
ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

Развитие сознания в контексте проблемы знакового и символического опосредствования

А.М. Поляков

Белорусский государственный университет (БГУ), г. Минск, Беларусь
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-1093>, e-mail: polyakov.bsu@gmail.com

Рассматривается проблема развития сознания индивида как процесса овладения формами культуры и формирования связей между его структурными компонентами. Предлагается гипотеза о том, что различные типы культурных форм, которыми овладевает человек, выполняют функцию построения системных связей между компонентами структуры сознания. Овладение соответствующими типами культурных форм имеет определенную онтогенетическую последовательность. На основе функционального критерия и в соответствии со структурой сознания предлагается типология культурных форм, которые разделены на две группы — знаковые и символические. Знаковые формы представляют субъект-объектные связи и отношения, а символические — субъект-субъектные. К знаковым формам отнесены предметы-заместители (предметные действия), пространственные схемы, модели, слова-понятия, социальные жесты; к символическим — телесные практики, художественные образы, экспрессивные жесты, мифы (нарративы), символы. Промежуточное положение занимают семантические коды. Дифференциация представлений о функциях и онтогенезе освоения различных культурных форм может использоваться для создания единой практики психологической помощи детям и подросткам, основанной на культурно-историческом подходе.

Ключевые слова: сознание, развитие, опосредствование, культурная форма, знак, символ.

Благодарности. Автор благодарит за обсуждение статьи Е.С. Слепович.

Для цитаты: Поляков А.М. Развитие сознания в контексте проблемы знакового и символического опосредствования // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18, № 2. С. 4–12. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180201>

The Development of Consciousness in the Context of the Problem of Sign and Symbolic Mediation

Alexey M. Polyakov

Belarusian State University, Minsk, Belarus
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-1093>, e-mail: polyakov.bsu@gmail.com

The problem of the development of individual consciousness as a process of acquisition of cultural forms and the formation of relations between its structural components is considered. The hypothesis is proposed that the various types of cultural forms which a person acquires build systemic links between components of the structure of consciousness. Acquisition of the corresponding types of cultural forms has a certain ontogenetic sequence. The typology of cultural forms is proposed. It is based on a functional criterion and correlates with the structure of consciousness. The cultural forms are divided into two groups — sign and symbolic. The sign forms represent the agent-to-object links and relations. The symbolic forms represent the agent-to-agent ones. The sign forms include objects-substituents (objective actions), spatial patterns, models, word-concepts, social gestures. Symbolic ones include bodily practices, artistic images, expressive gestures, myths

(narratives) and symbols. Semantic codes occupy an intermediate position. Differentiation of ideas about the functions and ontogeny of assimilation of various cultural forms can be used to create a uniform practice of psychological assistance to children and adolescents based on a cultural-historical approach.

Keywords: consciousness, development, mediation, cultural form, sign, symbol.

Acknowledgements. The author is grateful for the discussion of the article to Slepovich E.S.

For citation: Polyakov A.M. The Development of Consciousness in the Context of the Problem of Sign and Symbolic Mediation. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 4–12. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180201>

Проблема исследования

Развитие сознания человека в культурно-исторической психологии напрямую связывается с овладением культурными формами как психологическими орудиями. Этот процесс составляет сущность социализации индивида, поскольку обеспечивает присвоение культурно-исторического опыта. В связи с этим проблема развития опосредствования приобретает особую остроту в контексте создания разнообразных развивающих (образовательных, коррекционных) психолого-педагогических практик [4–9; 11; 16; 18; 21; 23–25].

Их создание предполагает раскрытие внутренней стороны освоения и функционирования культурных форм в сознании индивида. В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов пишут: «В формах культуры выражена предметная, итоговая сторона общественных способностей, определяющих реальную деятельность людей; деятельность, как известно, угасает в своем предмете. Поэтому психологам необходимо вновь восстанавливать содержание деятельностного начала культуры как объекта присвоения, с которым и должна быть внутренне связана логика развития сознания индивида» [11, с. 176].

Разнообразие форм культуры создает проблему их типологии в соответствии со спецификой функций в развитии и работе сознания. Это же обстоятельство позволяет представить сознание как сложно организованный функциональный орган, решающий одновременно множество задач [10; 11].

Сложность функциональной организации сознания подвигла В.П. Зинченко развить представления Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева о его структуре [10; 11]. Он подчеркивал, что модель структуры сознания призвана в сжатом виде отобразить его собственное содержание и функционирование: «Из структуры должны быть выводимы важнейшие функции и свойства сознания» [11, с. 188]. Если следовать этому посылу, перед нами стоит задача связать его функции и структуру.

