ГРОМЫКО ЮРИЙ ВЯЧЕСЛАВОВИЧ



Московский государственный психолого-педагогический университет, Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» им. Е. Л. Шифферса, г. Москва, Россия

E-mail: yugromyko@gmail.com

УДК 159.9

«ЦЕЛОЕ», «ЯДРО» И «ГРАНИЦА» В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ПРИ ВНЕДРЕНИИ В МАССОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ИИ

Контекст и актуальность. В статье автором рассматриваются условия выделения культурно-исторической теории как целостной системы. Это, по мнению автора, определяется, с одной стороны, единством ключевых проблем в процессе развития культурно-исторического подхода у разных его сторонников, а с другой — основными вызовами для данного подхода со стороны происходящих изменений в общественных практиках взросления и самоопределения человека.

Результаты. В статье подчёркивается, что целостность культурно-исторической психологии при переходе от работ Л. С. Выготского к теории развивающего образования В. В. Давыдова определяется общим интересом этих исследователей к рассмотрению и изучению механизмов сверхспособностей и роли сознания в этом процессе. Ядром сверхспособностей у Л. С. Выготского является смысловое сознание, обеспечивающее связь мышления и речи, формирование речевого мышления, внутренней речи, речи как регулятивной инстанции. Ядром сверхспособностей у В. В. Давыдова является поисковое мышление в проблемной ситуации, определяющее направление поиска на основе выделения идеальных характеристик ситуации при помощи моделей. Граница теории Л. С. Выготского определяется изучением процессов культургенеза интеллектуальных функций, а также культурной нормы в процессах развития. В теории и практике развивающего образования В. В. Давыдова рассматриваются одновременно процессы происхождения культурных функций — понятийного мышления — и социогенеза — построения сообществ, в которых осуществляется освоение новых способов действия и формирование способности теоретического мышления.

Выводы. Автор считает, что стихийное использование в массовом образовании искусственного интеллекта (ИИ) следует рассматривать как принципиальный вызов для традиции культурно-исторического подхода, поскольку ИИ в настоящий момент не может рассматриваться как культурное средство управления собственной активностью человека. Автор предлагает концептуальные определения «целостность», «ядро» и «концептуальная граница» в качестве основы неалгоритмической большой языковой модели, которая в качестве методологического средства позволяет обнаружить, с одной стороны, единство теорий Л. С. Выготского и В. В. Давыдова, а с другой — разделяющую их границу. Понятие «концептуальной границы» также может быть одним из средств контроля за предоставляемыми системами ИИ ответами при разработке проектного замысла в образовательно-проектной деятельности.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, сверхспособности, сознание, развивающее обучение, искусственный интеллект, большая языковая модель, мышление, действие, смысл.

Yuri V. Gromyko
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
E-mail: yugromyko@gmail.com

THE «WHOLE», THE «CORE» AND THE «BOUNDARY» IN POST-NON-CLASSICAL CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY AMID THE INFUSION OF AI INTO MASS EDUCATION

Context and Relevance. The article examines the conditions for identifying cultural-historical theory as a holistic system. According to the author, this is determined, on the one hand, by the unity of key problems in the development of the cultural-historical approach among its various proponents, and on the other hand, by the fundamental challenges to this approach posed by ongoing changes in the social practices of human maturation and self-determination.

Results. The article emphasizes that the integrity of cultural-historical psychology in the transition from the works of L. S. Vygotsky to the theory of developmental education by V. V. Davydov is determined by the shared interest of these researchers in examining and studying the mechanisms of «super-abilities» (sverhsposobnosti) and the role of consciousness in this process. The core of super-abilities in L. S. Vygotsky's theory is semantic consciousness, which ensures the connection between thinking and speech, the formation of verbal thinking, inner speech, and speech as a regulatory instance. The core of super-abilities in V. V. Davydov's theory is exploratory thinking in a problem situation, which determines the direction of the search based on identifying the ideal characteristics of a situation with the help of models. The boundary of L. S. Vygotsky's theory is defined by the study of the processes of culturogenesis of intellectual functions, as well as cultural norms in developmental processes. In the theory and practice of V. V. Davydov's developmental education, the processes of the origin of cultural functions — conceptual thinking — and sociogenesis — the construction of communities in which the mastery of new modes of action and the formation of theoretical thinking abilities take place — are considered simultaneously.

Conclusions. The author argues that the spontaneous use of artificial intelligence (AI) in mass education should be viewed as a fundamental challenge to the tradition of the cultural-historical approach, since AI at present cannot be regarded as a cultural tool for managing a person's own activity. The author proposes the conceptual definitions of «integrity», «core», and «conceptual boundary» as the foundation for a non-algorithmic large language model, which, as a methodological tool, allows for the discovery, on the one hand, of the unity of the theories of L. S. Vygotsky and V. V. Davydov, and on the other hand, of the boundary separating them. The concept of a «conceptual boundary» can also serve as one of the means for controlling the responses provided by AI systems during the development of a design concept in educational-design activities.

Keywords: cultural-historical psychology, super-abilities, consciousness, developmental education, artificial intelligence, large language model, thinking, action, meaning.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-40-60

© Ю. В. Громыко 2026

1. Культурно-историческая психология как целое

Для нас постнеклассическая культурно-историческая психология определяется традицией воспроизводства и развития идей и концептов Л. С. Выготского, которые значимы и сами по себе, и в последующих работах сторонников деятельностного подхода — А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, Л. И. Божович, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, и дальше, прежде всего, В. В. Давыдова, Г. П. Щедровицкого, В. В. Рубцова. Вопрос целого возникает при попытке осмыслить новые практические вызовы и возникающие феномены при постановке задачи овладения собственным поведением в новых условиях, что, по точному определению А. А. Пузырея, получило название романтической (можно сказать, революционно-романтической) составляющей культурно-исторической психологии. Постановка и попытка решения этой задачи связана для нас с возникновением у человека сверхспособностей и механизмов работы сознания, управляющих выходом за границы сложившихся возможностей человека, поиска нового способа действия, осознанием и закреплением его в виде способности.

Совершенно в другой области вопрос возникновения сверхспособностей в художественно-театральной форме демонстрировал в своём спектакле выдающийся режиссёр, неизвестный широкому кругу публики, религиозный философ-мистик Е. Л. Шифферс. «В 1963 году в ТЮЗ пришел на практику Евгений Шифферс, студент третьего курса ЛГИТМиКа, ученик Георгия Александровича Товстоногова. Корогодский предложил молодому режиссеру постановку пьесы Уильяма Гибсона «Сотворившая чудо». Это пьеса о выдающейся женщине Элен Келлер. Марк Твен писал: «Я горжусь тем, что жил во времена Элен Келлер и Наполеона». Будучи слепоглухонемой, она научилась писать, читать, разговаривать, получила два образования, овладела греческим и латынью, преподавала математику, прекрасно знала искусство скульптуры, написала трактат об осязании слепоглухонемых, хорошо ездила на велосипеде, плавала. Дожила до 92 лет! ...

Из дневника Евгения Шифферса: «Когда меня вызвал к себе главный режиссер ТЮЗа Корогодский и предложил подумать над пьесой Гибсона «Сотворившая чудо», я не подозревал, сколько перипетий и «очищений страданием» претерпим мы, пока, наконец, пьеса увидит свет. <...> Идти от себя — через персонаж — к себе! <...> Композитором был сам. Мелодия детской игрушки, которая звучит рефреном в спектакле, изобретена мною. Горжусь...».

