

---

**ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ**  
**THEORY AND METHODOLOGY**

---

## Соотношение Мотива и Способа в актах развития действия

**Б.Д. Эльконин**

Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: [belconin@bk.ru](mailto:belconin@bk.ru)

В статье ставится методологический вопрос о способе исследования в современности Культурно-исторической психологии. Анализ переходов фаз периодов детства, самих периодов (возрастов) и эпох развития, представленный в понимании Д.Б. Элькониним сущности периодизации развития в детстве, требует выделения тех ситуаций, в которых явственно выступает соотносительность мотива, цели и способа в Совокупном действии ребенка и взрослого. Выявление подобных ситуаций требует изменения позиции исследователя-экспериментатора — не лишь отстраненного рассмотрения действия другого человека, а рассмотрения способа и условий самого взаимодействия ребенка и взрослого, т. е. рассмотрения ситуаций разворачивания Посреднического действия. Таково требование к исследованиям в Неклассической психологии.

**Ключевые слова:** Неклассическая психология, Совокупное действие, Посредническое действие, Продуктивное действие, целеопределение, ситуации посредничества, мотив, цель, способ в продуктивном действии.

**Для цитаты:** Эльконин Б.Д. Соотношение мотива и способа в актах развития действия // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 10–15. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200103>

---

## Correlation of Motive and Method in Action Development

**Boris D. Elkonin**

The Psychological Institute of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: [belconin@bk.ru](mailto:belconin@bk.ru)

The article raises a question how the cultural-historical psychology today should be researched. The analysis of transitions of periods of childhood, periods (ages) and epochs of development, presented in D.B. Elkonin's understanding of the essence of periodization of child's development requires the identification of the situations when clearly appears the correlation of motive, purpose and method in the cumulative action of a child and an adult. Identifying such situations requires a change in the position of the researcher-experimenter, a consideration of the way and conditions of the child-adult interaction, i.e., a consideration of situations in which the Mediating Action unfolds. It's required from the researchers in Nonclassical Psychology.

**Keywords:** non-classical psychology, cumulative action, mediatory action, productive action, goal-termination, mediation situations, motive, goal, method in productive action.

**For citation:** Elkonin B.D. Correlations of Motive and Method in the Acts of Action Development. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 10–15. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200103>

---

1

В статье Д.Б. Эльконина о периодизации развития в детстве [21, с. 60–77] смена ведущих деятельности выступает как изменение *соотношения* «мотивационно-смыслового» и «операционно-технического» аспектов действия ребенка. Основанием этого изменения является изменение *соотношения* между формой общения ребенка со взрослым и формой действия ребенка с предметом. При этом Д.Б. Эльконин настаивал на том, что «общение» и «действие» и, соответственно, «мотив» и «способ» действия — это не разнородные, а *взаимосвязанные* реальности.

Ключевой вопрос статьи — вопрос о том, *как*, из какой *позиции*, какого *способа* рассмотрения действия усматривается, а не лишь допускается само *соотношение* его мотива и способа. Каковы те *ситуации*, в которых само это соотношение может выступить как их смысл, «центр»? Ведь нельзя же допускать, что наши Учителя попросту предполагали, что «...если делает, значит хочет». Иллюстрируя смысл ключевого вопроса статьи, задам простой вопрос. Вдумчивый педагог замечает соотносительность мотива и способа действия ученика, лишь тогда, когда тот порывисто бежит к доске показать свое выполнение задания, или тогда, когда ученик задает *вопрос*, относящийся к сути задания<sup>1</sup>.

Для А.Н. Леонтьева ответ на вопрос о соотносительности мотива и способа действия выступал в понятии «Цели» и выявлении отношения мотива и цели как «Смысла» действия. В определенности цели мотив и способ действия становятся соотносительными<sup>2</sup>. Однако само устройство акта целеопределения, а не лишь достижения как бы уже явственной в своих чертах цели, — это *вопрос*; выявление *условий* и *способа данности* цели также требует специальной аналитики, и предмет этой аналитики — различение формы тех действий, в которых цель непосредственно дана от тех действий, развертывание которых есть ее *выявление*. Итак, описание извне как бы уже состоявшегося действия другого человека в терминах «мотив—цель—способ» — не та позиция, из которой можно говорить о самих актах их соотносительности.

