

Преодоление смыслового барьера и развитие способности к использованию коммуникативных средств Часть II. Психотехника

Е.Н. Солдатенкова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6901-4396>, e-mail: Elenasol08@mail.ru

Я убеждаюсь, что дождался часа,
Когда природы тайную печать
Нам удалось сознательно сломать
Благодаря пытливости привычной,
И то, что жизнь творила органично,
Мы научились кристаллизовать.
Фауст, Гете

В статье описана психотехника посреднического (живого коммуникативного) действия в работе с трудным детством. Обозначены этапы и соответствующие им условия работы, ведущие к повороту в формировании сознания¹ (модели психического) ребенка с РАС, которые определяются перестройкой характера межфункциональных отношений в процессе опосредствования и развитием понятийного рефлексивного межфункционального мышления (не лишь отражающего функционального). Психотехника может быть использована как в практике работы с трудным детством, так и в практике общего образования (с целью предупреждения возникновения мотивационных нарушений и повышения границы возраста: через перестройку способа реализации пока не сформированной функции).

Ключевые слова: психология развития, экспериментально-генетический метод, посредническое (живое коммуникативное) действие, психотехника, деятельностный подход в образовании, эмоционально-волевые нарушения, расстройства аутистического спектра, смысловой барьер, смысловое смещение, перестройка способа реализации нарушенной функции, позиция, осознающее межфункциональное мышление.

Для цитаты: Солдатенкова Е.Н. Преодоление смыслового барьера и развитие способности к использованию коммуникативных средств: Часть II. Психотехника // Культурно-историческая психология. 2025. Том 21. № 1. С. 34–41. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2025210104>

¹ В традиции отечественной науки считается, что возможны не только эволюционные периоды в развитии психики, но скачкообразные — поворотные периоды, позволяющие при целенаправленной работе и четкой организации среды добиться изменений в психике ребенка и существенно ускорить его психическое развитие. Такой позиции придерживается, например, Д.Б. Эльконин в исследовании о кризисном характере развития в возрастной периодизации.

Overcoming the Semantic Barrier and Developing the Ability to Use Communicative Tools

Part II. Psychotechnique

Elena N. Soldatenkova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6901-4396>, e-mail: Elenasol08@mail.ru

The proof comes nearer, nearer,
What man praises in deepest Nature,
Through Reason we dare to probe it,
And what she organizes, here,
We're now able to crystallize it.

Faust, by Goethe

This article describes the psychotechnique of mediating (real-life, communicative) action in working with difficult children. We outline the stages and corresponding environments leading to turning points in the formation of consciousness² (mental model) of a child with ASD. It's defined by restructuring interfunctional relations in the process of mediation and developing conceptual reflective interfunctional thinking (not only reflective functional thinking). The psychotechnique can be used in practice, both in work with difficult children and in general education in order to prevent the motivational disorders and to raise the age boundary by restructuring the performance of yet unformed function).

Keywords: developmental psychology, experimental genetic method, mediating (real-life, communicative) action, psychotechnique, activity-based approach in education, emotional and volitional disorders, autism spectrum disorders, semantic barrier, semantic shift, restructuring the performance of the impaired function, position, conscious interfunctional thinking.

For citation: Soldatenkova E.N. Overcoming the Semantic Barrier and Developing the Ability to Use Communicative Tools. Part II. Psychotechnique. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2025. Vol. 21, no. 1, pp. 34–41. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2025210104>

Разработка психотехнической практики, как следует из I части статьи, исторически подготовлена и методологически обоснована, а также отвечает запросу современности: необходимости введения в практику работы с детьми адекватного метода, формирующего субъектность у ребенка. Ведь попытки калькировать зарубежные методики никак не разрешали этой задачи и напоминали ситуацию, описанную ранее Л.С. Выготским [10, с. 78]: «Аннексия — механическое перенесение кусков чужой системы — в этом случае, как и всегда, кажется почти чудесной и свидетельствует об истине...», но и не в этом случае. Тиражирование зарубежных методик и их внедрение в практику образования обнажило кризис в психологии, о котором еще в 1927 г. пророчески писал Л.С. Выготский [14]. И дело тут не в «...недостатке материала, который собран в изобилии, и не в отсутствии философско-методологических принципов, которых тоже достаточно, а невозможности ос-