Для ухода за неуправляемым ребенком была приглашена в качестве няни девушка Анни Салливан. Чуткий, тонкий человек, талантливый педагог, она смогла рассмотреть в Элен не болезнь, не патологию, а смышленое, одаренное, но очень избалованное существо. Анни Салливан понимала, что путь к сознанию девочки требует напряженной работы, борьбы не только с самой Элен, но и с ее родителями. Для начала надо было добиться самых простых вещей, адекватной реакции на «можно» и «нельзя».

Учительница вторгается в эту, казалось бы, неколебимую в своих родовых и классовых традициях крепость. И если родители Элен бессильны перед страданиями дочери и своими собственными, то Анни — Антонина Шуранова — не пасует перед страданием, а борется с ним. Стихийная сила духа Элен ищет выхода, и вместе с ней выхода ищет и Анни. Обездоленную девочку, обреченную

на полуживотное существование тяжким недугом и эгоизмом окружающих ее людей, Анни Салливан не только возвращает к нормальной человеческой жизни, но и пробуждает в ней личность...

Эта сцена потрясала зрительный зал. Из воспоминаний журналиста, педагога Анны Романовской: «Кончались эти семь длинных минут тем, что ребенок после ожесточенной борьбы с учительницей начинал есть. И вы знаете, в этот момент в зале возникал катарсис. Потому что это была победа. Победа над безрассудством. Это было обуздание коня, когда в пене конь, в пене наездник — и все-таки наездник садится. В зале был выдох освобождения: ха-а-а. Казалось, что спектакль идет бесконечно быстро, но хотелось еще и еще. Потому что ни разу — при всей подробности этих, на уровне каких-то педагогических уроков, сцен — ни разу не было повторов. Все эпизоды были разные, происходившее зависело от оценки родителей, от состояния девочки, от меры усталости, от чувства невозможности, бессилия... Когда от отчаяния опускались руки, девочка подходила к учительнице и прислонялась. И она понимала, что осталась возможность еще одной попытки. Вот они в очередной раз идут за водой, она качает воду, девочка держит кувшин, она ей дает эту воду и вкладывает ей в ручку «вода, вода». И вдруг ребенок переворачивает ее руку и говорит ей — говорит! — "вава". Первый звук, единственный звук. И все рыдают. «Вава», — она произнесла. И тогда мисс Салливан сказала: «А-а-а». И еще раз льет ей воду, и еще раз, и еще раз. И та, улыбаясь: «Вава, вава, вава». И конец спектакля. Это была такая влюбленность всех во всех, это так транслировалось в зал: общность, горе семьи, надежда, отчаяние, которое могло возникать в каждую секунду, и снова надежда. Не было ничего случайного и ничего на эффект, все работало на решение сверхзадачи — сотворить чудо...».

Евгений Шифферс всегда говорил, что мы живем в этой жизни, как спящий автомат. И ничего практически не знаем. Ни об этом мире, ни о себе. Мы точно такие же, как Элен, слепоглухонемые, когда мы приходим в этот мир, но бывает так, что мы с этим и умираем. А бывает так, что мы начинаем открывать глаза, у нас появляются эти ощущения и «вава» — так происходит, когда открывается сознание. Это была для него ключевая тема, и он воспроизводил ее многократно, в разных вариациях» [Режиссеры 2023].

Конечно, постановка пьесы Гибсона Шифферсом — это всего лишь представление для зрителя процесса формирования в сознании у слепоглухонемого ребенка смысла, а не раскрытие реальной технологии работы с ребёнком, созданной в работах Мещерякова-Ильенкова. Этот спектакль Е. Л. Шифферса как бы из внешней позиции показывал сопереживающему зрителю процесс возникновения сверхспособности на предельном напряжении ребёнка и педагога. Но с нашей точки зрения, это и есть важнейшее открытие, сделанное Л. С. Выготским, что при освоении культурных образцов при взаимодействии ребёнка и взрослого, педагога и учащегося происходит выход ребёнка в зону актуализации сверхспособности для овладения собственным поведением, которая потом в общении со взрослым осознаётся, закрепляется и становится привычным способом действия. Ребёнок во взаимодействии со взрослым обладает этой возможностью актуализации сверхспособности и раскрытия чувствительности сознания по отношению к сложившейся форме поведения. Эта возможность в равной степени, но по-разному проявляется и организуется педагогом

как в процессах нормального развития, так и при преодолении патологии. Этот процесс не может описываться как естественно-нормальное структурно-организованное явление, которое определяется известной заданной формой протекания происходящего события и его результата. Он носит характер инициации своеобразной катастрофы по отношению к прошлому сложившемуся поведению, которая неизвестно, чем закончится, возможно, и благой катастрофой («евкатастрофа») в случае её успешного завершения.

Вот как эту особенность психических процессов развития ребёнка у Л. С. Выготского характеризует С. С. Хоружий: «Особое выделение феномена (установки, способности, стратегии) овладения собственными реакциями и действиями — существенный шаг, приближающий мысль Выготского к парадигме духовной практики, которая, разумеется, вся представляет собой определенную икономию перестраивания естественных структур и овладения собственными реакциями. Эта терминология Выготского совершенно равносильна нашему выражению "направленная трансформация собственной энергийной конфигурации"» [Хоружий 2007].

Это преобразование собственной энергийной конфигурации является катастрофой для предшествующего поведения и предполагает выход за антропологическую границу достигнутого на основе «предельных человеческих активностей и поведений» [Там же].

Поставленная Л. С. Выготским проблема возникающей у человека возможности овладеть собственным поведением развертывается как процесс перехода за антропологическую границу. Эта возможность не предопределена, ничем жестко не задана, находится в области свободы человека и его выбора, требует предельного напряжения его духовных сил: «Человек сам создает связи и пути для своего реагирования. Он перестраивает естественную структуру. Он подчиняет своей власти при помощи знака процессы собственного поведения. Нам представляется удивительным тот факт, что традиционная психология вовсе не замечала этого явления, которое мы можем назвать овладением собственными реакциями, овладением собственными действиями» [Выготский 1983: 118]. Этот процесс «перестраивания естественной структуры» приводит к формированию нового центра, новой точки акцентирования, вокруг которой происходит преобразование старых сложившихся функциональных отношений в психологической системе: «Человек действительно может ввести в систему не только единые функции, но и создать единый центр для всей системы. В самых высших случаях мы имеем дело с возникновением такой системы, где все отнесено к одному» [Выготский 1982: 131]. С. С. Хоружий связывал подобную возможность человека, выделенную Л. С. Выготским в области возрастного развития, с появлением особого функционального сознания в области духовных практик (чем Л. С. Выготский специально не занимался) — «сознания епископа» у святого Григория Паламы [Хоружий 2007].

Это «сознание епископа» — своеобразный функциональный духовный орган, который начинает наблюдать за происходящей общей перестройкой сложившегося психического строя и ориентации человека и управлять ими. Фактически, на наш взгляд, речь идёт об очерчивании целой области механизмов формирования сверхспособностей человека.

