Развитие личности в социальном пространстве

5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология
DOI: 10.31862/2073-9788-2026-3-71-91
УДК 159.922

Светлана Костромина, Елена Зиновьева

СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ЗЕРКАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. *Рассматривается проблема развития высших психических функций и личности современного ребенка с позиций культурно-исторической психологии Л. С. Выготского. Анализируется различие естественного и культурного развития, показывается роль социальной среды, знаков, орудий и опосредствования в становлении произвольности, мышления, внимания, памяти и саморегуляции. Особое внимание уделяется современной социальной ситуации развития, которая сегодня приобретает гибридный характер и включает не только семью, образовательную среду и сверстников, но и цифровые платформы, социальные сети, игровые сообщества и диалоговые системы искусственного интеллекта. Искусственный интеллект рассматривается как новое культурное средство, способное участвовать в самоописании и интерпретации жизненных ситуаций современного ребенка. В заключительной части статьи развитие личности осмысляется через механизмы целеполагания, выбора, переживания, самоотношения и овладения собственным поведением. Делается вывод о необходимости не устранения трудностей из жизни ребенка, а создания условий для культурного преодоления, развития субъектности, ответственности и рефлекса цели.*

Ключевые слова: *высшие психические функции; Л. С. Выготский; социальная ситуация развития; развитие*

Для цитирования: *Костромина С. Н., Зиновьева Е. В.* Становление личности в зеркале современной социальной ситуации развития // Развитие личности. 2026. № 3. С. 71–91. DOI: 10.31862/2073-9788-2026-3-71-91.

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Abstract. *The article addresses the problem of the development of higher mental functions and personality in the contemporary child from the perspective of L. S. Vygotsky's cultural-historical psychology. It analyzes the distinction between natural and cultural development and demonstrates the role of the social environment, signs, tools, and mediation in the formation of volition, thinking, attention, memory, and self-regulation. Particular attention is paid to the contemporary social situation of development, which is acquiring a hybrid character and includes not only the family, educational environment, and peers but also digital platforms, social networks, gaming communities, algorithms, and dialogue-based artificial intelligence systems. Artificial intelligence is considered as a new cultural tool capable of participating in the child's self-description and interpretation of their life situations. In the concluding part of the article, personality development is interpreted through the mechanisms of goal-setting, choice, lived experience, self-attitude, and mastery of one's own behavior. The authors conclude that what is needed is not the elimination of difficulties from the child's life but the creation of conditions for cultural mediation of overcoming, the development of agency, responsibility, and goal-directed behavior.*

Keywords: *higher mental functions; L. S. Vygotsky; social situation of development; development*

For citation: Kostromina S. N., Zinovieva E. V. Personality Formation in the Mirror of the Contemporary Social Situation of Development. *Development of Personality*. 2026. No. 3. Pp. 71–91 (in Russian). DOI: 10.31862/2073-9788-2026-3-71-91.

Введение

Актуальность идей Л. С. Выготского

Среди отечественных психологов имя Льва Семеновича Выготского имеет особый, в некотором роде сакральный, смысл. И дело даже не в том, что его идеи на десятилетия опередили время, а культурно-историческая теория, в отличие от многих других отечественных концепций, получила полноценное признание зарубежных коллег. Скорее, следует говорить о потенциале тех мыслей, которые, говоря словами В. С. Библера, хочется «несколько довернуть… в историологическом и культурологическом плане» каждому следующему поколению психологов [1, с. 158].

Секрет современности Л. С. Выготского – в смысловой нагруженности его научных положений. Или, говоря словами Александра Григорьевича Асмолова, в многосмысловой полифоничности и открытости культурно-исторической психологии для тех, кто наслаждается ее исполнением [2]. Некоторые из сформулированных Л. С. Выготским мыслей несут в себе ответы на вопросы, над которыми бились и продолжают биться современные психологи. Например, что есть личность: «Личность… есть понятие социальное, она охватывает надприродное, историческое в человеке» [3, с. 534]. Другие содержат не столько ответы, сколько вопросы. Так, в «Этюдах по истории поведения» идея развития предстает в свете критического этапа в поведении, предшествующего переходу на новый

уровень: «Если Дарвин объяснил происхождение видов, Павлов объяснил, происхождение индивидов, то есть биологию индивидуального, или личного, опыта животного» [4, с. 20]. Вопрос в том, как происходит этот переход. И почему личность не может быть сведена к признакам индивидуальности: «Мы склонны поставить знак равенства между личностью ребенка и его культурным развитием» [3, с. 534].

«Природа наша возделываема, – говорил профессор Ухтомский. – Сами фундаменты, хотя и медленно, необходимо должны изменяться по мере роста все новых и новых условных связей И. П. Павлова. Поэтому *инстинкты не незыблемый постоянный фонд, а расширяющееся и преобразующееся достояние человека*. Из того, что при нормальных условиях высшие достижения сдают наиболее легко, а наидревнейшие остаются, не значит, что наидревнейшие суть “основы поведения человека”, а новые и высшие не являются таковыми» [цит. по: 4, с. 21; 5, с. 106]. Опираясь на А. А. Ухтомского, Л. С. Выготский продолжал: «Можно сказать, что *всё дело человека и его поведения – в построении и культивировании новых инстинктов*. Как я убежден, наиболее важная и радостная мысль в учении И. П. Павлова заключается в том, что работа рефлекторного аппарата не есть топтание на месте, но постоянное преобразование с устремлением во времени вперед» [цит. по: 4, с. 21]. Обращаясь к работам В. Кёлера, Л. С. Выготский сделал вывод, который бы современники обозначили как принцип контекста. Нет смысла рассматривать отдельно каждое из условий ситуации, поскольку «значение каждой отдельной части этой ситуации зависит от ее отношения к целому и от структуры того целого, частью которого она является» [Там же, с. 36]. С позиций сегодняшнего времени эти размышления Л. С. Выготского позволяют ответить на многие вопросы, которые тревожат педагогическую общественность: как работают фундаментальные законы развития исходя из того жизненного опыта, который получает современный ребенок? Насколько социальная ситуация, в которой он живет, несет потенциал развития? Если всякое мышление возникает из затруднения, а биологической функцией интеллекта (в отличие от инстинктов и рефлексов) выступает изобретение, то за счет чего происходит становление высших психических функций в детском возрасте, когда условия жизни постоянно предлагают легкий способ получения желаемого? Какими формами поведения овладевает ребенок в условиях максимальной доступности информации?

