

**СМИРНОВ
СЕРГЕЙ
АЛЕВТИНОВИЧ**



Ведущий научный сотрудник
Института философии
и права СО РАН,
доктор философских наук.
Новосибирск. Россия

Главный редактор
гуманитарного альманаха
«Человек.RU».

E-mail: smiroff1955@yandex.ru

УДК 159.9.015

**КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД:
ЦИФРОВОЙ ВЫЗОВ
И МОДЕЛЬ ОПОСРЕДСТВОВАНИЯ**

Аннотация. В работе представлено рождение и развитие модели опосредствования, выступающей в качестве ядерной в культурно-исторической психологии. Автор полагает, что именно эта модель может быть использована в качестве базовой объяснительной модели, помогающей точнее и предметнее увидеть и описать те изменения, которые испытывает человек (особенно ребёнок и подросток в онтогенезе) в ситуации формирования новой гибридной социально-цифровой реальности. Автор показывает то, как Л. С. Выготский понимал модель опосредствования и далее то, как она развивалась в работах его соратников и учеников. Далее показано то, как модель переживала трансформацию в работах других авторов, в том числе зарубежных последователей культурно-исторического подхода. Затем автор показывает то, как под воздействием цифровых технологий и инструментов происходят изменения с человеком и как они описываются на языке культурно-исторического подхода. На основании предложенной модели автор формулирует новое задание для исследований и разработок, в котором цифровые технологии и инструменты могут стать незаменимыми помощником для человека.

Ключевые слова: культурно-исторический подход, Л. С. Выготский, цифра, опосредствование, овладение поведением, ориентирование, артефакт, взрослый, ребёнок, посредничество, акт развития, сфера опосредствования и овладения.

© Смирнов С. А. 2022

**Исследование выполнено за счет гранта
Российского научного фонда No. 21-18-00103,
<https://rscf.ru/project/21-18-00103/>**

Sergey A. Smirov

Institute of Philosophy and Law of the SB RAS

E-mail: smiroff1955@yandex.ru

**CULTURAL-HISTORICAL APPROACH:
DIGITAL CHALLENGE
AND MODEL OF MEDIATION**

Abstract. The paper presents the birth and development of the model of mediation, which acts as a core model in cultural-historical psychology. The author believes that it is this model that can be used as a basic explanatory model that helps to more accurately and more objectively see and describe the changes that a person experiences (especially a child and a teenager in ontogeny) in the situation of the formation of a new hybrid social-digital reality. The author shows how L. S. Vygotsky understood the model of mediation and further how it developed in the works of his associates and students. The following shows how the model experienced transformation in the works of other authors, including foreign followers of the cultural-historical approach. Then the author shows how, under the influence of digital technologies and tools, changes occur with a person and how they are described in the language of a cultural-historical approach. Based on the proposed model, the author formulates a new task for research and development, in which digital technologies and tools can become an indispensable assistant for a person.

Keywords: cultural-historical approach, L. S. Vygotsky, figure, mediation, mastery of behavior, orientation, artifact, adult, child, mediation, act of development, sphere of mediation and mastery.

**The work was written within the framework of the
grant project supported
by the Russian Science Foundation
Project No. 21-18-00103.
<https://rscf.ru/project/21-18-00103/>**

DOI: 10.32691/2410-0935-2022-17-14-70

*Центральный факт нашей психологии –
факт опосредования*

Л. С. Выготский

ВВЕДЕНИЕ

Незаметно для самих себя мы оказались в другой реальности. Мы давно уже живём в новой, гибридной среде, в которой цифровые технологии и «умные гаджеты» стали необходимой составной частью нашей жизни, без которых мы не представляем более самих себя.

Но проблема заключается в том, что все выработанные до настоящего времени в мире концепции человека, теории развития, лёгшие в основу мировой психологии, педагогики, антропологии, были выработаны в доцифровую эпоху. Соответственно, в этих концепциях и теориях цифры как составной их части просто нет ни в каком виде.

Возникает вполне законный вопрос: какими глазами мы видим нашу собственную реальность? Реальность самих себя? Какой интеллектуальной оптикой мы вооружены, когда пытаемся понять, что с нами происходит в настоящее время, уже в новой, цифровой реальности? Мы по-прежнему готовы использовать ранее наработанные концепции или необходимо от них отказаться и выработать какие-то иные теории, соответствующие новым практикам? Какая парадигма или подход может быть использована в качестве концептуальной опоры, чтобы она не просто обладала сильным объяснительным ресурсом, но и помогала бы в новой реальности лучше понимать нас самих, давать ответы на наши вопросы о том, что с нами происходит?

Дело ведь в том, что современные исследования, посвящённые влиянию цифры на человека, особенно на детей и подростков, так или иначе должны выстраивать соответствующую оптику видения на то, что происходит с человеком, какие изменения он испытывает. Какую в таком случае оптику использует исследователь? Какую концепцию? Какую теорию развития человека?

Мы в предыдущих работах на эти вопросы уже начали отвечать [Смирнов, 2021]. В данной работе мы решили более подробно рассмотреть культурно-исторический подход через призму её ядерной модели, выработанной в школе Л. С. Выготского. Мы полагаем, что именно модель опосредствования, выступающая стержневой в этом подходе, может быть использована в качестве базовой объяснительной модели, помогающей нам лучше понять не только то, какие изменения происходят с человеком в онтогенезе под влиянием цифры, но и дать основополагающие предложения, способные лечь в основание новой исследовательской повестки на будущее.

ЧАСТЬ 1

МОДЕЛЬ ОПОСРЕДСТВОВАНИЯ

Весь пафос мысли и действия основателя культурно-исторического подхода заключался в том, чтобы не просто построить новую концепцию развития человека, не просто осуществить желаемое «врастание человека (ребёнка) в культуру», но приподнять его самого, изначально натурального и биологического, слабого и не оснащённого, над самим собой, над своей реактивной натурой, над своим биологическим наследием, не отрицая последнее, а используя его ресурс и возможности.

Тогда становится понятно, почему изначально, в поисках базовой модели, в работах, посвящённых инструментальному методу, его так сильно занимала идея овладения человеком своим поведением. Перед ним стояла задача выработать эту объяснительную модель, с помощью которой можно увидеть, предметно объяснить и показать всю тайну развития высших форм поведения человека, всю её событийность.

Таковой модели у него пока не было, а была доминирующая до сих пор в мировой психологии схема стимул-реакция (S – R). Всё поведение (поведение, а не деятельность) человека понятным образом объяснялось как пучок поведенческих реакций. Но поэтому все психические функции и формы поведения человека, фиксирует Л. С. Выготский, исследовались с точки зрения натуральных процессов, а не как формы культурного развития [Выготский 1983: 7]. А собственно высшие формы поведения оставались вне поля зрения. Точнее, они также понимались как натуральные процессы. А натуральное и культурное вообще смешивалось и не различалось. Человек в человеке не был виден. Он был представлен таким же пучком реакций, как и любое другое живое существо.

Недостатка в экспериментальном материале при этом не было. Испытывался дефицит мыслительный, методологический. Поэтому, используя уже достаточно богатую базу исследований в мировой психологии, Л. С. Выготский искал мыслительный ход, который вывел бы его на адекватное понимание сути и смысла развития высших форм психики человека.

Находясь сам в поисковой ситуации, перебирая различный материал, Л. С. Выготский приводит случаи, например, со сном кафра, жребием Пьера Безухова, узелками на память, зарубками на палке. Обсуждая привычным способом базовую модель объяснения поведения человека по схеме стимул – реакция, он приводит эти рудиментарные примеры, на основе которых человек принимает решение.

Вот пример из Л. Леви-Брюля¹. Туземец, если встречает трудность по принятию решения, говорит: «Я об этом увижу сон». Или просто бросит кости [Выготский 1983: 68].

Или приводит пример с историческим анекдотом про буриданова осла. На того влияют с одинаковой силой два стимула. Осёл не в силах принять решение и поэтому не может реагировать на какой-то один из них. А человек

¹ См. первое издание работ французского социолога и философа на русском: [Леви-Брюль 1937]. Л. С. Выготский, скорее всего, читал его на французском.

в этой ситуации бросает жребий. Где же здесь принятие решения? На первый взгляд, признает Л. С. Выготский, человек действует так же реактивно, по той же схеме стимул – реакция. Но на самом деле не совсем. Человек вводит в схему искусственный, вспомогательный стимул. Да, животные жребий не бросают. Вроде человек не сам принимает решение, доверяясь слепой силе жребия. Но всё же он сам вводит вспомогательное средство, которого не было в природе. Он вводит стимул-средство, помогающее ему принять решение. Тем самым *осуществляет опосредованное действие*. Созданный человеком стимул определил его реакцию [Выготский 1983: 69].

Да, то, как принимает решение человек, бросая жребий, тоже может быть объяснено и по схеме S – R. Но человек вводит вспомогательное средство, *конструируя новую ситуацию*. Это простой пример сознательного построения ситуации. Бросание жребия по сравнению с ситуацией «буриданова осла» создаёт новую ситуацию: «...новое состоит в том, что человек сам создаёт стимулы, определяющие его реакции, и употребляет эти стимулы в качестве средств для овладения процессами собственного поведения. Человек сам определяет своё поведение при помощи искусственно созданных стимулов-средств» [Выготский 1983: 72].

Другой пример, взятый из Л. Леви-Брюля – зарубки на память. Миссионер просит туземца рассказать, что он запомнил из его проповеди. Кафр сначала колеблется, затем почти слово в слово повторяет его проповедь, все его основные мысли. Кафр по ходу проповеди делал зарубки на дереве. Руководствуясь зарубками, он мог воспроизвести услышанную речь. Свои зарубки он связал с содержанием речи и с их помощью организовал своё запоминание. Он управлял процессом запоминания [Выготский 1983: 74].

На анализе этих и многих других примеров появляется главная связка: опосредование – овладение.

Тем самым Л. С. Выготский вводит идею *автостимуляции*. При схеме стимул – реакция стимулируется пассивное, реактивное поведение. И в этой схеме вводится полное представление и полная определяемость поведения внешней стимуляцией.

Для другой, культурной формы, вводится схема автостимуляции, в рамках которой человек сам вводит искусственные стимулы-средства и организует с их помощью своё поведение [Выготский 1983: 78]. Рождается впервые идея опосредования, становящаяся ядерной в объяснительной модели.

Прежде, чем идти далее, разведём понятия опосредование и опосредствование.

Опосредование – опосредствование

В работах разных авторов упоминаются оба слова. У Л. С. Выготского доминировало опосредование. Оно больше носило характер поискового слова-ориентира, не понятия и не термина. Но по контексту употребления видно, что речь идёт об *опосредствовании*, поскольку присутствует тема овладения поведением. В чём их различие?

Опосредование означает акцентировку на отношении человека и среды, на теме овладения внешними артефактами для выстраивания человеком

отношений с внешней средой. Здесь выделяется внешний предметно-орудийный аспект. Фактически здесь имеется виду трудовая деятельность.

Опосредствование означает акцентировку на отношении человека к самому себе через средство, которым он овладевает, и посредством его овладевает своим поведением. Здесь выделяется аспект средства как *психологического орудия*, собственно мотивационно-установочный аспект, аспект отношения к себе, рефлексивный план действий.

Существенное различие Л. С. Выготский видит именно в *направленности*. Орудие служит проводником воздействия на объект его деятельности, оно направлено вовне. Оно вызывает изменения в объекте, выступая средством внешней деятельности человека, направленной на покорение внешнего объекта (природы). Знак же есть средство психологического воздействия человека на поведение – на своё или чужое, средство внутренней деятельности, направленное на овладение самим человеком, знак направлен вовнутрь [Выготский 1983: 90].

Эти два слова были изначально в смысловой связке. Затем они разделились. Не всегда разные авторы учитывают это. Пишут об одном контексте, но употребляют другой (рис. 1).

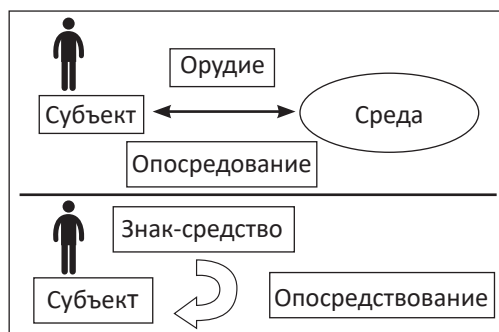


Рис. 1. Опосредование и опосредствование

Надо сказать, что в англоязычной литературе эта разница не чувствуется. В англоязычных текстах стоит одно: mediation. Эта разница фактически ушла в связи с тем, что многих западных авторов интересует опосредование первого типа: человек – мир, человек – среда (и далее, по аналогии: человек – текст, человек – человек), то есть план внутреннее – внешнее. Ключевой же проблемой для Л. С. Выготского, рождающей базовую модель, выступала проблема управления человеком своим поведением посредством введения вспомогательного искусственного знака-орудия-посредника. Понимая эту разницу, мы далее будем говорить об опосредствовании.

Идём далее. Л. С. Выготский вводит опосредствование как принцип не только для того, чтобы показать феномен развития человека в онтогенезе, но и для показа переплетения природного и культурного в развитии человека, для выстраивания между ними связки. Опосредствование становится главным звеном между ними. И тогда «врастание в культуру» ребёнка понятным образом описывается через практики опосредствования. Поэтому собственно и сам феномен культурного развития в его генезисе и не исследовался, замечает Л. С. Выготский. Ещё не написана история развития высших психических функций.

Первоначально Л. С. Выготский вводимый искусственный стимул называл знаком, давая ему определение: «Искусственные стимулы-средства, вводимые человеком в психологическую ситуацию и выполняющие функцию авто-стимуляции, мы называем знаками, придавая этому термину более широкий и вместе с тем более точный смысл, чем в обычном словоупотреблении. Согласно нашему определению, *всякий искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением – чужим или собственным – есть знак*» [Выготский 1983: 78].

Если вводится идея управления, организации, овладения, то рано или поздно Л. С. Выготский должен был прийти к связке – знак как орудие. И он так и фиксирует: «Изобретение и употребление знаков в качестве вспомогательных средств при разрешении какой-либо психологической задачи, стоящей перед человеком (запомнить, сравнить что-либо, сообщить, выбрать и пр.), с *психологической стороны* представляет в *одном пункте* аналогию с изобретением и употреблением орудий» [Выготский 1983: 87].

Пока всё же здесь также много метафорического или слишком много прямых аналогий и уподоблений. Но главное состоит в том, что такие искусственные средства² играют роль *точки опоры*, оказывая поддержку и помощь психологическому процессу. В чём состоит эта поддержка? Что вообще значит быть средством мышления или памяти? [Выготский 1983: 88]. Ведь если понимать это всё в буквальном смысле, замечает Л. С. Выготский, то всё растворяется. Например, техника отчасти принадлежит психологии, но ведь не полностью: «Орудия как средства труда, средства овладения процессами природы и язык как средство общения и связи растворяются в общем понятии артефактов или искусственных приспособлений» [Выготский 1983: 88]³.

Здесь рождается в разных вариантах собственно сама идея опосредствования, в графике выраженная в схеме треугольника: основой аналогии между знаком и орудием является опосредующая функция, принадлежащая одному и другому [Выготский 1983: 89]. Л. С. Выготский не придумывал идеи и модели. Он искал, подбирая аналогии и научные метафоры. Через орудия человек воздействует на природу. А через знаки человек воздействует на своё и чужое поведение. Человек овладевает поведением, своими натуральными процессами, реакциями и страстями, с помощью знака-орудия, вспомогательного средства, воздействуя на себя, опосредуя тем самым собственное поведение, не реагируя напрямую на внешний стимул.

Беря в качестве аналогии трудовой деятельности, в которой человек посредством орудия воздействует на объект, Л. С. Выготский меняет направлен-

² Искусственные, то есть специально введенные, приспособленные. Хотя понятно, что это могут быть палки, камни, любые предметы и знаки, слова, собственный голос, междометия, крики, детское говорение, бормотание как бы про себя и проч.

³ Встречавшееся также и у Л. С. Выготского понятие артефакта (но не ставшее постоянным и базовым), используемое и в американской культурной антропологии, далее активно используется в работах М. Коула, Дж. Верча и др., называвших все психологические орудия артефактами, и медиаторами, а процесс опосредования – медиацией. Эти авторы, как мы уже сказали, переводят опосредствование как медиацию с помощью артефактов, не разводя опосредование и опосредствование. Последнее, если говорить об овладении с помощью знака-орудия, предпочтительнее и употребляется отечественными авторами (Б. Д. Эльконин и др.) (см. ниже).

ность и переходит к идее психологического орудия-знака, посредством которого человек воздействует на себя, на своё поведение, с тем, чтобы управлять, организовывать его, тем самым овладевать собой, своими реакциями. Л. С. Выготский рассуждает пока в орудийной логике, накладывая представление о трудовой деятельности на психологию поведения.

Но такое опосредствование в корне меняет саму *структуру знаковой операции*. Устанавливается не прямая непосредственная (реактивная) связь между стимулом и реакцией, а опосредованная связь за счет вспомогательных средств-стимулов [Выготский 1983: 111].

Это и есть для Л. С. Выготского главный признак феномена культурного развития [Выготский 1983: 112]. Вводится промежуточный знак-посредник и вся операция принимает характер акта опосредствования [Выготский 1983: 116].

Но главное мы видим дальше: само введение знака-посредника, его использование и употребление, осуществляется для организации поведения и всего процесса овладения собственным поведением: «Мы не могли бы лучше описать новое значение всей операции, чем сказав, что она представляет собой овладение собственным процессом поведения» [Выготский 1983: 118]. Человек подчиняет своей власти при помощи знаков процессы собственного поведения [Выготский 1983: 118].

Появляется базовая схема: овладение реакциями с помощью знаков и построение высших форм поведения. Выготский делает вывод: «психические процессы являются процессами овладения нашими собственными реакциями при помощи различных средств» [Выготский 1983: 273]. Например, человек, попавший в ситуацию буриданова осла, бросает жребий и тем самым выходит из создавшегося затруднения [Выготский 1983: 277].

Л. С. Выготский полагает, что наше поведение вплетено в естественные законы природы, основным законом которых и является схема стимул-реакция, поэтому основным законом овладения природными процессами является овладение ими через стимулы [Выготский 1983: 278]. Сам акт овладения понимается в тех же категориях поведенческой схемы. Пока Л. С. Выготский рассуждает в категориях стимулов и реакций. Поэтому и акт овладения он описывает в этих категориях. Его задача заключалась в том, чтобы выйти за рамки спиритуализма, идеализма, посадить психологию на материальную основу, с одной стороны, и выйти из натурализма в культуру, описать акт овладения, с другой.

Поэтому и само овладение он описывает как *овладение реакциями*, вводя искусственный стимул, новый стимул, но всё равно стимул.

Л. С. Выготский пока не выводит свободное действие человека из него самого. Он его выводит из того, что человек создаёт новую ситуацию в собственном поведении, новый стимул, искусственный, и выходит тем самым из тупиковой ситуации, в которой на человека одинаково сильно действуют стимулы, мешающие ему действовать. Человек изменяет своей внешней деятельностью окружающую обстановку и тем самым воздействует на собственное поведение, подчиняет его своей власти [Выготский 1983: 281].

Но пока Л. С. Выготский не выходит за рамки стимул-реактивной модели, вводя в неё промежуточное звено, идя по той же логической схеме. Ведь высшие формы психики, такие, как воля, свободное действие, мышление волшебным образом, вдруг, не рождаются. Они такой же природы, полагает Л. С. Вы-

готский. Только человек выстраивает свободное действие из искусственных, собственных стимулов, создаёт фактически некий искусственный «функциональный аппарат» поведения [Выготский 1983: 282].

В итоге в «Инструментальном методе» Л. С. Выготский делает первое обобщение: «В поведении человека встречается целый ряд искусственных приспособлений, направленных на овладение собственными психическими процессами. Эти приспособления по аналогии с техникой могут быть по справедливости условно названы психологическими орудиями или инструментами (внутренняя техника, *modus operandi*) <...>. Примерами психологических орудий и их сложных систем могут служить язык, различные формы нумерации и исчисления, мнемотехнические приспособления, алгебраическая символика, произведения искусства, письмо, схемы, диаграммы, карты, чертежи, всевозможные условные знаки и т. д.» [Выготский 1982а: 103].