мыслить весь спектр этой вариативности специалистами-практиками, критично отнестись к тиражируемым практикам, сопоставив эти данные с методологией психологии: «Нет ни одной науки, где теория и практика шли столь различными путями (Л. Бинсвангер, 1922, с. 6)» [10, с. 125]. Система обучения детей с РАС, несмотря на затраченные усилия, по-прежнему не отвечает заложенным во ФГОС образовательным результатам в части создания условий для формирования личностных и метапредметных результатов, ведь стихийно формирующиеся «современные научно-доказательные практики»³, далеки от развития субъектности ребенка и не обеспечивают разворачивание полноты его возможностей через построение обходных путей развития [8, с. 105]. Разработка психотехники посреднического (живого коммуникативного) действия становится «определяющей точкой круга» и «главной движущей силой кризиса в его последней фазе» [10, с. 138], вызывая в па-

² Russian science traditionally believes that, aside from steady evolution in the development of the human psyche, there are also leaps forward: the purposeful work and clear organization of the environment in order to make it possible to achieve changes in the child's psyche and significantly accelerate the child's mental development. This, for example, is covered in research on the crisis nature of development, in D.B. Elkonin's age periodization.

³ Наука ли это? Ведь любая наука объясняет генез явления, ориентируется на историзм и методологию, а тут? Только статистика. Л.С. Выготский в своей работе «Вопросы теории и истории психологии» [19, с. 454] называл это «фельдшеризмом в науке» (прим. автора).

мяти еще одну мысль Л.С. Выготского о том, что «путь развития», в данном случае — образования для детей с РАС, «...идет не всегда по прямой, но есть и петли...» [10, с. 180].

Возвращаясь к субъектности как к центру теории Л.С. Выготского и эффекту психотехнической практики, следует обратить внимание на то, что субъект появляется тогда, когда выражен переход от натуральной формы к культурной: «субъект и субъектность полагаются не как указание на кого-то», он не наличен. Выготский указывает не на индивида (или группу индивидов), а на его (их) способ (режим) жизни. Субъект конструируется как взаимопереход реальной и идеальной форм, моделью которого становится «знаковое опосредствование», «...когда естественно сложившиеся стереотипы поведения становятся предметом изменения и... преодолеваются — становятся осознанными и произвольными» (т. е. человек овладевает собственным поведением) [25, с. 8,9]. Основным условием проектирования упомянутого перехода является формирование такой межфункциональной перестройки, которая определяет культурное развитие ребенка. Ведь «...единственный путь... — это построение... процесса с заданными свойствами» [12, с. 306]. Конечно, условия организации живого коммуникативного действия не прописаны, но они могут быть воссозданы из работ отечественных исследователей. Необходимость герменевтического прочтения и понимания этих текстов вызывает затруднение и тиражирование уже готовых зарубежных технологий. Мы предприняли попытку описать эти условия. В своей совокупности они должны представлять такое пространство развития, которое бы учитывало механизм аффективного реагирования ребенка и отвечало бы следующим требованиям:

- дозирование новизны;
- поэтапное [26] изменение условий (характера отношений) в процессе присвоения ребенком (социальным окружением) культурного опыта⁴ с построением на этих этапах перехода от отражения объектов (социального окружения) к опробыванию границ управления их поведением и формированию навыка осмысленного использования коммуникативных средств (прямой путь и обходной путь [8, с. 105] при отсутствии речевого общения — через перестройку способа реализации нарушенной функции) [1] или способа действия; преодоления синкретичности мышления и развития межфункционального анализа и более высоких форм обобщения;
- учет специфики контакта ребенка с социальным окружением и его опыта социальных отношений, преодоление смыслового барьера (нечувствительности ребенка к воспитательным воздействиям взрослого [23, с. 9], хотя, скорее, нечувствительности взрослого к проявлению активности ребенка);
- выделение личного действия ребенка с его преобразованием в «Я-действие» [28, с. 163] ребенка,

построение работы с ребенком с ориентиром на его спонтанную активность, формирование личной позиции ребенка;

— формирование у ребенка с РАС позиционного видения — взгляда, соотнесенного со способом видения Другого — носителя Образа действия [25], которое помогало бы ему в изменении способа действия и социальной ситуации при воссоздании человеческой культуры.

Рассматривать развитие посреднического (живого коммуникативного) действия целесообразно, исходя из трех подсистем условий, обеспечивающих его формирование:

— первая подсистема содержит условия, которые позволяют последовательно преобразовывать личное действие ребенка в Я-действие, формируя регуляторный компонент деятельности;

— вторая подсистема содержит условия, которые позволяют предотвратить демотивацию ребенка, ухудшение его эмоционального статуса и появление аффекта неадекватности;

— третья подсистема содержит условия, которые позволяют сформировать навык осмысленного пользования коммуникативным средством (прямой путь, обходной путь — при перестройке способа реализации нарушенной функции) [12, с. 168].