Мысли Л. С. Выготского позволяют ответить на сегодняшние запросы

Цель данной статьи – провести анализ социальной ситуации современных детей с точки зрения базовых положений культурно-исторической психологии.

Естественное и культурное развитие ребенка

Один из значимых постулатов последних десятилетий, доминирующий среди педагогической общественности, – естественное детство и естественное родительство (англ. Natural Parenting). Согласно ему, воспитание должно быть бережным процессом (без стресса, без перегрузок, с минимумом вмешательства в спонтанную активность), основанным на следовании

Культурное развитие или природное созревание

природным темпам и потребностям ребенка. Родителям же следует наблюдать за интересами ребенка и стараться удовлетворять его познавательные, эмоциональные и физические потребности. Актуализация идей Ж.-Ж. Руссо о естественном воспитании среди современных родителей и педагогов оформилась в максиму гуманистичности, опирающуюся на природосообразность (подстройку под возрастные и индивидуальные этапы созревания психики), познание через чувства, игру и свободу действий, а также создание безопасной среды, где взрослый – наблюдатель, близкий, находящийся рядом.

Интересно, но именно такой вариант развития Л. С. Выготский соотносил с типом развития, обозначаемым как примитивный. В процессе эволюции «все изменения, происходящие с поведением животного, сводятся, собственно, к двум основным моментам: развиваются его естественные, заложенные от рождения свойства и возникают новые навыки, приобретенные в процессе индивидуальной жизни» [4, с. 127–128]. Однако ребенок не только растет, «не только созревает, но и *перевооружается*. Именно за счет этого “перевооружения” и происходит большая часть того развития и тех перемен, которые мы наблюдаем, следя за тем, как ребенок переходит во взрослого культурного человека» [Там же, с. 127]. Однако, если мы будем ждать совершенствование природных свойств при переходе к высшим ступеням развития, нас ждет разочарование. Становление культурного взрослого напрямую связано с овладением теми формами поведения, которые определяются и вызываются внешними условиями: «Все искусственные орудия, вся культурная обстановка служат “расширению наших чувств”» [Там же, с. 129]. Поэтому базовым условием развития является та среда, те культурные условия, в которые включается ребенок. Именно в выработке сложных культурных форм приспособления и заключается переход от примитивных детских форм поведения к поведению взрослого культурного человека.

Любая психическая функция в процессе своего развития испытывает на себе влияние культуры. Память взрослого человека несет в себе приемы, которыми пользуется человек для закрепления опыта, систему внешних знаков, созданных условиями социальной среды, символы, заметки, образы. Таким образом память культурного человека – это память, какой ее создала культура, а не природа [Там же, с. 144].

Любая психическая функция испытывает влияние культуры

Культурное внимание подразумевает эволюцию и изменение самих приемов направления и работы внимания, овладение ими и подчинение их власти человека [3, с. 419]. Не средства, а среда (сегодня – часто развлекательный контент) управляет вниманием, а ребенок должен научиться быть «господином» своего внимания, научиться переключать его, поддерживать длительное сосредоточение, фокусироваться на цели, подчинять и сознательно направлять на нужную задачу. Речь выступает тем культурным орудием, которое перестраивает мышление, переводит в новые формы (понятийное мышление, абстрактное мышление, прогностическое мышление и т. д.). Речь, в том числе письменная, счет, схемы, символы, понятия и культурные тексты становятся средствами овладения как внешним миром, так и внутренним [6]. С помощью них человек организует и преобразует внимание, память, мышление, эмоции и поведение.

Таким образом, именно история культурного развития ребенка определяет то, каким он станет взрослым: «…стоит усвоить, что понятие развития включает в себя непременно не только эволюционные, но и революционные изменения, движение назад, пробелы, зигзаги и конфликты, и можно увидеть, что врастание ребенка в культуру является развитием в собственном смысле этого слова, хотя и развитием другого типа, чем утробное развитие человеческого плода… Только так, как живой процесс развития, становления, борьбы, может быть понято культурное развитие... Вместе с этим в историю детского развития вводится понятие конфликта, то есть противоречие или столкновение природного и исторического, примитивного и культурного, органического и социального… Всё культурное поведение ребенка вырастает на основе его примитивных форм, но этот рост означает часто борьбу, оттеснение старой формы, иногда ее полное разрушение…» [3, с. 509]. Иными словами, полноценному развитию ребенка способствуют не максимально комфортные условия и содействие естественной эволюции, а ситуации, требующие овладения своим поведением, преодоления себя, напряжения в своем разрешении.

Культурное развитие ребенка определяет, каким он станет взрослым

В связи с этим интересным представляется замечание Л. С. Выготского о фазах культурного развития ребенка. В своем наблюдении за детьми он выделял фазу наивного отношения к внешне культурным операциям, или «магическую» фазу: «В некоторых отношениях эта фаза напоминает отдельные черты в мышлении примитивного человека, начинающего овладевать отдельными приемами, но не знающего их границ и развивающего целую наивную стратегию, основанную на недостаточном понимании механизмов тех операций, которое реально помогает его приспособлению к внешнему миру» [4, с. 165]. Когда маленькому ребенку попадает в руки гаджет или у него появляется доступ к играм и виртуальному контенту, мы можем наблюдать наивное отношение к таким объектам, опирающееся на примитивные заключения своеобразной детской логики и слепое доверие к внешнему приему, смысл которого для ребенка остается неясен. Но по мере получения опыта формируется устойчивая модель поведения, подкрепляемая «полезностью» для самого себя – предмет начинает занимать функциональное место в жизненном пространстве ребенка. Но в чем его функция? Если изначально смысл гаджета или развлекательной игровой программы был в получении удовольствия, то эта «полезная» функция предмета закрепляется в культурном опыте ребенка. Он учится пользоваться этой вещью как орудием для достижения конкретной цели – развлечения. В будущем перед ребенком откроется еще много полезных функций цифрового мира, овладевая которыми он будет подменять реальное человеческое общение, интеллектуальное напряжение, овладение письменное речью и т. д. Означает ли, что необходимо исключить цифровые устройства и программы из социальной ситуации развития? Отнюдь. Скорее, речь идет об ответственном включении их в жизнь ребенка, требующем не спонтанного, а целенаправленного овладения. В свое время Л. С. Выготский для описания этой ситуации использовал метафору натурального и культурного земледелия [Там же, с. 168]. Мы же воспользуемся другой – игра со спичками. Магия живого огня завораживает малышей, а запрет взрослых подогревает интерес. Но спички присутствуют

в нашей жизни и даже крайне нужны, поэтому мы учим детей обращаться с огнем, вырабатывая правильное поведение, отношение и границы применения.