В период разработки инструментального метода и принципа опосредствования Л. С. Выготский шёл по логике инструментальной (орудийной) парадигмы, в которой знак есть именно орудие, «приспособление», средство, с помощью которого человек управляет своими психическими процессами. Здесь знак выступает не самоцелью, а лишь средством, инструментом⁴. По этой логике и произведение искусства есть средство, и язык. Л. С. Выготский пока не заходил дальше, не рассматривал эту искусственную сферу как самоцельную, обладающую своей природой, в которой человек живет, которую человек создает не только как костыли и опоры, приспособления, а как культурные самоцельные практики и культурные формы.

Данный инструментальный вектор был вполне объясним. Он был связан в целом с доминирующей в западном рационализме парадигмой овладения – природой, другой территорией, другим миром, другим человеком.

Эту же логику овладения Л. С. Выготский распространяет и на свой метод. Другой логики и не было. Во всей науке она доминировала⁵.

Поэтому, разумеется, в стране, где «советский человек» был проектом, который должен был быть сконструирован, Л. С. Выготский вводил модель через идею овладения своим поведением, за которой стоит идея конструирования под идеологический заказ. Модель должна была быть подведена и под идеологическую концепцию советского человека. Л. С. Выготский внес в эту идеологию конструирования советского человека и свою лепту [см., напр., Выгодский 2016]. Ему была важна идея овладения человеком самим собой, своим поведением. В ней заключена прежде всего воспитательная функция такого акта: «Воспитание есть искусственное овладение естественными процессами развития. Воспитание не только влияет на те или иные процессы развития, но пе-

⁴ Опять же западные авторы, последователи культурно-исторического подхода, так и переводят психологическое орудие-знак как культурный инструмент опосредования (*cultural tool*), а само опосредование как *mediated action* [Верч 2011; Wertsch 2007]. Дж. Верч при этом признает, что *mediation* является центральной категорией в работах Л. С. Выготского [Wertsch 2007, p. 191], ссылаясь на ключевую фразу из его доклада о сознании, вынесенную нами в эпиграф нашей статьи. Дж. Верч калькирует слово опосредование («*oposredovanie*») и переводит как *mediation* [Wertsch 2007, p. 178].

⁵ Другая логика конечно была. Логика заботы о себе. Но она ушла на периферию науки. В западном рационализме доминировала логика овладения. Последнее трансформировалось в психологии в логику овладения своими натуральными процессами, или в других категориях – в логику конструирования высших форм поведения.

рестраивает самым существенным образом все функции поведения» [Выготский 1982а: 107]. Вот он, марксистский пафос и социальный заказ. Марксист Л. С. Выготский дал задание исследователю Л. С. Выготскому построить идеологическое обоснование концепта.

В итоге рождается графически выраженный конструкт, знаменитый треугольник (рис. 2)⁶.

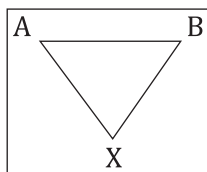


Рис.2. Знаковая операция опосредования [Выготский 1982а: 104].

Поведение понимается и описывается как естественный акт: А – В, то есть стимул – реакция. При естественном запоминании устанавливается прямая ассоциативная связь (условно-рефлекторная) между двумя стимулами. При искусственном запоминании (с использованием мнемотехники) при помощи искусственного орудия (узелок на платке, мнемотехническая схема) устанавливаются две схемы опосредующего действия: А – Х и Х – В. Каждая из них, полагает Л. С. Выготский, является естественным условно-рефлекторным процессом. Новым является – то есть активное использование естественных свойств мозга.

Надо сказать, что у Л. С. Выготского были разные треугольники опосредования. В черновике «Конкретная психология человека» 1929 года встречаются вариации базовой схемы (рис. 3).

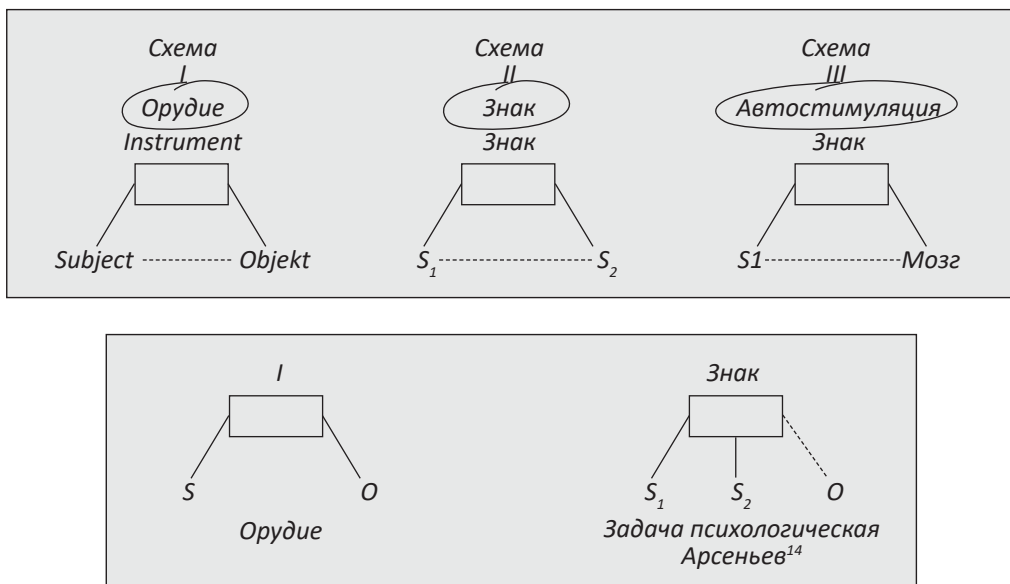


Рис. 3. Фигуры опосредствования [Выготский 1986: 56].

⁶ Потом на все лады треугольники обсуждал и строил М. Коул и другие представители триади парадигмы (см. часть 2). Но у них не было главного – овладения самим человеком своим поведением и построения через это высших форм личности. У них доминирует овладение внешней предметной деятельностью. Например, чтением.

Во всех этих треугольниках не хватает чего-то принципиального, главного. Сама по себе орудийно-инструментальная схема не выводит нас на понимание механизма развития высших форм (мышления, воли, памяти). Л. С. Выготский это понимал, введя потом в других работах, кроме знака, других «посредников» – речь, смысл, другой человек («культурный взрослый»). Пока же он полагает, что этот инструментальный, искусственный акт может быть разложен на составляющие его естественные акты. А человек всё равно ограничен своим натуральным субстратом, способностью своего мозга. Что собственно человеческого появляется в схеме? Только перенаправленность, составление новой комбинации? Такова пока его объяснительная модель. По-другому пока не видит.

Эта схема объясняет сущность инструментального метода, то есть собственно акт овладения описывается орудийно-инструментально. Причем, с привязкой на базовую схему стимул-реакция, как на закон: этот метод не отрицает ни одного естественно-научного метода изучения поведения и нигде не пересекается с ним [Выготский 1982а: 104–105].

Разница состоит только в том, что инструментальный метод выстраивает новое соотношение между актом поведения и внешним стимулом. Только в одном случае стимул играет роль объекта, на который направлен акт поведения (запомнить, сравнить, оценить, выбрать, взвесить), а в другом случае – роль средства, при помощи которого мы решаем необходимые задачи. Психологическая природа в этих случаях разная. Они по-разному обуславливают и определяют наше поведение [Выготский 1982а: 105].

Тем самым вводится идея психологического орудия – знака, с помощью которого человек воздействует на своё поведение. В схему вставляется новый член – психологическое орудие, становящееся новым центром, фокусом, функционально определяющим все процессы, образующие инструментальный акт. Всякий акт поведения становится тогда интеллектуальной операцией [Выготский 1982а: 105]. Психологическое орудие ничего не меняет в объекте; оно есть средство воздействия на самого себя (или другого) – на психику, на поведение [Выготский 1982а: 106].

Выход за рамки бихевиористской схемы и инструментального метода был совершён позже, в работе «Мышление и речь», в работах, посвящённых психологии детской игры, проблеме сознания, в работах, где исследуется проблема умственно отсталых детей и др.

В апокрифе, как её называет Е. Ю. Завершнева, в черновиках его доклада «Проблема сознания», Л. С. Выготский делает снова базовый вывод: «Центральный факт нашей психологии – факт опосредования. Общение и обобщение. Внутренняя сторона опосредования открывается в двойной функции знака: 1) общение, 2) обобщение. Ибо: всякое общение требует обобщения. Общение возможно и непосредственно, но опосредованное общение есть общение в знаках, обобщение здесь необходимо» [Выготский 1982а: 166].

Здесь рождается идея связки знака-значения-смысла, основных единиц анализа в вершинной психологии. Л. С. Выготский почти окончательно выходит за пределы психологии поведения и реактологии. Он всё время мучительно искал и строил ту объяснительную модель, глазами которой можно было бы распознать и понять тайны развития психики, выйдя на уровень вершинной психологии (в отличие от глубинной). Он брал результаты экспериментов

у других авторов и показывал тупики тех моделей, которые предлагали Коффка, Келер, Бюлер, Кюльпе, Левин и др. Ими был уже собран богатейший экспериментальный материал. Но были весьма упрощенные и неадекватные объяснительные модели либо в духе стимул – реакция, либо в духе интроспекции (за исключением, впрочем, К. Левина).

Необходимо было совершить переход, выход из натуральных стихийных процессов – в мир культурных смыслов, выстроив между этими мирами предметную связку. Например: «<...> не человек – вещь (Штерн), не человек – человек (Пиаже). Но: человек – вещь – человек <...>. Обобщение есть выключение из наглядных структур и включение в мыслительные структуры, в смысловые структуры» [Выготский 1982а: 167].

Тем самым Л. С. Выготский приходит к ключевому посредующему звену – смыслу: «Первые вопросы детей никогда не суть вопросы о названии; это суть вопросы о смысле предмета <...>. Сознание в целом имеет смысловое строение. Мы судим о сознании в зависимости от смыслового строения сознания, ибо смысл, строение сознания – отношение к внешнему миру» [Выготский 1982а: 165]. «Смыслообразование есть главная функция знака» [Выготский 1982а: 162].

Выход на идею смыслового поля, за пределы натурального, оптического, зрительного поля Л. С. Выготский и его коллеги обнаружили опытным путем, увидев, что испытуемые, взрослые и дети, страдающие слабоумием, расстройством речи, парафазией, показывают в своём поведении чёткую привязанность к натуральной ситуации, к видимому, оптическому полю. Он сравнивал афазика с нормальным человеком. Первый зависит от оптического, натурального поля, второй может оторваться от него, управляя им уже со стороны смыслового поля. Л. С. Выготский, переключаясь с К. Левиным, вводит представление о смысловом поле (см. подр. [Завершнева 2015; Смирнов 2016]).

Л. С. Выготский ставит проблему – может ли человек менять смысл ситуации или он зависит от своих потребностей и аффектов? Что значит – «становиться над ситуацией» и управлять ею? Нам, замечает Л. С. Выготский, важны моменты, при которых личность меняет структуру поля и его значение для себя. Дифференцированность поля, его структурность зависят от смысловых моментов, от смыслового фактора, который и определяет эту дифференцированность. Переключение систем и структур поля зависит от того, как меняется «смысловое значение ситуации <...>, чем более разумное отношение к ситуации понятнее, чем более дифференцированы и более гибки внутриспсихические системы, тем большая свобода будет выявлена в отношении к окружающему» [Самухин и др. 1981: 127].

Свобода, получаемая через понимание смысла, даёт возможность «стоять над ситуацией», она выражается в гибкости и дифференцированности психических структур. Такая свобода над ситуацией и видимым натуральным полем наблюдается у здорового нормального человека. Обратная ситуация зависимости от натурального поля, от оснащённости и конкретности ситуации, связанной с инструментарием поведения, конкретными заданиями, словами, предметами, наблюдается как раз у больных, страдающих расстройством психики, деменцией и парафазией. Больной не может переключать свои потребности и переструктурировать ситуацию. Он находится не в смысловом поле,

а в поле натуральном, он является «рабом видимого поля». В отличие от последнего, смысловое поле есть, как пытались определить Л. С. Выготский и его коллеги, «та психологическая ситуация, которая обуславливается степенью и понятийности, и дифференцированности аффективных систем. Понятийность (тип обобщения) и является тем фактором, которым определяются векторы смыслового поля <...> У нормального человека, мыслящего понятиями, смысловое поле иначе структурируется, векторы возникают по иным законам: человек владеет своим полем, как бы стоит над ним» (цит. по: [Завершнева 2015: 126]). В отличие от нормального человека у больного наблюдается полное подчинение натуральному полю, изображающему конкретную ситуацию.

Далее проблематику смыслового поля Л. С. Выготский рассматривает на многих примерах, в том числе на материале детской игры, в которой ребёнок играет со смыслами, нежели с вещами (перепредмечивание предмета, тапок становится пароходом и т. д.) [Выготский 1966]. На примере анализа детской игры Л. С. Выготский фактически открыл феномен перехода ребёнка от вещи – к смыслу вещи. На феномене детской игрушки можно точно показать, во что играет ребёнок. Он играет не с самой вещью, а с тем смыслом, которым он её наделяет (с тапком-пароходом) [Выготский 1966]. В этом заключается и главное противоречие и энергетика, двигающая игру. Ребёнок играет со смыслом, но не теряет связь с реальностью. Он понимает, что, играя в пароход, в смысл, он манипулирует тапком как вещью. Но в тапке ему важна его смысловая «пароходность», а не вещная «тапочность».

Фактически введением смысла, смыслового поля, Л. С. Выготский обозначил иной вектор, переход от инструментально-орудийной парадигмы – к *полевой парадигме*. Введение концепта поля было важно с точки зрения показа принципиального различия между разумным, точнее, осмысленным, поведением и неразумным, неосмысленным поведением, то есть как норма человеческого. Человек разумный живёт не в натуральной оптической ситуации, а в наднатуральной, смысловой реальности, которая не является фиксированной. Она постоянно плывёт и потому мы вынуждены прибегать к такому концепту, как поле, посредством которого показывается мерцающий и пунктирный характер границы человеческой реальности, её постоянная неустойчивость и динамика внутренних процессов. Важно при этом иметь в виду, что смысловое поле выступает, с одной стороны, как конструкт, с помощью которого исследователь анализирует степень развития разумности и сформированности осмысленного поведения у человека, с другой стороны, смысловое поле – реальность, не придумка, оно имеет онтологический статус, свои этапы развития, начиная с внешнего для индивида психологического плана и заканчивая внутренним планом, экранирующим процессы взаимодействия человека с миром [Завершнева 2015: 133–134].

Пребывание в смысловом поле и означает собственно человеческое действие, опосредованное смыслами и символами и дающее желанную свободу. Забегая вперёд, заметим, что умный гаджет, цифра, входя в ранний период развития ребёнка, не оспособленного и не умеющего, не владеющего своими реакциями, отодвигая взрослого, заставляет его, ребёнка, действовать как раз в видимом, натуральном поле (см. часть 3).

В свете сказанного графическим образом опосредствования-овладения должен выступать уже не образ треугольника, а образ сферы. Треугольник ро-

дился у Л. С. Выготского по ситуации, на скорую руку, и в связи с переосмыслением бихевиористской базовой схемы стимул – реакция. В неё вставляется знак-посредник и мы получаем треугольник, то есть «структуру знаковой операции».

Но далее сама модель разрасталась идеями и практиками, исследованиями и экспериментами, и в итоге мы должны говорить о *сфере овладения через опосредствование* (рис. 4).

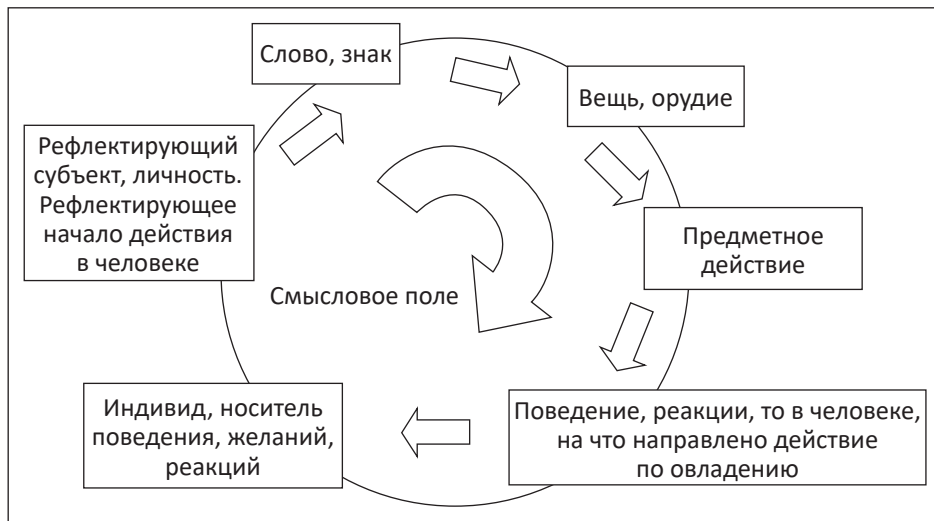


Рис.4. Сфера опосредствования-овладения

Тем самым меняется сама стратегия мышления и её образное представление: сдвиг от инструментальной стратегии и треугольных метафор – к смысловой стратегии и сферным образам, к представлению сферно организованного поля действия, а не треугольного ломанного хода, выступающего в лучшем случае как научная метафора (см. [Zittoun et al. 2007], но ломающего и теряющего полноту видения всего «совокупного действия».

Каждый такт в этой сфере есть особый момент, часть всей знаково-деятельностной операции опосредствования-овладения: субъект-знак, субъект-знак-орудие, субъект-знак-орудие-предметное действие, субъект-знак-орудие-предметное действие-реакция индивида... И всем этим управляет особое рефлексивное начало в человеке, формирующееся в процессе осуществления этих тактов – собственно личность: «высшая психологическая инстанция организации и управления своим поведением, заключающаяся в преодолении самого себя» [Эльконин 1995: 402]⁷.

⁷ Проблема становления личности в человеке выступает отдельной, огромной темой. Мы её здесь не будем развивать, хотя понятно, что от формирования неорганического тела личности зависит и всё остальное. Строго говоря, Личность была одна в христианской культуре. Это Личность Иисуса Христа. Мы же все, смертные и грешные, есть недотыкомки, недоделки, «не-до-мерки», «не-до-образы», не-до-умки», как говаривал О. И. Генисаретский. К.-Г. Юнг вторил этому, понимая под личностью «определенную, способную к сопротивлению и наделенную силой душевную целостность», выступающую идеалом для взрослого человека [Юнг 1995: 188]. Юнг указывал, что ставить задачу формирования личности ребёнку – вещь неподъемная и не адекватная. Эта задача стоит перед взрослым, способным и готовым принять такое решение на такое жизненное задание, для которого формирование личности остаётся идеалом: «Личность как полная реализация целостности нашего существа – недостижимый идеал» [Юнг 1995: 191]

Вырывание из сферной реальности треков-тактов и их отдельное описание может быть условной, искусственной операцией. Равно как искусственным представлением будет то, что ребёнок оперирует вещью или орудием (ребёнок-вещь, орудие) или знаком (ребёнок-знак). В реальности это гибриды разной степени зрелости и сформированности.

Также нет и такта индивид – орудие. Поскольку орудием манипулирует то в человеке, что формируется в нём как личностное начало, управляющее собственными реакциями в себе как в индивиде. У индивида как у реактивного существа просто нет такого субъектного и личностного начала и нет такого органа, способного на рефлексию и управление собой.

Поэтому Д. Бекхёрст прав, говоря, что треугольников-то много, ибо если вырезать из сферы каждый такт и акт отдельно, то и получим [Бэкхёрст 2007]:

Человек – человек, между ними знак.

Человек – мир, между ними знак, орудие.

Человек – отношение к себе посредством знака-речи.

Человек – вещь, между ними знак.

Но такое вырезание треугольников опосредствования – тоже редукция, абстрактная вытяжка, не существующая в реальных актах. Эти такты-треки вырезаются из реальности сферы овладения-опосредствования силой абстракции и показывают лишь часть, участенного человека, отрезок действия, кусочек траектории личности.

Разумеется, эту сферу мы тоже конструируем, «видим» силой мысли, силой абстракции, как и треугольник, о чём писал и сам Л. С. Выготский – мы можем выделить эти такты и акты лишь силой абстракции, в чистом виде они не существуют, они переплетены и живут в тысячах операций, проб, действий.