Также нужно уточнить, что успешность подобной работы может обеспечиваться соблюдением двух требований:

1. Специалист, работающий в рамках психотехники, должен владеть междисциплинарными знаниями в области медицинской психологии, детской и подростковой психиатрии, психологии развития, системной семейной терапии; логопедии (неврологии).

2. У специалиста должен быть сформирован навык целостного системного межфункционального процессуального анализа (в отличие от простого структурного функционального поведенческого анализа внешних проявлений), который позволит перестраивать способы реализации несформированных функций и качественно иначе видеть структуру дефекта ребенка с РАС, предупреждая нарастание аффективной симптоматики — «семизвездия симптомов кризиса» [9, с. 374]. Работа, построенная с учетом данных требований, позволит целостно подойти к процессу развития ребенка, добиваться не только наложения на ребенка «образа желаемого будущего» [22, с. 73], включения в «напрасную борьбу, вечный самообман» [22, с. 76], но сформирует качественные новообразования (речевое общение, Я-действие, рефлексия (критичность к выполнению), осмысленность действия (не просто отраженное повторение) с самоконтролем и самокоррекцией ошибок, а значит, и открытое осознанное отношение ребенка к сложному, противоречивому и не всегда упорядоченному миру.

Ввиду того, что показателем меры освоения действия является его целостность, а мера обобщения

⁴ В работе с детьми с РАС — условий для преодоления смыслового барьера, формирования понимания речи и для их обучения пользованию коммуникативными средствами («прямой путь» и «обходной» у неговорящих детей — через перестройку способа реализации нарушенной функции).

не всегда позволяет сразу реализовать полноту действия (часто триединая задача (триединство подсистемы условий) не удерживается в коммуникации с ребенком и взрослые ограничиваются лишь постановкой одной задачи — развития навыка пользования коммуникативным средством, да и то — не речевым общением, а формированием альтернативной коммуникации), для работы предлагаем предварительную «...схему действия и сразу же перейдем к решению... задач с помощью этой схемы» [12, с. 189], обеспечивая тем самым полноту ориентировки и более высокий уровень обобщения (рис.).

Последовательность данной работы обеспечивается ее этапностью, каждый из этапов характеризуется своим содержанием (типом межфункциональных отношений, социальной ситуации) и спецификой действий посредника на ее переходах (кризисных периодах). В процессе построения общего поля действия, последовательно переходя на более высокий тип обобщения, в анализ сопровождающих ребенка людей целесообразно включать недостающие подсистемы условий: «Как только усвоенное приобрело сокращенную форму... для нас открывается возможность сосредоточиться на новой задаче» [12, с. 303]. Схематика действия оказывается для этого чрезвычайно удобной формой, так как позволяет, удерживая более высокий тип обобщения, открывать возможность вариативности действия в границах каждой из подсистем, исключая при этом лишние ненаправленные движения, ведущие к дезорганизации. Она напрямую соотносится со стадиями развития мышления и игры у Л.С. Выготского [7, с. 163], а также с возрастной периодизацией Д.Б. Эльконина [30, с. 487]. Остановимся на этих этапах подробнее.

Первый этап: Доречевое мышление и доинтеллектуальная игра [15, с. 156], овладение отношениями [30, с. 487] — чаще всего соответствует первичному приему, когда в процессе направленного интервью сопровождающих ребенка взрослых проблематизи-

руется расхождение средств сопровождения ребенка с культурными (идеальными) средствами. Традиционно ошибки встречаются на всех трех подсистемах условий, но особенно часто не учитываются условия второй и третьей подсистем, что вызывает специфический тип реагирования ребенка, формирование отраженного мышления, механической воли и ограничивается формированием лишь альтернативной коммуникации.

Второй этап: Величайшее открытие в жизни — неумение мыслить [15, с. 156], кризис социальной ситуации развития [30, с. 487]. Работа строится с ориентиром на действия ребенка в его повседневных жизненных ситуациях без использования инструментального обучения с системой мотивации. Основная задача, решаемая на этом этапе, — первичная ориентировка в границе достижений ребенка и в условиях его сопровождения, демонстрация ограничения этих средств, формирование ориентировочной основы будущего детско-взрослого действия с текущим пооперациональным контролем со стороны специалиста.