Решение этой задачи позволит избежать редукции сознания к его отдельным функциям (что неоднократно делалось в психологии), поскольку структура сознания призвана смоделировать его функционирование в целом. Кроме того, структурная модель сознания поможет понять системные взаимоотношения между отдельными его компонентами [1].

Для установления функционально-структурных связей необходимо на основе представлений о структуре сознания разработать типологию культурных форм. Определив в такой логике типы культурных форм и соответствующие им функции (задачи), мы можем создать целостную картину работы и развития сознания индивида, а также более дифференцировано подойти к практикам работы с ним.

Структура сознания и опосредствование

Представления о *структуре сознания* разрабатывались в различных направлениях и школах психологии [1; 10; 11; 14; 17]. Однако, рассматривая сознание сквозь призму культурного становления субъекта, наиболее адекватной и полно разработанной представляется структура сознания, описанная в трудах отечественных психологов — А.Н. Леонтьева и В.П. Зинченко [10; 11; 14]. А.Н. Леонтьев выделил три образующих сознания: чувственную ткань образа, значение и смысл [14]. Первая относится к бытийному слою сознания, последние два — к рефлексивному. В.П. Зинченко предложил дополнить бытийный слой сознания биодинамической тканью — органа построения живого движения (понятие, предложенное Н.А. Бернштейном) [10].

В.П. Зинченко также развивает представления о *духовном слое сознания*, центром которого является человеческое Я (и другое Я (Ты)), опираясь на работы таких известных мыслителей как С.Л. Франк, М. Шелер, М. Бубер, М.М. Бахтин, Г.Г. Шпет [10]. Он полагает, что представления о Я, или, точнее, об отношениях «Я–Ты», логично встраиваются в идеи Л.С. Выготского об интер- и интраиндивидуальности, Д.Б. Эльконина о совместной деятельности, А.А. Ухтомского о «доминанте на лицо другого».

Несмотря на то, что традиционно функции культурных форм связываются с произвольной регуляцией, фиксацией человеческого опыта, обобщением и коммуникативацией, на наш взгляд, следует выделить и функцию по «внутреннему обслуживанию» развития и работы сознания. Это функция построения системных связей между компонентами сознания, медиации их взаимодействия и взаимных переходов. В связи с этим можно предположить, что *важнейшей характеристикой развития сознания с точки зрения*

культурно-исторической психологии является построение внутренних системных связей между образующими его компонентами, благодаря их опосредствованию различными культурными формами.

Разработка идеи опосредствования в данном контексте требует дифференциации культурных форм в соответствии с типами связей, которые они обслуживают, а также логикой онтогенетического развития сознания. Продуктивность дифференциации культурных форм по указанному критерию видится в возможности ее применения для создания целостной концепции развивающихся практик, способствующих социализации и психическому развитию ребенка. Кроме того, эта идея может оказаться полезной для понимания психологических закономерностей нарушений развития (распада) сознания, которые остаются практически не изученными и подменяются клиническими описаниями его измененных состояний.

Функции культурных форм как основание для их типологии

Таким образом, в качестве основания для построения типологии культурных форм мы полагаем выполняемые ими функции, которые можно разделить на два типа. Первый тип — это функции построения и регуляции сознательной активности субъекта, т. е. **медиации взаимодействия** с субъектной и объектной реальностью: сотрудничества с другими субъек-

тами и преобразования предметной действительности. По этому критерию культурные формы следует разделить на символы и знаки. Первые опосредуют осознание субъектной реальности и субъект-субъектных отношений, вторые — предметной действительности и предметной деятельности¹.

Второй тип функций — функции **построения системных связей** между компонентами сознания. Благодаря им обнаруживается искусственное влияние (за счет обучения, коррекционной работы и др.) культурных форм на развитие сознания. Наша гипотеза состоит в том, что для построения определенного типа связи между соответствующими компонентами сознания применяется специфический тип знаковых и символических форм. При этом для построения объективно значимых связей используются преимущественно разновидности знаковых форм, для создания субъективно значимых (имеющих смысл) — разновидности символических форм.

Структура сознания, связи между его компонентами и локализация культурных форм представлены на схеме (рис.). Связи, радиально расходящиеся от значений (значения — биодинамическая ткань, значения — чувственная ткань, значения — Я и т. д.), репрезентируются по преимуществу знаковыми формами, а радиально расходящиеся от смыслов (смысл — Ты, смысл — чувственная ткань, смысл — Я и т. д.) — символическими. Исключение составляет связь «смысл—значение», одновременно относящаяся и к знаковым и к символическим формам.



Рис. Культурные формы в структуре сознания

¹ Более подробное обоснование разграничения символов и знаков представлено в других наших работах [16].

