Model of sociocultural dependence of the speech development in ontogenesis".
2. Vygotsky, LS 1983a, 'History of the development of higher mental functions', *Coll. of works in 6 vols.*, 3rd vol., Moscow, p. 5-328; Vygotsky, LS 1984, 'Tool and sign in child development', *Coll. of works in 6 vols.*, 6th vol., Moscow, p. 5-90; Vygotsky, LS 1991, 'The problem of the cultural development of the child', *Vestnik MGU. Series "Psychology"*, no. 4, p. 5-19.
3. Vygotsky, LS 1982, 'Thinking and speech', *Coll. of works in 6 vols.*, 2nd vol., Moscow, p. 5-361.
4. Vygotsky, LS 1984, 'The problem of age. Game', *Coll. of works in 6 vols.*, 4th vol., Moscow, p. 244-268.
5. Vygotsky, LS 1984, 'Crisis of seven years', *Coll. of works in 6 vols.*, 4th vol., Moscow, p. 376-385.
6. Bozhovich, LI 1968, *Personality and its formation in childhood*, Moscow.
7. Bozhovich, LI 1997, *Problems of identity formation*, Moscow, Voronezh.
8. Bozhovich, LI 1997, *Problems of identity formation*, Moscow, Voronezh.
9. Cole, M 1997, *Cultural-historical psychology: the science of the future*, Moscow.
10. Kravtsov, EE 1991, *Psychological problems of children's readiness for school*, Moscow; Kravtsov, GG 1996, 'The principle of unity of affect and intellect as the basis of the personal approach in teaching children', *Issues. psychol.*, no. 6, p. 53-64.
11. Leontiev, AN 1983, 'The theory of mental development of the child in ontogeny', *Selected psychological works in 2 vols.*, vol. I, Moscow, p. 281-302.
12. Leontiev, AN 1998, 'Teaching about the environment in pedological studies of LS Vygotsky (critical study)', *Issues. psychol.*, no. 1, p. 108-124.
13. Leontiev, AN 1983, 'Activities. Consciousness. Personality', *Selected psychological works in 2 vols.*, vol. II, Moscow.
14. Leontiev, AN 1983, 'Activities. Consciousness. Personality', *Selected psychological works in 2 vols.*, vol. II, Moscow.
15. Wenger, AL 2001, 'Mental development of the child in the course of joint activity', *Issues. psychol.*, no. 3, p. 17-26; Kudryavtsev, VT & Urazalieva, GK 2001, 'Stakeholder in ontogeny', *Issues. psychol.*, no. 4, p. 14-30.
16. Klimov, EA 1969, *Individual style of activity depending on the typological properties of the nervous system: from the psychological foundations of scientific organization of labor, teaching and sports*, Kazan; Merlin, VS 1986, *Essay integral study of individuality*, Moscow.
17. Osnitsky, AK 1996, 'Problems in the study of subject activity', *Issues. psychol.*, no. 1, p. 5-19.

18. Rubinstein, SL 2003, *Being and consciousness. Man and the world*, St. Petersburg, 512 p.
19. Rubinstein, SL 1997, 'Principles and the development of psychology', *Selected philosophical and psychological works. Fundamentals of ontology, logic, and psychology*, Moscow, p. 213-432.
20. Rubinstein, SL 2003, *Being and consciousness. Man and the world*, St. Petersburg, 512 p.
21. Rubinstein, SL 1986, 'The principle of creative initiative (philosophical foundations of modern pedagogy)', *Issues. psychol.*, no. 4, p. 101-108.
22. Rubinstein, SL 2003, *Being and consciousness. Man and the world*, St. Petersburg, 512 p.
23. Rubinstein, SL 2003, *Being and consciousness. Man and the world*, St. Petersburg, 512 p.
24. Rubinstein, SL 1997, 'Principles and the development of psychology', *Selected philosophical and psychological works. Fundamentals of ontology, logic, and psychology*, Moscow, p. 213-432.
25. Rubinstein, SL 1986, 'The principle of creative initiative (philosophical foundations of modern pedagogy)', *Issues. psychol.*, no. 4, p. 101-108.
26. Uznadze, DN 2001, *Psychology installation*, St. Petersburg.
27. Brushlinskii, AV 1994, *Problems of psychology subject*, Moscow.
28. Abulkhanova, KA 1973, *On the subject of mental activity*, Moscow; Brushlinskii, AV 2002, 'On criteria for subject', *Psychology of individual and group entity*, Moscow, p. 9-34.
29. Brushlinskii, AV 1991, 'Problem of the subject in psychological science (first article)', *Psychol. journal*, vol. 12, no. 6, p. 3-10.
30. Ananiev, BG 2001, *Man as an object of knowledge*, St. Petersburg.
31. Brushlinskii, AV 1994, *Problems of psychology subject*, Moscow.
32. Rubinstein, SL 2003, *Being and consciousness. Man and the world*, St. Petersburg, 512 p.
33. Rubinstein, SL 2003, *Being and consciousness. Man and the world*, St. Petersburg, 512 p.
34. Rubinstein, SL 2003, *Being and consciousness. Man and the world*, St. Petersburg, 512 p.