Третий этап: Встреча — инструментальный метод. Стадия культурного приема [15, с. 156], овладение предметом [30, с. 487]. Формулировка триединой задачи, работа с ориентиром на культурный норматив и образ действия (модель), а также на образ ситуации действия, формирование у ребенка (сопровождающих взрослых) позиционного видения в процессе развития навыка пользования коммуникативным средством (способом действия): «прямой путь» и «обходной путь» с последующей дозированной последовательной реорганизацией отношений, формулировка итоговых требований к исполнительской части действия. Предпроверка уровня осмысления действия: необходима с целью оценки понимания степени овладения способом действия. Формально выделяем три типа осмысления способа действия [21]:

— отраженный, формальный: имитация действия (подражание), механическое повторение;



Рис. Преодоление смыслового барьера и развитие способности к использованию коммуникативных средств

— рефлексивный (осмысление в рамках одной функциональной системы и ориентировка в одной подсистеме условий;

— межфункциональный.

Четвертый этап: Речевое мышление: внешний инструмент становится внутренним, интеллектуализированным [15, с. 157], кризис отношений «взрослый—ребенок» [30, с. 487]. Данный этап характеризуется третьим межфункциональным типом осмысления материала, когда участники могут делать выбор содержательных компонентов действия в данной ситуации, опираться на иные содержательные компоненты при ее изменении; достраивать действия других людей. Отмечается свободное владение коммуникативным действием.

Вслед за Д.Б. Элькониним мы отмечаем наличие критических периодов в процессе построения действия. Для этих периодов характерны условные границы, обусловленные стремлением ребенка и сопровождающих его взрослых к самостоятельности суждений и возникновением аффекта в ответ на действия посредника. Они всегда сопровождают «...игру как взаимодействие реальной и идеальной форм и, следовательно, как особую форму усвоения» [30, с. 83] и требуют внимания к возникновению конфликтов недостаточности и противоречий, влекущих к усугублению симптоматики и нарастанию «семизвездия симптомов кризиса» [9, с. 374]. Поэтому ответ ребенка взрослому, его активное соучастие и рефлексивное отношение в культуруотверждающем нормосообразном действии должен последовательно удерживаться в работе на всех этапах сопровождения. Ведь удержание ребенком образа действия (без дезорганизации самого ребенка), определяется действием педагога: «Непосредственная ориентировка на реальные предметные условия действия (то, что А.Н. Леонтьев назвал операцией) включена и определена в совокупном действии ориентацией на действие другого! Я действую так, чтобы организовать, подготовить действия другого. Одной рукой я держу гвоздь, а другой его забиваю. Но я держу так, чтобы облегчить забивание. Две руки — как два человека. Это и есть интерпсихическое. Вот что вращается! Вращается Другой!» [30, с. 518]. При этом поддержка нужна не только детям, но и родителям, особенно в ситуации сопровождения детей со сложной структурой аффекта. Они чаще дезорганизуются, допуская мысль о невозможности изменения траектории развития ребенка. Важно отслеживать эти ситуации и переводить диалог в сторону рефлексивного отношения к способу действия (к овладению психотехнической формой), акцентируя внимание на том, что, возможно, не было замечено. У детей, как и у взрослых, дезорганизация усугубляется отраженным синкретичным мышлением. В коммуникации с ними без труда можно выделить повторение фраз родителей, специалистов, даже с сохранением интонирования высказываний. Поэтому, чтобы еще более не дезорганизовывать ребенка, необходимо понять, что он «...вобрал в себя из всего контекста» [6, с. 347]. «Слово» и «контекст» в ситуации развития ребенка слиты, и без специально организованной работы, «...особых способов

включения действий одного человека в действия другого» [27, с. 60], «слово» может так и не приобрести смысловых оттенков человеческой культуры, как «...мысль, не воплотившаяся в слове, остается стигийской тенью, “туманом”» [6, с. 361]. Подтвердим это примерами из практики. Опишем эффекты, которые проявляются в работе при простом рефлексологическом (поведенческом) подходе и при посредническом (живом коммуникативном) действии.

Работа в рамках рефлексологического действия заключалась в том, что была инструментальной, не учитывающей контекст и индивидуальную историю развития ребенка, строилась на функциональном анализе поведения и анализе внешних проявлений. В рамках построения второго типа коммуникативной ситуации была обеспечена ее динамика, как и изменение позиции ребенка, а также была использована перестройка внутрифункциональных связей и отношений, ведущая к растормаживанию речевой функции и развитию регуляторной составляющей активности ребенка. Как и предполагалось, мы получили разные результаты.

Работа в рамках рефлексологического коммуникативного действия, помимо сформированного, но неустойчивого результата, имела отсроченный негативный эффект: дети контрольной группы по-прежнему демонстрировали эхо-реакции, недостаточность речевого развития, недостаточность ориентировки в ситуации, фиксированные формы поведения и ориентировались лишь на эмоциональный компонент действия (мимику, жесты взрослого), не анализируя речевое обращение к ним, даже если это расходилось с их интересами). Приведем конкретный пример, который убедительнее статистических расчетов.