Таким образом, применение функции построения системных связей позволяет более тонко дифференцировать культурные формы и определить их роль в развитии сознания. Рассмотрим типологию культурных форм в соответствии с указанными критериями.

Знаковые формы

Знаковые формы располагаются вокруг такого компонента, как значение, и обращают человека преимущественно к объективным образующим сознания — биодинамической ткани, значению и другому Я (Ты).

Самой простой и онтогенетически ранней формой знака являются *предметное действие и предмет-заместитель*. Предметное действие или движение, подчиненное логике использования предмета, позволяет отобразить его в сознании ребенка, указывая на него и воспроизводя его свойства, даже при отсутствии прямого контакта с ним [5; 9; 14; 18; 21–23; 25]. Так, например, в младенчестве ребенок, воспроизводя хватательное движение, которое он совершал с предметом, в его отсутствие воссоздает его образ [5]. По мнению D.P. Ausubel, сенсомоторные акты в теории Ж. Пиаже являются знаками объектов, на которые они направлены [22]. А.Н. Леонтьев понимал предметные действия как прототип словесных значений [14]. Также и предметы-заместители (палочка — ложка, платочек — одеяло), которые ребенок начинает использовать на втором году жизни, выполняют функцию знака, поскольку указывают на другой, пусть и подобный им, предмет. Важно, что посредством предметных действий (движений) и предмет-заместителей ребенок вычленяет функции и назначение (значение) замещаемых предметов [9; 21].

Второй знаковой формой, освоение которой начинается в раннем детстве, является *пространственная схема* [18; 24]. В литературе она может встречаться под названиями графического символа или модели [24]. Важно, что это пространственный объект, имеющий внешнее сходство с замещаемым объектом. Например, ребенок может сложить ладошки треугольником, показывая домик. В качестве пространственной схемы может выступать изображение объекта. Графические символы осваиваются лишь к 3–4 годам в связи с тем, что ребенок долгое время воспринимает их как самодостаточные объекты, а не знаки других объектов [24]. Более сложными версиями пространственных схем, осваиваемых, как правило, в младшем школьном возрасте, являются квазипространственные объекты (часы, календарь, план-схема). Основной функцией пространственных схем является преобразование движений и действий в пространство образов и их обратный переход, обеспечивающие взаимодействие чувственной и биодинамической ткани сознания [10].

Применительно к практике работы с детьми в периоды раннего и дошкольного детства включение предмет-заместителей, предметных действий (движений) и пространственных схем глубоко и об-

стоятельно разработано в трудах А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, посвященных сенсорному воспитанию и развитию наглядно-образного мышления, в подходе «Tools of the mind» (E. Bodrova, D. Leong), а также в детской нейропсихологии [9; 23].

Следующей культурной формой, опосредующей взаимодействие значений и Ты (Другого), является *слово-понятие*, обобщенно представляющее человеческий опыт в его существенных характеристиках для взаимного обмена с другими людьми. Слово приобщает нас к общечеловеческому опыту, вписывает наше сознание в культурный контекст [5; 6; 10; 11]. Именно эта форма и онтогенез овладения ею наиболее хорошо изучены в психологии. Достаточно вспомнить таких исследователей в этой области, как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Дж. Брунер, Ж. Пиаже, В.В. Давыдов [5; 6; 11; 18; 23]. Конечной целью овладения словом-понятием представляется освоение его обобщенного и рефлексированного культурного значения, фиксирующего существенные в каком-либо отношении свойства объекта. Однако важна не только познавательная функция слова, но и то, что оно становится точкой пересечения сознаний разных людей, создавая «разделяемое» поле значений.

К знаковым формам следует отнести *модель*. Она занимает промежуточное положение между словом-понятием и пространственной схемой, поскольку, с одной стороны, является наглядно представленным объектом, отображающим что-либо в пространственно-временном континууме, а, с другой стороны, отражает лишь существенные для решения определенной задачи свойства объекта. Примером модели может служить набор цветных прямоугольников, выложенных в определенной последовательности и отображающих морфологическую структуру слова. Как правило, моделированием дети начинают овладевать в младшем школьном возрасте. Исследования моделирования в учебной деятельности школьников активно представлены в рамках теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [8; 21].