2

В 1978 году Д.Б. Эльконин опубликовал статью «Заметки о развитии предметных действий в раннем

детстве» [21, с. 130–141], в которой проанализировал опыт опосредствования построения предметного действия своим внуком. Полагаю и уже писал о том, что в этой статье *реконструируется* предмет и метод Деятельностного Подхода [18] — реконструируется Позиция исследователя-экспериментатора<sup>3</sup>.

Что же реконструируется? В статье рассматривается, словами Д.Б. Эльконина, «Совокупное действие» [21, с. 518] ребенка и взрослого и при внимательном прочтении выявляется *условие* эффекта опосредствования — та *взаимообращенность*<sup>4</sup> ребенка и взрослого, то ее *развертывание*, в которых действие осваивается ребенком. Самое это развертывание выступает как *предмет* исследования, т. е. фактически ставится вопрос о том, *как и когда* слово взрослого («знак») становится обращенным к ребенку. Здесь и меняется *Позиция* исследователя: развертывание действия не выступает как заранее *представленное*, как бы явленная и «предоставленная» исследователю или педагогу реальность его способа, мотивов и целей.

Явленность педагогу способа действия часто выступает как нужная последовательность операций. При таком подходе остается лишь задать последовательность нужных ориентиров — «ориентировочную часть» действия (П.Я. Гальперин)<sup>5</sup>, а не инициировать его «ориентировочную функцию» (А.Н. Леонтьев) — *превратить* выполнение в ориентировку<sup>6</sup>. Именно в удаче подобного превращения — поддержке ребенком инициации именно его *ориентировки* — появляется шанс явственности самой «встречи» взрослого и ребенка в построении способа действия и в ней «встречи», т. е. соотносительности в действии мотива, цели и способа.

Полагаю, что именно такая позиция — позиция, в которой сама ситуация «встречи» ребенка и взрослого в развертывании действия, является ключевым искомым исследователя, — адекватна для Культурно-исторической психологии как «Неклассической психологии» [21, с. 471].

3

В своих исследованиях, вводя понятие Посредственного Действия (ПД), я пытался воссоздать и усилить «поворот» Д.Б. Эльконина. Здесь существенно одно примечание. Д.Б. Эльконин говорил о соотношении мотивационно-смыслового и операци-

<sup>1</sup> В обучении чтению по обновленному букварю Д.Б. Эльконина под руководством Г.А. Цукерман [15; 16] вопросы детей вывешиваются на стене класса.

<sup>2</sup> См.: пример охоты из главы «Возникновение сознания» в книге А.Н. Леонтьева «Проблемы развития психики» [10].

<sup>3</sup> Хотя сам Даниил Борисович этой реконструкции не подчеркивает.

<sup>4</sup> «Обращение» — ключевой термин в работах Ф.Т. Михайлова [13].

<sup>5</sup> Само деление действия на «части» (ориентировку и выполнение) есть уже видение «нужного» действия до самого включения взрослого в действие ребенка, а не в *акте* самого включения. Однако, во-первых, построение третьего типа ориентировки (овладение орудиями построения ориентиров), взятое не лишь в отношении результата-успеха, а в отношении *способа* и *условий освоения* орудий, может изменить позицию экспериментатора-педагога. Во-вторых, представление П.Я. Гальперина о ситуациях необходимости психики [6] предполагает другое понимание ориентировки — ее понимание, словами В.П. Зинченко, как ориентировки «живого действия» [9].

<sup>6</sup> См., в частности, исходное понимание Учебной Задачи как *преодоления* решения конкретно-практической задачи в Развивающем Обучении [8; 21].