Свою сферу держит каждый субъект действия, но не в изолированном пространстве, а соприкасаясь со сферой другого человека, который также держит и выстраивает свою сферу опосредствования. Они вступают во взаимодействие не как эмпирические индивиды, а как *сферно организованные субъекты действия*. И видят они друг друга глазами не натуральными, а культурными, через оптику субъекта-знака-действия. И коли так, то и взаимодействие у них выстраивается именно так, как выстроены их сферно организованные деятельностные структуры. Поэтому либо выстраивается контакт, либо нет, либо есть понимание, либо нет. Потому что понимаем мы не эмпирическими телами и индивидуальными реакциями, а знаково-деятельностно и смысловó, через предметную деятельность и смысловой прагматический контекст, в котором оказываются те, кто встречается. Эмпирические реакции есть лишь реакции, но никак не связь, не понимание, не встреча. Здесь в реакциях тел-индивидов нет смыслов, нет смыслового контекста, а есть лишь реакция на внешние стимулы.

Поэтому примеры, которые Л. С. Выготский приводил в своих поисках, нуждаются всякий раз в оговорках. Он-то знал, о чём говорил и писал. Ему было некогда комментировать и разворачивать содержательные контексты. А нам приходится проделывать обратную работу – разворачивать скрытые в его конспектах-черновиках смыслы⁸.

⁸ Фактически, большинство его опубликованных сочинений – это его устные выступления, речи, доклады, черновики, конспекты, написанные по случаю статьи. Даже «Мышление и речь» представляет собой компиляцию ранее написанных статей, черновиков и продиктованных

Например, говоря об опосредствовании, он приводит примеры о сне кафра, узелках на память и других рудиментарных формах, взятых из традиционных культур, выискивая аналогию.

Кафру, представителю традиционной культуры, человеку мифа, свойственно мифологическое мышление, потому он так и действует, делая зарубки. Именно потому, что центр принятия решения в культуре мифа находится не в индивидуе. Он передоверяет принятие решения иной силе, сакральной. Решение принимается в рамках и в связи с ритуалом теофании, и только Бог может тебе позволить поступать так или иначе (см. [Элиаде 1994]). Человек через ритуал теофании приобщается к священному и посредством этого становится реальным сущим и действует так, как ему говорит сакральное начало. Строго говоря, в кафе субъектное начало не выработано и не требуется. Поэтому сфера опосредствования у него не полная, точнее, другая. Она погружена в ритуал священнодействия.

То же самое мы видим в религиозном опыте. Не человек принимает решение, а через него говорит иное начало, голос священного. Этот голос можно услышать лишь в молитвенной практике. Как услышать Бога? Через молитву.

В случае с мифологическим и религиозным сознанием для верующего и человека мифа приоритет лежит вообще не в нём самом, а в культуре, в священной традиции, к которой он приобщается через ритуал священнодействия. Понятно, что в таком случае петля опосредствования выстраивается разнообразная, в зависимости от вида «посредника» – будь то вещь, знак, имя, миф, символ, Бог и др.⁹

Когда Л. С. Выготский говорит о подобных примерах опосредствования (жребий, карты, кости, сон кафра, зарубки, узелки на память), о включении в схему стимул-реакция третьего члена, посредника, он не оговаривает сакральный и религиозный контекст, поскольку ему было важно показать разницу прямого реактивного действия и действия опосредствования. Остальное было выведено пока за скобки.

За скобками у него остаются вопросы: Что есть ключевой стимул для верующего? Для кафра? Для ребёнка? Голос Бога? Слово родителя (значимого для ребёнка как Бог для верующего)? Или в категориях стимул – реакция поступок человека мифа или верующего человека в принципе нельзя описывать?

В «Мышлении и речи» Л. С. Выготский отчасти и косвенно отвечает на эти вопросы и не только делает обобщающие выводы, но и достраивает фактически сферную организацию всей модели опосредствования, подтверждая связку овладения и опосредствования, вводя их в качестве базовых, а не просто поисковых принципов вершинной психологии: «<...> центральной проблемой при объяснении высших форм поведения является проблема средств, с помощью которых человек овладевает процессом собственного поведения <...> все высшие психические функции объединяет тот общий признак, что они являются опосредованными процессами, т. е. включают в свою структуру как центральную и основную часть всего процесса в целом употребление зна-

стенографистке кусков и не является законченным автором произведением [Выгодская, Лифанова 1996: 296]. Это произведение нельзя считать завершенным, последним словом ученого и мыслителя (см. [Р. Ван дер Веер, Завершнева 2018]).

⁹ На это указывает и В. П. Зинченко [Зинченко 1996].

ка как основного средства направления и овладения психическими процессами [Выготский 1982б: 126].

Фактически ключевая проблема, которую он решал в этой работе, проблема выстраивания связки мысли, слова и действия, решалась и описывалась им также в категориях модели опосредствования и построения фактически сферной структуры, в которой мысль не является чистым актом, отделенным от слова и действия: «<...> отношение мысли к слову есть прежде всего не вещь, а процесс, это отношение есть движение от мысли к слову и обратно – от слова к мысли <...>. Мысль не выражается в слове, но совершается в слове» [Выготский 1982б: 305].

Мысли как чистого акта, отдельного от слова и действия, нет в реальности. Его нельзя увидеть, как нельзя увидеть и внутреннюю речь. Нельзя её наблюдать так, как мы наблюдаем за поведением. А поэтому в схему стимул – реакция высшие способности человека не могут быть упакованы и встроены. Равно как и не могут быть описаны в категориях реакций. Л. С. Выготскому становится ясным то, что акт мышления не есть функция мозга и не есть реакция на стимул. Это всегда акт связки действия и слова, связки по схеме опосредствования. Событийность мысли заключается в осуществлении этой связки слова и действия через опосредствование и управление своими поведенческими реакциями: «Речь не служит выражением готовой мысли. Мысль, превращаясь в речь, перестраивается и видоизменяется. Мысль не выражается, но совершается в слове» [[Выготский 1982б: 307]. В другом месте: «Мысль совершается в слове, а не выражается только в нем. Мысль есть внутренне опосредованный процесс» [Выготский 1982а: 162].

И тогда собственно акт мысли-действия представляет собой такое же сферно организованное пространство, как и пространство действия по опосредствованию (рис. 5).

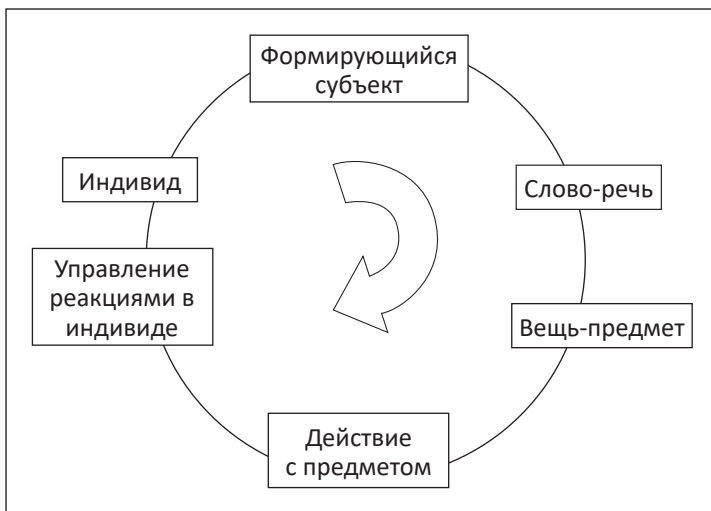


Рис. 5. Сфера мысли-действия

Сначала Л. С. Выготский шёл от стимула-реакции, затем вставил туда знак-посредник, которым был любой другой стимул, включая и вещь-действие (зарубки, узелки, кости для жребия, карты), затем на это место по-

средника он ставит речь-слово (начиная с детского лепета и мычания-бормотания и кончая развёрнутым высказыванием).

Но вся динамика опосредствования, при смене самих средств опосредствования, крутится вокруг проблемы овладения человеком процессами и реакциями своего поведения.

Акт мышления совпадает с актом опосредствования. Поэтому мышление совершается в слове-посреднике. Поэтому акт мышления и акт опосредствования имеют сферную организацию.

Никакой мысли в голове у человека нет. Он не достаёт её оттуда. В мозге человека есть лишь психофизиологические реакции. Но совершая действие опосредствования, человек имеет шанс совершить акт мысли, в котором формой свершения является слово-высказывание. Уже потом задним числом это, многократно совершённое мыследействие отражается на функциональном строении мозга, который, обладая нейропластичностью, формируется соответствующим образом, в зависимости от практик опосредствования.

Но рано или поздно Л. С. Выготский должен был прийти к идее *взрослого-посредника*. Ребёнок всегда не один, он всегда – в социальном окружении. Не он сам в одиночестве овладевает своим поведением, а с помощью взрослого: «Источник развития лежит в социальном окружении ребёнка, в конкретных отношениях его со взрослыми (экспериментатором)» [Выготский 1984: 29]. Путь от вещи к ребёнку и от ребёнка к вещи лежит через другого человека [Выготский 1984: 30].

Здесь рождается схема опосредствования Д. Б. Эльконина (см. часть 2).

ЧАСТЬ 2

ПОСЛЕ ВЫГОТСКОГО. ТРАНСФОРМАЦИЯ МОДЕЛИ

*Ребёнок – это всегда два человека –
он и взрослый.*

Д. Б. Эльконин

От опосредствования к ориентированию и посредничеству

Большинство последователей КИП признают, что именно идея опосредствования выступает главной, стержневой для концепции Л. С. Выготского. В. П. Зинченко пишет: «В опосредствовании состоит пафос культурно-исторической психологии. В посредническом акте заключена тайна развития <...>. В теории развития Выготского понятия опосредствования, овладения и осознания являются ключевыми» [Зинченко 1996: 10; 32–33].

Да, это правда. Но надо признать, что каждый исследователь включал в эту идею что-то свое, новое, тем самым как бы доращивая, достраивая исходную модель опосредствования-овладения. У Д. Б. Эльконина появляется, как мы уже сказали, фигура взрослого-посредника. П. Я. Гальперин вводит понятие ориентировочной деятельности. М. Коул и Дж. Верч упирают на теорию артефактов-медиаторов. А. Н. Леонтьев и Й. Энгестрём строят психологическую теорию деятельности.

Но как мы видим, всё это части целого, отдельные сколы целостной концепции, которую Л. С. Выготский не успел достроить, наметив лишь эскизно горизонт развития КИП. Но уже по этим наброскам мы видим масштаб замысла вершинной психологии.

В этом замысле, как мы пытались показать в первой части работы, ядром выступала модель опосредствования. Зерно, ячейка модели спрятано в простом, казалось бы, действии с предметом. Возьмем пример, описанный впервые П. Я. Гальпериным. Пример того, как ребёнок осваивает через посредство взрослого действие с ложкой, с помощью которой он научается есть кашу [Гальперин 2003: 43; Эльконин 1995: 90–91].

Ребёнок овладевает действием с ложкой, приспособливаясь не просто к физическому орудью, а к *образцу его использования*, который показывает ребёнку взрослый. В пределе взрослый выступает для ребёнка носителем образца, живым воплощением образца. Поэтому Борис Эльконин, вслед за отцом, считает, что в принципе «образ взрослости как идеальная форма является центральной категорией, задающей целостность детства. Образ взрослости, образ совершенного (идеального) взрослого является единственным способом и опорой представления детьми их будущего» [Эльконин 2010: 72]. Следствием такого представления становится трансформация, перевод идеи опосредствования в идею посреднического действия.

В ходе самой орудийно-знаковой операции происходит перестройка. Сначала ложка была у ребёнка продолжением его руки, как палка выступает продолжением лапы обезьяны. Затем постепенно посредством действия по об-

разцу, который показывается взрослым, ребёнок овладевает не просто самим орудием, но и действием с ним, точнее, способом действия. И это происходит в совместном действии со взрослым.

Здесь кроется вся динамика предметного действия и смыслового поля, их переплетение, здесь в сложном сплаве представлены предметно-орудийный аспект действия и мотивационно-смысловой.

Ребёнок, конечно, использует орудие как средство опосредствования, но его ему предъявляет значимый для него Взрослый. От взрослого идёт показ сценария желаемого поведения. Взрослый показывает не просто орудие и действие с ним. Ребёнок сначала воспринимает аффективно, волнуяще-смысловое это действие, в которое вставлено и орудие. В пределе, в пафосе, ребёнок, *любя взрослого*, берёт от него образ действия, весь *сценарий его поведения*. И уже только внутри его – берёт действие с орудием. Орудие, само предметное действие, включено, погружено в смысловой контекст, *сценарно организованный*. Между ребёнком и взрослым вставлен знак-посредник, погруженный в сценарный контекст, в котором звучит правило: Поступай так. Вот образец¹⁰.

В треугольной схеме тем самым выделяются два направления, два вектора действия.

Вектором *ребёнок – орудие* выделяется предметность действия, его орудийность, функциональность. По этой линии пошла далее вся психологическая теория деятельности.

Вектором *ребёнок – взрослый* выделяется смысл действия, мотив, образ действия, показываемый ребёнку взрослым.

Смысл рождается между людьми. Он не заложен в орудии. В орудии заложена его функция.

Понятно, что в живом действия сцеплены оба вектора: «В самом действии слиты воедино и общественная функция предмета, и его технические примеры осуществления» [Эльконин 1995: 92].

Тем самым выстраивается двойной треугольник (рис. 6):

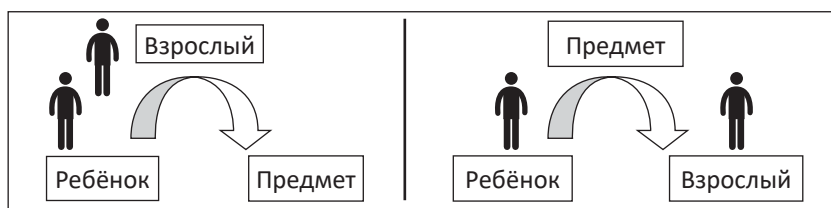


Рис. 6. Двойное опосредствование по Д. Б. Эльконину

Технический, предметно-орудийный план поведения связан с выстраиванием отношения *ребёнок – вещь (орудие)*. Посредником здесь выступает взрослый, показывающий образец действия.

Смысловой, мотивационно-потребностный план действия связан с выстраиванием отношения со взрослым. Здесь посредником выступает вещь, действие с предметом. Эти системы отношений периодически меняются местами и тем самым выстраивается логика и периодизация развития в онтоге-

¹⁰ Модели посреднического действия, представляющего собой всю полноту идеальной формы взрослости, посвящены работы Б. Д. Эльконина. Последний полагает, что опосредствование есть редуцированная форма посреднического действия [Эльконин 2010: 75].

незе, что потом и описал в своих работах Д. Б. Эльконин. Но в обеих версиях, точнее, проекциях, присутствует опосредствование, только разного типа, замечает Эльконин [Эльконин 1995: 404].

Д. Б. Эльконин резюмирует свою позицию относительно модели опосредствования, в ряде положений, переведя её в категории совместного посреднического действия ребёнка и взрослого [Эльконин 1995: 98–99].

1. Предметное действие формируются только в совместной деятельности ребёнка со взрослым.
2. В процессе освоения предметного действия для ребёнка главным является *смысл* его отношений со взрослым. И уже в рамках смыслового контекста взаимодействия, приятия им образа взрослого происходит овладение функцией предмета как орудия, которое ребёнок осуществляет совместно со взрослым, решая определённые задачи (поедание каши ложкой).
3. Критерием степени овладения предметным действием, его орудийности, является *соответствие своего действия* – образцу, идущему от взрослого.
4. Для овладения предметным действием ребёнок формирует в себе образ действия с предметом. Поскольку он не может сразу овладевать образцом, у него формируется *образ действия* с предметом. Это происходит путем многочисленных *пробных действий*, если при этом они соответствуют исходному *смысловому контакту со взрослым*, с его санкции.
5. Образец действия осваивается не непосредственно, а опосредованно, через образ действия.
6. После формирования образа действия с предметом заканчивается формирование предметного действия. А операционно-техническое овладение предметным действием осуществляется в рамках и контексте этого образа действия.
7. Всякому операционно-орудийному освоению предметного действия-предшествует мотивационно-потребностный период, предполагающий *ориентацию* ребёнка на взрослого, выяснение *смысла образа его действий*. Ребёнок – это всегда два человека – он и взрослый.

В первой части мы уже говорили о переходе Л. С. Выготского от орудийной к смысловой, полевой, парадигме. Именно смысловое поле держит целое совокупного действия человека (ребёнка), а не само по себе орудие. Что делает человек в поле действия, в ситуации разнонаправленности воздействия на него разных стимулов? Он ищет опоры и ориентиры. Иначе говоря, осуществляет ориентировочную деятельность и шире – строит личностную навигацию с помощью взрослого (см. подр. [Смирнов 2016]). Тем самым, в модель опосредствования включается в качестве ещё одной её части идея ориентирования.

Обогащение сферной модели: опосредствование и ориентирование

Введя тему ориентирования, П. Я. Гальперин задал фактически второй фокус, дополнив сферу второй частью: овладение своим поведением происходит не только через опосредствование, но и также через ориентирование.

П. Я. Гальперин зафиксировал, что истоком для построения ориентировочной деятельности является, с одной стороны, поиск источников для жизни (пища, жилье, одежда), с другой, отсутствие в среде обитания готовых опор и ориентиров. Выстраивание этой двойной связи задаёт предмет самой ориентировочной деятельности, а последняя составляет ядро психической жизни человека. П. Я. Гальперин настаивает, что «только в системе его (субъекта) ориентировочной деятельности психические явления получают своё естественное и функциональное оправдание» [Гальперин 2003: 155].

Для всякого живого субъекта важнейшим мотивом в поведении является стремление «разобраться в ситуации». Последнее является общей задачей в любой ориентировочно-исследовательской деятельности. Эта задача распадается на ряд подчинённых задач: «исследование ситуации, выделение объекта актуальной потребности, выяснение пути к цели, контроль и коррекция, то есть регуляция действия в процессе исполнения» [Гальперин 2003: 156].

В целом такая схема поведения характерна для всех животных, осуществляющих ориентирование в поисках добычи и места для жилья. Но у человека ориентировочное действие сначала формируется в идеальном плане, как «идеальное действие», с точки зрения «потребного будущего» (термин Н. А. Бернштейна), как воспроизведение будущего действия в плане *образа действия*.

Как правило, при поиске ориентиров их в готовом виде нет. И потому важнейшим видом действий является *проба* [Гальперин 2003: 164]. Например, кошка, если не знает, куда делать шаг, сначала делает лапой мягкое пробное движение, не полностью опираясь на землю, на поверхность, а осторожно, как бы предварительно, будучи готовой тут же отпрыгнуть. После того, как она чувствует, что можно опереться на поверхность как на что-то твёрдое, она переносит тяжесть тела на лапу, затем делает такой же пробный шаг дальше. Это сравнимо с тем, как человек идёт по болоту и, не зная, куда шагать, берёт в помощь опору – длинный шест, которым прощупывает вокруг себя дно, прежде, чем делать шаг. Такое же поведение характерно, например, для обученных лошадей, идущих по опасной дороге. Хозяин в этом случае даёт команду «Бросить поводья!». И лошадь сама, осторожно ступая, шаг за шагом идёт по опасному маршруту (горной дороге), совершая, как пишет П. Я. Гальперин, «задержанное движение».

Но дело не в самой по себе пробе. Пробным действием человек намечает черновик маршрута. Особенно это важно в ситуации неизвестности, если территория, по которой он идёт, ему совершенно не известна.

Поэтому человек сначала формирует образ действия, затем его осуществляет, в результате чего этот образ при реализации действия гаснет. Дальше – новое ориентировочное действие и т. д. Так строится схема прямой связи: ориентация – образ будущего действия – действие. Такая схема работает в трудовой деятельности, которая требует исполнения набора операций и контроля над исполнением.

Например, путник, отправляясь в дорогу, всегда берёт с собой карту. При движении по местности он всякий раз сверяет карту и с местностью, чтобы всегда понимать, в каком он месте находится и куда он двигается. Если перевести это правило на жизнь человека, то именно понимание им своего *места в мире* становится ключевой опорой для него. Место человека в мире в его

разных масштабах и понимание опор являются ключевыми понятиями в антропологической навигации.

Если же у человека нет карты, и он идёт по незнакомой местности, то он вынужден искать ориентиры в окружающем пространстве и во времени, дабы опереться на них. Например, заблудившись в лесу, человек забирается на дерево, чтобы обозреть с высоты местность и понять, где он. Или смотрит на звёзды, на солнце. Или он смотрит на деревья (мох на деревьях), на муравейники у деревьев. Он прибегает к разного рода знаниям, представлениям, воспоминаниям и сличает их с местностью. Тем самым он фактически начинает рисовать «карту-маршрут» для своего дальнейшего движения. Он присваивает природным объектам функции ориентиров, рисует не существующую карту у себя в сознании. Без неё он просто остановится, будучи полностью дезориентирован.