К последней из знаковых форм, связывающей значение с собственным Я, относится *социальный жест*. Его мы относим к знаковым формам в силу определенного и однозначного понимания его содержания многими людьми, в отличие от полисемантической и уникальности смысла символа. Он безличен, не персонифицирован, обращен не к конкретным лицам, а к образованной по формальным признакам группе. Если, к примеру, мужчина надевает костюм и галстук, он демонстрирует свое социальное положение и принадлежность к формальной группе (депутат, руководитель и т. п.), а не адресует личное послание одному или нескольким конкретным людям (в последнем случае одежда превращается в символическое послание, как, например, платье из сверкающей серебряной парчи и большой платок из пунцового шифона главной героини романа С. Моэма «Театр» Джулии Лэмберт в одной из последних сцен). Социальный жест позволяет продемонстрировать окружающим свое положение и статус среди других, например, роль победителя или жертвы, интеллектуала

или «простого парня». Мы трактуем такой жест в духе Р. Барта, акцентирующего внимание на его нарочитости, намеренном усилении субъектом характеристик поведения, высказывания, одежды и др., их избыточности по отношению к ситуации и практическому смыслу [3]. Р. Барт анализирует жесты, проявляющиеся в различных социальных ситуациях — на состязании по кетчу, в рекламе, прессе, в поведении политических деятелей. Социальным жестом может быть что угодно — слово, действие, предмет, одежда, фотография. Важны способ и контекст употребления жеста. Р. Барт приводит пример работающего во время летнего отпуска писателя как выражение (жест) его особого престижного статуса, возвышающего его «над прозаичным социальным положением, которое обусловлено нашей, увы, слишком материалистической эпохой», представителя «лучших умов» общества [3, с. 85]. Р. Барт связывает использование жестов с развитием современной мифологии, всегда имеющей некоторый скрытый смысл и подтекст, что позволяет отнести ее к разряду символов. В его интерпретации знаки (слова, жесты) служат исходными элементами для построения мифа.

Символические формы

Одной из наиболее доступных и рано овладеваемых форм следует считать *телесную практику*. Под ней мы понимаем любые культурные способы (движения и действия) удовлетворения потребностей и выражения смыслов человека. Эти способы определяют то, как мы питаемся, согреваемся, моемся, перемещаемся в пространстве, общаемся с другими людьми, и раскрывают потребности и смыслы, стоящие за ними.

К телесным практикам следует отнести инструментальные жесты, как один из способов невербальной коммуникации. Их исходную форму понимают как неудавшееся предметное действие (движение) ребенка, которое взрослый «прочитывает» как запрос на определенную помощь (например, неудавшаяся попытка дотянуться до предмета превращается в указательный жест) [9; 11; 21; 25]. Ребенок начинает овладевать ими с конца первого года жизни. Инструментальные жесты подобны предметным действиям, но, в отличие от последних, служат не средством предметного замещения, а формой коммуникации с другим.

Некоторые авторы усматривают в таких жестах коммуникативные намерения ребенка, а сами жесты понимают как полисемантические [25]. Например, жест давания (ребенок протягивает предмет взрослому) может иметь различный смысл — предложение поиграть, протестную реакцию и др. Важен не только полисемантизм такого жеста, но и то, что он служит формой связи с Другим, в которой может быть отражено не только намерение ребенка, но и намерение взрослого.

Телесные практики, как правило, связаны с использованием культурных орудий (столовых приборов, одежды и т. п.). Овладение ими требует перестройки движений под логику их употребления [9;

21]. Освоение телесных практик следует соотносить с формированием навыков самообслуживания. Однако в действительности это более широкая задача, включающая в себя и овладение разнообразными движениями — локомоциями, артикуляцией (вспомним «Пигмалион» Б. Шоу), движениями глаз и др.

Несмотря на внешнюю определенность различных телесных практик, в них скрыто богатое смысловое содержание, что и позволяет им со временем превратиться в социальные жесты или символические акты. Например, определенные способы питания становятся жестом, выражающим принадлежность к определенному классу, социальной группе, или превращаются в семейный ритуал, символически поддерживающий связь между родственниками.

Второй разновидностью символических форм является *художественный образ*, соединяющий чувственную ткань сознания с его смысловым компонентом. Художественный образ, будучи чувственно представленным образом, подобен пространственной схеме и модели. Однако принципиально отличается от них акцентировкой на субъективно значимых и переживаемых элементах опыта. Если модели и пространственные схемы стремятся передать объективно важное и общее содержание, абстрагируясь от всего индивидуального и «случайного», то художественный образ, напротив, нуждается в экспрессивности, наглядной живой чувственности, чтобы подчеркнуть индивидуальность и уникальность образа и остранить (термин В.Б. Шкловского), отрешить зрителя (читателя, слушателя) от повседневной реальности, обратить его сознание к реальности внутренней, смысловой [7; 15; 20].

Так, Г.Г. Шпет рассматривает искусство как особый вид знания, высвечивающий ценностно-смысловую реальность человека и представленный в форме чувственно-эмоционального переживания [20]. Он, как и Л.С. Выготский, подчеркивает уникальность художественного образа, который, в отличие от знака, не включается в действительные связи вещей, а, напротив, *отрешается* от этих связей, выводя наше сознание за рамки обыденной реальности [7; 20].