На консультации — мальчик, обучается во 2-м классе по программе 8.2⁵. В ситуации взаимодействия беспокоен, успокаивается, прорисовывая алфавит с английскими буквами, при этом может его рисовать до тех пор, пока его не остановишь. Именно рисовать, так как написания букв не знает и допускает многочисленные специфические ошибки (зеркалит при написании, пропускает элементы буквы...). Ситуативные инструкции выполняет, хотя проблемы с пониманием речи у ребенка — выраженные. В ситуации инициирования общения демонстрирует увеличение беспокойства и дезорганизацию поведения ввиду непонимания того, что от него требуется. Ребенок смотрит на взрослого, пытается подобрать действие, которое удовлетворит взрослого, перебирая ранее требуемые действия, выполняя то одно, то другое, стереотипно их повторяя: берет ластик, стирает, убирает в пенал, задвигает стул, при выполнении каждого действия заглядывает в глаза взрослому, как бы вопрошая: «Правильно ли я делаю? Это нужно?». При отсутствии эмоциональной реакции со стороны взрослого (одобрения или замечания) дезорганизация ребенка лишь усиливается, он проговаривает некоторые слова, обращаясь к взрослому, пытаясь инициировать диалог: «Альбом», «писать», начинает раскачиваться на стуле и плакать, хватая специалиста за руку, чтобы тот его организовал (дал «физическую подсказку» словами «АВА-терапевтов»). Если взрослый не дает образец ребенку, он еще

⁵ Возникает вопрос, КАК неговорящий ребенок попал на эту программу обучения?

больше дезорганизуется. В ситуации расхождения инструкции с его интересами также наблюдается сильная дезорганизация. Так, специалист предлагает ему прокатиться на самокате (зная, что ребенок этого не любит). Вместо ответа: «Нет, не хочу!», который бы вполне устроил исследователя, ребенок начинает метаться, плакать кричать, восклицать: «Самокат! Самокат». После вопроса и утверждения взрослого: «Не хочешь кататься на самокате? Не будешь кататься на самокате», — ребенок по-прежнему плачет, берет самокат и направляется с ним к двери, намереваясь выполнить действие, которое ему не интересно и даже от него не требовалось.

Данный пример отлично демонстрирует отсутствие динамики развития у ребенка за период дошкольного детства, как на уровне пользования культурным средством, так и на уровне организации своих действий, ввиду инструментального рефлексологического (поведенческого) характера работы с ним.

При психотехническом способе работы дети выходят на уровень осмысленного общения и уже не допускают ошибок, какие были типичны для тех, кто работал в рамках рефлексологических практик. Эти дети увереннее пользуются более универсальным культурным средством (речевым общением), выходя уже на уровень словотворчества и самостоятельного словоизменения при попытках построения фразы. У них наблюдается снижение эхо-реакций. Так, они уже могут исправить специалиста, когда тот использует в своей диагностике задания-ловушки, не демонстрируют аффект неадекватности в ситуации фрустрации: «Это черничное мороженое, а не шоколадное», — можно было услышать от ребенка в процессе совместной игры. Эти дети и их родители уже нечувствительны к помехам и менее дезорганизованы: «Я поняла, что Вы хотите...», — с улыбкой на лице говорила мама девочки. Эта реплика служит отличным доказательством того, что между специалистом и родителями ребенка сформировалось единое смысловое поле — поле понимания — наиболее полная обобщенная эталонная форма коммуникативного действия.

Таковыми примерами мы наглядно демонстрируем, что коммуникативная модель, обогащенная дополни-