Фактически, сравнивая естественное и культурное развитие ребенка, Л. С. Выготский показал, что в первом случае имеет место изменение натуральных психических функций (память, внимание, восприятие), обусловленное физиологическим созреванием мозга, нервной системы, во втором – преобразование натуральных психических функций в высшие (в произвольное внимание, логическую память, абстрактное мышление), где ключевую роль играет контекст и социальные силы, формирующие разум. Общим признаком развития высших психических функций является то, что они выступают как процессы овладения нашими реакциями при помощи различных средств. Принцип опосредствования – центральный в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского. Согласно ему, развитие психики человека происходит не напрямую, а через использование специальных «орудий» и знаков (символов, языка, схем), которые опосредуют его связь с миром.

Принцип опосредования – центральный в теории Л. С. Выготского

Зарубежные последователи Л. С. Выготского существенно развили эти идеи, показав, что культура, как среда опосредствования, формирует человеческие способы мышления и действия [7]. Психические процессы через культурные средства, «голоса» и дискурсивные формы, присвоенные из социальной среды, трансформируются в процессы опосредованного действия [8; 9]. Участие (включенность) в культурно организованные практики способствует освоению способов действия через направляемое участие (англ. Guided Participation) [10]. Человек учится обнаруживать себя через «другое» – речь взрослых, сверстников, значимых других, культурные тексты, образовательные практики, нормы и символические формы. Эти изначально внешние формы становятся внутренними средствами самоорганизации личности и могут рассматриваться как культурно опосредствованная форма ее субъектности. В результате происходит становление личности как социально, исторически и культурно опосредованной системы.

Сравнивая процессы культурного и естественного развития, Л. С. Выготский говорил об уязвимой односторонности процесса воспитания. Раньше (раньше ли? Сегодня так же. – *уточнение С. К.*) психологи задавались вопросом, какие природные данные обусловливают возможность развития ребенка, на какие природные функции ребенка должен опираться педагог для того, чтобы ввести ребенка в ту или иную сферу культуры [3, с. 511]. Требует изучения, как развитие речи или способности к математике зависят от уровня развития у ребенка естественных функций. Но если исходить из того, что сама культура глубоко перерабатывает природный состав поведения ребенка и перекраивает совершенно по-новому весь ход его развития, то различие природного и культурного становится исходной точной воспитания. Революционный тезис Л. С. Выготского: «Старая точка зрения… приспособление воспитания к развитию» должна быть противопоставлена новой – «опираться, чтобы преодолевать», – не просто не потерял своей актуальности. Он должен оставаться главным девизом современного образования, поскольку раскрывает развитие ребенка в динамике роста: «…было бы безумием

Для развития важно опираться и преодолевать

в занятиях со школьником не учитывать конкретный и образный характер его памяти, на него надо опираться; но было бы также безумием культивировать этот тип памяти» [3, с. 513]. «Всё культурное поведение ребенка вырастает на основе его примитивных форм, но этот рост означает часто борьбу, оттеснение старой формы, иногда ее полное разрушение» [Там же, с. 509].

Социальная ситуация развития и цифровая ситуация развития

В работе «Проблема возраста» Л. С. Выготский определил социальную ситуацию развития как исходный момент всех динамических изменений, происходящих в развитии в данный возрастной период [11]. Социальная ситуация развития задает особое отношение ребенка к социальной действительности и определяет те формы взаимодействия, через которые становится возможным дальнейшее развитие.

Смешанная или гибридная социальная ситуация

Сегодня это понятие может быть расширено за счет активного использования цифровой среды, ставшей частью жизненного пространства человека. Современная социальная ситуация включает семью, сверстников, образовательную среду, профессиональные сообщества, медиа, социальные сети, игровые сообщества, платформенные алгоритмы и диалоговые системы искусственного интеллекта. В связи с чем можно говорить о цифровой ситуации развития – системе отношений, практик и средств, через которые человек осваивает способы понимания себя, других людей и мира в цифровой культуре. А в совокупности с реальной (жизненной) ситуацией развития – о смешанной или гибридной социальной ситуации развития для современного ребенка.

Последние несколько лет эта гибридная ситуация развития активно расширяется за счет искусственного интеллекта (ИИ), ставшего частью повседневности. Как часть современной культуры, он используется для обучения, самоорганизации, поиска информации, эмоциональной поддержки, рефлексии, написания текстов, подготовки к общению и интерпретации сложных ситуаций. При этом если гаджеты и цифровые платформы в первую очередь представляют собой «орудия культуры» (средства взаимодействия с миром), то место и роль ИИ не столь однозначны.

С позиции культурно-исторической психологии ИИ может рассматриваться как сложное культурное средство, которое способно управлять поведением человека. Отвечая на вопрос: «Какими свойствами обладает культурное средство?» – Л. С. Выготский использовал принцип сигнификации: «Человек вводит искусственные стимулы, сигнифицирует поведение и при помощи знаков создает, воздействуя извне, новые связи в мозгу», то есть человек сам задает искусственные стимулы, с помощью которых воздействует на собственную психику [6, с. 80]. ИИ не только передает информацию, но и генерирует ответы на сформулированные ему вопросы, задает интерпретационные схемы и участвует в организации внутреннего диалога пользователя. *ИИ не заменяет социальную среду*, но входит в нее как новый посредник, трансформируясь в личном пространстве субъекта из культурного средства в значимого «Другого».

ИИ не заменяет социальную среду

Он не является человеком, он не имеет лица (см.: А. А. Ухтомский – «доминанта на лицо Другого»), однако взаимодействие может стать психологически значимым, поскольку создает ситуацию культурного опосредствования между человеком и средой.