В связи с этим важной задачей обращения к художественной форме является ее «развеществление», изоляция от ее предметного содержания и прямого значения образа для того, чтобы выявить скрытое смысловое содержание [15; 20]. По мнению А.Ф. Лосева, искусство иносказательно по отношению к жизни, метафорично, «... ибо актер изображает на сцене то, чем он на самом деле не является» [15, с. 429]. При обращении к художественному образу важно понять, что он на самом деле не про то, что буквально изображает (например, образы животных и растений в сказке или басне говорят не о них, а о переживаниях, отношениях людей). Для этого необходимо активно отнестись к художественному образу, осуществить работу эстетического переживания. Однако на самых простых и онтогенетически ранних уровнях овладения художественной формой на первый план выходит лишь ее эмоциональная выразительность. Она задает культурный способ объективации эмо-

циональных состояний и стоящих за ними смыслов в экспрессивных движениях, звуках, изображениях. Данная особенность позволяет думать, что наиболее ранней разновидностью художественной формы является *экспрессивный жест*, используемый в личном общении для выражения собственных переживаний. Непосредственная *обращенность* экспрессивного жеста к *Другому* в ситуации общения позволяет отнести его к разновидности символических форм. Кроме того, экспрессивный жест неразрывно слит с переживанием человека, которое в нем выражается, являясь его плотью. Художественный образ в этом плане отдален от своего внутреннего содержания, лишь намекает на него.

По своей функции художественный образ имеет сходство с *семантическим кодом*, обладающим, однако, более сухой, не имеющей уникальной специфики и сочности чувственной наполненности художественной формы, а также передающим в общепринятой форме оценочное отношение к чему-либо [2]. Семантический код является простейшей знаково-символической формой, с одной стороны, выражающей эмоционально-оценочное отношение человека к чему-либо или кому-либо, а с другой — объективизирующей культурное значение оцениваемого объекта. В связи с этим его трудно отнести к чисто символическим или чисто знаковым формам. В своей «символичности» он наиболее близок к инструментальным и экспрессивным жестам, в своей «знаковости» — к словам и социальным жестам. Семантические коды могут быть представлены с помощью слов («хорошо», «тяжело», «круто», «отпад», «отстой» и т. п.), цвета, формы, звуков, а также различного рода оценочных шкал, широко применяемых в психологических тестах и др. Данная форма активно изучалась в психосемантике и психологии субъективной семантики [2].

Миф (нарратив) имеет особое значение для конструирования идентичности, Я человека [4; 12; 15]. В связи с этим следует выделить несколько существенных характеристик мифа и нарратива.

Во-первых, миф понимается как символическая форма [3; 15; 19]. Это означает, что, с одной стороны, миф материален, основан на конкретных фактах («неидеален», «упирается в конкретные факты», по А.Ф. Лосеву) [15]. С другой стороны, он выражает субъекта, его Я, его пристрастность. Р. Барт пишет о ценностной сущности мифа [3]. А.Ф. Лосев отмечает его аффективную природу, «жизненность» [15]. Миф — сообщение не о вещах, а о личностях: «Миф всегда говорит не о механизмах, а об *организмах* и даже больше того, о *личностях*, о живых существах» [15, с. 424].

В то же время миф (нарратив) следует отличать от символа в узком значении этого слова. Символ как таковой всегда *обращен к Другому*, служит формой существования одной личности для другой. В этом — его связующая, коммуникативная функция. Миф как бы самодостаточен, обращен к одному субъекту, а символ «разделен на двоих».

Во-вторых, миф (нарратив) историчен, причем он является личностным повествованием или историей

личности [4; 15]. А.Ф. Лосев пишет: «Миф — бытие личностное... Образ бытия личностного, личностная форма, лик личности» [15, с. 459]. Далее он прямо утверждает: «Всякая *живая личность* есть так или иначе миф» [15, с. 461]. «Миф есть в словах данная личностная история» [15, с. 535].

Р. Барт подчеркивает мысль о том, что миф есть слово, но слово особое, которое избрано историей, и его значение не может быть выведено из «природы вещей» [3].

Дж. Брунер рассматривает создание нарратива (в основе которого лежит миф) как создание личной истории и конструирование человеком собственной жизни [4].

Таким образом, можно утверждать, что миф (нарратив) является особой формой слова — словом-повествованием, словом-историей, логика употребления которого отличается от слова-понятия. Иначе, миф (нарратив) — это история, в которой личность постепенно раскрывается в словах, обретающих смысл лишь в отношении всей истории в целом. Следует согласиться с Р. Бартом в том, что миф вторичен по отношению к отдельно взятому слову, содержание которого становится формой для построения мифа [3].