онно-технического аспектов действия, анализируя суть возрастных переходов. Усиливая это видение, я утверждаю, что само ПД как Совокупное Действие уместно лишь на «поворотах» активности. Тем самым утверждаю, что ответ на ключевой вопрос статьи о ситуации и феномене<sup>7</sup>, соотносительности мотива и способа, о характере их «встречи» в действии *возможен лишь и только в рассмотрении ситуаций переходов — ситуаций уместности развертывания ПД*. Именно **развитие** действия есть действительность опрашиваемая<sup>8</sup> для ответа на заданные вопросы.

Поскольку работы, где подобные ситуации рассматриваются, уже опубликованы<sup>9</sup>, лишь кратко опишу устройство этих ситуаций в четырех тезисах.

- В онтогенезе представление о мотиве как «предмете потребности» (особенно при натуралистическом представлении предмета как готовой, самодействующей вещи) нуждается в до-определении. Пример — возникновение непосредственно-эмоционального общения в первой фазе младенчества. Улыбка ребенка в ответ на улыбку взрослого сама по себе не происходит, будучи первоначально как раз спонтанной оборонительной, рефлекторной реакцией (сокращением мышц лица). Во-первых, этот ответ надо инициировать — «возделывать», выстраивать свое обращение, преодолевая младенческую спонтанность<sup>10</sup>. Во-вторых, не некий «предмет», а именно *обращение, акт Вызова выступает как мотив*. В терминах Л.И. Элькониной [23; 24] можно сказать, что Мотив следует понять как Вызов (понять деятельностно), а его освоение как Ответ на Вызов<sup>11</sup>.

- В дальнейшем, в периоде освоения предметных действий, и в активности (обращении) взрослого, и в активности ребенка, возникают затруднения. Взрослому предстоит выстроить такое указание на *границу* (на «нельзя, не так»), при котором не «сломается», удержится родительско-детская привязанность, а ребенку предстоит преодолеть один вызов («непосредственное устремление») в другом<sup>12</sup>. Здесь приметны случаи, словами Д.Б. Элькониной, «игрового непослушания» [21, с. 515]. Ребенок, глядя на взрослого и повторяя его «предостережения» («ай-ай-ай», «но-но-но») активно, глядя на взрослого, делает то, что «нельзя» — «пересекает» границу [18; 20]. Но ведь это не просто «непослушание» — именно так и здесь смысл слов-жестов взрослого и сама граничность явственно выступают *для ребенка*<sup>13</sup>. В игровом отрицании, в Вызове взрослому *испытывается и утверждается* смысл слова-жеста взрослого, т. е. *испытывается и утверждается* предмет Способа действия — здесь Способ становится предвидимым и в

этом смысле — явленным. Таков зачин Совокупного Действия как опосредствования — ПД.

- Другой пример — из неоднократно упомянутой статьи Д.Б. Элькониной о становлении предметных действий. Внук любил помогать взрослым и, в частности, относить посуду из гостиной на кухню. При этом его действие было раздвоенным [21, с. 136] — *колебалось* между взглядом, обращенным к дедушке, который шел рядом, и удержанием самой посуды в своем движении. В этих колебаниях поощрениями взрослого подтверждалось *удерживание*, словами Б.А. Архипова, «оси тела» [1] в движении, и именно в ее удержании (через взрослого), т. е. в испытании способа, действия возникало и строилось его *отношение* с мотивом и целью действия (отнести на кухню). Взрослый был опорой именно этого отношения.