Так и в жизни, так и в онтогенезе, при освоении любой сложной деятельности. Важнейшим моментом здесь является определение «точки зора», как говорит П. Я. Гальперин. То есть, определение своего места в пространстве. Базовым исходным моментом здесь является «градиент цели» [Гальперин 2003: 167]. С одной стороны, субъект переживает определённую потребность. С другой стороны, в реальной ситуации этот субъект опознаёт внешний объект и выделяет его как тот, который отвечает этой потребности. Связка потребности и объекта потребности образует «смысловую центрацию, определённый смысл» [там же]. Исходя из этой связи, ставится цель пути и строятся этапы продвижения. Затем осуществляется коррекция движения и далее – достижение цели.

Итак, как устроена схема ориентирования, согласно П. Я. Гальперину?

С одной стороны, человек испытывает потребность в получении средства, источника для жизни (пока здесь не важно – витальная, социальная, культурная, иная форма жизни, она уже есть). Эта потребность просто переживается им как живым существом.

С другой стороны, во внешнем мире он ведёт поиск ориентиров, опорных точек, реперов, которые позволяют обустроить ситуацию, задать ей смысловой каркас. Как пишет П. Я. Гальперин, «в целенаправленном действии основная цель есть первое и очевидно значимое среди прочих объектов поля, которые выделяются и запоминаются лишь по мере увязки с нею» [Гальперин 2003: 168].

В этой ситуации образуется тем самым определённое смысловое поле, внутренне связанное и понятное с точки зрения того, как действовать.

Субъект ориентирования осуществляет идеальное действие, затем пробное и затем реальное и всякий раз сверяет своё перемещение по полю действия, держа в уме смысловой каркас ситуации (рис. 7).

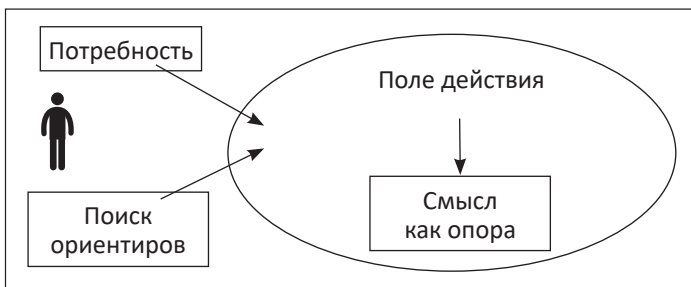


Рис. 7. Поле ориентирования

Исток ориентировочной деятельности связан с базовой потребностью выжить и с поиском ориентиров, которые тесно увязаны с поиском источников выживания. Сама ориентировочная деятельность в этом смысле выступает фактически базовой деятельностью. Ориентировка является витальной с точки зрения выживания и развития, а дезориентация чревата лишениями, в пределе – гибелью.

Далее более предметно П. Я. Гальперин развивает свой концепт относительно того, какие формы и средства выстраиваются при ориентировочной деятельности и какие этапы необходимо выстраивать при формировании ориентировочной деятельности. Для него в этом плане потребности, чувства, воля выступают разными формами ориентировочной деятельности субъекта в различных проблемных ситуациях.

Потребность является «исходным и основным началом ориентировки в ситуациях» [Гальперин 2003: 185]. Чувства выполняют роль способа оценки ситуации и средства переориентации. Воля становится средством и формой ориентировки при принятии решений в проблемных ситуациях.

Именно эту ориентировочную сторону и изучает психология. Предметом психологии становится именно ориентировочная деятельность. Психология изучает не всё, она изучает именно свойства, содержание, качества ориентировочной деятельности и роль в ней мышления, воли, чувств, потребностей [Гальперин 2003: 186 и др.]. Психология изучает в этом смысле не просто мышление, а именно «процесс ориентировки субъекта при решении интеллектуальных задач» [Гальперин 2003: 187–188]. То же самое с волей. Психология изучает не просто волевые процессы, а то, что относится к ориентировке – «ориентировка субъекта в таких обстоятельствах, в которых одного только разума или чувства, или того и другого вместе недостаточно. Характерная и своеобразная ориентировка субъекта в ситуациях моральной ответственности, ориентировка, ведущая к принятию того или иного решения – вот, что, собственно, и составляет предмет психологии воли» [Гальперин 2003: 189].

Но ориентировочная деятельность должна быть сформирована, выстроенна. Это формирование имеет свои этапы. Отсюда проистекает его знаменитая концепция о поэтапном формировании умственной деятельности, вошедшая во все учебники [Гальперин 2003: 271–316].

Проблема в том, отмечает П. Я. Гальперин, что не всё можно наблюдать. И не всё можно учесть в задании для испытуемого. Это всегда задача со многими неизвестными. Главное здесь состоит в том, что значительная часть формирования предметного действия находится у человека в идеальном плане, который скрыт от наблюдения. Мы заранее себя ограничиваем неполнотой ориентировки.

Методом исследования в психологии поэтому, полагает П. Я. Гальперин, должен стать метод построения или формирования предметного, ориентировочного действия. Сначала устанавливаются требования к будущему действию (образ будущего), затем выясняются условия, при которых такое действие будет сформировано. Затем эти требования воплощаются в систему показателей, которым должно соответствовать будущее действие. Затем идёт исполнение, отслеживание и корректировка исполнения и его поэтапное формирование.

Таким образом, необходимо не наблюдать то, как происходит формирование понятий и действий у человека, а строить их и создавать условия, при которых они могут быть построены с заранее намеченными свойствами [Гальперин 2015: 238].

Возвращаясь к базовой связке опосредствование-овладение, после выше сказанного имеет смысл достроить сферу (см. рис. 4, 5), добавив в неё идеи Д. Б. Эльконина и П. Я. Гальперина.

По Л. С. Выготскому, человек овладевает своим поведением (реакциями и стимулами), выстраивая второй план поведения, с помощью знакового опосредствования, надстраивая свои действия и осмысляя их в смысловом поле действия. Здесь овладение обусловлено опосредствованием.

По Д. Б. Эльконину, ребёнок осуществляет действие по опосредствованию вместе со взрослым-посредником, воспринимая его как живой знак-образец, как воплощение идеальной формы. Здесь овладение обусловлено наличием встречи и причастности к взрослому-посреднику, и само опосредствование описывается и выстраивается уже как посредническое совместное, «совокупное действие».

По П. Я. Гальперину, человек (ребёнок) осуществляет ориентировочное действие, представляя его в поле образа действия и проделывая далее поэтапную работу по формированию ориентировочной деятельности, внутри которой высшие функции выступают частями ориентировочной деятельности. Здесь овладение обусловлено ориентированием. «Мера овладения» поведением связана со степенью сформированности ориентировочной деятельности.

Пространство овладения выстраивается тем самым как сфера, в которой связываются планы опосредствования, посредничества и ориентирования (рис. 8).

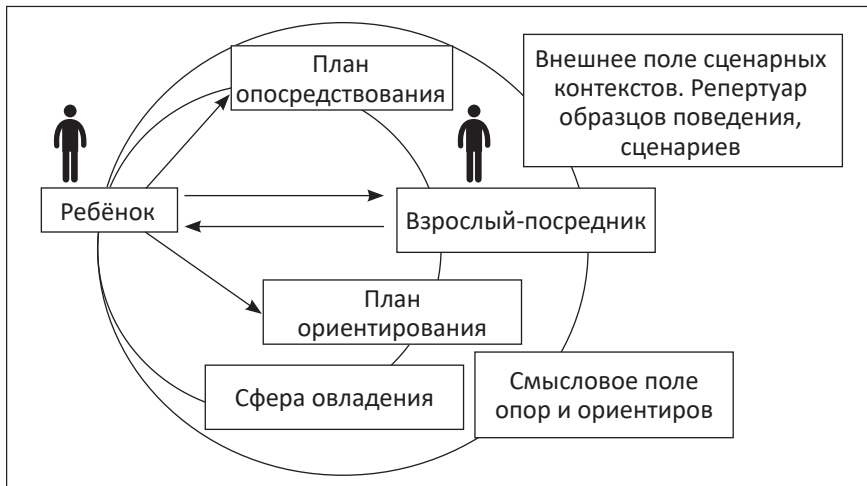


Рис. 8. Сфера опосредствования и ориентирования

Переходя к полевой парадигме, мы тем самым расширяем горизонт и словарь нашего дискурса. Мы переходим от таких привычных понятий, как индивид, субъект, сущность, объект, процессы, системы, к таким, как ориентирование человека в мире, навигация, место человека, горизонт, поле действия, ориентиры, опоры, средства ориентирования, путь, этапы движения по пути, карты маршрутов и т.д.

Через призму и оптику этой сферно организованной схемы мы начинаем точнее видеть то, что происходит с человеком, когда он попадает в ситуацию дезориентации в связи с появлением цифры и умного гаджета.

Треугольная метафора. Редукция модели

*Сорок душ посменно воют,
Раскалились добела –
Во как сильно беспокоят
Треугольные дела!*

В. С. Высоцкий

Зарубежные исследователи, исповедующие, по их словам, культурно-исторический подход, также полагают, что тема опосредствования выступает ключевой в этом подходе. Но сама по себе констатация этого факта мало, о чём говорит. Постепенно опосредствование трансформируется у многих авторов в опосредование (см. их различие в части 1). В самой модели ставится главный акцент на выстраивание человеком отношений с внешним миром, а тема овладения им своим поведением постепенно вообще почти сходит на нет.

Например, Д. Бэксхёрст также считает, что для тех, кто хочет изучить философское значение наследия Л. С. Выготского, не найти лучшей отправной точки, чем понятие опосредствования [Бэксхёрст 2007: 61]. В русском переводе статьи Д. Бэксхёрста пишется слово «опосредствование». А в оригинале, как и у всех англосаксов – mediation. Дж. Верч также указывает на опосредствование как на «самый значительный и уникальный вклад» Л. С. Выготского.

Но далее Д. Бэксхёрст уточняет, что суть опосредствования заключается в отрицании непосредственности. Это что-то в сути своей рациональное [Бэксхёрст 2007: 61]. Иными словами, существо, наделенное психикой, вступает в определённое отношение с миром [Бэксхёрст 2007: 61]. Для Д. Бэксхёрста важно именно это: человек – мир. И как человек выстраивает отношение опосредствования с миром.

У Л. С. Выготского главным было выстраивание связки опосредствование – овладение. В связку стимул – реакция вставляется психологическое орудие, с помощью которого человек овладевает своим поведением, то есть своими реакциями. А психологическим орудием выступает знак, слово, речь. И где это у Д. Бэксхёрста? Этого просто нет. Нет ни слова про эту связку, про овладение.

Д. Бэксхёрст озабочен связью человека и мира, прямым отношением человека с миром. Поскольку, видите ли, эпистемология засорена разного рода посредниками в виде понятий, проекций, интерпретаций, чувственных данных. А нужна прямая связь человека с миром [Бэксхёрст 2007: 63]. Как в таком случае психика соприкасается с миром и как мир может рационально отражаться в ней? [Бэксхёрст 2007: 63]. Д. Бэксхёрст полагает, что идея опосредствования и делает возможным эту самую непосредственную связь с миром.

Запустив в мир идею опосредствования, Л. С. Выготский был уже не властен над её судьбой. Она стала обретать свою собственную биографию. И вот уже на Западе фактически развилась целая треугольная парадигма, воплотившаяся в разного рода принципы триангулярности и триадные концепты, собирающие целые обзоры и коллекции разных треугольников (см. [Zittoun et al. 2007]).

Например, эмоциональный треугольник у З. Фрейда, треугольник опосредования С. Выготского, социокогнитивный треугольник у Ж. Пиаже [Zittoun et al. 2007]. Авторы считают, что между ними есть сходство: они показывают общую проблему преобразования и перехода от внешнего посредничества к внутреннему посредничеству.

В каждой из треугольной модели выстраиваются свои комбинации субъекта – объекта и посредника между ними (другого или знака) (см. общую схему-рисунок треугольников, рис. 9).

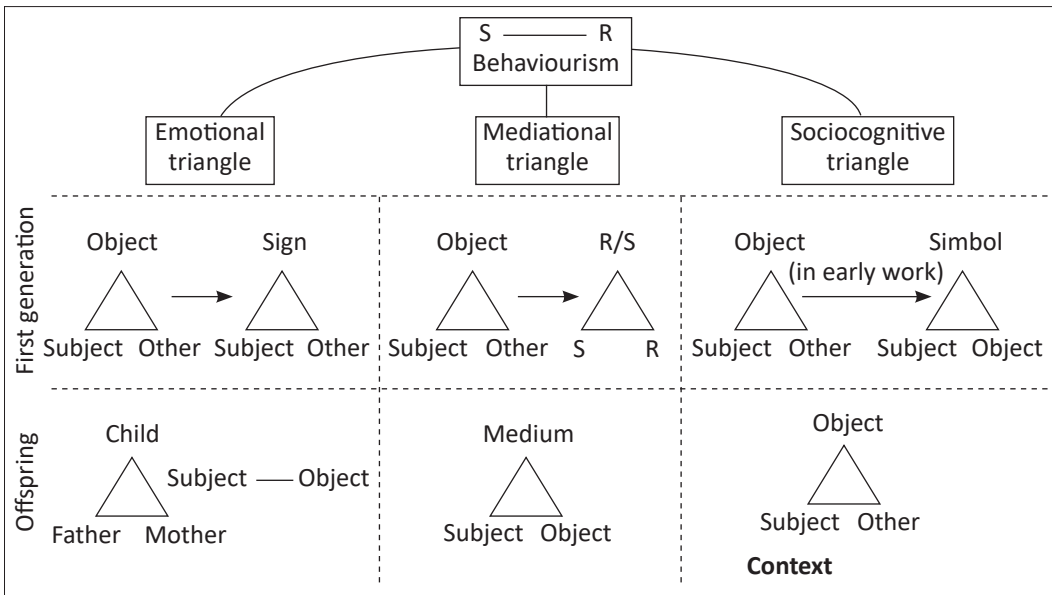


Рис. 9. Генеалогия треугольников [Zittoun et al. 2007: 211]

Для авторов подобных обзоров треугольник скорее выступает научной метафорой, используемой в научных исследованиях, рамочным названием целого направления в виде «триадных теорий» (triadic theory). Но по факту идея опосредствования воплощена только у Л. С. Выготского. В этом обзоре она так и называется – Mediation Triangle.

Относительно теории Л. С. Выготского авторы полагают, что это скорее не треугольник, а буква V. Основная идея заключается здесь, по их логике, в том, что структура социального взаимодействия перемещается в структуру самоопосредования (self-mediation).

Но, как и Дж. Верч, и Д. Бэкхёрст, и М. Коул, авторы полагают, что, согласно культурно-историческому подходу, люди стремятся приспособить среду к собственным целям, а потому они вводят вспомогательные средства, выстраивая тем самым разные треугольники отношений между субъектом и объектом и их посредниками (орудиями и знаками).

При таких интерпретациях в сознании исследователей вольно или невольно происходит сдвиг от темы выстраивания связки опосредствование-овладение – к теме отношений человек-мир, человек-человек, человек (индивид)-социум. И тогда в саму теорию Л. С. Выготского, уже помимо его воли, закладывается мысль, что, основной единицей культурно-исторического подхода является совместная опосредованная деятельность. В этой связке совместной

деятельности убирается тема овладения. И опосредствование превращается в опосредование.

Например, этому посвящен проект М. Коула «Пятое измерение», связанный с построением совместной деятельности взрослых и детей [Коул 1997; Cole 1996]. В этой деятельности важную роль в качестве посредников играют артефакты разного типа. М. Коул вводит понятие артефакта вместо психологического орудия и проводит классификацию артефактов. Но в этой классификации нет ни слова про связку опосредствование – овладение.

Й. Энгстрём пошёл дальше. Он довёл идею опосредования до определённой практики и технологии работы в организациях (в госструктурах, в медицинских и образовательных учреждениях) [Корепанова, Виноградова 2006; Sannio, Engeström 2018].

Коль скоро опосредствование заменяется опосредованием, а последнее понимается как совместная деятельность в организациях, коллективах, то Й. Энгстрём фактически, выстраивает свою версию организации трудовой деятельности, опираясь на фактически метафору треугольника взаимодействия, понимая опосредование как совместную трудовую, производственную деятельность в организациях.

Всё бы ничего. Только вот Л. С. Выготский разводил трудовую, внешне опосредованную деятельность, и деятельность по овладению своим поведением (опосредствование). Он разводил внешние орудия и психологические орудия, различая их направленность: трудовая деятельность направлена на объект с целью его исследования и изменения, а психологическое орудие направлено на самого субъекта действия, с целью овладения им своим поведением (см. в первой части). Это различие почему-то многие авторы и не держат.

Й. Энгстрём взял лишь часть культурно-исторического подхода, теорию деятельности, и развил её до теории и практики построения совместной деятельности в организациях, поставил это на коммерческую основу, включив в свои треугольники ещё множество посредников – сообщество, правила, разделение труда.

Й. Энгстрём и другие фактически выстраивают направление, которое получило название КИТД (CHAT), Культурно-историческая теория деятельности (Cultural-Historical Activity Theory), но в слове культурный оставили лишь момент социального взаимодействия, выхолостив основную идею культурного развития у Л. С. Выготского – идею овладения поведением через опосредствование¹¹.

Остаётся в итоге хорошая, известная, давно проработанная практика совместной трудовой и профессиональной деятельности через создание разного рода мастерских, нетворкингов, коворкингов, кнотворкингов (kotworking), совместных проектов, коллективной творческой деятельности (как была развита в СССР практика трудовых коммун, теория и практика коллективных творческих дел О. С. Газмана и др.).

Но это фактически про другое. Мы тем самым отделяем часть от целой КИП и уходим в теорию и практику коллективной деятельности, тем самым выхолостивая вообще всю модель опосредствования-овладения-ориентирования.

¹¹ Кстати, на Западе чаще всего именно развитие теории деятельности ассоциируется с именем Й. Энгстрёма, а не с именем А. Н. Леонтьева. В этом есть какая-то ирония судьбы [Корепанова, Виноградова 2006: 72].

Нам же важно предложить объяснительную модель, на языке которой описывается и выстраивается антропопрактика культурного развития человека (ребёнка в онтогенезе) на основе выстраивания связки овладение-опосредствование в новой ситуации, ситуации цифровизации среды обитания и образа жизни людей, при которой среда характеризуется тем, что цифра занимает там ключевое место. Она становится больше, чем орудие опосредствования (см. часть 3).

Из выше сказанного вытекает то, что на Западе редуцировали культурно-исторический подход до теории деятельности, причём в версии Энгестрёма, но забыли базовые идеи культурно-исторического подхода.

Интересно то, что сами представили культурно-исторической теории деятельности полагают, что они действительно развивают культурно-исторический подход Л. С. Выготского. Они активно цитируют его, ссылаются на его работы. Й. Энгестрём пишет: «Меня интересует культурно-деятельностная теория и изучение развития в целом. В настоящее время я занимаюсь исследованием коконфигурации (co-configuration) как нового метода организации деятельности, а также экспансивным обучением (expansive learning) в мультидеятельностной среде. Я изучаю трансформации в организациях и изменения, возникающие в процессе работы, комбинируя микроуровневый анализ дискурсов и взаимодействий с историческим анализом и моделированием организаций как деятельностных систем, сталкивающихся с различными противоречиями в ходе своего развития. Вдохновившись методом двойной стимуляции Л. С. Выготского, мы в своей работе используем орудия интервенции (такие, как Лаборатория изменений – Change Laboratory), чтобы проанализировать перестраивание деятельностных систем, осуществляемое участниками. В настоящее время я исследую организации здравоохранения, банк и телекоммуникационную компанию (цит. по: [Корепанова, Виноградова 2006: 75]).

Фактически Й. Энгестрём применяет деятельностный подход (каковых в мире много) к работе с организациями по выстраиванию и перестраиванию в них коллективной, распределенной, совместной, трудовой деятельности. И у него в итоге родился свой треугольник с различными посредниками (рис. 10).