Очевидно, одной из важнейших *функций* мифа (нарратива) является функция конструирования идентичности, образования Я и самоопределения [4; 12].

В-третьих, для определения мифа как особой культурной формы необходимо сравнить его с художественным образом. А.Ф. Лосев обращает внимание на то, что сходство между ними заключается в отрешенности от обыденной действительности, обращенности к сверхчувственному смысловому содержанию [15, с. 422]. Р. Барт пишет об отчуждении и деформации в мифе собственного предметного смысла вещей [3].

Отличие художественного образа от мифа А.Ф. Лосеву видится в большей значимости для первого внешней формы (миф может быть представлен художественно, но необязательно) и его метафоричности, иносказательности [15, с. 429]. Мифу присуща прямота выражения: миф — «... не метафорическая, не иносказательная, но совершенно самостоятельная, доподлинная действительность» [15, с. 426]. Благодаря такому неразрывному сочетанию формы мифа и его смысла, внутреннего личного измерения, чувственные образы (форма), слова представляются нам правдивыми, тем, чему мы верим. С этой же особенностью связана страстность мифа, его насыщенность аффектом [15].

В-четвертых, говоря о соотношении мифа и нарратива, следует отметить, что первый лежит в основе последнего, что сближает эти две формы [4]. В то же время между ними имеются различия.

Миф представляет собой интуитивную, дорефлексивную культурную форму, предполагающую непосредственное усмотрение субъектом представленной в нем реальности, веру в ее правдивость [15]. Данная особенность делает ее всеобщей, универсальной, проявляющейся в каждой вещи и ее свойствах (мифология цвета, звуков, имен и др.). Любая вещь,

действие, образ, в которых усматривается выражение личности, становятся мифом. Аналогично в теле, особенно в лице, человека мы усматриваем его душевные состояния, намерения, отношения.

Нарратив, в отличие от мифа, рефлексивен [4; 12]. По мнению Дж. Брунера, он содержит обращение к сознанию персонажа [4]. Появление в нарративе дополнительного измерения сознания персонажа неслучайно и связано с усилением роли личности в построении своей истории, неотделимой от своей жизни. Это положение можно связать с идеей А.Н. Леонтьева о превращении личности из объекта развития в его субъекта [14]. В этом контексте вопрос о становлении личности звучит как вопрос о создании истории жизни [4].

Символ, с одной стороны, сочетает в себе свойства вышеперечисленных символических форм и в определенных случаях может совпадать с ними. Он парадоксально совмещает в себе неразрывно связанные между собой духовно-идеальное содержание с предметно-чувственным [10; 13; 15; 16; 19]. Например, К.А. Свасьян пишет: «Символ... мы можем назвать идеей, зримой в факте» [19, с. 159]. Н.В. Кулагина рассматривает символ как медиатор отношений человека с миром, как универсальное средство регуляции духовно-практического опыта [13]. Благодаря символу субъект может обнаруживать смыслы целостного бытия, не выразимые в рационально-знаковых формах. Автор полагает, что символические образования заряжены неосознаваемыми установками, глубинными личными смыслами и мотивами.

С другой стороны, специфичность символа как такового заключается в его «разделенности на двоих». Он не просто обращен к Другому, как экспрессивный жест, но и должен быть принят Другим. Жест, выражая субъективное состояние человека, остается таковым, даже если на него не обратят внимание. Символ сразу лишается своей символичности, если оказывается значимым лишь для отдельно взятого субъекта. Символы — это всегда формы *со-знания*. Такое понимание, кстати, соответствует и этимологии слова «символ», которое у древних греков означало подходящие друг к другу осколки одной пластинки, черепка, складывая которые, люди опознавали друг друга, будучи связанными союзом дружбы или каких-либо других нравственных обязательств. Символ — это то, что соединяет конкретных людей, образуя единое целое, причем соединяет уникально. Внешняя форма

символа не является случайной, произвольной, не может быть механически или логически составлена из каких-либо иных частей.

Таким образом, символ как таковой является кульминацией развития различных символических форм, вбирая в себя все многообразие их характеристик². В то же время он не может быть полностью редуцирован ни к одной из них. Символ можно определить как форму личного обращения субъекта к сознанию Другого, выражающую их личную связь друг с другом. Если знак выражает логику и отношения предметной действительности, то символ, в силу своей антиномичности и персонифицированности, ее подрывает и выводит сознание человека в иное измерение реальности — измерение субъект-субъектных связей и отношений, измерение личностного бытия. Благодаря обращению к сознанию Другого, происходит выход за пределы собственного ограниченно-го видения мира. Именно в *самотрансценденции* сознания, последовательном преодолении собственной всегда ограниченной позиции, мы видим основную *функцию* символа.