- Моя младшая дочь часто со мной гуляла. Примерно в возрасте двух лет. ею была выстроена следующая ситуация-игра. Мы гуляли во дворе, и она отходила от меня на несколько шагов, потом еще на несколько, потом еще, при этом провокационно-выразительно на меня оглядываясь и как бы говоря: «Ну папа, подбегай, бери за руку, останавливай!». У девочки не было «цели» дойти до чего-либо — она не подходила к..., а уходила от... И когда я подбегал, разыгрывался «катарсис» встречи. Полагаю, что смыслом разыгрываемого ею действия было *испытание* через меня границ своего «Могу» — ходьба выступила утверждением действия как *своего*, своего собственного, *освоенного*. Именно эта «свойскость» (в дальнейшем — «я сама») была *мотивом*, который возникал и строился в форме выполнения действия. Здесь, в появлении подобной мотивации, в онтогенезе выступает рождение субъектности действия. Таков, на мой взгляд, этап интериоризации, понятой и выстроенной в онтогенезе (в его отличии от функционального генеза) как переход от испытания Опор возможного действия к испытанию его возможностей (Поля), каковое испытание свершается в новом Мотиве «Могу». В *развитии* способа действия (а не в «самом по себе» способе) выстраивается и оформляется субъектность как мотивационно-смысловая сущность действия — выстраивается *мое действие*.

Итак, *во-первых*, именно способ (форма) обращения делает обращение мотивирующим, «звущим» (и не только в младенчестве, но и на протяжении всей жизни). *Во-вторых*, в построении ПД *утверждение* опосредствования (и в форме «игрового» отрицания) есть утверждение *смыслового поля*, фокусировки «поворота» в ситуации возможного действия. *В-третьих*, в «колебаниях» способа выполнения дей-

<sup>7</sup> В строгом смысле феноменологии Э. Гуссерля [7].

<sup>8</sup> М. Хайдеггер различал виды и предметы вопрошания [14]: про что спрашивается; что вы-спрашивается; что при этом о-спрашивается. В статье спрашивается про отношение мотива и способа действия, вы-спрашивается про явленность самих ситуаций их соотносения, опрашивается не представленность отдельного, как бы готового действия, а ситуации развития его формы.

<sup>9</sup> [18; 20] и др.

<sup>10</sup> По моему опыту, это происходит в своеобразной «игре» взрослого с младенцем [20].

<sup>11</sup> Таков, согласно работам Л.И. Элькониной, Смысл сюжетно-ролевой игры.

<sup>12</sup> Д.Б. Эльконин говорил о «противоречии» между мотивом и способом в освоении действия.

<sup>13</sup> Важно, что через небольшой промежуток времени ребенок начинает вести себя «правильно».

ствия выступает, испытывается и удерживается его мотивационно-целевая направленность. «Ориентиры» именно *опробуются-испытываются*, а не лишь намечаются, и лишь так *держатся* и именно в этом удержании способ действия соотносится с мотивом и целью. В-четвертых, интериоризация (индивидуализация) способа действия в онтогенезе свершается в испытании и оформлении Субъектности действия как его *мотива*. Во всех этих случаях выполнение, т. е. полнота действия, осуществляется как **испытание и удержание** его опор и поля, а не лишь как «техника» последовательного движения по заданным ориентирам. Именно в этом испытании и удержании Мотив **утверждается** в Способе действия и в этом утверждении *о-сваивается* — выступает как Свой. Таковы *ситуации* и *феномены* соотношения Мотива и Способа в свершении События Действия<sup>14</sup>.

Здесь бы надо заметить, что термин «операционно-техническое» в отношении Способа действия применим лишь к функциональному генезу. В онтогенезе, понятом как Развитие ПД, выполнение действия выступает как проба-испытание-удержание его *полноты*.

#### 4

Суждения о выполненности-полноте осуществления ПД (интериоризации в онтогенетическом масштабе) требуют вернуться к представлениям о целеопределении. В приведенных выше примерах (кроме последнего) цель была явственна в своих чертах. Тем самым, именно ее достижение, приведение поведения в заданную явственно «точку» и являлось критерием выполненности действия. Так, например, для альпиниста цель — вершина горы — дана и ее достижение выступает в катарсисе свершенности. Ему надо удержаться в трудном *способе* достижения<sup>15</sup>. Мир («дорогу») такого действия, вслед за Ф.Е.Высилоком и О.И.Генисаретским [3] можно назвать *простым* (понятно «сложным») и *трудным* (требующим для пребывания в нем очень больших усилий).