тельными содержательными параметрами, преодолевшая в своем эволюционном развитии поверхностный взгляд на коммуникацию как на анализ лишь внешних проявлений, формирует качественно иное новообразование — рефлексивное речевое сознание, в отличие от отраженного мышления. Ведь «...возможности... подражания⁶ не безграничны» [9, с. 263], а единственным условием, позволяющим детям с РАС выйти из аутистического мира становится смысловое переструктурирование: нам нужно «...не механическое, автоматическое, бессмысленное подражание, а разумное... основанное на понимании» [9, с. 263] выполнение. И коммуникативный процесс, соотносённый со смыслом ситуации, меняющий свою форму в соответствии с эмоциональной интуицией — предчувствием (полнотой ориентировки: межфункциональным анализом), должен стать для специалистов интуицией совести (по выражению А.А. Ухтомского), которая, как «Золушка-Принцесса... работает эффективней, чем ее сестра — Воля». [17, с. 334]. Вот тогда ребенок с эмоционально-волевыми нарушениями (даже с РАС) может прийти к иному знанию о мире — возникновению «нового пункта развития... здесь огромное значение имеет аффект, побуждающий ребенка к преодолению трудностей. Если эти трудности не размагничивают ребенка... а активизируют его, они приводят к обходному пути развития» [8, с. 127]. Правда, не в одиночку, ведь «...это невозможно для одного человека, но возможно для двух» [6, с. 361]. Используя «обходные пути» [8, с. 105]. Прочитать Слово [6, с. 361] — значит понять Смысл, раскрывающий линию рассуждений Л.С. Выготского о соотношении аффекта и интеллекта. И только тогда и исчезнет «...и само это понятие (аффективный «дефект»), верный знак нашего собственного дефекта» [8, с. 72]. А мерить нужно не то, что сделано, а то «ЧТО ОСТАЛОСЬ НЕОСУЩЕСТВЛЕННЫМ» [15, с. 565] — именно это и обеспечивает изменение отношения к миру, выход из клинической парадигмы и выведение культурно-исторической теории из ряда поведенческих наук.

Литература

1. Алехина С.В. Солдатенкова Е.Н. Технология развития коммуникации детей с РАС как составляющая инклюзивной практики // Инклюзивное образование: Результаты, опыт и перспективы: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции / Под ред. С.В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015. С. 470–478.
2. Архипов Б.А. Эльконин Б.Д. Язык антропотехнического (посреднического) действия // Антропотехника: Ежегодник гуманитарных исследований. Т. 3. / Под ред. Б.Д. Эльконина. Ижевск: ERGO, 2011. С. 5–16.

References

1. Alekhina S.V. Soldatenkova E.N. Tekhnologiya razvitiya kommunikatsii detei s RAS kak sostavlyayushchaya inkluzivnoi praktiki [Technology for developing communication in children with ASD as a component of inclusive practice]. In Alekhina S.V. (ed.), *Inkluzivnoe obrazovanie: Rezul'taty, opyt i perspektivy: Sbornik materialov III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Inclusive education: Results, experience and prospects: Proceedings of the 3rd International research-to-practice conference]. Moscow: Publ. Moscow State University of Psychology and Education, 2015, pp. 470–478. (In Russ.)

⁶ В отличие от преодоления гипотонии своего сознания и способности выйти за границы отражающего синкретичного мышления и функционального анализа: ведь обращение к традиции неклассической психологии — классическим исследованиям отечественного знания позволит строить совместность не на пересечении действий (предметном конфликте), а на преодолении смыслового конфликта и предупреждении дезорганизации поведения.