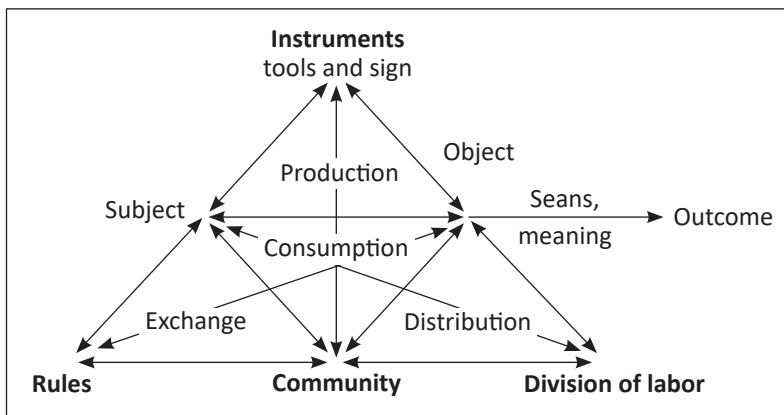


Рис. 10. Треугольники опосредования Й. Энгестрёма [Sannio, Engeström 2018: 45]

В схеме сочленены разные виды треугольников: правила-субъект-общество; субъект-инструменты (орудия и знаки)-разделение труда; субъект-

инструменты-объект и др. Схема выступает таким конфигуратором-орудием, на языке которого автор организует коммуникацию на своих семинарах.

Й. Энгелстрём больше опирался на работы А. Н. Леонтьева и В. В. Давыдова. Работы Л. С. Выготского он знает плохо. А по факту он просто сделал деятельностную вытяжку из них и на этом успокоился. То есть Й. Энгелстрём построил именно треугольник трудовой деятельности. Строго говоря, это не имеет отношения к идее опосредствования как важнейшему принципу культурного развития человека, ребёнка в онтогенезе. Идея психологического орудия и овладения своим поведением через опосредствование здесь в принципе исчезла.

Разумеется, культурно-исторический подход и трудовая деятельность неразрывны и переплетены друг с другом. Также, как и идея овладения сама по себе ведь не работает. Почему и зачем ребёнку овладевать своим поведением? Что это означает на практике? По смыслу? Зачем? У Выготского ребёнок якобы овладевает внешним стимулом. В другом месте он говорит, что овладение происходит с помощью знака как психологического орудия и тем самым ребёнок овладевает своим поведением, своими реакциями.

А зачем ему всё это? Для того, чтобы овладеть внешним объектом – палкой, ручкой, листком бумаги, пластилином, карандашом, любым предметом, чтобы научиться ими манипулировать – с тем, чтобы совершить предметное действие. А последнее нужно, чтобы всё равно ответить на стимул – чтобы с помощью ложки съесть кашу. Всё равно у ребёнка нет на первом месте такой задачи – овладевать своим поведением. У него на первом месте – потребность и стремление её удовлетворить. И здесь Выготский прав, говоря, что мы от природы и натуральных процессов никуда не денемся. Но нам нужна связка культуры и природы.

Однако, самим устройством опосредствованного действия ребёнок, того не ведая, будучи вынужден овладевать внешним по отношению к нему предметом, обращаясь к себе по ходу дела с помощью знака-слова, и ко взрослому как носителю образца действия, он корректирует свои реакции, овладевает ими, и постепенно, совершая множество раз такие действия, формируя предметное действие, формирует собственно те самые культурные *функциональные органы*, составляющие тело личности.

В этом смысле нет такой проблемы, которой озабочен Д. Бэкхёрст, что, мол, человек отгородился от мира средствами-посредниками. Он никогда этого не сделает, поскольку он всё равно животное и всё равно испытывает желания и потребности, желания овладевать внешним объектом. Другое дело, какие и как он выстраивает посреднические действия и какую деятельность по опосредствованию совершает.

Если же вернуться к теме цифрового вызова, здесь как раз впервые мы сталкиваемся с радикально иной ситуацией: цифра, в отличие от разных внешних предметов, не пассивна. Это не ложка, не палка, не вилка, не ручка. Это часть среды, причём активная, стимульная. Умный гаджет – больше, чем предмет, больше, чем орудие, в отличие от старой телефонной трубки. В него зашита программа действий, сценарий. Предмет яркий, привлекающий, соблазняющий. И с зашитой программой, сценирующей поведение ребёнка. Здесь и кроется базовая проблема и вызов для всей модели опосредствования. Мы к этому ещё вернёмся (см. часть 3).

Психологические орудия и артефакты

Как опосредствование было заменено опосредованием, так и идея психологического орудия была сведена в ряде работ к идее артефактов [Коул 1997; Верч 1996]. Замысел М. Коула заключался в том, чтобы поставить культуру в центр развития человека, то есть рассмотреть проблему, названную Л. С. Выготским «врастанием человека в культуру». Но в таком случае именно пространство культуры, состоящее из артефактов, культурных моделей и сценариев, становится главной темой в модели М. Коула.

Он полагает, что исходная посылка КИП заключается в том, что «структуры развития психических процессов человека порождаются культурно [Коул 1997: 131].

Сфера культуры у М. Коула и стала тем посредником, благодаря которому развивается человек. А культура и состоит из артефактов, сценариев и моделей.

Во времена Л. С. Выготского, полагает М. Коул, говоря о средствах опосредования, принято было говорить об орудиях труда. И предлагает говорить об артефактах, как о более родовом понятии.

Это понятие взято им из американской культурологии и антропологии, изучающей древние традиционные культуры. Тем самым М. Коул сразу вытесняет идею психологического орудия и идею овладения человеком своего поведения – в пользу овладения человеком внешним миром с помощью артефактов.

Далее он вводит вслед за Вартофским классификацию артефактов [Коул 1997: 145–146].

Это первичные артефакты, собственно орудия труда, материальные изделия, буквально искусственные изделия, средства, орудия труда (артефакты, artefacts) (топоры, вилы, молотки, лопаты ...).

Вторичные артефакты включают в себя первичные артефакты и способы действия с ними, способы их использования. Поэтому они включают предписания, обычаи, нормы.

Третий уровень артефактов, третичные артефакты, представляют собой уже нематериальный, идеальный мир культуры, те самые культурные модели и сценарии, в контекст которых погружены первичные артефакты, но зависят именно от него.

Строго говоря, ребёнку представлен не молоток и топор, не ручка и карандаш, а контекст, правила и сценарии, внутри которых показывается способ существования этого орудия. Это собственно и показали П. Я. Гальперин и Д. Б. Эльконин. И давно. Ребёнку представлена не ложка и вилка, а образец действия с ними.

Но надо учитывать тонкость перевода. Слово «средство» часто переводится на английский как means. То, посредством чего. В оригинале у Дж. Верча употребляется mediation means. В русском переводе переводчик сократил – остался медиатор [Верч 1996]. Но вот орудия, инструменты, переводятся как tools.

А вот посредник переводится уже как medium. Посредничество – mediation, медиация. Здесь есть принципиальная разница. Но в итоге связку опосредствование – овладение М. Коул и Дж. Верч тоже теряют, уйдя в культурно-антропологическую тематику внешнего опосредования и овладения человеком (ребёнком) артефактом-орудием и подражания сценариям взрослых.

А где овладение ребёнком своим поведением? Остаётся орудийный аспект: «индивид-действующий-с помощью- медиатора» [Верч, 1996: 22].

И главное: при переводе на английский различие между опосредованием и опосредствованием не проводится. Ставится везде mediation.

Итак, тем самым М. Коул приходит к идее культурного контекста и его рамок. Эту идею давно обсуждали в лингвистике, прагматике (Т. ван Дейк и др.), ведя понятие так называемого прагматического контекста. Фактически это аналог понятия смыслового поля. В случае встречи и разговора, например, его участники понимают прагматический контекст: кто говорит, кому говорит, где говорит, зачем говорит, в каком контексте. Последний держится только этими говорящими. Этот контекст обозначает среду конкретного *события*, героями которого выступают те, кто в него включен. М. Коул выделяет разные круги контекста по мере его расширения (ученик сам с собой, на уроке, в классе, в школе и т.д.) [Коул 1997: 157].

Это более точное понимание проблематики, нежели попытка Бронфенбрэннера ввести так называемые экологические сферы и системы (микро, мезо, макросистемы), работы которого по иронии почему-то оказались записанными в западную традицию КИП (см. [Солдатова 2018]).

Всё это замечательно. Но что мы видим? Мы видим постоянные подмены, переключения и отвлечения на другие темы. Близкие и сходные темы, но это всё не развивает исходную модель КИП, в которой удерживается связка опосредствования и овладения.

Но удивительно то, что на уровне рамочных заявлений и исходных положений М. Коул декларирует, что «опосредованная деятельность (в оригинале - mediation) имеет разнонаправленные последствия; она одновременно изменяет субъекта по отношению к другим и связь Я – другие по отношению к ситуации в целом, а также среду, в которой Я взаимодействует с другими» [Коул 1997: 169].

Но момент именно связки и опосредствования, и овладения, момент переживаемого ребёнком личностного метаморфоза он не схватывает, не описывает, не исследует. А лишь констатирует, оставаясь в душе своей бихевиористом, описывающим структуры поведения, в которых меняются люди посредством взаимодействия и изменения контекста вследствие опосредующей роли в этой деятельности артефактов.

Свои представления М. Коул заложил в свою методику опосредующего обучения чтению (чтение с вопросами) (см. подр. [Коул 1989]).

В базовый треугольник Л. С. Выготского на место психологического орудия, средства-знака-посредника, (называемого им артефактом), М. Коул ставит текст (рис. 11).

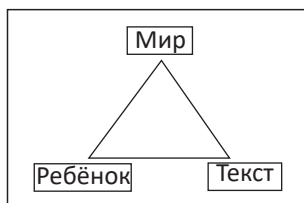


Рис.11. Треугольник М. Коула в методике вопрошающего чтения [Коул 1989: 81]

Ребёнок вступает в этап обучения чтению, имея опыт общения со взрослым. Последний уже имеет опыт опосредованной деятельности с текстом. Поэтому задачей ставится обучение ребёнка этой деятельности по опосредованию отношения с миром через текст.

Поэтому в логике действия выстраивается последовательность:

А. Опосредованное взаимодействие с миром ребёнка через взрослого.

В. Опосредованное взаимодействие взрослого с миром через текст.

С. Желаемое будущее – опосредованное взаимодействие ребёнка с миром через текст.

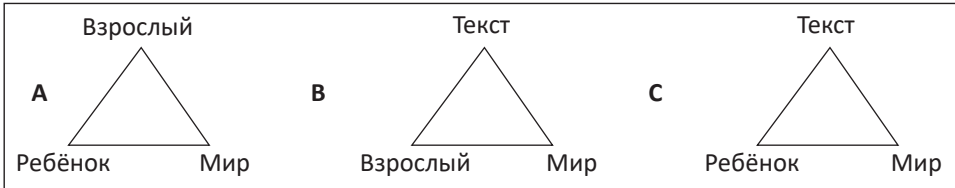


Рис. 12. Развертывание треугольника М. Коула в методике чтения [Коул 1989: 95]

В итоге сопоставляются наличная и подлежащая формированию система опосредования, которые должны быть скоординированы.

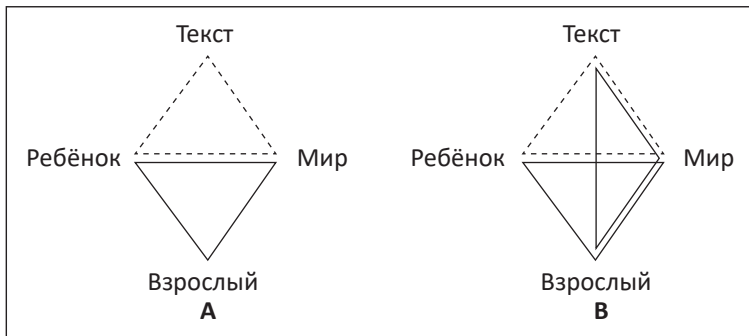


Рис. 13. Опосредование в треугольнике М. Коула [Коул 1989: 96]

Здесь не место разбирать специально методику вопрошающего чтения. Она опубликована. Нам важно отметить, что судя по всему связка опосредствования-овладения оказалась утерянной у многих авторов, причислявших себя к последователям КИП, взявшими лишь часть модельной конструкции, касающуюся внешнего орудийного (в том числе текста как орудия) опосредования (а не опосредствования), выстраивания содержания развития человека с помощью внешних и весьма ограниченных по репертуару медиаторов-артефактов. Это случилось именно потому, что вторая часть сферы развития, по Д. Б. Эльконину, мотивационно-потребностная, а если шире, аффективно-смысловая, была постепенно утеряна¹².

¹² Зинченко В. П. в 1993 году уже указывал на проблему обеднения исследовательского поля культурно-исторической психологии, говоря о том, что произошло отступление, а порой и упрощение исходного корпуса идей, «утратилась духовная компонента “всеединства”», а значит оказалось разрушенным и оно само. Была также сужена идея и всё поле опосредствования человеческого развития. Выготский только начал работать с проблемой знака и слова (добавим, смысла), а вот символ и миф никак не присутствовали в исследованиях представителей этой научной школы [Зинченко 1993: 5]. А без полного представления роли всех четырех медиаторов в развитии невозможно подступиться к вершинной психологии [Там же, с. 6].

Е. Ю. Завершнева замечает, что ученица К. Левина Б. В. Зейгарник в своём учебнике по патопсихологии не стала уделять внимание эмоционально-волевым кризисам личности ребёнка, хотя именно эти кризисы задают основной акцент для развития патологий, а не орудийный. А учебников по теории эмоций у нас вообще долгое время не было. К учению об эмоциях и поиску связки аффекта и интеллекта Л. С. Выготский пришёл в конце своей короткой творческой биографии.

Иначе говоря, смысл своих действий человек держит посредством аффекта, эмоции, чувства. У М. М. Бахтина это называется «эмоционально-волевым тоном», ритмической интонацией. Смысловое целое удерживается не предметным действием и не орудием, а через ощущение целого, всего аффективно переживаемого, поля, связанного с выстроенной (или нет) связкой и сопричастностью с целым Миром, ощущением (самочувствием) себя в мире, самопознанием и определением своего места в нем.

«Бытие имеет место», говаривал М. Хайдеггер. Оно свершается событийно в месте. Человек как событие в этом мире свершается, обозначая эту пульсирующую точку. Поэтому главный онтологический вопрос означает вопрос о том, где я, а уже потом – что и кто я?

И если человек теряет или не обретает своё место, то уходит и всё остальное. Опоры этого места выстраиваются сугубо смысловые и энергийные, а не предметно-орудийные.

Сценарный контекст

Разговор о трансформации исходной модели Л. С. Выготского будет не полным, если мы не сошлемся на идеи ещё одного психолога, Дж. Брунера, который также считал себя последователем Л. С. Выготского. Выше мы уже замечали, с опорой на Д. Б. Эльконина, что ребёнок берёт в овладении не само орудие, а прежде всего образец действия с ним через взрослого, показывающего ему образец.

Развивая Д. Б. Эльконина, можно сказать, что рядом с ребёнком находится не просто взрослый, живой носитель образца действия, а рядом и вокруг – среда сценариев поведения. М. Коул активно ссылается на Дж. Брунера и К. Нельсон, разработывавших этот концепт сценарного и сценирующего поведения.

В более широком контексте Дж. Брунер сценарный контекст рассматривает как нарративный опыт человека, повествование о своём опыте, используя естественный, а не формально-логический, не понятийный язык. В связке ребёнок – взрослый на первый план выступает именно предоставление взрослым ребёнку своего опыта в виде нарратива. Способность ребёнка также на выстраивание своего нарратива зависит от того, как это выстроено в процессе обучения. Единицей же нарратива выступает сценарий.

Идею нарратива и сценария Дж. Брунер переносит в практику школьного обучения и разрабатывает теорию нарративной психологии и психотерапии, построенной на том, что пациент рассказывает врачу (или просто собеседнику) свою жизнь, тем самым запускается терапевтический эффект [Bruner 1987].

Нарратив предполагает описание задним числом своей жизни как последовательности событий, эпизодов, случаев. Нарратив, то есть рассказ-воспо-

минание о своей жизни есть искусственная операция, в которой рассказчик, разумеется, начинает про себя вольно или невольно придумывать, сочинять себе своего героя (не обязательно специально или из умысла, пытаясь выглядеть не тем, кем был на самом деле, а просто потому, что мы так устроены – то одно забудем, то другое перепутаем).

Но надо понимать, что нарратив сценарен. В работах Дж. Брунера и К. Нельсон показан сценарный характер работы нарратива [Коула 1997: 150–151]. Сценарий структурирован своей логикой, структурой повествования, развёрнутого во времени, в событиях. Если перевести это на нашу проблему, то вокруг ребёнка образуется такое пространство не просто смысловых контекстов, но сценарно-событийных контекстов. Именно они, полагают Брунер и Коул, организуют смыслообразование у людей в онтогенезе [Коул 1997: 126].

Д. Б. Эльконин это называет мотивационно-потребностной стороной деятельности (в отличие от орудийной, операционно-технической, стороны) (см. выше).

Понятно, что дети живут во взрослых контекстах, контролируемых взрослыми и соответственно им равняются, отмечает К. Нельсон. Сценарий, полагает она – это событийная схема, в которой определяются события, последовательность и связность событий. К. Нельсон говорит о сценариях как об «обобщенных событийных схемах» [Коул 1997: 150].

И что происходит сейчас, когда ребёнок попадает в цифровую среду? Умный гаджет замещает взрослого в этом поле сценарного контекста и забирает себе событийную схему. Вместо взрослого встаёт фигура гаджета, точнее фигура цифрового аватара взрослого, записанного в гаджете. Но вместо культурного посредничества и взаимодействия происходит отъятие активности у ребёнка в пользу доминирующего гаджета. Точнее, если и присутствует фигура «взрослого» в зашитом в гаджете сценарии, то в качестве цифрового двойника, аватара, то есть в превращенной форме.

Но об этом мы поговорим уже в третьей части.

ЧАСТЬ 3 ЦИФРОВОЙ ВЫЗОВ

Вы не гаджет

Д. Ланир

Стремление Л. С. Выготского совместить две парадигмальные проекции в одном концепте и одной модели – орудийную и смысловую, инструментальную и полевую, не свалившись в крайности, обернулось неминуемо тем, что стала развиваться преимущественно первая, орудийная, или деятельностьная, причем, в её редуцированном инструментальном изводе. Фактически от поискового концепта Л. С. Выготского, предполагавшего представление человека в его целостном образе, была выделена орудийно-инструментальная часть, вылившаяся в психологическую теорию деятельности в работах А. Н. Леонтьева, Й. Энгестрёма и др.

А смысловая, полевая часть концепта, оставалась долгое время под забвением. Но это не вина исследователей, а признак доминирующих трендов, о которых мы в начале работы упомянули. Цифровой вызов, с которым столкнулась в целом культура, наука и особенно гуманитарная научная мысль, до сих пор воспринимает его, что называется, орудийно, относясь к цифре как к ещё одному орудью-посреднику (см., напр. [Рубцова 2019а; 2019б]).

В. П. Зинченко, любитель нюансов и тонкий знаток культурно-исторического подхода, подметил также тренд орудийности и развития разного рода медиаторов и артефактов вокруг человека, в силу чего последний начинает теряться в этой техносфере: «Человек действительно оснащается таким большим числом орудий, средств, артефактов, артеактов, амплификаций, акцентуаций, установок, доминант, новых искусственных форм, функциональных органов, идеологем, что есть реальная опасность превращения его самого в человекоорудие, в инструмент, в машину, в робота и т. п.» [Зинченко 1996: 33].

Мимо этого тренда, замечает В. П. Зинченко, культурная психология не должна проходить. Но предложить в этой части что-то предметное он не успел, хотя уже сейчас понятно, исходя из выше сказанного в первых двух частях, что по идее надо делать в ситуации цифрового вызова.

В предыдущих работах мы уже пытались анализировать феномен трансформации человека в ситуации жизненного функционального аутсорсинга (см. [Смирнов 2016]). Если вернуться к началу нашей работы, к постановке вопроса, то, используя метод и дискурс культурно-исторического подхода и прежде всего модель опосредствования в её двух планах, смысловом и орудийном, мы обозначили тогда следующие проблемные точки:

1. Проблема личности человека начинается в ситуации аутсорсинга там и тогда, где и когда происходит *размывание смыслового поля и потеря смысловой целостности предметного действия*. Мы полагаем, что начинается это рано — когда ребёнок перестаёт играть в сюжетно-ролевые игры и подменяет их виртуальными и имитационными активностями, когда он не знает, чем себя занять, поскольку вокруг него нет живой социальности, причастной ему.

И он либо занимает себя слабо осмысленными физическими активностями (беготня, прыгалки), либо уходит в виртуальные игры, которые создают ему иллюзию полноты проживания и событийности.