В онтогенезе, развитии разворачиваются и сменяются разные формы действий (результативные, игровые, учебные). Полагаю, что свершенностью онтогенеза является построение Продуктивного Действия [19] — «производство произведения». Сказанное не следует понимать так, будто Продуцирование — «финал» развития. Наоборот, в нём воссоздание акта развития становится способом пребывания в Мире.

Мир разворачивания Продуктивного действия *и сложен, и труден* [3]. В этом мире отсутствуют готовые, заранее заданные критерии свершенности дей-

ствия — указания на то, чем оно должно завершиться. В нем нет предзаданных «свойств цели» и в отличие от действий альпиниста «вершина горы» не видна. Начав рисовать крестьянские башмаки, Ван Гог не видел, как выглядит окончание картины, также и Поль Сезанн не видел готовой формы натюрморта и в начале, и в процессе рисования. Здесь уместны мудрые слова М.К. Мамардашвили: «...когда я рисую что-то, я рисую не то, что вижу, а рисую, чтобы увидеть» [12, с. 173]. Также и С. Рихтер, исполняя произведение, *опробует-испытывает саму свершенность*, выраженность интриги формы произведения, *способ* его интонирования<sup>16</sup>, при том, что знает его последнюю ноту и аккорд. Также и ученый, и хороший журналист, работая над статьей или книгой, или же делая доклад, ищет-опробует-испытывает ту форму, соответственно тот *Способ*, в которых интрига произведения выступит в первую очередь для него самого и далее для зрителей, слушателей, читателей. Последнее будет или подтверждением, или отрицанием его усилий. Продуцирование рискованно, это Поступок.

Итак, удача Продуцирования — это построение-испытание Действия, в **Способе** которого **выступает и утверждает** *явственность его свершенности — его Смысл* («мотивационно-целевое» начало). «Цель» продуцирования — *обретение и испытание* Способа действия. Здесь с наибольшей полнотой выступает *связность* Способа действия и его Мотива.

Полагаю, что в Посредничестве Продуцируется само разворачивание именно *Совокупного*, Совместного Действия. Индивидуализация действия не снимает, а, наоборот, усиливает эту задачу. Так, например, когда я пишу эту статью, то заново строю, реконструирую и пытаюсь удержать *взаимообращенность* моих мыслей и мышления Даниила Борисовича Эльконина.

#### 5

- Выделение и описание *соотношения* мотива и способа построения действия возможно лишь в решении задачи анализа *развития* действия (в онтогенезе), в отличие от задачи формирования «отдельного» действия. Открытие Д.Б. Элькониним нового способа понимания периодизации развития в детстве требует обновления-реконструкции экспериментально-генетического метода.

- *Объектом* исследования и экспериментирования становится *развертывание* опосредствования в Совокупном Действии ребенка и взрослого — разворачивание ПД. *Предметом* исследования являются *ситуации переходов*, «поворотов» в этом разворачивании. Подобное исследование можно назвать «*клиникой экспери-*

<sup>14</sup> Применительно к выполненности мыслительного акта М.К. Мамардашвили писал: «...всякий действительно исполненный акт мысли можно рассматривать как событие. <...> Помимо того, что мысль утверждает какое-то содержание, сам факт утверждения и видения этого содержания есть событие» [11, с. 103].

<sup>15</sup> Это удержание называют «волей», не всегда примечая, что «поддержкой» волевого начала является построение ориентировки — опробования и испытания «изгибов» пути.

<sup>16</sup> В терминах «Психологии искусства» Л.С. Выготского он выстраивает сюжет, а не фабулу [4]. Фабула дана («башмаки», «рыба на тарелке», нотная запись симфонии и т. п.).