Особенность диалогового ИИ состоит в том, что он сочетает функции инструмента (орудия), текста (знака) и собеседника. В отличие от книги, он отвечает на индивидуальный запрос, оперируя задаваемыми ему стимулами, пытается «вычислить» мотивацию человека, его индивидуальные предпочтения и состояние. В отличие от поисковой системы, он не просто предлагает набор источников, а формулирует связное объяснение. В отличие от традиционного цифрового инструмента, ИИ может имитировать диалогическую отзывчивость: задавать уточняющие вопросы, поддерживать, нормализовать переживания, предлагать альтернативные формулировки и рекомендации.

Именно эта диалогическая форма делает ИИ культурным средством овладения реальностью и собой, но одновременно психологическим средством воздействия на психику человека. В терминологии культурно-исторической психологии ИИ может быть описан как внешний источник интерпретационных схем. Он помогает назвать переживание, выделить возможные причины ситуации, предложить язык самоописания и варианты действия. Л. С. Выготский подчеркивал, что слово не просто обозначает, но обобщает и перестраивает мышление [12]. Тексты, полученные от ИИ, могут выполнять не только информационную, но и регулятивную функцию. Если пользователь начинает описывать себя через предложенные категории, они могут становиться частью его внутренней речи и самоотношения. Диалог, выстраиваемый с ИИ, может формировать иллюзию человечности, выполнять замещающую и компенсаторную функции, способствуя восприятию ИИ как нечто живого, умеющего понимать, чувствовать и даже сопереживать. Если человек (ребенок) начинает видеть в ИИ значимого «Другого», то наделяет его особым социальным статусом в своей жизни. Вопрос только, каким статусом? Воспользуемся терминологией А. А. Ухтомского: статусом «Двойника» или «Собеседника»? А. А. Ухтомский писал об этом так: «*Мы воспринимаем лишь то и тех, к чему и к кому подготовлены наши доминанты… Бесценные вещи и бесценные области реального бытия проходят мимо наших ушей и наших глаз, если не подготовлены уши, чтобы слышать, и не подготовлены глаза, чтобы видеть, то есть если наша деятельность и поведение направлены сейчас в другие стороны*» [13, с. 85]. Какая доминанта в случае с ИИ формирует «интегральный образ» действительности? Если человек видит в ИИ «Другого», видит «Собеседника», то до каких вершин он хочет подняться?

Значимый Другой А. А. Ухтомского

П. Б. Брандцег, А. Фёльстад, М. Шьюве (P. B. Brandtzaeg, A. Følstad и M. Skjuve), анализируя интеграцию ИИ в повседневные социальные практики молодежи, показывают, что такие системы, как Чат ДжиПиТи (ChatGPT), используются молодыми людьми не только как инструменты поиска информации, но и как коммуникативные посредники, включенные в более широкий контекст повседневного общения, самовыражения и социальной ориентации [14]. В своей работе они предлагают

концепцию индивидуализма в ИИ и обсуждают, как социальный ИИ может способствовать перестройке систем социальной поддержки и межличностной динамики. К этому можно добавить и перестройку («перевооружение» в терминологии Л. С. Выготского), овладевая теми формами поведения, которые задаются средой и присутствием ИИ в ней.

Плюсы и минусы ИИ-компаньонов

Существующие исследования уже позволяют рассматривать ИИ не как внешнюю по отношению к личности технологию, а как новое средство, включенное в социальную ситуацию развития современного ребенка, подростка, молодого человека. Всё больше исследований фиксируют обращение подростков и молодых взрослых к генеративному ИИ за советами по вопросам психического здоровья и эмоционального неблагополучия [15]. Этот факт указывает на то, что ИИ начинает выполнять функции, традиционно связанные с человеческими источниками поддержки. Он становится пространством проговаривания трудностей, получения первичной интерпретации состояния, нормализации переживаний и поиска возможных способов действия. Это делает особенно значимым вопрос о том, какие именно интерпретации жизненных ситуаций предлагает ИИ и каким образом эти интерпретации могут присваиваться (интериоризироваться) людьми.

Работа К. Мальфачини (K. Malfacini), посвященная влиянию ИИ-компаньонов на человеческие отношения, систематизирует ключевые риски и потенциальные преимущества ИИ-компаньонов для межличностной сферы [16]. Автор подчеркивает, что ИИ-компаньон может выполнять поддерживающие функции, однако одновременно способен создавать риски замещения человеческих отношений, снижения автономии пользователя и формирования зависимости от искусственного собеседника. Эти выводы важны для постановки вопроса о переходе ИИ в позицию функционально значимого Другого. ИИ не является Другим в собственно человеческом смысле, однако может выполнять отдельные функции значимого Другого, если пользователь начинает воспринимать его как понимающего, поддерживающего и влияющего на способы самопонимания. Более того, они заставляют задуматься о новом содержании «зоны ближайшего развития». Сегодня многие специалисты говорят о том, что ИИ лучше педагога и психолога справляется с подбором индивидуализированных учебных задач, входящих в «зону ближайшего развития» ребенка. Делает это быстрее, гибче и разнообразнее. При этом ИИ способен выстраивать поддерживающий диалог, проявлять эмпатию, подбадривать и доброжелательно реагировать на неудачи ребенка. То, что ребенок или подросток не могут сделать самостоятельно, но делают с помощью ИИ, может ли рассматриваться как помощь значимого Другого? Готовы ли мы в такой ситуации сформулировать определение зоны ближайшего развития как уровень потенциального развития ребенка (задачи, которые он может решить только под руководством ИИ или в сотрудничестве с ИИ)? Создает ли эта ситуация «зону ближайшего развития» или это подменяющий ее суррогат? И если это так, то использование ИИ не развивает, а тормозит развитие или направляет его в сторону «культурно непрогнозируемых» условий. Ответы на эти вопросы для современного образования и психологии образования – определенный научный и социальный вызов.

Современные исследования, посвященные ИИ, позволяют эмпирически обосновать необходимость обращения к культурно-исторической теории Л. С. Выготского для анализа взаимодействия личности и ИИ. Если в классической культурно-исторической перспективе развитие личности опосредуется знаками, речью, социальными отношениями и культурными средствами, то в современном цифровом контексте к числу таких средств всё более явно присоединяются диалоговые ИИ-системы. Они не только предоставляют информацию, но и участвуют в интерпретации жизненных ситуаций, организации внутреннего диалога, нормализации переживаний и формировании возможных сценариев поведения.