2. Проблема личности человека начинается тогда, когда происходит *обеднение и упрощение знаково-орудийного действия*. Например, при обучении рисованию вместо рисования карандашом и лепки из глины руками человек сразу рисует стилем и строит графики на компьютере (см. [Палласмаа 2013]).

Л. С. Выготский, описывая специфику ситуации, связанную с включением орудия в структуру поведения, фиксировал, что при этом одни функции заменяются другими, перестраивается вся структура поведения и т. д. [Выготский 1982а: 105–106]]. В данном случае это и происходит, но в обратном направлении. При замене карандаша и листка бумаги на клавишу компьютера происходит изменение самого предметного действия и его образно-смыслового ряда: карандашом я рисую образ на чистом (пустом!) листке бумаги, чувствуя себя творцом и развивая руку. Клавиши на компьютере не позволяют этого делать.

Включённый в структуру действия умный гаджет не просто меняет всю структуру поведения, что и было ранее при развитии и усложнении орудий, но упрощает эту структуру, сплющивает ее. По аналогии: если ранее прачка стирала белье сама и руками, то при появлении стиральной машины ей надо загрузить грязное белье в машину и нажать кнопку. Машина всё сделает сама. Само действие сплющивается.

По той же аналогии: ребёнок нажимает на клавишу, кнопку гаджета, и получает сразу результат в виде разных картинок и новых соблазнов. Между нажатием кнопки и результатом нет рабочего интервала, то есть собственно самой работы, предметного действия, результатом которого стал некий продукт, и нет ощущения сопричастности к этому действию и результату.

Тем самым мы получаем ту же схему поведения, стимул – реакция, от которой мы пытались уйти всё это время. Умный гаджет упростил структуру действия, сплющив все треугольники и сферы опосредствования-овладения.

Разумеется, это сделал не гаджет, а те разработчики, которые, предлагая человеку умную игрушку, навязывают ему и соответствующую структуру поведения по той же схеме стимул – реакция.

3. Человек испытывает кризис развития тогда, когда происходит *упрощение и обеднение связей и координации знаково-символических структур* (обеднение языка, снижение, сплющивание горизонта культурных образцов и т. д.).

Мы допускаем определённый складывающийся тренд как массовидное явление: при переживании названных выше процессов, редуцирующих личностное тело человека, происходит и редукция самого человека вплоть до его радикальной метаморфозы, а значит, исчезновения его идентичности. Орудийно-знаковое тело человека радикально упрощается, а значит, упрощается и сам человек.

А начинается всё с размывания и исчезновения смыслового горизонта, рамку которому задаёт культурный образец. Носителем последнего выступает культурный взрослый. Если он перестаёт быть для ребёнка носителем идеальной формы, то ребёнок теряет смысловой горизонт становления.

Но когда живой носитель практики, носитель образца, для ребёнка исчезает, то у него «растворяется» и образ будущего. Человек (ребёнок) вновь ста-

новится рабом зрительного поля. Если происходит потеря названных выше опор (потеря горизонта *смыслового поля, упрощение орудийного пространства и упрощение связей и координаций*), то человек теряет самого себя, т. е. теряет своё личностное тело, которое его крепит в этом мире как культурное существо. И это уже не метафора, а реальный исторический процесс обратного метаморфоза, возврата назад, обратного хода, но с разрушительными последствиями.

Это удивительно, но вслед этому технологическому тренду, провоцирующему обратное движение человека к стимул-реактивному поведению, в самой науке стал доминировать такой же тренд. Если мы посмотрим работы современных авторов, посвящённые воздействию цифры и умных технологий на человека, особенно на ребёнка и подростка, то мы видим следующую картину.

В подавляющем большинстве исследователи пытаются рассмотреть проблему влияния цифры на человека глазами сугубо бихевиористской модели (в категориях стимул – реакция), с точки зрения того, как влияет активный гаджет на ребёнка и как ребёнок реагирует, как он себя чувствует, что происходит с его вниманием, эмпатией, воображением, самочувствием и т. д. Все будто забыли про отечественную традицию культурно-исторического подхода, про модель опосредствования-овладения. В исследованиях ребёнок представлен как сугубо реактивное, пассивное существо, на которого воздействует активная агрессивная цифра и соблазнитель гаджет (см. подр. [Смирнов 2021]).

Вместе с тем всё же некоторые исследователи обращаются именно к наследию культурно-исторического подхода, в котором видят мощный ресурс для выработки содержательного и практического ответа на цифровой вызов и выстраивания антропологической альтернативы [Рубцова 2019; Солдатова, Рассказова 2020; Солдатова, Войскунский 2021; Солдатова 2018; Смирнов 2016; Falikman 2021; Файола и др. 2016].

Г. У. Солдатова с коллегами верно полагает, что в настоящее время встала необходимость выработки трансдисциплинарной концепции, базисом, ядром которой выступал бы КИП, с помощью которого можно и нужно описывать по-новому процессы опосредствования, среди которых важнейшую роль уже играют цифровые технологии [Солдатова, Войскунский 2021: 433 и др.].

Это верно. При этом коллеги полагают, что процессы социализации, то есть усвоения социального опыта и социальных норм и образцов в настоящее время приобретают принципиальную новизну – сформировался своеобразный феномен цифровой социализации, в рамках которой формируется и так называемое цифровое поколение, складывается «цифровая личность», образуется феномен «цифрового детства» [Солдатова, Рассказова 2020; Солдатова, Войскунский 2021; Солдатова 2018].

Коллеги верно подмечают специфику момента. Да, действительно. Для понимания роли цифры и природы гибридной онлайн-офлайн среды необходима концепция, в которой процессы опосредствования и овладения начинают пониматься уже с учётом новых цифровых средств и практик. В этой базовой установке мы сходимся. Нужна новая модель опосредствования-овладения для новой среды обитания. Но что предлагают коллеги? Как они видят эту модель? Какие подходы вырабатывают?

В связи с формированием гибридной среды обитания молодой человек переживает специфический процесс цифровой социализации, в силу чего формируется такой феномен, как цифровая личность, цифровое поколение, для которого характерны следующие признаки (см. подр. [Солдатова 2018: 73–74]):

1. Гиперподключенность; молодые люди находятся в интернете по 8-10 часов в сутки; для большинства гаджет стал частью их повседневной жизни, в том числе и ночью.

2. Повседневное пребывание в уже сложившейся смешанной реальности (оффлайн-онлайн), в которой четкой границы между социальным и виртуальным мирами ними фактически уже не существует, она размыта; каждый второй ребёнок сознает это и принимает как данность то, что живет в смешанной гибридной реальности.

3. Расширенное сознание; развитие техносферы приводит к тому, что человек, особенно не оспособленный, личностно не сформированный подросток в своей жизни как бы наращивает на своём индивидуальном теле и своём сознании современные технические устройства, как бы удлиняя себя, надстраивая, расширяя своё сознание, что послужило поводом для введения понятия «расширенного сознания» (Д. Чалмерс), а ранее – понятия органопроекции (Э. Капп, П. А. Флоренский). Представители трансгуманизма полагают, что это расширение и усиление человека разного рода техническими устройствами и цифровыми насадками – неизбежный тренд, в силу которого человек переживает реальную трансформацию собственной идентичности, приводящую к формированию цифровой личности в её различных обликах (аватар, цифровой двойник и проч.). Она воплощается в разного рода цифровизации личных данных, цифровых следах, цифровых биографиях и легендах, формирующих двойную, вторую жизнь человека в виртуале.

4. Формирование новой социальности в смешанной среде, складывание паттернов поведения, характерных для виртуальной среды обитания, в результате чего можно говорить о необходимости вторичного опосредствования, цифрового переопосредствования через включение уже существующих опосредствованных форм поведения в новые формы цифрового опосредствования.

Последнее наиболее интересно. Что такое вторичное переопосредствование? Пока у коллег этот феномен не описан, и модель цифрового опосредствования не показана. Пока же заявлено, что необходимо разработать концепт, который бы помог показать феномен цифрового гиперподключения к многофункциональному инструменту, интернету.

Да, необходимо. С одной принципиальной поправкой – интернет не инструмент, а среда обитания. А цифровые инструменты отличны от классических орудий тем, что они многофункциональны, обладают элементами искусственного интеллекта, мобильны, персонализированы, настраиваются под конкретного пользователя, совмещают в себе функции знака, орудия, навигатора, самоучителя и проч.

При всей важности указанных предложений мы пока не увидели в этих работах новой модели, в основании которой лежит культурно-исторический подход, и где бы был показан механизм опосредствования-овладения цифры и с помощью цифры. Как раз пока наоборот. Пока мы имеем многочисленные

примеры воздействия, влияния цифры на молодое поколение, которое фактически можно считать сложившимся цифровым поколением, живущим в гибридной реальности. Но как происходит опосредствование-овладение в этой реальности у цифрового поколения и происходит ли там овладение им своим поведением с помощью цифры – мы пока этого не видим. Наше интеллектуальное видение не вооружено концептом. Факты скорее говорят об обратном – об активной роли интернета, виртуальной среды и почти полном погружении детей и молодежи в эту среду, о почти пассивном их поведении (что отмечают и исследования, показывающие и расширение сознания, и гиперподключенность, и смешанную реальность, и зависимость от гаджетов и проч.).

На этом фоне и феномен цифровой социализации выглядит пока декларативно. Точнее, однобоко. Что означает усвоение и овладение социального опыта, приобретаемого в смешанной среде, воспроизводство этого опыта и формирование цифровой личности? Мы пока видим лишь влияние этой среды на молодых людей.

Мы видим скорее цифровые следы, нежели цифровую личность, понимая последнее как метафору. Оцифровка опыта, личных данных, воплощение их в следах в виртуальной жизни пока говорит лишь о том, что человек много пребывает в этой среде и много следов там оставляет в виде разных записей, блогов, фотографий, видео, регистраций, имен, ников и проч. Цифровая личность выступает здесь лишь как метафора следа.

Более того, в силу влияния этой цифровой среды на индивида, особенно на подростка, мы можем говорить лишь о том, что происходит складывание такого цифрового двойника человека, у которого фактически формируется своя виртуальная биография, со своими следами виртуальной жизни. Именно она и меняется, более того, она становится для человека более значимой, ценностно важной и событийной. И поэтому скорее условно происходит социализация и складывание не реального социального субъекта, а формирование его цифрового двойника, аватара. Где в таком случае момент овладения и усвоения социального опыта в онлайн среде? Это пока спорное суждение. Оно не показано.

Скорее социальная и виртуальная среды сращиваются в материале конкретной индивидуальной жизни, для конкретного индивида эти миры не существуют отдельно. Он легко перемещается из одного мира в другой. При этом в таком гибриде всё более значимым становится слабо регламентированный цифровой мир новых желаний и возможностей, а не первый, нормированный и регламентированный. Цифровая копия становится более важной, нежели исходный оригинал. Это подтверждается современными исследованиями. Наблюдается фактически смещение традиционных форм социализации, их вытеснение и замена их новыми формами приобретения социального опыта, формами цифровой социализации [Солдатова 2018: 75].

Возникает вопрос. Да, Л. С. Выготский это давно зафиксировал. Одни орудия заменяют другие, сменяются функции, перестраивается поведение. И фактически меняется среда обитания. Но где акт развития с помощью цифры? Где момент овладения собой посредством овладения орудием, пусть это орудие и будет сложным и многофункциональным?

Дело в том, что в случае с упомянутым выше так называемым расширением сознания, удлинением тела индивида некоторые авторы опосредствование понимают именно в категориях расширения, удлинения, функционального технологического расширения сознания и тела человека [Файола и др. 2016]. Человек расширяется, усиливает себя сугубо технически, за счет технических устройств, специально настроенных для удобства и быстроты их освоения, становящихся частью человеческой новой, неорганической телесности. Многие этот феномен воспринимают положительно. А представители трансгуманизма это понимают как неизбежный тренд, полагая, что цифровые артефакты призваны преобразовать человека в сторону его усовершенствования.

На этой почве наблюдаются даже попытки выстраивания некоего синтеза культурно-исторической психологии, трансгуманизма, новой телесности и философии сознания. Этаким гибрид Л. С. Выготского, Р. Курцвейла и Д. Чалмерса. Смее утверждать, что последние двое в принципе никакую модель опосредствования-овладения не предлагали. Зато они видят развитие человека как его сугубо техническое усиление и расширение по принципу протеза: человеку, лишившемуся ног, делают хорошие протезы. А слепому дают умные очки.

Поэтому мы не найдем у Д. Чалмерса и Р. Курцвейла ответа на вопрос, как обстоят дела в этом гибриде с овладением? Что происходит с человеком, его высшими формами и способностями, в смешанной среде? Дело не в том, что он обставляется техническими устройствами, а в том, как распределяются функции и работы в этом новом интерфейсе человек-цифра? Как и в пользу кого/чего происходит перераспределение функции по принятию решений между человеком и цифрой? И происходит ли реальное формирование человека как разумного и нравственного существа, отвечающего за себя и за мир, в котором живет? Или при трансформации человека и среды его обитания под влиянием цифры происходит усиление роли цифры и отказ человека от самого себя, от своей активной роли субъекта? Здесь не место обсуждать основы трансгуманизма, сошлемся на собственные работы (см. [Смирнов 2022])

Нас интересует всё же базовая модель опосредствования-овладения и её работа (или отказ от нее) в новой гибридной реальности.

Некоторые авторы полагают, что скорее необходимо говорить о складывании нового коллективного субъекта распределенного типа, состоящего из привычного нам субъекта действия, технического устройства (точнее, устройств, целой серии девайсов и гаджетов) ранее бывшего в качестве орудия-средства, помещенных в интернет-среду. Сейчас же техническое устройство уже больше, чем средство, оно выступает в качестве активного агента-помощника, поскольку ему делегированы новые функции не только по исполнению рутинной работы, но и по принятию решений. В результате происходит сращивание субъекта и технического орудия-посредника в единый субъект [Файола и др. 2016: 152]. Что позволяет некоторым авторам допустить, что рано или поздно произойдет конвергенция разума, тела, социального опыта и цифровых технологий в едином коллективном субъекте, в силу чего наступит некое рождение симбиотической жизни и произойдет формирование единства «киберкультурного распределенного опосредствования» [Файола и др. 2016: 158].

Что же касается попытки построить гибридную культурно-историческую психологию и трансгуманизма, то они связаны с непониманием существа всей вершинной антропологии Л. С. Выготского. У них разные концепты человека, разные основания. У Л. С. Выготского человек выступает существом активным, субъектом развивающимся, у которого формируются высшие формы поведения посредством практик опосредствования и овладения собственными реакциями. В трансгуманизме же человек редуцирован, он есть существо реактивное и биологическое, нуждающееся в техническом усилении. Он сведен к набору функций, а поэтому, разумеется, может быть заменен умным киборгом, функционально более эффективным.

В культурно-историческом подходе человек не заменим, в трансгуманизме он заменим. Правда, сам Л. С. Выготский отчасти «виноват» в том, что его записали в сторонники и предтечи трансгуманизма, поскольку в своё время он сделал вклад в идеи переплавки, переделки и перековки человека (см. [Выготский 2016]). Но то было время идеологического влияния, хотя Л. С. Выготский не поддавался им, оставшись мыслителем, преодолевая в себе идеолога-марксиста.

Не будем идти далее в споры о трансгуманизме. Оставим здесь основную проблемную идею, которая выглядит вполне здраво: что означает формирование единого коллективного субъекта распределенного типа, в котором поновому распределяются работы и функции между человеком и цифровыми агентами в смешанной среде обитания и как выстраивается модель опосредствования-овладения в этом новом интерфейсе? Как между ними распределяются работы и функции, при которых выстраивается практика опосредствования-овладения, через которую формируется новый субъект, овладевающий своим поведением, при котором человек не заменяется аватаром, а остаётся самим собой.

Пока же рассмотрим ближе и внимательнее, то, как действует цифра (виртуальная среда в широком смысле, включающая всё многообразие умных технических устройств) в категориях модели опосредствования-овладения, описанной нами в первых двух частях и как выстраивается интерфейс ребёнок-цифра (гаджет) в дополнение к тому, что мы уже сказали выше.

Если речь идёт о ребёнке, то есть о человеке, у которого ещё не сформированы высшие способности, но он уже живет в виртуальной среде, гаджет уже стал его постоянным помощником, то в его коммуникации с гаджетом выстраивается особая ситуация.

Функциональное замещение

В гаджет встроены сценарии действия, которые ведут ребёнка. Не он действует, а его ведут. Кликнешь так – получишь это. В нормальной ситуации развития ребёнок совершает опосредствованное действие по овладению своими реакциями с помощью знаков-орудий. Именно потому, что сама социальная ситуация не даёт ему подсказок (если мы берем ситуацию отношения со взрослым в норме, если взрослый не даёт подсказок). Но вместо этого ребёнок получает сразу не просто подсказку, а целую навигацию действий, зашитую в гаджете. И вся она выстроена по схеме пути как в сказке: сделай это – получишь бонус. Вся схема поведения выстраивается в логике не усилия и преодоления, а в логике стимул – получение нового соблазна.

В результате чего не может формироваться высшая способность, поскольку самое главное не происходит – опосредствование и овладение собой, своей

реакцией. Нет необходимости совершать действие по опосредствованию, коль скоро ты получаешь бонус.

Многие авторы допускают что, мол, вместо орудия, палки, ложки, предмета ребёнок получает более сложное функциональное орудие, умный гаджет, и в этом смысле ничего страшного не происходит. Мол, наоборот, ребёнок вступает с ним в сложное взаимодействие, много интересного узнаёт. Но дело в том, что самого акта опосредования и через это – овладения собой не происходит. Оно просто не требуется.

Проблема не в замене одного орудия на другое – карандаша и ручки на гаджет. Проблема в том, что само орудие (гаджет) устроено принципиально по-другому. Оно забирает *культурную функцию у ребёнка*, действует и работает вместо него.

Именно потому, что гаджет активен, в отличие от ложки и ручки, которой ребёнок когда-то овладевал, чтобы съесть кашу и написать слово на листке бумаги, выстраивается иная ситуация, иной интерфейс человек – орудие.

Гаджет активен, он диктует ребёнку активность, точнее ответную реакцию. И вместо активного действия ребёнка мы имеем его реактивное поведение.

Событийная инверсия

При переносе основного акцента действия с социальной реальности в виртуал ребёнок переживает действия в виртуале как более ценностно значимые. И то, что происходит с ним (то есть с его цифровым двойником в виртуале) для него более значимо, чем то, что происходит здесь в социальной реальности. При этом, если и происходят с ним изменения, то они происходят с его двойником, а не с ним. Поэтому формируется, трансформируется не он, реальный, а его двойник, перетягивающий на себя центр внимания и событийности, в результате чего сам ребёнок становится приложением к гаджету, а не наоборот.

Взрослый посредник (культурный взрослый), ранее в норме онтогенеза создававший ситуацию взросления, выстраивая действие по опосредствованию, здесь, в интерфейсе ребёнок – гаджет, просто отсутствует. Вместо него ребёнку представлены цифровые двойники, виртуальные собеседники, заманивающие ребёнка всё далее в чащу виртуального леса.

Такая ситуация, становящаяся постоянной жизненной ситуацией развития (квазиразвития), создаёт обратное движение: вместо развития ребёнок переживает инфантилизацию, обратное движение, регресс. Он отучается читать, писать, считать, принимать решения, пробовать.

Сам гаджет не только как устройство, но прежде всего как орудие, сценирующее его поведение (со встроенным в него алгоритмом), встраивается во внутрь, в структуру поведения ребёнка и начинает им управлять. Тем самым снимается вообще социальный план поведения, поведение ребёнка становится просто асоциальным.

Магия гаджета

Выготский выделял при развитии речи в онтогенезе три стадии [Выготский 1983: 163]. Первая стадия – натуральная, магическая, для неё характерно первоначальное отождествление вещи и слова. Слово равно вещи. Слово имеет такие же качества, как и предмет. Слово «стол» равно вещи стол. Само на-

звание предмета выступает свойством предмета. Манипуляции с вещью сходны манипуляциям словом. Слово обладает в этом смысле магической силой. Это характерно в целом для мифологического мышления, черты которого давно подмечены и характерны для детского сознания.

На этом этапе развития у ребёнка выстраивается внешняя связь между стимулом и реакцией, по ассоциациям и аналогиям. Он запоминает эту связь по случайным внешним признаками, но не понимает внутренней связи (картинки лошадь и сани связываются, но почему, он не понимает). Как связываются, например, гром и молния с именем Бога, Перуна или Зевса. Эта связка происходит внешне, ассоциативно. Как и у человека мифа образуется в его сознании связка между словом в ритуале и природным явлением (вызывание дождя). Ребёнок в стадии магического употребления знаков использует их по чисто внешнему сходству [Выготский 1983: 159].