ментального генеза». Таковым, на мой взгляд, является способ работы в современности Культурно-исторической психологии как Неклассической Психологии

• В ситуациях переходов развертывания ПД строится *утверждение* обращения Посредника как утверждение Смысла «психологического орудия». Именно в подобном утверждении *соотносятся* Мотив и Способ действия.

• Утверждение смысла обращения Посредника (смысла психологического орудия) выступает не в

«послушном» следовании инструкциям, а в опробовании-испытании *образа возможного действия*<sup>17</sup>.

• Свершенность ПД выступает как *утверждение* ребенком (учеником) *собственной* (своей) *субъектности*. Здесь и так способ действия оборачивается его новой мотивацией.

• В Продуктивном Действии, каковое в своей сути есть реконструкция ПД, построение (опробование-испытание) Способа действия и есть его Мотив.

## Литература

1. Архипов Б.А., Эльконин Б.Д. Язык антропотехнического (посреднического) действия // Эльконин Б.Д., Архипов Б.А., Островерх О.С., Свиридова О.И. Современность и возраст. М.: Авторский Клуб, 2015. С. 12–25.
2. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. // Вопросы психологии. 2021. Том 4. № 67. С. 1–18.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
4. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 576 с.
5. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. С. 231–256
6. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Университет, 1999. 332 с.
7. Гуссерль Э. Избранные работы. М.: Территория будущего, 2005. 288 с.
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 288 с.
9. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. 592 с.
10. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Смысл, 2020. 527 с.
11. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс; Культура, 1992. 415 с.
12. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института. 1997. 568 с.
13. Михайлов Ф.Т. Избранное. М.: Индрик, 2001. 655 с.
14. Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Ад Маргинем, 1997. 452 с.
15. Цукерман Г.А. Ребенок как субъект учебной деятельности // Деятельностный подход в образовании: монография. Кн. 5. М.: Авторский клуб, 2022. С. 151–219.
16. Цукерман Г.А., Билибина Т.М., Виноградова О.М., Обухова О.Л., Шибанова Н.А. О критериях деятельности педагогика // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 105–116.
17. Чудинова Е.В. Учебная проба как проект и реальность в учебной деятельности подростков // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 2. С. 24–30.
18. Эльконин Б.Д. Событие действия (Заметки о развитии предметных действий II) // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 1. С. 11–19.

## References

1. Arhipov B.A., El'konin B.D. Yazyk antropotekhnicheskogo (posrednicheskogo) deistviya [Language of an antropotechnical (mediatorial) Action]. In El'konin B.D. et al. *Sovremennost' i vozrast* [Modernity and age]. Moscow: Avtorskii Klub, 2015, pp. 12–25. (In Russ.).
2. Asmolv A.G., Shehter E.D., Chernorizov A.M. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2021. Vol. 4, no. 67, pp. 1–18. (In Russ.).
3. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya [Psychology of experience]. Moscow: Publ. MGU, 1984. 200 p. (In Russ.).
4. Vygotskii L.S. Psikhologiya Iskusstva [The Psychology of Art]. Moscow: Iskusstvo, 1968. 576 p. (In Russ.).
5. Vygotskii L.S. Problema umstvennoi otstalosti [The problem of mental retardation]. *Sobranie sochinenii* [Collected works]: V 6 t. Vol. 6. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 231–256. (In Russ.).
6. Gal'perin P.Ya. Vvedenie v psikhologiyu: ucheb. posobie dlya vuzov [Introduction to psychology]. Moscow: Universitet, 1999. 332 p. (In Russ.).
7. Husserl E. Izbrannye raboty [Selected works]. Moscow: Territorija budushhego, 2005. 288 p. (In Russ.).
8. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya: opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psikhologicheskogo issledovaniya [Problems of Developmental Education]. Moscow: Akademiya, 2004. 288 p. (In Russ.).
9. Zinchenko V.P. Soznanie i tvorcheskij akt [Consciousness and act of creation]. Moscow: Jazyki slavjanskikh kul'tur, 2010. 592 p. (In Russ.).
10. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of the Development of the Mind]. Moscow: Publ. MGU, 1981. 584 p. (In Russ.).
11. Mamardashvili M.K. Kak ya ponimayu filosofiyu [How do I understand philosophy?]. Moscow: Progress; Kul'tura, 1992. 415 p. (In Russ.).
12. Mamardashvili M.K. Psihologicheskaja topologija puti [Psychological Topology of Path]. Sankt-Peterburg: Publ. Russkogo Hristianskogo gumanitarnogo instituta. 1997. 568 p. (In Russ.).
13. Mihaylov F.T. Izbrannoe [Selected works]. Moscow: Indrik, 2001. 655 p. (In Russ.).
14. Heidegger M. Bytie i vremya [Being and Time]. Moscow: Ad Marginem, 1997. 452 p. (In Russ.).
15. Tsukerman G.A. Rebenok kak sub'ekt uchebnoi deyatel'nosti [A child as a subject of learning activity]. *Deyatel'nostnyi podhod v obrazovanii*: Monografiya. V. 5. Moscow: Avtorskij klub, 2022, p. 151–219. (In Russ.).
16. Zuckerman G.A., Bilibina T.M., Vinogradova O.M., Obukhova O.L., Shibanova N.A. On the Criteria of Activity-