Заключение

Таким образом, мы предлагаем понимать *развитие сознания* как формирование системных связей между его структурными компонентами за счет овладения субъектом соответствующими культурными формами и их функциями в сотрудничестве с другими людьми. Культурные формы делятся на два типа — знаковые и символические. Первые отражают и позволяют человеку реализовать субъект-объектные отношения с миром, а вторые — субъект-субъектные. К знаковым формам отнесены предметы-заместители (предметные действия), пространственные схемы, модели, слова-понятия, социальные жесты; к символическим — телесные практики, экспрессивные жесты, художественные образы, мифы (нарративы), символы. Наблюдается онтогенетическая последовательность в освоении различных типов культурных форм, которую, однако, сложно жестко привязать к конкретным возрастным периодам развития. Разработанная типология культурных форм может быть использована для создания в рамках культурно-исторической психологии целостной концепции практики развития сознания индивида.

Литература

1. Акопов Г.В. Проблема развития детского сознания в психологической системе Л.И. Божович // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 2. С. 72–78. DOI:10.17759/chp.2019150208
2. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Смысл, 1999. 350 с.

References

1. Akopov G.V. Problema razvitiya detskogo soznaniya v psikhologicheskoi sisteme L.I. Bozhovich [The Development of Consciousness in Children Through the Lens of L.I. Bozhovich's Psychological System]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 72–78. DOI:10.17759/chp.2019150208 (In Russ.).

² Этим объясняется достаточно позднее овладение данной формой и ее включение в общение с другими людьми, которое, согласно нашим исследованиям, происходит лишь в юности [16].