Заметим, правда, что в мифологическом мышлении вещь или слово имеют магическую силу. Поэтому у человека мифа выстраивается не просто внешняя случайная связь. Не сама по себе вещь имеет силу, но в ней скрыта священная сила, которую можно вызвать в ритуале.

При манипуляции с гаджетом ребёнок долгое время останавливается в своём развитии на этой первой, магической стадии. Гаджету приписываются свойства субъектности и вообще он обладает магической силой, он управляет поведением ребёнка, а не наоборот. Гаджет становится живым собеседником ребёнка, одушевляющего свой гаджет, относясь к нему больше, чем как к игрушке.

В ситуации виртуализации своей среды обитания и подчинения себя цифре ребёнок становится похож на больного деменцией, который становится рабом зрительного поля. Виртуальный ребёнок не умеет управлять, овладевать своим поведением с помощью этого гаджета, подчиняясь его магической силе.

Социальное vs виртуальное

Гаджет с защитой в нём функцией и сценарием поведения, не является носителем социальной функции. Он предлагает виртуальный мир, не реальный, мир превращенных форм. Поэтому если ребёнок берёт его за образец и вшивает в своё поведение по схеме интериоризации, то происходит подражание не социальному миру, а виртуальному. И ребёнок становится не социальным существом, а виртуальным. Происходит виртуальная интериоризация, а не социальная.

Почему всё же так происходит? Почему происходит это виртуальное цифровое смещение и движение в обратном направлении, связанном с желанием человека (особенно ребёнка) подчиниться цифре, следствием чего происходит возвращение к стимул-реактивному поведению?

Усилие vs удобство, комфорт

Как мы уже обсудили в первой части, Л. С. Выготский отталкивался от марксовой модели трудовой деятельности, выстроенной как внешняя деятельность с орудием, направленным вовне, на преобразование объекта, природы. В отличие от неё Выготский выстраивает модель внутренней, психологической деятельности, в которой ключевую роль играет психологическое орудие, знак, направленное вовнутрь, на овладение человеком своими реакциями и преобразование собственного поведения.

Исторически развитие техники шло по логике первой модели, логике усовершенствования внешнего орудия, самого технического устройства с точки зрения усиления эффективности и всё большего удобства и комфорта для пользователя, человека. Человек всё более принаровлялся к орудию, создавая себе всё более удобные условия управления орудием, становящимся всё более умной машиной, переставая быть просто пассивным орудием. С этим связаны разного рода эргономические разработки и проч. В отношениях человек-техника при этом функционал распределялся всё более в сторону машины, чтобы человеку-пользователю было удобно, чтобы он легко осваивал технику. Умная техника осваивается по принципу самоучителя, зашитого в эту технику, посредством нажатия ряда кнопок, а машина работает уже сама, регулирует свою работу. В техническое устройство зашита программа его функционирования. Человеку не надо её осваивать, и через освоение её человек не развивает в себе никаких функций.

Технологический, шире, функциональный аутсорсинг постепенно делал своё дело. Человеку было важно, чтобы орудие всё более становилось машиной, становящейся всё более умной и эффективной. Базовыми требованиями для технического устройства в трудовой деятельности всегда выступали такие качества, как эффективность, удобство, функциональность. Для техники это норма. Так выстраивался весь технический прогресс.

А вот психологическое орудие-знак, направленное вовнутрь, на преобразование поведения человека, не должно рассматриваться в таких же категориях – удобство, простота в освоении, эффективность. Принципы удобства и эффективности, применяемые в трудовой деятельности, адекватны для последней, но если эти же принципы применяются к психологическому орудю при обучении и развитии ребёнка, то это тормозит развитие. Отношения человек-техника здесь меняются местами. В обучении наоборот удобство, эффективность и аутсорсинг не могут быть главными критериями. Здесь главное состоит в том, чтобы создать для ребёнка зоны ближайшего развития, создать ситуации развития через преодоление. Ученику должно быть трудно, дабы он овладевал своими реакциями и через это формировал себя.

Но с гаджетом произошло всё наоборот. Он вошёл в повседневность ребёнка и всё изменил. Он удобен, прост в освоении и эффективен. И когда он стал подменять учебник и учителя, родителя и наставника, когда ученик стал всё более подчиняться удобному интерфейсу, который осваивается на раз дошкольником, то возникла инверсия. Гаджет удобен, эффективен, быстро осваивается, заменяет собой взрослого и создаёт иллюзию развития.

Но тогда не выполняется главное условие культурного развития: ученик перестаёт овладевать своим поведением. В общении с гаджетом этого не требуется.

В различных работах и обзорах, посвящённых опосредствованию, как мы уже рассмотрели во второй части, проблема взаимодействия ребёнок – цифра сводится к другому, и вообще извращается.

Вместо знака-стимула-средства обсуждается артефакт как внешнее орудие.

Вместо опосредствования – медиация, сиречь – опосредование.

Вместо схемы овладения, направленного на себя, предлагается схема субъект-артефакт-объект, то есть схема овладения (часто использования) объектом, предметом, вещью, но не собой.

Ключевая разница здесь заключается, как и писал Л. С. Выготский, в направленности. Всё многочисленные треугольники М. Коула и Й. Энгестрёма (см. часть 2) посвящены овладению учеником внешним предметом, объектом, но не собой, овладению им предметной деятельностью, в которой медиатором выступает предмет (знак, слово, книга и проч.). Теперь таковым стал умный гаджет, забирающий всю событийность у ребёнка, а значит и его самого, и при этом не требующий овладения. Гаджет осваивается на раз. Ребёнок в таком случае становится реактивным существом.

Но задача заключается в том, чтобы превратить гаджет в цифрового помощника по овладению собой, своими аффектами, и выстраиванию сложной предметной деятельности. Пока же гаджет этого не требуют, поскольку заточен на логику маркетинга: быстро, удобно, эффективно, думать не надо, прост в использовании, в него зашит простой и доступный самоучитель.

Стимул-реактивная модель начинает доминировать именно потому, что гаджет для пользователя выстроен в логике бизнес-модели, в которой все пользователи рассматриваются как реактивные существа, готовые потреблять и пользоваться предлагаемыми продуктами. И чем больше доступных соблазнов в гаджете – тем лучше.

Сценарный захват

До цифры сценарий поведения предлагался ребёнку от взрослого. Он был культурным посредником (см. во второй части). Более того, в реальной социальной среде перед ребёнком разворачивался репертуар сценариев. В этом репертуаре были помечены приоритетные и не приоритетные скрипты. Это всё равно, что рассматривать любую классическую ситуацию выбора. Например, как быть Ромео и Джульетте – любить друг друга (один стимул) или послушаться родителей, то есть голоса родовой традиции (другой стимул). Два стимула с одинаковой силой давят и надо делать выбор. Делая выбор в пользу любви, они совершают свободный поступок, но при этом гибнут.

Поэтому сфера опосредствования всегда была погружена в сценарный контекст, который представлен ребёнку, любому индивиду. Сама сфера опосредствования будет действовать так, каким будет этот сценарный контекст.

И вот пришла цифра, то есть ребёнок попадает в виртуальный мир соблазнов. Он радикально изменил именно сценарный контекст. Ранее этот контекст был несколько отдален от орудийно-знакового, от индивидуальной линии поведения, хотя и связан. Теперь же сам сценарий, причём приоритетный, уже зашит в само устройство, в гаджет, мобильник, планшет, в игру в интернете. Ещё точнее, сценарный контекст фактически скукоживается, поскольку взрослые из этого контекста удалены как носители. Вместо них происходит почти полное замещение социальной реальности доминирующим сценарием, зашитым в главный посредник – умный гаджет.

Взрослый, ставящий вместо себя гаджет, забирающий речь у ребёнка, ставит ему заглушку в виде готовой картинке, не требующей высказывания. Тем самым он вообще забирает у него, ребёнка, собственную событийность, то есть акт развития. Ребёнок не совершает акта опосредствования, не совершает личного усилия, просто беря готовое действие как вещь.

До гаджета ребёнок совершал всякий раз новое действие в новой ситуации, преодолевая трудности и решая новые задачи по осуществлению пред-

метного действия. А с гаджетом он получает готовый сценарий поведения и вместо нового действия в новой ситуации он повторяет готовый сценарий, зашитый в гаджете.

Тем самым он не переживает акта развития, поскольку не осуществляет реальное действие по опосредствованию, связанное с овладением своим поведением. Ему нечего преодолевать. А потому нет основания для формирования в себе собственной субъектности.

Вместо привычной модели мы имеем новую старую (рис. 14, 15):

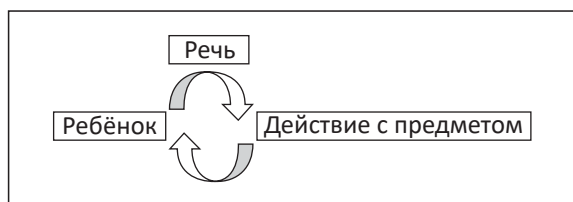


Рис. 14. Опосредствование

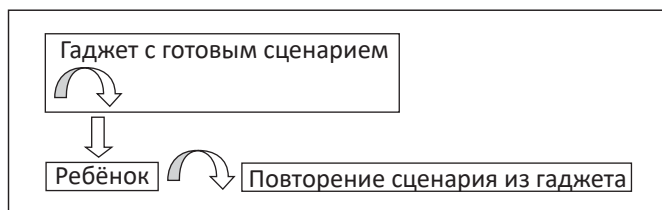


Рис. 15. Стимул – реакция с гаджетом

В новой ситуации ребёнок действует свободно, так, как хочет. Он не зависит от натурального вещного поля, действуя в смысловом поле.

В случае с гаджетом он становится рабом зрительного поля, образ которого ему навязывается образом из гаджета, его картинкой.

Сплющивание смыслового горизонта

Д. Б. Эльконин замечал, что в онтогенезе наблюдается известное отставание в степени развитости мотивационно-потребностной сферы от операционально-технической [Эльконин 1995: 390]. Но совокупное действие есть единство аффекта и интеллекта. Аффект связан с ориентацией на другого человека, здесь рождается социальный смысл. Интеллект связан с ориентацией на реальный предмет, на условия осуществления действия [Эльконин 1995: 403].

Если происходит замена взрослого гаджетом, то мы получаем радикальное переустройство ситуации. Вся смысловая, мотивационно-потребностная сфера сворачивается и замещается готовым образом действия, идущим от сценарного контекста, зашитого в гаджете. Это копирование образца не предполагает совместного действия.

Если гаджет занимает место взрослого, то исчезает и мотивационная сторона действия, исчезает и смысл. Остаётся лишь предметная, операционально-техническая сторона предметного действия, причем, в свернутом редуцированном цифровом виде, которую ребёнок не осваивает, а берёт в виде готовой схемы-образца от гаджета, не имея возможности выстраивать совместную деятельность со взрослым.

Иллюзия безопасности

В модели опосредствования-овладения взрослый показывает ребёнку образец, являя себя таковым, живым знаком, будучи носителем знака, носителем того, что и как делать, тем самым выстраивая мотивацию для ребёнка, который, несмотря на новую ситуацию, готов рисковать. Освоение нового действия с предметом всегда рискованное занятие. Не только кашей весь вымажешься, но и молотком ударишь по пальцам. Или, делая первые шаги, упадёшь, ударишься коленками. Но ты пробуешь. Хотя бывает больно.

В случае с гаджетом и цифрой ты ничем не рискуешь. Его разработчики всё сделали так, чтобы тебе не надо было прилагать усилий, чтобы тебе было комфортно и не было больно. Ты ничем не рискуешь. Ты нажимаешь пальцами на клавиши. И тебе не больно, если что-то пойдёт не так. Снова пробуешь, и снова не больно. Ты не получаешь ответной реакции от гаджета в виде явного физического контакта. Вместо этого – манящий и соблазняющий свет ярких картинок и комфорт цифрового путешествия, но «как бы» присутствуя в отсуствии. Полноты свершения собственного действия и ощущения сопричастности с Другим (взрослым, здесь же тебя поддерживающим) ты не ощущаешь. Но этого не требуется.

Вместе с тем сама цифровая практика уже показывает многочисленные примеры того, что дети и подростки всё более ощущают складывание агрессивной виртуальной среды обитания [Войскунский 2016; 2017; Солдатова 2018; Файола и др. 2016]. Ненормированное, не отрегулированное, не регламентированное пространство виртуального обитания не может не быть агрессивным. Его обитатели, прячась за никами и легендами, заполняют это пространство троллингом, буллингом и другими видами и формами агрессивного поведения. Это вынудило представителей власти, бизнеса и общества вырабатывать разного рода этические кодексы для сферы производства и внедрения технологий искусственного интеллекта.

Вместе с тем, ясно, что агрессивная виртуальная среда связана не с технологиями AI, а с тем, что сами люди, особенно подростки и молодежь, в социальном плане не сформированы как ответственные субъекты действия. Недостроенные, несформированные, социально незрелые существа переносятся в виртуал, в котором в силу его слабой нормированности начинает бурно расцветать множество запрещённых в социальной среде действий, нарушений и преступлений. Виртуальная среда даёт молодому человеку множество соблазнов, которым не овладевший своим поведением индивид, разумеется, будет подвержен.

Павел Флоренский: влечение к свету

В отличие от идеи технологического расширения человека нам ближе идея органопроекции в версии П. А. Флоренского. Поэтому для полноты исходного видения добавим рядом с Л. С. Выготским ещё одну проекцию, связанную с трудами о. П. А. Флоренского, посвящённую антропидею, построению антропологии, «конкретной метафизики человека» «в гетеанском смысле», в которой воедино плавятся те же единицы анализа – мысль, слово, орудие, знак, символ [Флоренский 1992]. Современные авторы давно заметили их скрытое сходство [Антропологические матрицы 2007].

Переходом между этими двумя мыслителями выступает тема органопроекции и выстраивания нового, неорганического тела личности, выстраивания, условно говоря, личностного функционального органа (см. более подр. [Смирнов 2014]).

В. П. Зинченко эту тему подчеркивал особо: «Функциональные органы, психологические функциональные системы, следует рассматривать как материал (материю), из которого, в конце концов, конституируется духовный организм» [Зинченко 1996: 9]. «Душевный организм» – это изобретение самого Л. С. Выготского: «Функциональные системы. Прототип – психология способностей. Представление о душевном организме, обладающем деятельностями» [Выготский 1982а: 157]. Вброшенное как метафора в конспекте записей, не предназначенных для публикации, оно не получило у него содержательного концептуального развития. Но невидимая перекличка шла.

П. А. Флоренский прежде всего отталкивался от проблемы формирования человека как разумного существа, творения Божия. Но разумность рукотворна. Себя человек призван создавать в сотрудничестве с Создателем.

Поэтому собственно человеческое в человеке заключается не в самом по себе изготовлении орудий, и не в самом по себе духовном, идейном понимании разума как некоей духовной сущности, витающей как абсолют, всеобщая предпосылка. Разумность не существует отдельно от практики выделки человеком собственной орудийно-деятельностной органики: «Если разум вовне раскрывает себя как неопределенно возрастающая и осложняющаяся совокупность орудий, то изнутри рассматриваемый он есть совокупность проектов этих же орудий, схем и образов <...>, разум есть потенциальная техника, техника есть актуальный разум» [Флоренский 1992: 132]. Содержанием разума должно быть нечто, что, «воплощаясь, даёт орудие». Этим нечто является как раз его концептуальная работа, термины, понятия, концепты. Материализованным воплощением терминов и понятий становится орудие. Термины – орудия мысли [Флоренский 1992: 132].

Для П. А. Флоренского «человек есть существо, строящее орудия», «выделяющее орудия», *homo faber*, «животное искусное». То есть существо не просто техническое, умелое, но искусное. Предшественники П. А. Флоренского и М. Хайдеггера технику сводили к орудийности, техничности (поставу) или вообще трактовали органопроецию натуралистически и в духе протеза.

Орудие есть расширение нашего организма, есть искусственный член, приставленный к тому нашему органу, непосредственно зиждущая деятельность коего была остановлена» [Флоренский 1992: 152–153]. Но одновременно, если орудие органично дополняет наше тело, нас самих, то оно само «будучи как *тело*, оказывается *продолжением тела*, как бы проросшим в природу телом человеческим» [Там же].

Как может тело продлиться в том, что не есть тело? Суть мысли Э. Каппа, автора понятия органопроекции, полагает Флоренский, состоит в том, чтобы «уподобить искусственные произведения техники естественно выросшим органам» [Там же]. Техника есть сколок с живого тела или, точнее, с жизненного тело-образующего начала; живое тело есть «первообраз всякой техники» [Там же].

Не само по себе тело удлиняется. Идея исходного образа орудия, первообраза, задаёт принципиально иное видение феномена органопроекции.

Человек сам становится мерой мира, продолжаясь в него. Орудие «оказывается вырезанным именно по образцу», так сказать, по контурам того действия или того действия-органа, которое было задержано: «Было только что сказано: *действия-органа*, ибо орган нельзя мыслить вне его функции, и со своим действием всякий член тела составляет неразрывное целое» [Флоренский 1992: 153]. Тем самым появляется идея «действия-органа», то есть органа, не отделимого от своей функции, некоей органической целостности, большей, чем сам орган.

Фактически, эта идея действия-органа перекликается с идеей «функционального органа» А. А. Ухтомского (см. выше), которую использовали представители школы Л. С. Выготского, чтобы преодолеть натурализм предшественников, представителей рефлексологии.

П. А. Флоренский пишет, что сходство между органом и орудием – морфологическое (добавим – и собственно антропологическое): «И техническое приспособление, и орган выдвигаются одной потребностью и строятся *одной* внутренней деятельностью <...>. Между органом и орудием, функционально обслуживающим *одну* задачу, есть и должно быть морфологическое тождество» [Флоренский 1992: 155].

Но П. А. Флоренский понимает, что прямой связи между органом и орудием нет, должен быть посредник. И он вводит идею первообраза – телесный орган выступает органическим первообразом орудия. Всякое орудие, с одной стороны, является «проекцией какого-либо органа», а орган выступает первообразом орудия. Между ними образуется плавающая и прозрачная деятельностная, энергичная граница, натурально не зафиксированная.

Итак, подытоживает П. А. Флоренский: «Разум определяет себя в технике, продолжающей тело посредством проекций его органов», оружия же «имеют своим типом первообразы органов, самые же органы – свою моделью» [Флоренский 1992: 171].

Если так, то умный гаджет, в логике и метафизике Флоренского, является собой иное человеческому телу тело, не отдельно взятое орудие, а особое тело с набором умных функций, но такое, которое ещё необходимо сделать энергичным собеседником человеческого энергичного (деятельностного) тела, тела личности, не отчужденного от него, а выступающего соратником ему.

Иного выхода у нас нет. Поскольку и исходно мы призваны были к тому, чтобы продлеваться в искусственных телах, не превращаясь в их придаток, а открывая себе жизненный горизонт, новые миры, не забывая своё собственное лоно.

Главное, чтобы наш орган сохранял свою задачу – быть первообразом орудия. Первообразом умного гаджета, умной техники выступает всё тело нашей личности.

Например, что есть глаз? Это не просто орган. Это то в нас, что открывает нам свет. Глаз «есть изнутри ничто иное, как *влечение к свету*». Это влечение к свету и создаёт и сам глаз, и камеру-обскуру, и микроскоп и телескоп [Флоренский 1992: 171].

Что есть влечение к свету? Где и как оно рождается? П. А. Флоренский отмечает, что «мы мыслим свет, мы чувствуем его, мы устремляемся к нему... уже имеем в себе его». Но тем самым «наше стремление к свету есть <...> явление света в нас, свет в нас, поскольку он является нам – не только наша энергия,

как проявление нашей собственной бытийственности, но и энергия света как проявление его бытийственности [Флоренский 1992: 172].

Завершим же мы наш разговор продолжением в будущее – вопрошанием Б. Д. Эльконина, спросившего себя вслух: зачем Выготскому была нужна идея опосредствования, и здесь же ответившего – затем, что это есть переход к выстраиванию и выращиванию человеком собственных опор для свободного действия. Это способ выращивания подлинной человеческой самостоятельности [Эльконин 2016: 111].