<sup>17</sup> Вполне возможно, что гомологом подобной активности в филогенезе являются феномены «преадаптации» [2].

19. Эльконин Б.Д. Продуктивное действие // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 1. С. 116–122.
20. Эльконин Б.Д. Психология развития с позиции культурно-исторической психологии. Курс лекций. М.: Авторский Клуб, 2022. 332 с.
21. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
22. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
23. Элькононова Л.И. О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 68–79.
24. Элькононова Л.И. Полнота развития сюжетно-ролевой игры // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 54–62.

Based Education. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 105–116. DOI: 10.17759/chp.2019150311. (In Russ.).

17. Chudinova Ye.V. Learning Try-Out as Project and Reality in Learning Activity of Adolescents. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 2, pp. 24–30. DOI: 10.17759/chp.2017130203 (In Russ.).

18. Elkonin B.D. Sobytiye deistviya (Zametki o razvitii predmetnykh deistvii II) [Happening of action]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 2014. Vol. 10, no. 1, pp. 11–19. (In Russ.).

19. Elkonin B.D. Productive Action. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 116–122. DOI: 10.17759/chp.2019150112. (In Russ.).

20. El'konin B.D. Psikhologiyarazvitiyaspozitsii kul'turno-istoricheskoi kontseptsii (kurs lektsii) [Developmental psychology from the view of cultural-historical conception]. Moscow: Avtorskii Klub, 2022. 332 p. (In Russ.).

21. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p. (In Russ.).

22. El'konin D.B. Psikhologiya igry [The psychology of play]. Moscow: Pedagogika, 1978. 304 p. (In Russ.).

23. El'koninova L.I. O edinice sjuzhetno-rolevoj igry [On the unit of Role Play Development]. *Voprosy psikhologii*, 2004, no.1, pp. 68–79. (In Russ.).

24. El'koninova L.I. Polnota razvitiya syuzhetno-rolevoi igry [Role Play Development: The Complete Picture]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014, no1, pp. 54–61. (In Russ.).

#### **Информация об авторах**

Борис Данилович Эльконин, главный редактор журнала «Культурно-историческая психология», заведующий лабораторией младшего школьника, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: [belconin@bk.ru](mailto:belconin@bk.ru)

#### **Information about the authors**

Boris D. Elkonin, Editor-in-chief of the journal *Cultural-Historical Psychology*, Head of the Laboratory for Younger Schoolchildren at the Psychological Institute of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: [belconin@bk.ru](mailto:belconin@bk.ru)

Получена 04.09.2023

Принята в печать 20.03.2024

Received 04.09.2023

Accepted 20.03.2024