3. Бельтюков В.И. Триада как фактор системообразования // Дефектология. 2000. № 5. С. 3–8.
4. Вересов Н.Н. Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (Статья первая) // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 4. С. 121–130.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / Сост. Т.А. Власова. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
10. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Эксмо: Смысл, 2005. 1136 с.
11. Галилей Г. Диалог о двух главнейших системах мира / Пер. с итал. А.И. Долгова. М.: РИПОЛ Классик, 2018. 918 с.
12. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: учебное пособие для студентов вузов. М.: Книжный дом «Университет»; Высшая школа, 2002. 400 с.
13. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогика, 1972. 404 с.
14. Завершнева Е.Ю. Исследование рукописи Л.С. Выготского «Исторический смысл психологического кризиса» // Вопросы психологии. 2009. № 6. С. 119–137.
15. Записные книжки Л.С. Выготского: Избранное / Под общ. ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+, 2017. 608 с.
16. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. 3-е изд., испр. Санкт-Петербург: Союз; Лениздат, 2000. 222 с.
17. Зинченко В.П. Психология предметного действия. М.: Центр гуманитарных инициатив, 2018. 856 с.
18. Лурия А.Р. Природа человеческих конфликтов: Объективное изучение дезорганизации поведения человека / Под общ. ред. В.И. Белопольского. М.: Когито-Центр, 2002. 527 с.
19. Ильенков Э.В. <Лекция о сознании> / Публ., предисл. и примеч. А.Д. Майданского // Философский журнал. 2021. Том 14. № 1. С. 162–172. DOI:10.21146/2072-0726-2021-14-1-162-172
20. Мелас В.Б. Шесть способов существования // Логико-философские штудии. 2016. № 14. С. 224–231.
21. Нежнов П.Г. Тесты SAM (Student Achievement Monitoring) в образовательной практике. М.: Авторский клуб, 2018. 48 с.
22. Пинский А.А. Либеральная идея и практика образования. М.: ВШЭ, 2007. 667 с.
23. Славина Л.С. Трудные дети / Под ред. В.Э. Чудновского. Воронеж: МОДЭК; М.: Институт практической психологии, 1998. 448 с.
24. Сухарева Г.Е. Клиника психопатий второй группы (Продолжение): Лекция 19 // Клинические лекции по психиатрии детского возраста: в 3 т.: Т. 2. М.: Медгиз, 1959. С. 278–286.
2. Arkhipov B.A. El'konin B.D. Yazyk antropotekhnicheskogo (posrednicheskogo) deistviya [The language of anthropotechnical (intermediary) action]. In El'konin B.D. (ed.), *Antropopraxis: Ezhegodnik gumanitarnykh issledovaniy*: T. 3. [Anthropopraxis: Humanities Research Yearbook: Vol. 3]. Izhevsk: Publ. ERGO, 2011, pp. 5–16. (In Russ.)
3. Bel'tyukov V.I. Triada kak faktor sistemoobrazovaniya [Triad as a factor of system formation]. *Defektologiya* [Defectology], 2000, no. 5, pp. 3–8. (In Russ.)
4. Veresov N.N. Experimental-Genetic Method and Psychology of Consciousness: In Search of the Lost (Part One). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2014. Vol. 10, no. 4, pp. 121–130. (In Russ.)
5. Vygot'skii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 1. Voprosy teorii i istorii psikhologii [Collected works: in 6 vol.: Vol. 1. Questions of theory and history of psychology]. Luriya A.R. (eds.). Moscow: Publ. Pedagogika, 1982. 488 p. (In Russ.)
6. Vygot'skii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 2. Problemy obshchei psikhologii [Collected works: in 6 vol.: Vol. 2. Issues of General Psychology]. Davydov V.V. (ed.). Moscow: Publ. Pedagogika, 1982. 504 p. (In Russ.)
7. Vygot'skii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected works: in 6 vol.: Vol. 3. Problems of Psychic Development]. Matyushkin A.M. (ed.). Moscow: Publ. Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.)
8. Vygot'skii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii [Collected works: in 6 vol.: Vol. 5. The Basis of Defectology] / comp. by T.A. Vlasova. Moscow: Publ. Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.)
9. Vygot'skii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya [Collected works: in 6 vol.: Vol. 4. Child Psychology]. El'konin D.B. (ed.). Moscow: Publ. Pedagogika, 1984. 432 p. (In Russ.)
10. Vygot'skii L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka [Human developmental psychology]. Moscow: Publ. Eksmo: Publ. Smysl, 2005. 1136 p. (In Russ.)
11. Galilei G. Dialog o dvukh glavneishikh sistemakh mira [Dialogue Concerning the Two Chief World Systems]. Dolgov A.I. (ed.). Moscow: Publ. RIPOL Klassik, 2018. 918 p. (In Russ.)
12. Gal'perin P.Ya. Lektsii po psikhologii: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov [Psychology Lectures: study guide for university students]. Moscow: Publ. Knizhnyi dom "Universitet". Publ. Vysshaya shkola, 2002. 400 p. (In Russ.)
13. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii: Logiko-psikhologicheskie problemy postroeniya uchebnykh predmetov [Types of generalization in learning: Logical and psychological problems of constructing study subjects]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1972. 404 p. (In Russ.)
14. Zavershneva E.Yu. Issledovanie rukopisi L.S. Vygot'skogo "Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa" [Study of L.S. Vygotsky's manuscript "The historical meaning of the psychological crisis"]. *Voprosy psikhologii* [Psychology Issues], 2009, no. 6, pp. 119–137. (In Russ.)
15. Zavershneva E., van der Veer R. (eds.) Zapisnye knizhki L.S. Vygot'skogo: Izbrannoe [L.S. Vygotsky's notebooks: Selected excerpts]. Moscow: Publ. Kanon+, 2017. 608 p. (In Russ.)
16. Zakharov A.I. Preduprezhdenie otklonenii v povedenii rebenka [Prevention of deviations in child behavior]. 3rd ed., corrected. Saint Petersburg: Publ. Soyuz: Publ. Lenizdat, 2000. 222 p. (In Russ.)
17. Zinchenko V.P. Psikhologiya predmetnogo deistviya [Psychology of objective action]. Moscow: Publ. Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2018. 856 p. (In Russ.)
18. Luriya A.R. Priroda chelovecheskikh konfliktov: Ob'ektivnoe izuchenie dezorganizatsii povedeniya cheloveka [The Nature of Human Conflict: An Objective Study of the

25. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М.: Тривола, 1994. 168 с.
26. Эльконин Б.Д. О феноменах переходных форм действия // Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 47–54.
27. Эльконин Б.Д. Л.С. Выготский — Д.Б. Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 57–63.
28. Эльконин Б.Д. Опосредствование: Действие: Развитие: сб. статей. Ижевск: ERGO, 2010. 279 с.
29. Эльконин Б.Д. Посредническое Действие и Развитие // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 93–112. DOI:10.17759/chp.2016120306
30. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
31. Элькононова Л.И. Единство аффекта и интеллекта в сюжетно-ролевой игре // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 247–254. DOI:10.17759/chp.2016120314

- Disorganization of Human Behavior]. Belopol'skii V.I. (ed.). Moscow: Publ. Kogito-Tsentr, 2002. 527 p. (In Russ.).
19. Il'enkov E.V. <Lektsiya o soznanii> [Lectures on the consciousness] / Ed., foreword and footnotes by A.D. Maidanskii. *Filosofskii zhurnal [Philosophy Journal]*, 2021, vol. 14, no. 1, pp. 162–172. (In Russ.) DOI:10.21146/2072-0726-2021-14-1-162-172
20. Melas V.B. Shest' sposobov sushchestvovaniya [Six ways of existence]. *Logiko-filosofskie shtudii [Logical-Philosophical Studies]*, 2016, no. 14, pp. 224–231. (In Russ.).
21. Nezhnov P.G. Testy SAM (Student Achievement Monitoring) v obrazovatel'noi praktike [SAM (Student Achievement Monitoring) tests in educational practice]. Moscow: Publ. Avtorskii klub, 2018. 48 p. (In Russ.).
22. Pinskiy A.A. Liberal'naya ideya i praktika obrazovaniya [Liberal idea and practice of education]. Moscow: Publ. Higher School of Economics, 2007. 667 p. (In Russ.).
23. Slavina L.S. Trudnye deti [Difficult children]. Chudnovskii V.E. (ed.). Voronezh: Publ. MODEK; Moscow: Publ. Institut prakticheskoi psikhologii, 1998. 448 p. (In Russ.).
24. Sukhareva G.E. Klinika psikhopatii vtoroi gruppy (Prodolzhenie): Lektsiya 19 [Clinical formulation of second group psychopathies (Continuation): Lecture 19]. In *Klinicheskie lektsii po psikhologii detskogo vozrasta: [v 3 t.]: T. 2 [Clinical lectures on child psychology: in 3 vol.: Vol. 2]*. Moscow: Publ. Medgiz, 1959, pp. 278–286. (In Russ.).
25. El'konin B.D. Vvedenie v psikhologiyu razvitiya (v traditsii kul'turno-istoricheskoi teorii L.S. Vygotskogo) [Introduction to developmental psychology (in the tradition of the cultural-historical theory of L.S.Vygotsky)]. Moscow: Publ. Trivola, 1994. 168 p. (In Russ.).
26. El'konin B.D. O fenomenakh perekhodnykh form deistviya [On the phenomena of transitional forms of action]. *Voprosy psikhologii [Psychology Issues]*, 1994, no. 1, pp. 47–54. (In Russ.).
27. El'konin B.D. L.S. Vygotskii — D.B. El'konin: znakovoe oposredstvovanie i sovokupnoe deistvie [L.S. Vygotsky — D.B. El'konin: sign mediation and cumulative action]. *Voprosy psikhologii [Psychology Issues]*, 1996, no. 5, pp. 57–63. (In Russ.).
28. El'konin B.D. Oposredstvovanie: Deistvie: Razvitie: Sbornik statei [Mediation: Act: Development: Compiled works]. Izhevsk: Publ. ERGO, 2010. 279 p. (In Russ.).
29. Elkonin B.D. Intermediary Action and Development. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 93–112. (In Russ.) DOI:10.17759/chp.2016120306
30. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1989. 560 p. (In Russ.).
31. Elkoninova L.I. Unity of Affect and Intellect in Socio-Dramatic Play. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 247–254. (In Russ.) DOI:10.17759/chp.2016120314

Информация об авторах

Солдатенкова Елена Николаевна, педагог-психолог школьно-дошкольного отделения Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, аспирант факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6901-4396>, e-mail: Elenasol08@mail.ru

Information about the authors

Elena N. Soldatenkova, Teacher, Psychologist, School and Preschool Department, Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6901-4396>, e-mail: Elenasol08@mail.ru