Смысловое сознание [Кравцов, Кравцов 2022] выделяется Л. С. Выготским в качестве особого функционального органа, формирующейся сверхспособности, обеспечивающей овладение собственным поведением. Наделение смыслом знака, бессмысленного слога превращает его в средство организации сначала взаимопонимания со взрослым, а затем преобразования собственного поведения. Важнейший момент — это соотношение смысла и значения. Л. С. Выготский утверждал первичность смысла в сознании ребёнка, овладевающего речью, по отношению к значению [Кравцов, Кравцов 2022; Нечаев 2019]. Ребёнок фактически порождает свои слова, выразительные жесты и жесто-речевые формы в общении со взрослым, а затем соотносит их с общеупотребляемыми значениями. Порождение средств выражения для передачи смысла является аффективно-когнитивным процессом. Соотношение смыслов на основе самостоятельно порождаемых слов и фиксирующих социальных значений удерживается в сознании ребёнка. Первичность порождаемого смысла по отношению к значению объясняет многие особенности детского лепета: «Малыш чувствует себя в полном праве давать новым вещам имена, почти не беря в расчет то обстоятельство, что место возможно занято и данная вещь уже имеет в языке взрослых себе название. Он властный хозяин имен вещей. ... Речь ребенка невозможно понять, если не рассматривать всякое вообще его высказывание как обращенное сначала к невидимому субъекту, держателю языка, и лишь через него — к реальному адресату в той мере, в какой этот последний постепенно кристаллизуется» [Бибихин 2001: 143, 149]. Это обращение к «держателю языка» свидетельствует об обнаружении функции речи как таковой, которая важнее прагматической функции привлечения внимания конкретного взрослого в ситуации.

2. Сверхспособность мышления в развивающем образовании В. В. Давыдова

В работах В. В. Давыдова чётко обозначен теоретический принцип, который определяет связь его концепции сознания с культурно-исторической теорией Л. С. Выготского как целого. Этот принцип раскрывает переход от сознания, актуализированного в формах совместной деятельности, к индивидуальному сознанию: «Формирование у человека функций сознания происходит таким образом: вначале эти функции включены в построение коллективной деятельности, а затем в измененном виде они начинают обеспечивать выполнение индивидуальной деятельности» [Выготский 1983: 145]. В. В. Давыдов дает ссылку на определение Л. С. Выготским общего генетического закона культурного развития, представленное в его работе «История развития высших психических функций». Анализ процесса этого перехода на основе оригинального осмысления представлений Э. В. Ильенкова о роли идеального в деятельности позволяет В. В. Давыдову ввести следующее теоретическое представление об индивидуальном сознании: «...сознание — это воспроизведение человеком идеального образа своей целеполагающей деятельности и идеального представительства в ней позиций других людей. Сознательная деятельность человека опосредствовано коллективом — при ее осуществлении индивид учитывает позиции других его членов» [Давыдов 2006]. Эта связь функций сознания в коллективной деятельности и генезиса индивидуального сознания фундаментальна и

образует единую парадигму изучения проблем сознания в культурно-исторической теории. Укажем только, что раскрытие закономерностей этой связи не обязательно ведет к представлениям об интериоризации.

У В. В. Давыдова сознание как функциональный орган, определяющий появление новой способности человека за границами сложившихся, достигнутых возможностей, определяет связь мышления и преобразующего действия в ситуации. Эта связь подчинена общим задачам сознания и психики по В. В. Давыдову — предчувствию, предвосхищению результата процесса, предвидению, поиску устойчивых компонентов ситуации на основе моделей и опробованию нового. «Мышление (ум, интеллект, рацио) есть поиск необходимых условий действия путем фактического или представляемого изменения ситуации». «Способный человек отличается от малоспособного именно этим: малоспособный перебирает все возможные варианты, т.е. действует методом "проб и ошибок" [Давыдов 2006]; способный же человек быстро переходит от неудачных проб к постановке вопроса, какое свойство в ситуации без его усилий приведет к результату. Природа умения "сразу видеть" возможность получения желаемого результата пока неизвестна, но твердо установлено, что суть способности находить решения — в этом умении» [Давыдов 2006]. Собственно, данное определение мышления и поискового действия ориентирует на выявление и дальнейшее формирование сверхспособностей, меняющих повседневную жизнедеятельность человека через развитие креативности. Более того, совершенно очевидно, что именно креативное мышление рассматривается В. В. Давыдовым как главная сверхспособность человека, трансформирующая и меняющая его организацию. Очень важно, что мышление при подобном подходе не является психической функцией, которую было бы надо встраивать в набор других психологических функций, — наследие классической психологии Вильгельма Вундта. Впрочем, и генезис речи у ребенка, выработка смыслов на основе смыслового сознания не является психической функцией, а скорее — сложными интеллектуальными процессами понимания и взаимопонимания.

Для В. В. Давыдова также обнаруживаемый идеальный смысл первичен, а словесные формулировки всегда вторичны по отношению к поисковому действию в ситуации, поскольку идеальные действия, фиксируемые при помощи особых образов движения, вообще невыразимы в словах [Давыдов, Андронов 1997]. Вместе с тем общение со взрослым и другими детьми позволяет увидеть себя со стороны, глазами другого, включить понимание другого в контекст собственного действия. Обобщая важнейшую характеристику сознания, представленную в данных фрагментах, можно сказать, что сознание — это витальная (живая) система свободного связывания и соотнесения исходно разрозненных элементов в жизненно важной ситуации: смысла и значения, позиции себя и другого, модели и моделируемого, реального действия в ситуации и модели действия. Решающая важность этой связи или её вторичность, незначимость, то есть контингентность (Юк Хуэй, Квентин Мейясу), обнаруживается по смыслу ситуации и определяется возможностью ее использования для преобразования собственного действия.

Теоретические представления о сознании В. В. Давыдова чётко соотносились с формируемой им новой практикой учебной деятельности в начальной школе и с ведущими типами деятельности на разных этапах возрастного раз-

вития. При освоении каждого ведущего типа деятельности в сознании ребёнка происходит соотнесение нужды, поиск предмета удовлетворения нужды, формирование мотива, определение цели и постановка задачи, обеспечивающей достижение цели в конкретной ситуации и создание предмета для удовлетворения нужды. Но может оказаться, что существующая социальная система не позволяет развернуть в полной мере или даже совсем деятельность, которая обеспечит удовлетворение формирующихся потребностей в соответствии с имеющимися возможностями детей. В этом случае придётся проектировать новую практику. И В. В. Давыдовым вместе с коллективом под его руководством была создана новая практика развивающего обучения в начальной школе, за границами общепринятого начального образования. Этот момент кардинально отличает подход В. В. Давыдова от достижений Л. С. Выготского, поскольку у В. В. Давыдова формирование новых способностей (теоретического мышления, рефлексии, взаимопонимания, моделирования, поискового действия) начинает соотноситься с формированием новой социальной практики. Культурогенез как происхождение интеллектуальных функций у ребёнка в специально организованных ситуациях при присвоении культурных эталонов и образцов способностей соединяется с социогенезом — проектированием новой социальной практики. В начальной школе учащийся не участвует в процессах проектирования новых социальных практик. Сам проект новой социальной практики и условия его институционализации организует и удерживает коллектив взрослых. Ребёнок в данном случае осваивает новую форму теоретического мышления в виде понятий как способов действия в совместной деятельности с педагогом и другими детьми. Но осознание возможностей социальных преобразований проникает и сюда, поскольку для освоения учебных действий необходимым моментом становится преобразование форм организации совместной деятельности педагога и учащихся, самих учащихся — своеобразной деятельности над деятельностью (В. В. Рубцов, А. В. Конокотин). Собственно, в работах Рубцова и его научной школы [Рубцов 2024; Громыко 2025] впервые происходит чёткое соотнесение процессов культурогенеза и социогенеза как постановка вопроса о конструировании самих сообществ, в которых происходит освоение культурных способов действия. Выход за границы сложившихся возможностей ребёнка в различные возрастные периоды по-разному осуществляется при наличии культурного транслируемого образца, отработанных форм его присвоения детьми в данный возрастной период и при формировании новых прецедентов развития, для которых нет соответствующих культурных образцов и практик трансляции, поскольку их надо проектировать и создавать.