Превращение образов культуры в культуру мышления

Если ИИ транслирует формат и образцы социальных связей, погружая их в глубь сознания, то фактически речь идет о процессах, которые Л. С. Выготский означивал как «процесс *превращения* развернутых и относительно самостоятельных “образов культуры”, ее готовых феноменов в культуру *мышления*, динамическую и расправленную, конденсированную в “точке” *личности*» [17, с. 111–112]. Более того, через трансляцию «*новых*, еще не существующих, но только возможных “*образов культуры*”… Социальные связи не только погружаются во внутреннюю речь, они в ней коренным образом *преобразуются*, получают новый (еще не реализованный) смысл, новое направление во внешнюю деятельность…» [Там же, с. 112].

Такой процесс может иметь как развивающий, так и ограничивающий характер. Развивающий эффект возможен в том случае, если интерпретации ИИ расширяют понимание ситуации, помогают увидеть альтернативы, поддерживают субъектную позицию и возвращают человеку ответственность за выбор. Ограничивающий эффект возникает, когда ответы ИИ становятся жесткими схемами самоописания, подменяют живой диалог, усиливают зависимость от ИИ или закрепляют упрощенные представления о себе.

Фактически ИИ может направлять зону ближайшего развития для самоозначивания. Под этим мы можем понимать пространство тех смыслов, интерпретаций и способов отношения к себе, которые человек пока не способен самостоятельно сформулировать, но может освоить в диалоге с другим. Такими другими традиционно являются родитель, друг, преподаватель, референтная группа, культурные тексты. В цифровую эпоху частично эту функцию может выполнять ИИ. ИИ может помогать человеку переходить от неоформленного переживания к более дифференцированному пониманию. Например, от «со мной что-то не так» – к «я переживаю неопределенность и нуждаюсь в опоре»; от «я провалился» – к «я столкнулся с неудачей, которую можно проанализировать»; от «меня никто не любит» – к «я сейчас переживаю одиночество и ищу подтверждения своей значимости». Такие переходы могут быть развивающими, если они расширяют субъектную позицию. Однако зона ближайшего развития предполагает усложнение. Развивающий Другой не просто подтверждает актуальное переживание, а помогает увидеть его в более сложной системе связей, что для ИИ доступно ли? Принципиальный вопрос состоит в том, как именно ИИ отвечает пользователю – закрепляет ли он размышления пользователя или помо-

ИИ и зона ближайшего развития

гает рассмотреть ситуацию с разных сторон? Усиливает зависимость или возвращает субъекту возможность выбора?

К возможностям ИИ можно отнести расширение доступа к рефлексивной поддержке, развитие языка самоописания, помощь в структурировании переживания, снижение барьера самораскрытия, подготовку к реальному общению, поддержку учебной и профессиональной саморегуляции [18–21]. Однако существуют и риски. Первый риск связан с интериоризацией упрощенных или ошибочных интерпретаций, ориентированных прежде всего на поддержку пользователя. Второй риск – снижение толерантности к неопределенности: постоянная доступность быстрых ответов может уменьшать способность выдерживать неоднозначность. Третий риск – делегирование самопонимания: человек начинает спрашивать ИИ не только о способах действия, но и о том, что он чувствует, кто он и каким должен быть его выбор. Четвертый риск – подмена человеческого диалога квазидиалогом, лишенным подлинной взаимности.

Важно не просто оценивать ИИ как «полезный» или «опасный», а изучать условия, при которых он становится развивающим или ограничивающим средством. «Развитие идет не к социализации, – говорил Л. С. Выготский, – а к *индивидуализации* общественных функций…» [3, с. 1025]. Что именно индивидуализируется при погружении в социальные сети, цифровое пространство и взаимодействие с ИИ? Человек адаптирует их под свои потребности и нужды, в том числе ценности и мораль. «Не успевающему за постоянными изменениями динамичной жизни индивиду становится принципиально важным продемонстрировать значимость и непохожесть на других, то есть позиционировать себя как независимого и уникального субъекта», зачастую противопоставляя обществу, власти, культуре [22, с. 450].

Личность и ее развитие в современном мире

Личность – точка культурной сборки

Все идеи Л. С. Выготского о культурном развитии ребенка, в том числе о преобразовании природных функций в высшие психические функции, роли социальной ситуации развития, принципе опосредствования, сходятся в единой и наиболее значимой смысловой точке – развитии личности и мировоззрения ребенка. Ставя знак равенства между личностью и культурным развитием, а по сути, культурным взрослым, Л. С. Выготский предлагал рассматривать личность как понятие «надприродное», историческое, охватывающее *единство* поведения и отличающееся признаком *овладения*. При этом мировоззрение же не может быть сведено к неким логическим и продуманным взглядам на мир, оно характеризует культурное *отношение* ребенка к миру, *способ* отношения, который у него есть [3, с. 534]. Иными словами, ребенок может представлять мир добрым и открытым, но иметь потребительский способ отношения к нему. В этом будет проявляться его мировоззрение и личность, поскольку в детском возрасте они слиты и проявляются в действиях. Поэтому развивая личность ребенка, гораздо более важным представляется не усвоение неких взглядов на мир, а то, *как* ребенок выстраивает отношения с собой и другими. Соответственно, новообразованием каждой стадии развития ребенка становится «установление связей личности с разными мирами человека – с миром других людей, с миром учебы, с миром труда, с собственным внутренним миром и т. д.» [23, с. 11].

Именно в этих связях, а не в уровне развития того или иного качества созидается регулируемая ими система отношений личности к миру.

Личность есть «точка культурной сборки», поскольку любая функция внутри нее не развивается сама по себе, а только во взаимодействии и как единое целое. Овладевая той или иной формой поведения, личность поднимает любую из функций на высшую ступень. Таким образом, согласно Л. С. Выготскому, развитие каждой отдельной функции есть производное от развития личности, а личность следует рассматривать «в качестве интегральной “высшей психической функции”» [24, с. 102]. Вспомним в связи с этим близкое по смыслу замечание С. Л. Рубинштейна, что «все психические процессы составляют... психическое содержание жизни личности» [25, с. 515]. Говоря современным языком, личность можно определить как особую форму самоутверждаемой идентичности, становление которой происходит не через прямое воздействие социальной среды и развитие отдельных психических функций, а через присвоение способов интерпретации окружающего мира и самого себя с интеграцией их в свой жизненный опыт.