Добавим, что таковых неорганических, энергийных опор в человеческой личности, конечно, больше и не они сводятся только к знаку и слову. К этому списку добавляются такие опоры, как символ, имя, образ, число, из коих собственно и складывается тело личности человека в процессе проделывания им культурных практик заботы¹³. Для каждого из перечисленных новообразований личности характерна своя практика опосредствования и овладения. Выготский не успел завершить построение полного «тезауруса личности», многое осталось в набросках и планах. Отчасти эту тему развивал Флоренский, введя их как ипостаси лица-личности в своих работах (см. [Флоренский 1988; 1989], а также в нашей работе [Смирнов 1996: 89–90 и др.]). Но оставим это для будущего разговора.

Заключение. Культурное задание

Завершим наш разговор резюмирующим итогом – сформулируем ряд методологических положений на языке культурно-исторического подхода, которые должны лечь в основание нового задания для исследователей и разработчиков, выступающего ответом на цифровой вызов.

1. Возвращение взрослого. Восстановление связи взрослый (посредник) – ребёнок (ученик) в акте развития, выстраивание их совместной предметной деятельности в новой гибридной среде.
2. Восстановление смыслового поля действия ребёнка (ученика) в цифровой среде. Расширение горизонта смыслового поля. Выстраивание смыслов предметной деятельности в гибридной реальности.
3. Восстановление событийного центра для ребёнка в реальной жизнедеятельности при помощи использования ресурса и богатства цифрового контента. Преодоление виртуальной инверсии.
4. Построение новой модели акта опосредствования с участием цифры: человек – орудие – знак – цифра. Формулирование для «умного гаджета» и цифровых технологий нового задания: вместо игрушки для развлечений они должны становиться средствами по развитию личности человека, становиться его цифровыми помощниками.
5. Восстановление базовой деятельности по опосредствованию с использованием цифровых технологий и построение в новой цифровой среде практик обучения базовым видам деятельности (чтение, счет, письмо и др.), используя ресурс цифровой среды.

¹³ В. П. Зинченко также обращал на это внимание, подчеркивая, что духовная сфера в современной психологии вообще отсутствует. В культурно-историческом подходе были проведены работы по построению модели опосредствования лишь на материале знака и слова, а миф и символ не были затронуты [Зинченко, 1993: 5, 6].

Говоря словами молодого Льва Выготского, сказанными им в 1917 году, «новый день застал нас неготовыми». Человек оказался не готов к цифровому вызову. Не готов не инструментально-орудийно, а не готов смысловó. Не готов аффектом, то есть личностно-рефлексивно. Он поддался онтологическому соблазну. Именно жизненный функциональный аутсорсинг, на основе которого строился весь технологический прогресс последнюю тысячу лет, привёл к тому, что человек окружил себя множеством артефактов-медиаторов, но потерял духовно-смысловые опоры, крепящие его событийное место в мире. Он продолжал заниматься внешним орудийным опосредованием, но перестал владеть собой, увлекшись богатством техносферы.

Теперь же ему предстоит долго и тяжело возвращаться к самому себе, своему событийному и незаменимому месту в мире. В качестве опор ему будут служить те культурные практики опосредствования и овладения, которые его делают самим собой. А в качестве новой опоры он будет использовать также и умного цифрового помощника.

Библиография

- Антропологические матрицы 2007 – *Антропологические матрицы XX века*. Л. С. Выготский – П. А. Флоренский. Несостоявшийся диалог. Приглашение к диалогу. М.: Прогресс-Традиция, 2007. 664 с.
- Бэксёрст 2007 – *Бэксёрст Д.* О понятии опосредствования // Культурно-историческая психология. 2007. о 3. С. 61–66.
- Веер ван дер, Завершнева 2018 – *Веер ван дер Р, Завершнева Е. Ю.* Последняя глава «Мышления и речи»: структура аргументации и цитирование источников // Вопросы психологии. 2018. о 5. С. 88–104.
- Верч 1996 – *Верч Дж.* Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию. М.: Тривола, 1996. 176 с.
- Войскунский – *Войскунский А. Е.* Поведение в киберпространстве: психологические принципы // Человек. 2016. о 1. С. 36–49.
- Войскунский – *Войскунский А. Е.* Интернет как пространство познания: психологические аспекты применения гипертекстовых структур // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. о 4. С. 7–20.
- Выгодская, Лифанова 1996 – *Выгодская Г. Л., Лифанова Т. М.* Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. М.: Смысл, 1996. 424 с.
- Выготский 1982а – *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982.
- Выготский 1982б – *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.
- Выготский 1983 – *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983.
- Выготский 1984 – *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984.
- Выготский 1986 – *Выготский Л. С.* Конкретная психология человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1986. о 1. С. 52–65.
- Выготский 1966 – *Выготский Л. С.* Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. 1966. о 6.
- Выгодский 2016 – *Выгодский Л. С.* Социалистическая передка человека // Человек. 2016. о 4. С.122–131.
- Гальперин 2003 – *Гальперин П. Я.* Психология как объективная наука. М.: Изд-во Моск. Псих.-соц. института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
- Завершнева 2015 – *Завершнева Е. Ю.* Представления о смысловом поле в теории динамических смысловых систем Л. С. Выготского // Вопросы психологии. 2015. о 4. С. 119–135

- Зинченко 1993 – *Зинченко В. П.* Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. о 4. С. 5–19.
- Зинченко 1996 – *Зинченко В. П.* От классической к органической психологии. М.: Международный Образовательный и Психологический колледж, 1996.
- Зинченко 2007 – *Зинченко В. П.* Выготский в контексте культуры начала XX века // Антропологические матрицы 2007 – Антропологические матрицы XX века. Л. С. Выготский – П. А. Флоренский. Несостоявшийся диалог. Приглашение к диалогу. М.: Прогресс-Традиция, 2007. С. 381–400.
- Корепанова, Виноградова 2006 – *Корепанова И. А., Виноградова Е. М.* Концепция И. Энгельста – вариант прочтения теории деятельности А. Н. Леонтьева // Культурно-историческая психология. 2006. о 4. С. 74–78.
- Коул 1989 – *Коул М.* (ред.) Социально-исторический подход в психологии обучения. Отв. ред. М. Коул. М.: Педагогика, 1989. 160 с.
- Коул 1997 – *Коул М.* Культурно-историческая психология: наука будущего. М.: «Когито-Центр», Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. 432 с.
- Леви-Брюль 1937 – *Леви-Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении. М.: ОГИЗ, 1937.
- Верч 2011 – *Mediated action: между разумом и культурой.* Интервью с профессором Джеймсом Верчем // Культурологический журнал. 2011. о 4(6). 1-6. URL: http://cr-journal.ru/files/file/02_2012_20_40_28_1328632828.pdf (дата обращения 17.08.2022).
- Палласмаа 2013 – *Палласмаа Ю.* Мыслящая рука: архитектура и экзистенциальная мудрость бытия. М.: Издательский дом «Классика XXI», 2013. 176 с.
- Поляков 2022 – *Поляков А. М.* Развитие сознания в контексте проблемы знакового и символического опосредствования // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. о 2. С. 4–12.
- Павленко 2020 – *Павленко В. Н.* Понятия «орудие», «психологическое орудие», «знак» и их соотношение // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. о 1. С. 122–131.
- Рубцова 2019а – *Рубцова О. В.* Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. о 3. С. 117–124.
- Рубцова 2019б – *Рубцова О. В.* Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть вторая) // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. о 4. С. 100–108.
- Самухин и др. 1981 – *Самухин Н. В., Биренбаум Г. В., Выготский Л. С.* К вопросу о деменции при болезни Пика // Хрестоматия по патопсихологии. М.: МГУ. С. 114–149.
- Смирнов 1996 – *Смирнов С. А.* Опыты по философской антропологии (Человек в пространстве культуры). Новосибирск, АО «Офсет». 1996. 184 с.
- Смирнов 2001 – *Смирнов С. А.* Культурный возраст. Философское введение в психологию развития. Новосибирск: Офсет, 2001.
- Смирнов 2014 – *Смирнов С. А.* Идея произведения в работах М. Хайдеггера и П. А. Флоренского (философское предисловие к поэтической антропологии) // Культура и искусство. 2014. о 3(21). С. 336–348.
- Смирнов 2016а – *Смирнов С. А.* Умное тело или проблема развития человеческой телесности в ситуации жизненного аутсорсинга. Статья 1 // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. о 1. С. 4–13
- Смирнов 2016б – *Смирнов С. А.* Антропологический навигатор. К событийной онтологии человека. Новосибирск: ООО «Офсет-ТМ», 2016. 438 с.
- Смирнов 2021 – *Смирнов С. А.* Цифровая школа: В поисках объяснительных моделей. Часть 1, 2. // Science for Education Today. 2021, том 11, о 6. С. 62–79; С. 80–95.
- Смирнов 2022 – *Смирнов С. А.* Наше бесчеловечное будущее или уловка трансгуманизма // Человек. 2022. Т. 33. С. 61–79

- Солдатова 2018 – Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребёнок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9, о 3, С. 71–80.
- Солдатова, Войскунский 2021 – Солдатова Г. У., Войскунский А. Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18, о 3. С. 431–450.
- Солдатова, Рассказова 2020 – Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. о 4. С. 87–97.
- Файола и др. 2016 – Файола Э., Войскунский А. Е., Богачева Н. В. Человек дополненный: становление киберсознания // Вопросы философии. 2016. о 3. С. 147–162.
- Флоренский 1992 – Флоренский П. А. У водоразделов мысли. (Черты конкретной метафизики). Часть вторая // Символ. Париж. 1992. о 28. С. 125–216.
- Флоренский 1988 – Флоренский П. А. Имена // Социологические исследования. 1988. о 6; 1989. оо 2–6.
- Хозиев 2005 – Хозиев В. Б. Опосредствование в теории и практике культурно-исторической концепции // Культурно-историческая психология. 2005. о 1. С. 25–36.
- Элиаде 1994 – Элиаде М. Священное и мирское. М.: МГУ, 1994.
- Эльконин 1994 – Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). М.: Тривола, 1994. 168 с.
- Эльконин 2010 – Эльконин Б. Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 280 с.
- Эльконин 2016 – Эльконин Б. Д. Посредническое Действие и Развитие // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. о 3. С. 93–112.
- Эльконин 1995 – Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.: Изд-во «Ин-т практической психологии», 1995, 352 с.
- Юнг 1994 – Юнг К.-Г. О становлении личности // Юнг К.-Г. Конфликты детской души. М.: Канон, 1994. С. 185–208.

References

- Anthropological matrices 2007 – Anthropological matrices of the twentieth century. L. S. Vygotsky – P. A. Florensky. Failed dialogue. An invitation to dialogue. Moscow: Progress-Tradition, 2007. 664 p. In Russian.
- Backhurst 2007 – Backhurst D. On the concept of mediation // Cultural-historical psychology. 2007. № 3. P. 61–66. In Russian.
- Veer van der, Zavershneva 2018 – Veer van der R., Zavershneva E. Yu. The last chapter of “Thinking and Speech”: Argumentation Structure and Citation of Sources // Questions of Psychology. 2018. № 5. P. 88–104. In Russian.
- Wertch 1996 – Wertch J. Voices of Reason. Socio-cultural approach to mediated action. Moscow: Trivola, 1996. 176 p. In Russian.
- Voiskunsky – Voiskunsky A. E. Behavior in cyberspace: psychological principles // Chelovek. 2016. № 1. P. 36–49. In Russian.
- Voiskunsky – Voiskunsky A. E. Internet as a space of knowledge: psychological aspects of the use of hypertext structures // Modern foreign psychology. 2017. Vol. 6. № 4. P. 7–20. In Russian.
- Vygodskaya, Lifaova 1996 – Vygodskaya G. L., Lifaova T. M. Lev Semeovich Vygotsky. Life. Activity. Strokes for the portrait. Moscow: Meaning, 1996. 424 p. In Russian.

- Vygotsky 1982a – Vygotsky L. S. Collected works: in 6 volumes. Vol. 1. Moscow: Pedagogy, 1982. In Russian.
- Vygotsky 1982b – Vygotsky L. S. Collected works: in 6 volumes. Vol. 2. Moscow: Pedagogy, 1982. In Russian.
- Vygotsky 1983 – Vygotsky L. S. Collected works: in 6 volumes. Vol. 3. Moscow: Pedagogy, 1983. In Russian.
- Vygotsky 1984 – Vygotsky L. S. Collected works: in 6 volumes. Vol. 6. Moscow: Pedagogy, 1984. In Russian.
- Vygotsky 1986 – Vygotsky L. S. Concrete human psychology // Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology. 1986. № 1. P. 52–65. In Russian.
- Vygotsky 1966 – Vygotsky L. S. The game and its role in the mental development of the child // Questions of Psychology. 1966. № 6. In Russian.
- Vygotsky 2016 – Vygotsky L. S. The socialist reforging of a person // Chelovek. 2016. № 4. P. 122–131. In Russian.
- Galperin 2003 – Galperin P. Ya. Psychology as an objective science. Moscow: Publishing House of Moscow. Psych.-social. institute; Voronezh: Publishing House of NPO «MODEK», 2003. In Russian.
- Zavershneva 2015 – Zavershneva E. Yu. Concepts of the semantic field in the theory of dynamic semantic systems of L. S. Vygotsky // Questions of Psychology. 2015. № 4. P. 119–135. In Russian.
- Zinchenko 1993 – Zinchenko V. P. Cultural-historical psychology: the experience of amplification // Questions of psychology. 1993. № 4. P. 5–19. In Russian.
- Zinchenko 1996 – Zinchenko V. P. From classical to organic psychology. Moscow: International Educational and Psychological College, 1996. In Russian.
- Zinchenko 2007 – Zinchenko V. P. Vygotsky in the context of the culture of the early twentieth century // Anthropological matrices of the twentieth century. L. S. Vygotsky – P. A. Florensky. Failed dialogue. An invitation to dialogue. Moscow: Progress-Tradition, 2007. P. 381–400. In Russian.
- Korepanova, Viogradova 2006 – Korepanova I. A., Vinogradova E. M. The concept of I. Engeström – a variant of reading the theory of activity of A. N. Leontiev // Cultural-historical psychology. 2006. № 4. P. 74–78. In Russian.
- Cole 1989 – Cole M. (ed.) A socio-historical approach to the psychology of learning. Ed. M. Cole. Moscow: Pedagogy, 1989. 160 p. In Russian.
- Cole 1997 – Cole M. Cultural-historical psychology: the science of the future. Moscow: «Cogito-Center», Publishing House «Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences», 1997. 432 p. In Russian.
- Levy-Bruhl 1937 – Levy-Bruhl L. Supernatural in primitive thinking. Moscow: OGIZ, 1937. In Russian.
- Wertch 2011 – Mediated action: between mind and culture. Interview with Professor James Werch // Culturological Journal. 2011. № 4(6). P. 1–6. URL: http://cr-journal.ru/files/file/02_2012_20_40_28_1328632828.pdf (accessed 17.08.2022). In Russian.
- Pallasmaa 2013 – Pallasmaa J. Thinking Hand: Architecture and Existential Wisdom of Being. M.: Publishing house «Classics XXI», 2013. 176 p. In Russian.
- Polyakov 2022 – Polyakov A.M. The development of consciousness in the context of the problem of sign and symbolic mediation // Cultural-Historical Psychology. 2022. Vol. 18. № 2. P. 4–12. In Russian.
- Pavlenko 2020 – Pavlenko V. N. The concepts of “tool”, “psychological tool”, “sign” and their relationship // Cultural-historical psychology. 2020. V. 16. № 1. P. 122–131. In Russian.
- Rubtsova 2019a – Rubtsova O. V. Digital technologies as a new means of mediation (Part One) // Cultural-Historical Psychology. 2019. V. 15. № 3. P. 117–124. In Russian.

- Rubtsova 2019b - Rubtsova O. V. Digital technologies as a new means of mediation (Part Two) // Cultural-Historical Psychology. 2019. Vol. 15. № 4. P. 100–108. In Russian.
- Samukhin et al. 1981 - Samukhin N.V., Birenbaum G.V., Vygotsky L.S. On the issue of dementia in Pick's disease // Reader in pathopsychology. Moscow: MGU. P. 114–149. In Russian.
- Smirov 1996 – Smirov S. A. Experiences in philosophical anthropology (Man in the space of culture). ovsibirsk, JSC Offset. 1996. 184 p. In Russian.
- Smirov 2001 – Smirov S. A. Cultural age. Philosophical introduction to developmental psychology. ovsibirsk: Offset, 2001. In Russian.
- Smirov 2014 – Smirov S. A. The idea of a work in the works of M. Heidegger and P. A. Florensky (philosophical preface to poetic anthropology) // Culture and Art. 2014. № 3(21). P. 336–348. In Russian.
- Smirov 2016a – Smirov S. A. Smart body or the problem of development of human physicality in a situation of life outsourcing. Article 1 // Cultural-historical psychology. 2016. Vol. 12. №. 1. P. 4–13. In Russian.
- Smirov 2016b – Smirov S. A. Anthropological navigator. To the event ontology of man. ovsibirsk: Offset-TM LLC, 2016. 438 p. In Russian.
- Smirov 2021 – Smirov S. A. Digital School: In search of explanatory models. Part 1, 2. // Science for Education Today. 2021. Vol. 11. № 6. P. 62–79; P. 80–95. In Russian.
- Smirov 2022 – Smirov S. A. Our inhuman future or the trick of transhumanism // Chelovek. 2022. Vol. 33. P. 61–79. In Russian.
- Soldatova 2018 – Soldatova G.U. Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world // Social psychology and society. 2018. Vol. 9. № 3. P. 71–80. In Russian.
- Soldatova, Voiskunsky 2021 – Soldatova G. U., Voiskunsky A. E. Social and cognitive concept of digital socialization: a new ecosystem and social evolution of the psyche // Psychology. Journal of the Higher School of Ecomics. 2021. Vol. 18. № 3. P. 431–450. In Russian.
- Soldatova, Rasskazova 2020 – Soldatova G. U., Rasskazova E. I. Results of digital transformation: from online reality to mixed reality // Cultural-Historical Psychology. 2020. Vol. 16. № 4. P. 87–97. In Russian.
- Fayola et al. 2016 – Fayola E., Voiskunsky A. E., Bogacheva N. V. Augmented Man: Formation of Cyber Consciousness // Questions of Philosophy. 2016. № 3. P. 147–162. In Russian.
- Florensky 1992 - Florensky P. A. At the watersheds of thought. (Features of concrete metaphysics). Part two // Symbol. Paris. 1992. № 28. P. 125–216. In Russian.
- Florensky 1988 - Florensky P. A. Names // Sociological research. 1988. № 6; 1989. P. 2–6. In Russian.
- Khoziev 2005 – Khoziev V. B. Mediation in the theory and practice of the cultural-historical concept // Cultural-historical psychology. 2005. № 1. P. 25–36. In Russian.
- Eliade 1994 – Eliade M. Sacred and profane. Moscow: MSU, 1994. In Russian.
- Elkonin 1994 – Elkonin B. D. Introduction to psychology of development (in the tradition of cultural-historical theory of L. S. Vygotsky). Moscow: Trivola, 1994. 168 p. In Russian.
- Elkonin 2010 – Elkonin B. D. Mediation. Action. Development. Izhevsk: ERGO, 2010. 280 p. In Russian.
- Elkonin 2016 – Elkonin B. D. Intermediary Action and Development // Cultural-Historical Psychology. 2016. Vol. 12. № 3. P. 93–112. In Russian.
- Elkonin 1995 – Elkonin D. B. Mental development in childhood. Moscow: Publishing House «Inst. of Practical Psychology», 1995, 352 p. In Russian.
- Jung 1994 – Jung C.-G. On the Formation of Personality // Jung K.-G. Conflicts of the child's soul. Moscow: Kaon, 1994. P. 185–208. In Russian.
- Bruner 1987 – Bruner J. Life as Narrative. Social Research, 54 (1), 11–32.

- Cole 1996 – Cole M. *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*. The Belknap Press of Harvard Press. Cambridge, Massachusetts, London, England. 1996.
- Falikman 2021 – Falikman M. *There and Back Again: A (Reversed) Vygotskian Perspective on Digital Socialization* // *Front. Psychol.* 12:501233.
- Sannio, Engeström 2018 – Sannio A., Engeström Y. *Cultural-historical activity theory: founding insight and new challenges* // *Cultural-historical psychology*. 2018. Vol. 14. o.3. P. 43–56.
- Zittoun et al. 2007 – Zittoun T, Gillespie A., Psaltis C. *The Metaphor of the Triangle in Theories of Human Development* // *Human Development*. July. 2007. № 50. P. 208–229.
- Wertsch 2007 – Wertsch J. *Mediation* // *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Ed. by H. Daniels, M. Cole, J. V. Wertsch. Cambridge University Press. 2007. P. 178–192.