Это ещё в большей степени становится актуальным для старшего подросткового возраста, где формообразующей деятельностью является проектная деятельность и выдвижение проектных замыслов [Громыко 2026]. В этой деятельности важнейшим моментом становится проектирование не самих вещей, но новых форм организации мыследеятельности и отношений между членами команды, в которых создаются до этого не существовавшие вещи. Ведущим новообразованием в данном типе формообразующей деятельности является проектное сознание как современный тип практического сознания, направляющий поиск новых социальных отношений, которые никем не предопределены и не заданы.

3. Искусственный интеллект как принципиальный вызов для культурно-исторической психологии

Внедрение в массовое образование искусственного интеллекта (ИИ) следует рассматривать как принципиальный вызов для традиции культурно-исторической психологии. Это прежде всего связано с тем, что ИИ на основе больших языковых моделей предлагает замену языкового мышления (Г. П. Щедровицкий) — особой формы связи мышления и языка, мышления и речевых форм выражения, которую вырабатывает человек, — готовыми текстами. Используя большие языковые модели (далее — БЯМ) разных систем ИИ, человек получает готовые текстовые продукты. Эти продукты являются итогом достаточно изощрённых процедур, которые сильно усложнились за последние полтора года. Первоначально происходит обучение нейросетей созданные вероятностным образом на основе предыдущих текстов, на которых происходило обучение нейронных сетей определенной архитектуры на колоссальных массивах текстов из открытых источников в интернете. Затем происходит корректировка ответов, получаемых вероятностным генерированием ответа на основе анализировавшихся старых текстов, и настройка модели с подкреплением на основе обратной связи от значительного количества специально подобранных экспертов-филологов, программистов, редакторов, специалистов разных дисциплин и областей практики (RLHF — Reinforcement Learning from Human Feedback). После этого происходит при работе со специально подобранными экспертами тонкая подстройка с дообучением (fine tuning) ответов ИИ, с целью получения нейтральных безоценочных ответов, которые нельзя посчитать пристрастными и связать с какой-то одной позицией или точкой зрения. В настоящее время системы ИИ позволяют человеку с огромной скоростью порождать новые готовые тексты на всевозможных языках, что сродни технологически вызванному дару Пятидесятницы, когда апостолы заговорили на разных языках, которых они и не знали. Не является ли ИИ и БЯМы созданием условий для порождения техно-антропологических сверхспособностей, в частности мышления на больших скоростях?

Преподаватели английского языка и литературы, по курсу «сочинение» (writing) высшей квалификации увольняются из лучших университетов, считая в условиях тотального использования студентами ИИ свою работу бесполезной. Так, Виктория Ливингстон [Livingstone 2025: 68–70], завершившая свой опыт преподавания в университете, в статье «Не потеряем ли мы нашу способность мыслить» утверждает, что письмо — это форма мышления, а не просто выражение готовых мыслей. Когда мы передаем написание текстов на аутсорсинг ИИ, мы пропускаем повторяющийся процесс оформления, проверки и доработки идей, то есть настоящий акт мышления. При управлении процессом формирования способности мышления преподаватели должны обеспечить пространство для самостоятельного рассуждения, прежде чем переходить к генерирующим инструментам ИИ.

Фактически большие языковые модели, образующие основу разных платформ ИИ, заменяют у их пользователей сложнейший процесс установления связи между мыслями и словами. Фактически это процесс речевого мышления по Л. С. Выготскому, когда осуществляются повторные попытки перевести смыслы в значения, значения закрепить в тексте, вернуться назад к уточнению смыс-

лов, подыскивать новые варианты значений для выражения смыслов, отменяется при использовании БЯМов: пользователю ИИ выдаётся готовый текст. Попытки сопоставить свой исходный текст с отредактированным и переработанным при помощи ИИ не приводят к повышению уровня способности писать текст, по мнению В. Ливингстон, поскольку студенты не улавливают тонкости смысловых различий и не могут оценить стилевые особенности. Возникает принципиальный вопрос: как отличить создаваемые при помощи БЯМов человекоподобные тексты от персональных текстов? Для этого у человека уже должны быть значительно развиты способности понимания, комментирования, рецензирования текстов, выделения категориальной структуры, ключевых понятий и концептов, содержащихся в тексте, смысловых различений. Если эти способности не развиты, человек не способен оценить текст, который выдает ИИ при помощи БЯМа, и у него не формируется способность речевого мышления, выражения мысли в словах, уточнение понятого (самой мысли) при подборе семантических средств выражения, порождение новых средств выражения при создании письменного текста.

ИИ — «интересная штука», поскольку он прямо забирается в средостение интеллектуальных способностей, лежащих в основе культурно-исторической психологии, в тайну связи речи и мышления, мышления и языка, замещая сложную способность создания авторского письменного текста псевдоготовыми продуктами. Это означает, что человек в массовой школе, которому будет навязано использование искусственного интеллекта, лишается преимущества — испытывать затруднение (В. Ливингстон использует слово «дискомфорт») переводить понятое, мысль в слова. Напомним, как это затруднение характеризовал в романе «Подросток» Ф. М. Достоевский — «когда мысль не идет в слова»: «Это благородное страдание, мой друг, и дается лишь избранным; дурак всегда доволен тем, что сказал, и к тому же всегда выскажет больше, чем нужно; про запас они любят». Итак, учащегося, студента хотят избавить от «благородного» дискомфорта, создав очередное удобство — получать сразу готовый текст выражения понятого, мысли. Основной вопрос — будет ли в тексте мысль хоть какая-то пользователя ИИ. Если не будет переживания этого затруднения, этого «благородного страдания» (Ф. М. Достоевский), то не будет и опыта уточнения понятого, создания новых различений, новых средств выражения. Следовательно, не будет и рефлексии этого переживания и этого опыта. С этой точки зрения ИИ в сегодняшних формах употребления является системой разрушения именно ядерных структур антропологии, как раз открытых и выявленных в фундаментальных работах Л. С. Выготского и являющихся основой всей традиции культурно-исторической психологии. Здесь речь идёт не о формировании сверхспособностей в логике Л. С. Выготского — В. В. Давыдова, но о намечаемой регрессии, снижении интеллектуального уровня, массовом возможном сломе важнейших культурных функций — понимания, мышления, смыслового сознания. Это регрессия, которая пока выдается за трансгрессию — выход в бок, в сторону, в новые формы взаимодействия человека и систем ИИ, но для нас очевидно, что стихийное использование ИИ в массовой образовательной практике приведет к резкому снижению интеллектуального уровня, поскольку это именно покушение на ту ядерную связь мышления и речи, которая была выявлена и проанализирована Л. С. Выготским. Не случайно в своей энциклике

Его Святейшество, глава Римско-католической Церкви, Лев XIV [POPE LEO XIV 2026] призывает всё мировое сообщество, не только паству, к проницательности и актуализации способности различения (discernment) того, что делает с антропологическими способностями человека ИИ сейчас и чуть в отдалённой перспективе[1]. Он призывает мировое сообщество начать совместный процесс распознавания духовных и культурных корней происходящих преобразований в результате использования систем ИИ.

В недавно опубликованном отчете международного исследования PISA 2025 [PISA 2026] приводятся данные, демонстрирующие значительном снижение образовательных результатов особенно по математике и чтению у наиболее развитых стран ОЭСР (особенно выделяется падение результатов в системе образования Германии).Одной из причин этого снижения результатов является использование подростками ИИ для краткого изложения содержания исходного текста, составления плана исследования, написания резюме, структурирования выводов, рецензирования тестов при выполнении учебных задач. Выдача ИИ готовых текстов по запросу делает ненужным интеллектуальное усилия при чтении и написании текстов для создания продукта. Полученные данные свидетельствуют, что те, кто использует ИИ для получения готовых текстовых ответов получают в среднем на 20 баллов меньше естественным наукам (что равносильное отставанию на 1 год), чем школьники выполняющие задания без ИИ.