В связи с этим Л. С. Выготский обращался к трем наиболее значимым механизмам становления личности. Первый связан с целеполаганием и целенаправленностью: «Типичное поведение человека, бесцельно ожидающего в пустой комнате и ничем не занятого, характеризуется прежде всего тем, что он находится во власти окружающих его вещей» [3, с. 498]. Становление же сильной личности предполагает подчинение человеком власти вещей себе, своим целям. И. П. Павлов обозначал такую форму поведения рефлексом цели – основной формой жизненной энергии: «Человеческая жизнь состоит в преследовании всевозможных целей: высоких, низких, важных, пустых и т. д., причем применяются все степени человеческой энергии» [26, с. 116]. «Жизнь только того красна и сильна, кто всю жизнь стремится к постоянно достигаемой, но никогда не достижимой цели…» [Там же, с. 119].

Три механизма становления личности

Но рассматривать цель как источник упорядочиваемой активности личности было бы крайне упрощенно и наивно. Цель есть проект будущего личности. Будущее переживается личностью в виде страстного стремления к своим целям. Через нее личность экстраполирует себя в свое будущее. Поэтому целеполагание и желание своего будущего и есть желание развития [23, с. 4]. В этом плане Л. С. Выготский очень четко иллюстрировал проблему подросткового возраста: слабость воли подростка – это не физический дефект характера или слабость воли, а слабость целей [27, с. 6]. А зачем? Таким образом, важно и нужно учить ребенка с малого возраста ставить значимые для него цели, которые поддерживаются смысловыми опорами «зачем мне это нужно» (а не почему я/ты должен это делать).

Сложность этого процесса для современного ребенка и подростка усугубляется доминирующим развлекательным контентом, аффективно вовлекающим его в пространство удовольствий. Тем самым продолжается подкрепление природной «воли», где аффект (эмоциональная вспышка) и воля (импульсивная реализация порыва) практически неразделимы. Наша же психолого-педагогическая задача в этой агрессивной развлекательной среде, обращенной к примитивным формам поведения человека, создать условия для развития у ребенка целевой

Развлекательный контент усиливает импульсивность

воли, возникающей при подчинении сиюминутных эмоций и аффектов сознательно поставленной задаче. Научить его ставить цели и подчинять им свои действия. Такая цель обретает статус доминанты, где воля выступает активатором, источником энергии, позволяющим преодолевать препятствия. Овладение поведением в этом случае становится равно преодолению.

Ссылаясь на академика И. П. Павлова, Л. С. Выготский использовал его цитату для иллюстрации своего тезиса о том, почему именно ситуация преодоления способствует качественному скачку в развитии личности через достижение цели: «Вся жизнь, – говорит он, – всё ее улучшение, вся ее культура, делается рефлексом цели, делается только людьми, стремящимися к той или иной поставленной ими себе в жизни цели… какое главное условие достижения цели… существование препятствий… Пусть напрягается в ответ на препятствия мой рефлекс цели, и тогда-то я достигну цели, как бы она ни была трудна для достижения» [4, с. 42]. «Как это далеко от нас, у которых “обстоятельства” все извиняют, все оправдывают, со всем примиряют!» – сетует И. П. Павлов [26, с. 120]. Но в этом следует признать слабость нашей культуры, установки которой на отсутствие напряжения и преодоления трудностей интериоризируются детьми.

По аналогии с развитием мышления, которое возникает из затруднений и решения проблем (а не в тот момент, когда мы потребляем информацию), необходимо создавать ребенку ситуации преодоления, требующие выхода за пределы себя. Так, только за счет постоянного выхода за свои пределы, через напряжение можно достигнуть возможной полноты воплощения в индивидуальной форме своей сущности [23, с. 4]. Кто-то может возразить: а как же счастливое и безоблачное детство, безопасная и гуманная среда, поддерживающая позиция и следование природе? Постановка цели и преодоление себя – это не ломка характера, это развитие способности быть чуть больше собой в данный момент времени, чем ты есть сейчас. Только так, через борьбу с сиюминутными желаниями, ленью и аффектами, развиваются способность к овладению своим поведением, саморегуляция и автономность личности. Самостоятельность и самодетерминация личности трудно сочетаемы (правильнее сказать, несовместимы) с потребительской импульсивностью, бесцельностью и праздностью жизни. Это наш выбор, какого взрослого мы хотим воспитать из ребенка. Сильного, ответственного и целеустремленного или инфантильного, зависимого, без жизненных целей. Ответ на этот вопрос прекрасно раскрыт в цитате И. П. Павлова: «…жизнь перестает привязывать к себе, как только исчезает цель. Разве мы не читаем весьма часто в записках, оставляемых самоубийцами, что они прекращают жизнь потому, что она бесцельна?» [26, с. 119]. Возможно, говоря о проблемах суицидальных мыслей у современных подростков и молодых людей, стоит вернуться к этой идее И. П. Павлова и признать, что слабость целей – это не только проекция лени, но и потенциальная причина этих мыслей, как и фрустрация целей.

Преодоление трудностей развивает саморегуляцию

Целенаправленность и целеустремленность напрямую связаны с механизмом выбора, который Л. С. Выготский считал наиболее значимым элементом в процессе овладения ребенком собственным поведением. Это второй значимый механизм развития личности. Не сводя выбор к волевому акту, он акцентирует внимание