3. Барт Р. Мифология. М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1996. 312 с.
4. Брунер Дж. Культура образования. М.: Просвещение, 2006. 223 с.
5. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977. 413 с.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
7. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 576 с.
8. Давыдов В.В., Вardanян А.У. Учебная деятельность и моделирование. Ереван: Луйс, 1981. 220 с.
9. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 2: Развитие произвольных движений. М.: Педагогика, 1986. 296 с.
10. Зинченко В.П. Сознание как предмет и дело психологии // Методология и история психологии. 2006. Том 1. Вып. 1. С. 207–232.
11. Зинченко, В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. 304 с.
12. Клементьева М.В. Биографический концепт как психологическое средство осмысления жизни // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 68–78. DOI:10.17759/chp.2019150407
13. Кулагина Н.В. Символ и символическое сознание // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. С. 3–10.
14. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. I. 392 с.; Т. II. 320 с.
15. Лосев А.Ф. Из ранних произведений. Диалектика мифа. М.: Правда, 1990. С. 393–599.
16. Поляков А.М. Методика изучения развития символической функции сознания // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12, № 2. С. 59–68. DOI:10.17759/chp.2016120206
17. Ревонсуо А. Психология сознания. СПб.: Питер, 2013. 336 с.
18. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М.: МГУ, 1988. 288 с.
19. Свасьян К.А. Проблема символа в современной философии (Критика и анализ). 2-е изд. М.: Академический проект; Альма Матер, 2010. 224 с.
20. Шпет Г.Г. Искусство как вид знания (этюды) // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 25–35.
21. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
22. Ausubel D.P. Neobehaviorism and Piaget's views on thought and symbolic functioning // Child development. 1965. № 4. P. 1029–1032. DOI:10.2307/1126941
23. Bodrova E., Leong D.J. Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education. New Jersey: Pearson, 2007. 256 p.
24. Callaghan T.C., Rankin M.P. Emergence of graphic symbol functioning and the question of domain specificity: a longitudinal training study // Child Development. 2002. Vol. 73. № 2. P. 359–376. DOI:10.1111/1467-8624.00412
25. Dimitrova N. It Takes More Than Mean-End Differentiation to Intentionally Communicate in Infancy. A Semiotic Perspective on Early Communication Development // Cultural-Historical Psychology. 2013. № 3. P. 81–90.
2. Artem'eva E.Yu. Osnovy psikhologii sub"ektivnoi semantiki [Fundamentals of the psychology of subjective semantics]. Moscow: Publ. «Smysl», 1999. 350 p.
3. Barthes R. Mifologiya [Mythology]. Moscow: Publ. im. Sabashnikovykh, 1996. 312 p. (In Russ.)
4. Bruner Dzh. Kul'tura obrazovaniya [Culture of Education]. Moscow: Prosveshchenie, 2006. 223 p. (In Russ.)
5. Bruner Dzh. Psikhologiya poznaniya [Psychology of knowing]. Moscow: Publ. «Progress», 1977. 413 p. (In Russ.)
6. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and Speech]. Izd. 5, ispr. Moscow: Publ. «Labirint», 1999. 352 p.
7. Vygotskii L.S. Psikhologiya iskusstva [Psychology of Art]. Moscow: Publ. «Iskusstvo», 1968. 576 p. (In Russ.)
8. Davydov V.V., Vardanян A.U. Uchebnaya deyatel'nost' i modelirovanie [Learning activity and modeling]. Erevan: Luis, 1981. 220 p. (In Russ.)
9. Zaporozhets A.V. Izbrannye psikhologicheskie trudy: V 2-kh t. T. 2. Razvitie proizvol'nykh dvizhenii [Selected psychological works: In 2 vol. Vol. 2. Development of voluntary movements]. Moscow: Pedagogika, 1986. 296 p. (In Russ.)
10. Zinchenko V.P. Soznanie kak predmet i delo psikhologii [Consciousness as a subject and matter of psychology]. Metodologiya i istoriya psikhologii [Methodology and History of Psychology], 2006. Vol. 1, Vypusk 1, pp. 207–232. (In Russ.)
11. Zinchenko V.P., Morgunov E.B. Chelovek razvivayushchiysya. Ocherki rossiiskoi psikhologii [A developing man. Essays on Russian Psychology]. Moscow: Trivola, 1994. 304 p. (In Russ.)
12. Klement'eva M.V. Biograficheskii kontsept kak psikhologicheskoe sredstvo osmysleniya zhizni [The Biographical Concept as a Psychological Means of Life Reflection]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology], 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 68–78. DOI:10.17759/chp.2019150407 (In Russ.)
13. Kulagina N.V. Simvol i simvolicheskoe soznanie [Symbol and symbolic consciousness]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology], 2006, no. 1, pp. 3–10. (In Russ.)
14. Leont'ev A.N. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: V 2-kh t. T. I, II [Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 1, 2]. Moscow: Pedagogika, 1983. Vol. I. 392 p. Vol. II. 320 p. (In Russ.)
15. Losev A.F. Iz rannikh proizvedenii. Dialektika mifa [From the early works. Dialectic of myth]. Moscow: Publ. «Pravda», 1990, pp. 393–599. (In Russ.)
16. Polyakov A.M. Metodika izucheniya razvitiya simvolicheskoi funktsii soznaniya [Exploring the Development of Symbolic Function of Consciousness: A Technique]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology], 2016. Vol. 12, no. 2, pp. 59–68. DOI:10.17759/chp.2016120206 (In Russ.)
17. Revonsuo A. Psikhologiya soznaniya [Psychology of consciousness]. St. Petersburg: Piter, 2013. 336 p. (In Russ.)
18. Salmina N.G. Znak i simvol v obuchenii [Sign and symbol in teaching]. Moscow: MGU, 1988. 288 p. (In Russ.)
19. Svas'yan K.A. Problema simvola v sovremennoi filosofii (Kritika i analiz) [The Problem of Symbol in Modern Philosophy (Criticism and Analysis)]. 2-nd ed. Moscow: Akademicheskii projekt; Al'ma Mater, 2010. 224 p. (In Russ.)
20. Shpet G.G. Iskusstvo kak vid znaniya (etyudy) [Art as a kind of knowledge (study)]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology], 2006, no. 4, pp. 25–35. (In Russ.)
21. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p. (In Russ.)

22. Ausubel D.P. Neobehaviorism and Piaget's views on thought and symbolic functioning. *Child development*, 1965, no. 4, pp. 1029–1032. DOI:10.2307/1126941

23. Bodrova E., Leong D.J. Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education. New Jersey: Pearson, 2007. 256 p.

24. Callaghan T.C., Rankin M.P. Emergence of graphic symbol functioning and the question of domain specificity: a longitudinal training study. *Child Development*, 2002. Vol. 73, no. 2, pp. 359–376. DOI:10.1111/1467-8624.00412

25. Dimitrova N. It Takes More Than Mean-End Differentiation to Intentionally Communicate in Infancy. A Semiotic Perspective on Early Communication Development. *Cultural-Historical Psychology*, 2013, no. 3, pp. 81–90.

Информация об авторах

Поляков Алексей Михайлович, доктор психологических наук, заведующий кафедрой общей и медицинской психологии, Белорусский государственный университет (БГУ), г. Минск, Беларусь, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-1093>, e-mail: polyakov.bsu@gmail.com

Information about the authors

Alexey M. Polyakov, Doctor of Psychology, Head of the Department of General and Medical Psychology, Chair of Psychology, Belarusian State University, Minsk, Belarus, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-1093>, e-mail: polyakov.bsu@gmail.com

Получена 16.02.2020

Принята в печать 27.04.2022

Received 16.02.2020

Accepted 27.04.2022