Основная угроза состоит не в том, что ИИ обладает более мощным мышлением, чем человек, генерируя на основе вероятностных вычислений и больших языковых моделей человекоподобные тексты, а в том, что значительные группы людей начинают организовывать и моделировать своё понимание и мышление по образцу действующих систем ИИ. Для них системы ИИ выступают образцом для подражания. Для других же людей, соблазнённых скоростью выполнения задач и отсутствием затруднения при согласовании понятого и средств выражения, исчезает опыт построения авторского текста, выражения понятого.

Поэтому, на наш взгляд, ошибкой и величайшей ересью является отождествление ИИ с человеческим интеллектом. Моделировать работу человеческого интеллекта и изучать человеческий интеллект на основе подобных моделей необходимо, как сказано в энциклике, но отождествлять одно и другое нельзя. Человеческий интеллект, человеческое понимание (от лат. *Intellego* — понимаю) не имеет никакого отношения к ИИ. ИИ (*artificial intelligence* — даже в переводе это не интеллект, надо всё-таки различить *intelligence* / *intellect*) — это не что иное, как поставляемая человеку на основе генерируемых текстов искусственная осведомлённость. Что делать с этой осведомлённостью: принять к сведению или отбросить как ошибочные сведения, — решает сам человек.

ИИ нельзя считать культурным средством в настоящий момент при использовании в обучении, предназначенным для преобразования собственной активности человека, поскольку он не позволяет овладеть собственной активностью. Он подменяет собственный рече-мыслительный процесс человека другим процессом, построенным совершенно иначе. Остаётся невыясненным, как

[1] Использованный в энциклике термин discernment — интуиция, прозорливость, способность различать добро и зло, соответствует призыву апостолов Павла, Иоанна различать духов: «Возлюбленные, не всякому духу верьте, но испытывайте духов, от Бога ли они...» (Ин. 4:1).

работает ИИ, и в настоящий момент проводится целый ряд исследований, в которых разрабатываются модели, описывающие способ действия БЯМов.

Но означает ли это, что ИИ является вредоносным средством и надо запретить его использовать? Нет, он является вредоносным средством при его бесконтрольном, стихийном, непродуманном использовании. Особенно когда ИИ, БЯМы, поисковики, куда сегодня уже встроены БЯМы, передаются в стихийное пользование учащемуся для извлечения нужных ответов на учебные задания. Учащемуся не сообщается, в чём функция ИИ как интеллектуального средства, какова норма его использования, какие побочные эффекты возникают при его использовании. БЯМы и ИИ не отнормированы в качестве использования как культурного средства. Нужно определить, при каких условиях ИИ с непроясненным способом действия всё же может быть использован как культурное средство для повышения уровня интеллектуальных процессов и каких именно. ИИ в виде БЯМов не является культурным средством, но его можно сделать таковым, перепроектировав способ его использования. Остаётся также вопрос, может ли и при каких условиях ИИ стать средством формирования сверхспособностей на новом этапе социокультурного развития образования.

4. Возможность нормирования ИИ как культурного средства в образовании

Самый простой способ сделать ИИ осмысленным и локальным средством учебной работы, который был использован в образовании США (например, в системе образования штата Вермонт [Vermont AI Guidance for Education 2026], где ИИ стал внедряться в систему образования раньше, чем в России), — это ввести обязательную ответственность самого учащегося за результаты, полученные при помощи использования ИИ. Учащийся должен, во-первых, обязательно сообщать, что он при выполнении домашнего задания использовал тот или иной БЯМ; во-вторых, он не имеет права сбрасывать ответственность за ошибки в ответе, полученные при использовании ИИ, на работу системы. Учащийся проверяет результаты, полученные при помощи ИИ, выявляет ложь и «галлюцинации» в ответах ИИ, исправляет ошибки, несёт ответственность за вставленные в его тексты фрагменты плагиата.

Если учащийся хотя бы принимает на себя подобную ответственность за результаты, полученные при помощи ИИ, то он дальше обязательно сталкивается со следующей трудностью. Основная трудность состоит в том, что ИИ может замкнуть на решаемую человеком задачу и поставленную им совсем небольшую конкретную ПРЕДМЕТНУЮ цель весь накопленный человечеством объём знаний, информации и генерируемых сведений. Фактически это равнозначно замыканию атома на универсум.

Но в этом универсумо-образном крошеве знание, информация и недостоверные сведения оказываются неразличёнными, недифференцированными и могут быть спутаны. Как пишет автор телеграм-канала spydell finance: «Ключевое: говоря простым языком, "ИИ-дрисня" генерируется настолько масштабно, а процент ошибок так велик, что для поиска "закладок" требуется несоизмеримо больше времени и ресурсов, чем на самостоятельное решение задачи»[2]. Но, возможно, в учебных целях имеет смысл поставить перед учащимся задачу: при

[2] Соцсеть, https://t.me/spydell_finance/8974

обращении к ИИ на основе собственных формулировок принципиальных положений в ответ на предъявляемый слитый набор ошибочных сведений, информации и знания вычленять знания и проверять собственные формулируемые гипотезы на новизну?

Человек должен научиться понимать, что та цифровая «объективность», которую ему подсовывает ИИ, является «имитационной социализацией» различных мнений и требует всегда специальной проверки одновременно на множестве уровней предлагающегося ответа. ИИ способен имитировать и копировать внешнюю форму упаковки предъявляемого сведения средствами массовой информации, создавая иллюзию факта, известного всем мнения. Но это всего лишь специально создаваемая и тиражируемая иллюзия фиктивного общего мнения.

Точно так же, как осваивающий письменность человек робел перед самим фактом письменного текста, тем более печатного слова, внутренне считая, что если нечто написано или тем более напечатано в газете, то так оно и есть. Если напечатать в газете, что «Бога нет», то его для впервые познакомившегося с газетой и освоившего навык чтения человека больше нет. Этот своеобразный фетишизм печатного станка («прессы» — от *press* — печатный станок) сегодня переместился в область «цифрооформленных сведений» и человекоподобных сгенерированных текстов. Поэтому уметь «потрошить» оболочку ответов ИИ, определять, почему оболочка устроена именно подобным образом, почему используются отнюдь не нейтральные определённые слова, становится важнейшей формируемой способностью человека, особенно подростка, под руководством опытного наставника. Но это, конечно, потребует революции в педагогическом образовании.

Фактически мы здесь на новом витке сталкиваемся с проблемой, поставленной Платоном, — с необходимостью различить знание и мнение. Зависимость человека от мнения разрушает процесс обучения. Правильный ответ в конце учебника или в проверочных ответах на ЕГЭ сводит «егэшное» знание к мнению. А ведь Платон же различал правильное (истинное мнение), обеспечивающее нужный практический результат, но остающееся всё равно мнением, и знание, которое требует доказательных специальных действий в мышлении для демонстрации получаемого знания[3].

Чтобы различить знание и мнение, мнение и непроверяемые анонимные, но объективированные в текстах на «просторах интернета» сведения, специальная интеллектуальная способность. Эту способность ни в коем случае не следует сводить к «соросовскому» критическому мышлению, которое не является по определению мышлением (как и эмоциональное не-мышление) и не идёт дальше субъективной готовности возражать предлагающемуся сведению. Критическое мышление и создавалось под руководством Сороса как «мягкий» навык инакомыслия государственным идеологиям при формировании сетевых толп и бригад активистов для цветных революций. Умение разбирать упаковки ответов ИИ и соотносить их с продуктом собственного или коллективного мышления, личным самоопределением, предполагает формирование значительно более сложной способности проблематизации, чем субъективные противопоставления мнений, названные «критическим мышлением». Подобная

[3] См. диалоги Платона «Менон», «Теэтет».