Овладение поведением и воля

на необходимости в овладении стимулами. Не стимул должен вызывать нашу реакцию, а энергия, высвобождаемая стимулом, должна быть сознательно направлена на овладение этим стимулом. «Итак, при волевом выборе борются не стимулы, а реактивные образования, целые системы установок» [3, с. 502]. И побеждает та, которая сильнее развита у человека. Вспомним пример, который приводил Л. С. Выготский. Представим: встречая человека, потерявшего мое уважение, я размышляю, поздороваться ли с ним? В этот момент происходит не борьба раздражителей и даже не борьба мотивов (поздороваться или нет), а борьба установок (проявить уважение к себе или продемонстрировать свою вежливость и воспитанность? быть аутентичным или социально нормативным?). Отсюда следует как минимум два значимых для развития личности ребенка вывода. Во-первых, необходимо различать волевой акт (саморегуляцию) и осознанный выбор. В первом случае мы можем и должны научить ребенка справляться с трудностями, уметь действовать по «линии наибольшего сопротивления» (например, сдавать кровь или принимать лекарство, когда больно и неприятно). В другом выбор носит осознанный характер, как «познанная необходимость», как свобода выбора, где человек сам задает условия своего выбора. Поэтому волевому действию как преодолению («взять себя в руки», «терпеть, стиснув зубы») можно научить. Осознанный выбор требует свободы действий и господства над собой. Для этого важны не закалка и тренировки, а приобретение опыта самостоятельного действия и понимания, что, несмотря на ограниченные возможности, можно создавать самому способы своего действия для достижения значимых целей: «…разница между выбором установленным и выбором свободным заключается в том, что в одном случае испытуемый выполняет инструкцию, а в другом – создает инструкцию» [3, с. 505]. Расширение своих возможностей есть прямой путь к развитию свободы воли личности, которая есть не что иное, как способность принимать решение со знанием дела [Там же, с. 507]. «Господство над собой, принципы и средства этого господства не отличаются в основе от господства над окружающей природой… поведение есть природный процесс, и овладение им строится, как и всякое овладение природой, по принципу Бэкона – “природа побеждается подчинением”. Недаром Бэкон ставит в один ряд овладение природой и овладение интеллектом; он говорит, что голая рука и разум, предоставленный сам себе, многого не стоят – дело совершается орудиями и вспомогательными средствами» [Там же].

Второй аспект выбора связан с тем, что борьба мотивов в процессе выбора должна анализироваться не в момент его совершения, а много раньше. Л. С. Выготский замечал: «Бой между мотивами происходит часто задолго до того, когда наличная актуальная ситуация, в которой надо действовать, находится перед нами» [Там же, с. 503]. Опираясь на систему установок и ценностей, мотивы опредмечивают те потребности личности, которые движут человеком. Решение принимается в тот самый момент, когда одна установка (жизненный принцип, ценность, страсть) оказывается более значимой, чем другая. Таким образом, определяя механизм выбора как одну из движущих сил развития личности, мы должны озаботиться тем, какие взгляды и отношения образуют ценностно-смысловую сферу ребенка или подростка.

Ценности детства формируют тип личности взрослого

Формирование личности подразумевает процесс образования под влиянием различных социальных воздействий особого типа системных отношений внутри целостной психологической организации личности. «Формообразование» личности начинается в раннем детстве, когда закладываются психологические основы важнейших отношений личности к окружающему социальному миру («к другому») и к самой себе [23, с. 5]. Иными словами, процесс и результат выбора взрослого напрямую соотносятся с ценностно-смысловыми предпосылками ориентированного способа действия в детстве. Поэтому проблема духовно-нравственного развития современного ребенка – это не вопрос сформированных представлений о чем-то. Это проблема тех отношений, в которые он включен, и того, какими способами он овладевает отношениями с действительностью, какие орудия и средства, интериоризируясь, становятся его жизненными установками, что именно вызывает у него эмоциональный отклик и каков личностный смысл этого отклика. Культивируемая самоценность станет источником нарциссизма. Осознанное потребительство сформирует позицию личной выгоды. Воспитанная беспомощность подтолкнет к зависимости, пассивности или желанию «жить за счет другого».

Как видно из работ Л. С. Выготского, каждый раз анализируя и осмысляя историю развития человеческой личности, он говорит о ее несводимости к замкнутому набору устойчивых свойств, движется к взгляду на нее как на процессуально-динамическую систему, наполненную различными связями и элементами, в том числе вариантами интериоризированных отношений, в том числе в виде диалогов или паттернов поведения, а также способов самообращения (саморегуляции) на основе этого. Это третий важный аспект, на который необходимо обратить внимание, говоря о механизмах развития личности. Самоотношение, самопонимание, самооценка и самосознание складываются через присвоение смысла человеком внешним формам общения. Человек может относиться к себе так, как к нему относились значимые другие, говорить с собой теми словами, которые ранее были обращены к нему извне, слышать внутри «голос» близкого, оценивающего его, а также может начать интерпретировать собственные поступки через объяснительные схемы, усвоенные в семье или культуре, такая постановка вопроса сближает культурно-исторический подход с диалогическими и нарративными направлениями современной психологии личности. Джером Брунер (J. Bruner) рассматривал нарратив как центральную форму организации человеческого опыта и конструирования идентичности [28; 29]. Человек не просто обладает биографией, а постоянно рассказывает и пересказывает себя, связывая отдельные события в историю, которая позволяет ему сохранять чувство непрерывности и осмысленности жизни. Через призму идей Л. С. Выготского, можно говорить о том, что нарратив о себе строится не в пустоте, а включает усвоенные культурные средства (способы построения нарратива, вплоть до используемых речевых форм), социальные голоса и интерпретационные схемы. Во внутреннем диалоге личности могут присутствовать голоса родителей, учителей, друзей, авторитетных фигур, психотерапевтов, культурных текстов, социальных норм и медиа. В современных условиях к этим голосам добавляются

Личность – динамическая система

цифровые источники интерпретации. Молодые люди могут слышать о себе не только слова родителей, друзей, преподавателей или психологов, но и ответы искусственного интеллекта.

Эти ответы могут становиться частью внутреннего диалога, особенно если они воспринимаются как поддерживающие, точные, объясняющие или эмоционально значимые. Его основу составляет переживание – еще один значимый компонент культурно-исторической теории Л. С. Выготского.

В лекции «Проблема среды в педологии» Л. С. Выготский показал, что влияние среды на развитие ребенка не может быть понято как прямое воздействие объективных обстоятельств. Одна и та же ситуация может иметь различное значение для разных детей, поскольку она по-разному преломляется через их возраст, отношения, потребности и понимание происходящего [30, с. 70–91]. Переживание выступает как единство особенностей среды и особенностей личности, как форма, в которой внешняя ситуация становится психологически значимой.