работа с искусственным интеллектом направлена на повышение субъектности учащегося. А как быть со сверхспособностью? Может ли инициироваться сверхспособность при использовании систем ИИ и какого типа?

5. ИИ и инициация сверхспособности

Выход за границы сложившихся возможностей подростка определяет проектное сознание, обеспечивающее связь мышления, формирующее проектный замысел и действия в ситуации в форме мыслекоммуникации с членами проектной группы. В этих условиях использование БЯМов определённой платформы ИИ состоит в том, чтобы определить концептуальную границу замысла, когда ИИ откажется комментировать работу учащегося, поскольку концепты нового продукта отсутствуют в мировой паутине. Это будет означать обнаружение в деятельности учащегося элементов действительно принципиально новых проектных решений.

Следующий шаг состоит в том, чтобы построить сам замысел действия в социальной ситуации на основе нового концепта. Для этого надо определить, как устроена социальная ситуация, какие требования к конструируемому продукту выдвигает заказчик изделия, как будет распределена деятельность по созданию продукта между членами проектной команды.

Важнейшим моментом становится модель социальной ситуации, которая отличается от реальной социальной ситуации [Громыко, Просекин, 2025]. Она может моделироваться при помощи схемы позиционного ансамбля коллективного действия, описание которой точно так же будет предъявляться ИИ с целью её уточнения. Описания и конкретизации модели социальной ситуации, предложенные ИИ, точно так же должны анализироваться с точки зрения элементов, которые отличаются от понимания модели ситуации, выработанной учащимися.

Следующий шаг проектной работы с использованием ИИ следовало бы назвать «перекрёстным опылением» через взаимные обмены содержанием и смыслами между участниками проектной работы. До этого мы строили своё описание так, как будто проект разрабатывает только один участник проектной команды, создавая концептуальную модель, лежащую в основе проектного замысла, и модель социальной ситуации реализации замысла. Но эту работу одновременно осуществляют все члены проектной команды, обмениваясь в мыслекоммуникации своими идеями. В результате этих мыслекоммуникативных обменов и достижения взаимопонимания участники должны выработать единую для группы концептуальную модель создаваемого продукта и единую модель позиционного действия в социальной ситуации (кто что делает, какую часть продукта он создаёт, в чём состоит его вклад в коллективную работу) [Громыко, Устиловская 2023]. Эти обобществлённые, принятые всеми членами группы модели могут являться результатом компромисса и договора между разными позициями участников, а могут быть продуктом пересмотра и уточнения точек зрения учащихся.

В любом случае при наличии двух таких моделей — понятийной модели продукта и позиционной модели ситуации, в которой осуществляется замысел, — у участников есть первичный проектный замысел действия. Важно теперь проанализировать последствия реализации этого проектного замысла с

точки зрения новизны продукта, имеющихся/отсутствующих аналогов подобного изделия, получения нового знания и оценить удовлетворительность или неудовлетворительность проектной работы на основе данного замысла: будет ли создана принципиально новая вещь, будет ли построена новая организация мыследеятельности.

Анализ последствий реализации проектного замысла опять сначала осуществляют сами участники проектной команды, а затем используют ИИ для выполнения аналогичного анализа. Данный сопоставительный анализ направлен на то, чтобы определить действительную новизну проектного решения и выделить то новое знание (что неизвестно), которое является основой получения принципиально нового продукта.

Обычно сформулированный первый проектный замысел не приводит к получению принципиально нового продукта. Для этого надо уточнять концептуальную модель, связывать эту модель со способами действия участников коллектива. Уточнение замысла после анализа последствий проектного действия может осуществляться многократно для получения действительно принципиально нового продукта и новой формы организации совместной деятельности членами проектного коллектива.

Зачем же нужна подобная работа с ИИ? Она нужна для того, чтобы при помощи работы с БЯМами фактически очертить новизну создаваемых решений проектным коллективом. ИИ в этом случае является «протезом» или «костылем» полноценной проектной мыследеятельности, который не даёт окончательные ответы на вопрос о результатах проекта, не заменяет собой человека, но позволяет при соответствующей настройке проектного коллектива выделять границу освоенного, известного и неизвестного, куда приходится выходить при создании новой организации деятельности.

При подобном подходе ИИ рассматривается как хранилище формулировок прошлых проектных продуктов, форм организации проектной деятельности в прошлом, старых прототипов проектных действий, знаний, которые, собственно, и позволяют очертить границу нового. Осуществляя постоянное сопоставление схем, моделей, концептуальных идей, формулировок, которые порождаются в «живой» мыслекоммуникации членов проектной команды, с ответами, которые выдаёт ИИ на основе БЯМов, сами БЯМы можно рассматривать как особый язык моделирования коллективной проектной мыследеятельности: проектного мышления, проектной мыслекоммуникации, проектного действия со всем набором выявляемых ограничений. Подобный подход позволяет ответить на вопрос, к чему была бы редуцирована проектная деятельность, если бы она полностью осуществлялась на основе систем БЯМа. Обойдя по контуру все этапы образовательного проектирования и сопоставляя продукты своей собственной работы с формулировками, которые выдаёт ИИ, учащийся фактически проживает способ моделирования проектной деятельности при помощи БЯМа. Так проживаемый, ограничиваемый «экзоскелет» проектной мыследеятельности должен быть переосмыслен как один из типов моделирования «живой» проектной мыследеятельности.

Данный подход к ИИ совпадает с пониманием функции ИИ, предложенной в энциклике Его Святейшества, Папы Льва XIV. ИИ — это всего лишь несовершенная модель человеческого мышления и понимания. Эта модель может по-

зволить понять какие-то стороны человеческого мышления, понимания, сознания, но ни в коей мере не заменить их средствами ИИ. Поэтому энциклика призывает к духовной бдительности и к обострению способности различать технократические «протезы» и подлинную природу человечности.

Вместе с тем, для того чтобы совладать с ИИ и обуздать его (Его Святейшество, Папа Лев XIV, говорит о разоружении ИИ), довести до уровня понятного культурного средства, нам нужно построить своё понятие БЯМа для использования в контексте нашей собственной концептуальной работы и различить наш концепт БЯМа от концепта БЯМа, используемого в системах ИИ.

6. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского как БЯМ в рамках целостной традиции постнеклассической культурно-исторической психологии

Важнейшими характеристиками нашего концепта БЯМа являются ядро данной языковой модели и граница, перешагивание которой означает выход за данную БЯМ. Можно ли объективировать теорию Л. С. Выготского как БЯМ — большую языковую модель[4]? Особенность границ этой БЯМ, на наш взгляд, определяется следующими принципиальными моментами:

1. Управление собственным поведением на основе знаков как особых инструментов и средств определяет выход человека за границы сложившихся возможностей и преобразование себя. Человек, осуществляющий такое управление и преобразование, становится сверхчеловеком. Этот концепт лежит в основе формирования новой способности как сверхспособности и субъектности деятельности. Именно этот концепт позволяет говорить, что у Л. С. Выготского при отсутствии понятия деятельности, категории и термина «деятельность, присутствует деятельностный подход (В. В. Давыдов). Этот концепт, на наш взгляд, является ядром БЯМ — теории Л. С. Выготского.

2. Выход за границы сложившихся возможностей ребёнка в различные возрастные периоды по-разному осуществляется при наличии культурного транслируемого образца, отработанных форм его присвоения детьми в данный возрастной период и при формировании новых прецедентов развития, для которых нет соответствующих культурных образцов и практик трансляции, поскольку их надо проектировать и создавать. БЯМ Выготского прежде всего анализирует культурогенез и присвоение имеющихся в культуре образцов. БЯМ Выготского не предназначена для анализа процессов одновременного культурогенеза и социогенеза (В. В. Рубцов), когда необходимо конструировать новые общности («круглый стол»), проектировать новые объекты социальной практики на основе прецедентов развития (Громыко Ю. В.). В случае культурогенеза ведущим механизмом формирования способностей является процесс интериоризации. В случае одновременно осуществляющихся процессов культурогенеза и социогенеза, когда создаются новые формы организации совместной деятельности и системы практики, оспособление (формирование новой способности на основе выделения нового способа действия) не может быть сведено к процессу интериоризации.

[4] Идея представить теорию Л. С. Выготского как БЯМ была высказана профессором Н. Н. Нечаевым на семинаре кафедры ЮНЕСКО в марте 2026 года на докладе Ю. В. Громыко «Искусственный интеллект в образовании как средство инициации или подавления субъектности».

3. Для проектирования новых объектов практики необходим развёрнутый деятельностный язык, понимание, что существует много разных типов деятельности, что каждый тип деятельности является мыследеятельностью (Г. П. Щедровицкий) и содержит единицы мышления, действия, мыслекоммуникации. БЯМ множества деятельностей не является БЯМом Л. С. Выготского.

Вместе с тем, благодаря ранним работам Л. С. Выготского, связанным с раскрытием воздействий искусства на человека, замечательный гуманитарный методолог и психолог понимал, что развитие человека в разных практиках (в художественных практиках и в образовательной практике) происходит по-разному, хотя за этим стоит единый момент формирования сверхспособности, способности, превышающей уровень сложившегося функционирования. Вместе с тем, Л. С. Выготский считал («Исторический смысл психологического кризиса»), что для формирования новых объектов практики, определяющих возрастание возможностей и способностей человека и формирование сверхспособностей, психология начала XX века должна выйти за рамки своих предметных идеализаций. Поэтому линия на выделение объектов практики, в которых происходит развитие человека за рамками сложившихся психологических идеализаций на основе междисциплинарного и трансдисциплинарного подхода, также является БЯМом Л. С. Выготского.

Анализируя и рассматривая теоретическое наследие Л. С. Выготского как БЯМ, нам важно было выделить определённую концептуальную единицу анализа, которую мы назвали «выготскемой» (по аналогии с «марксемами» — концептуальными единицами наследия К. Маркса). В рамках БЯМа Л. С. Выготского мы различаем:

1. Номинативные «выготскемы», которые представлены в виде словесно зафиксированных положений, где ни одно слово не выбросишь: «обучение ведёт за собой развитие», «мышление и речь имеют разные корни», «всякая психическая функция появляется на сцене дважды», «развитие ребёнка осуществляется в зоне его ближайшего развития», «различие житейских и научных понятий», «единство аффекта и интеллекта».

2. Глубинные концептуальные «выготскемы», которые не могут быть сведены к чисто словесным переформулировкам, которые обладают живым движущимся содержанием, что требует каждый раз обновления понимания и языка.

3. Наконец, «выготскемы»-«красные флажки», которые обозначают границу теории Л. С. Выготского, за которой необходима разработка совершенно новых антрополого-психологических теорий, которые уже никак нельзя отнести к замечательному и выдающемуся наследию Л. С. Выготского.

Только при подобном подходе наследие Л. С. Выготского перестаёт рассматриваться как большой мешок, куда можно сложить всё, и там всему найдётся место.

Общие выводы

1. Целостность культурно-исторической психологии при переходе от работ Л. С. Выготского к теории развивающего образования В. В. Давыдова определяется интересом к рассмотрению и изучению механизмов сверхспособностей и роли сознания в этом процессе. Ядром сверхспособностей у Л. С. Выготского является смысловое сознание, обеспечивающее связь мышления и речи, формирование речевого мышления, внутренней речи, речи как регулятивной инстан-

ции. Ядром сверхспособностей у В. В. Давыдова является поисковое мышление в проблемной ситуации, определяющее направление поиска на основе выделения идеальных характеристик ситуации при помощи моделей. Граница теории Л. С. Выготского определяется изучением процесов культургенеза интеллектуальных функций, а также культурной нормы в процессах развития. В теории и практике развивающего образования В. В. Давыдова рассматриваются одновременно процессы происхождения культурных функций — понятийного мышления и социогенеза — построение сообществ, в которых осуществляется освоение новых способов действия информирование способности теоретического мышления.

2. «Целостность», «ядро» и «граница» могут считаться важнейшими концептуальными элементами большой языковой модели (БЯМ), разрабатываемой в качестве методологического средства реконструкции целостности культурно-исторической психологии, позволяющего обнаружить, с одной стороны, единство теорий Л. С. Выготского и В. В. Давыдова, а, с другой стороны, разделяющую их границу. При подобном подходе может рассматриваться как целостность культурно-исторической психологии, так и автономность теории Л. С. Выготского и теории В. В. Давыдова. Теории Л. С. Выготского и В. В. Давыдова могут быть представлены как самостоятельные отдельные большие языковые модели.

3. Существуют два направления, две тенденции развития культурно-исторического подхода. Одно связано с утверждением романтического [Пузырей 1986], революционного направления по созданию новых концептов, моделей, идей на основе развития представлений о сверхспособностях, учения о самовозрастающем сверхчеловеке в сообществе, его личностной форме, инициации субъекта, способного проектировать новые социальные практики в сфере образования, но также и за границами административных педагогических систем. Второе нацелено на социализацию идей и концепций культурно-исторической теории, на превращение её в общепринимаемое позитивное, но тривиальное знание. Конечное, очевидно прогнозируемое достижение второго направления описывается блестящей характеристикой Л. С. Выготского, которую он дал вундеркиндам: «Всё их будущее в прошлом». Продвижение в первом направлении для нас безусловно связано с наследием В. В. Давыдова.

4. Подобное концептуально-методологическое определение БЯМ на основе терминов «целостность», «ядро», «граница» отличается от машинно-алгоритмического представления о БЯМе, формируемого в ИИ при научении нейросетей на выбранном массиве текстов и последующей коррекции ответов нейросетей при работе со специально отобранными экспертами. Вместе с тем методологическое определение БЯМ может применяться в качестве средства для контроля за способами понимания и использования результатов, предоставляемых машинно-алгоритмическими БЯМами разных операторов ИИ. В частности, при выработке проектного замысла проектной командой важнейшим предметом анализа становится новизна как разрабатываемого продукта так и формы организации совместной деятельности, которые не могут быть охарактеризованы и описаны системами БЯМов ИИ, сформированном в результате работы нейросетей на массивах старых текстов. В этом случае ИИ используется прежде всего для очерчивания границы, за которую надо выйти для получения принципиально нового проектируемого продукта.

Литература

Бибихин 2001 — *Бибихин В. В*. Детский лепет // В кн.: Бибихин В. В. Слово и событие. М.: УРСС, 2001.

Выготский 1983 — *Выготский Л. С*. История развития высших психических функций // Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 3. М.: Просвещение, 1983.

Выготский 1982 — *Выготский Л. С*. О психологических системах // Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 1. М.: Просвещение, 1982.

Громыко, Устиловская 2023 — *Громыко Ю. В., Устиловская А. А*. О генезисе коллективной субъектности в деятельности технологического кружка (к программе исследований) // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15. № 2. С. 155–174.

Громыко 2025 — *Громыко Ю. В*. Культурно-историческая психология (Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева) на основе деятельностного подхода В. В. Давыдова в программе развития социально-генетической психологии В. В. Рубцова // Культурно-историческая психология. 2025. Т. 21. № 1. С. 4–12.

Громыко, Просекин 2025 — *Громыко Ю. В., Просекин М. Ю*. Деятельностный киберфизический подход как новое содержание практико-ориентированного образования школы будущего // В кн.: А. И. Федосеев, О. Е. Кускова (ред.) Альманах киберфизики: Вып. 1. С. 44–68. М.: Ассоциация участников технологических кружков, Национальная киберфизическая платформа, 2025.

Громыко 2026 — *Громыко Ю. В*. 2026. Проектная деятельность и новая взрослость подростка. М.: Изд. дом «Тион», 2026.

Давыдов 2006 — *Давыдов В. В*. Определение мышления // Культурно-историческая психология. 2026. Т. 2. № 2. С. 3–16.

Давыдов, Аронов 1997 — *Давыдов В. В., Андронов В. П*. Психологические условия происхождения идеальных действий // Психологическая наука и образование. 1997. № 3. С. 27–41.

Кравцов, Кравцов 2022 — *Кравцов Г. Г., Кравцов О. Г*. К проблеме смыслового строения сознания // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18. № 3. С. 124–131.

Нечаев 2019 — *Нечаев Н. Н*. О новом подходе к языку и речевой деятельности в условиях цифровизации коммуникативных возможностей // Вопросы психологии. 2019. № 6. С. 19–34.

Пузырей 1986 — *Пузырей А. А*. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и современная психология: учебное пособие по курсу общей психологии. М.: Изд-во Московского университета, 1986.

Режиссеры 2023 — Режиссеры эпохи Корогодского. Евгений Шифферс. «Сотворившая чудо». Электронный ресурс: https://vk.ru/@tyuzspb-rezhissery-epohi-korogodskogo-evgenii-shiffers-sotvorivshaya?ysclid=mtx9ow35v974465143

Рубцов 2024 — *Рубцов В. В*. Социально-генетическая психология учебных взаимодействий. Избр. статьи, выступления, проекты. В 2 т. М.: ИД «Городец», 2026.

Хоружий 2007 — *Хоружий С. С*. Выготский, Флоренский и исихазм в проблеме формирования современной антропологической модели // В кн.: Антропологические матрицы XX века. Л. С. Выготский — П. А. Флоренский: несостоявшийся диалог — приглашение к диалогу. М.: Прогресс-Традиция, 2007.

Livingstone 2026 — Livingstone V. TIME Special Edition — Artificial Intelligence. 2026.

PISA 2025 — PISA. 2026. Results (Vol. I). Future-Ready Students, 8 September 2026. URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2025-results-volume-i_73451bc5-en.html

Pope Leo XIV 2026 — Pope Leo XIV. Encyclical Letter. Magnifica Humanitas. On Safeguarding the Human Person in the Time of Artificial Intelligence. URL: https://www.vatican.va/content/leo-xiv/en/encyclicals/documents/20260515-magnifica-humanitas.html#_ftnref6

Vermont 2026 — Vermont AI Guidance for Education Version 1.0. URL: https://static1.squarespace.com/static/64398599b0c21f1705fb8fb3/t/69866f7bf56f56652beb60e8/1770418043581/Vermont+edu-aoe-ai-guidance-for-education.pdf

References

Bibikhin 2001 — Bibikhin V. V. Children's babble. In: Bibikhin V. V. The Word and the Event. Moscow: URSS, 2001. (In Russian).

Vygotsky 1983 — Vygotsky L. S. The History of the Development of Higher Mental Functions // Vygotsky L. S. Collected Works. Vol. 3. Moscow: Prosveshchenie, 1983. (In Russian).

Vygotsky 1982 — Vygotsky L. S. On Psychological Systems // Vygotsky L. S. Collected Works. Vol. 1. Moscow: Prosveshchenie, 1982. (In Russian).

Gromyko, Ustilovskaya 2023 — Gromyko Yu. V., Ustilovskaya A. A. About Genesis of Collective Subjectivity in the Activity of Technological Club (to the Research Program). Psychological and pedagogical research. Vol. 15. No. 2. P. 155–174. (In Russian).

Gromyko 2025 — Gromyko Yu. V. Cultural-Historical Psychology (L. S. Vygotsky, A. R. Luria, A. N. Leontiev) Based on the Activity Approach of V. V. Davydov in the Program of V. V. Rubtsov's Development of Socio-Genetic Psychology // Cultural-Historical Psychology. Vol. 21. No. 1. P. 4–12. (In Russian).

Gromyko, Prosekin 2025 — Gromyko Yu. V., Prosekin M. Yu. Activity-Based Cyberphysical Approach as a New Content of Practice-Oriented Education in the School of the Future. In: A. I. Fedoseyev, O. E. Kuskova (Eds.) // Almanac of Cyberphysics: Issue 1, pp. 44–68. Moscow: Association of Technology Club Members, National Cyberphysical Platform. (In Russian).

Gromyko 2026 — Gromyko Yu. V. Project Activities and the New Adulthood of Teenagers. Moscow: Tion Publishing House. (In Russian).

Davydov 2006 — Davydov V. V. Definition of Thinking // Cultural-Historical Psychology. Vol. 2. No. 2. P. 3–16. (In Russian).

Davydov, Andronov 1997 — Davydov V. V., Andronov V. P. Psychological Conditions for the Emergence of Ideal Actions // Psychological Science and Education. No. 3. P. 27–41. (In Russian).

Kravtsov, Kravtsov 2022 — Kravtsov G. G., Kravtsov O. G. On the Problem of the Semantic Structure of Consciousness // Cultural-Historical Psychology. Vol. 18. No. 3. P. 124–131. (In Russian).

Nechaev 2019 — Nechaev N. N. On a New Approach to Language and Speech Activity in the Context of the Digitalization of Communicative Opportunities // Questions of Psychology. No. 6. P. 19–34. (In Russian).

Puzyrey 1986 — Puzyrey A. A. L. S. Vygotsky's Cultural-Historical Theory and Modern Psychology: A Textbook for the Course of General Psychology. Moscow: Moscow University Press. (In Russian).

Rubtsov 2024 — Rubtsov V. V. Socio-Genetic Psychology of Educational Interactions (Selected Articles, Speeches, Projects). In 2 Vol. Moscow: Publishing House «Gorodets». (In Russian).

Khoruzhii 2007 — Khoruzhii S. S. Vygotsky, Florensky and Hesychasm in the Problem of Forming a Modern Anthropological Model // In: Anthropological Matrices of the 20th Century. L. S. Vygotsky — P. A. Florensky: A Failed Dialogue — An Invitation to Dialogue. Moscow: 2007. (In Russian).

Livingstone 2026 — Livingstone V. TIME Special Edition — Artificial Intelligence. 2026.

PISA 2025 — PISA. 2026. Results (Vol. I). Future-Ready Students, 8 September 2026. URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2025-results-volume-i_73451bc5-en.html

Pope Leo XIV 2026 — Pope Leo XIV. Encyclical Letter. Magnifica Humanitas. On Safeguarding the Human Person in the Time of Artificial Intelligence. URL: https://www.vatican.va/content/leo-xiv/en/encyclicals/documents/20260515-magnifica-humanitas.html#_ftnref6

Vermont 2026 — Vermont AI Guidance for Education Version 1.0. URL: https://static1.squarespace.com/static/64398599b0c21f1705fb8fb3/t/69866f7bf56f56652beb60e8/1770418043581/Vermont+edu-aoe-ai-guidance-for-education.pdf