Переживание – единица анализа взаимодействия среды и личности

Личность взаимодействует не с «чистой» объективной ситуацией, а с ситуацией, уже пережитой, понятой, названной и оцененной. Например, конфликт может переживаться как отвержение, как несправедливость, как возможность отстоять границы, как подтверждение собственной несостоятельности или как опыт взросления. Переезд может быть воспринят как потеря опоры или как шанс на самостоятельность. Неудача может быть осмыслена как катастрофа или как этап обучения. Таким образом, личностное развитие зависит не только и не столько от самих событий, сколько от способов их переживания и интерпретации.

Современные последователи культурно-исторического подхода активно пересматривают и переосмысливают роль и значение понятия «переживание» по Л. С. Выготскому.

Н. Н. Вересов рассматривает переживание как единицу анализа развития, позволяющую связать социальную ситуацию и личность, увидеть их взаимодействие как драматическое столкновение, в результате которого происходит трансформация личности [31; 32]. В связи с чем хочется спросить психологов, педагогов и родителей: всегда ли мы знаем, чем живет и что переживает наш ребенок?

Ф. Гонсалес Рей (F. González Rey), автор теории субъективности с позиции культурно-исторической психологии, подчеркивает, что поздние идеи Л. С. Выготского о переживании открывают путь к анализу субъективности, эмоций и смыслообразования [33].

Переживание связывает личность и среду, запускает самоизменения

Понятие «переживание» позволяет исследовать не только детское развитие, но и более широкие процессы взаимодействия субъекта с жизненной средой, включая эмоционально-когнитивное восприятие ситуации [34].

Переживание по сути является центральной единицей анализа взаимодействия личности и жизненной ситуации. Именно через переживание ситуация, становясь событием, включается в жизненный опыт, становится значимой, организует поведение и может запускать самоизменения. При этом переживание всегда опосредствовано знаками и интерпретациями, человек не только чувствует ситуацию,

но и понимает ее через доступные ему культурные языки. Таким образом, переживание в контексте развития личности необходимо рассматривать как важнейшую динамическую единицу сознания, которая выступает связующим звеном между внутренним миром личности и социальной средой.

Заключение

Обсуждаемые в статье вопросы позволяют увидеть в культурно-исторической психологии Л. С. Выготского не только классическую теорию детского развития, но и продуктивный методологический язык для понимания современной ситуации взросления. Различие естественного и культурного развития показывает перспективы становления личности в разных парадигмах обучения и воспитания. Доминирование ориентации на адаптивное и натуральное развитие объясняет, почему мы все чаще сталкивается с инфантилизмом, потребительством и нарциссизмом подрастающего поколения. Формирование же автономного и ответственного человека требует преобразования культурой природных форм поведения через «столкновения и преодоления», в ходе которых ребенок овладевает средствами организации внимания, памяти, мышления, речи, эмоций и своих поступков.

Современная социальная ситуация развития существенно усложняет этот процесс. Ребенок и подросток сегодня включены не только в систему отношений с семьей, сверстниками и образовательной средой, но и в цифровую среду, где он вовлечен в социальные сети, игровые платформы, медиаконтент и взаимодействие с искусственным интеллектом. Эти средства не являются внешними и нейтральными по отношению к развитию – они задают способы внимания, формы общения, языки самоописания, сценарии действия и переживания, поэтому цифровая среда должна рассматриваться не просто как техническое дополнение к реальной жизни, а как часть гибридной социальной ситуации развития.

Особое место в этой ситуации занимает искусственный интеллект. С одной стороны, он может выступать как культурное средство: помогать человеку осмыслять переживания, структурировать опыт, находить альтернативные интерпретации, прогнозировать результат своих действий. С другой стороны, он может подменять собой живой диалог, снижать способность выдерживать неопределенность, закреплять готовые схемы и создавать иллюзию внешней инстанции знания о самом человеке. Таким образом, сегодня мы можем со всей ответственностью определять ИИ как психологическое средство, обладающее мощным потенциалом трансляции культурных знаков и символов. Вопрос только, чьей и какой культуры? В связи с этим принципиально важно рассматривать ИИ лишь как инструмент, не передавая ему право влиять на личность, ее состояние, выбор и жизненную траекторию.

Развитие личности в современном мире требует не отказа от новых культурных средств, а овладения ими. В логике Л. С. Выготского это означает, что ребенок должен не просто пользоваться средствами культуры, в том числе и ИИ, а превращать их в способы осознанного выбора и ответственного действия. Личность развивается не в условиях полного комфорта и отсутствия препятствий, а в ситуациях, где возникает необходимость поставить цель, «пережить кризис» и преобразовать собственное привычное поведение.

Задача образования – воспитать субъектность

Именно поэтому ключевой задачами современного образования становятся не только передача знаний и обеспечение психологической безопасности, но и создание условий для развития целевой воли, субъектности, самостоятельности и способности к внутренней работе. Ребенку необходимо помогать не уходить от трудностей, а понимать их смысл, находить средства их преодоления, соотносить внешние возможности с внутренними целями и становиться автором собственного действия. Будущее ребенка определяется не количеством доступных ему средств, а тем, сможет ли он использовать их в целях и во благо собственного развития.

В этом контексте особенно значимыми становятся слова И. П. Павлова: «Если каждый из нас будет лелеять этот рефлекс [цели. – *Прим. авт.*] в себе как драгоценнейшую часть своего существа, если родители и все учительство всех рангов сделают своей главной задачей укрепление и развитие этого рефлекса в опекаемой массе, если наши общественность и государственность откроют широкие возможности для практики этого рефлекса, то мы сделаемся тем, чем мы должны и можем быть, судя по многим эпизодам нашей исторической жизни и по некоторым взмахам нашей творческой силы» [26, с. 121].

---

1. *Библер В. С.* Мышление как творчество. М., 1975.
2. *Асмолов А. Г.* Раздел I. Истоки и горизонты культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996. С. 14–31.
3. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. М., 2006.
4. *Выготский Л. С., Лурия А. Р.* Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М., 1993.
5. *Ухтомский А. А.* Учение о доминанте // Избранные труды. Л., 1978. С. 7–106.
6. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М., 1983. С. 5–328.
7. *Cole M.* Cultural Psychology: A Once and Future Discipline. Cambridge, MA, 1996.
8. *Wertsch J. V.* Vygotsky and the Social Formation of Mind. Cambridge, MA, 1985.
9. *Wertsch J. V.* Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action. Cambridge, MA, 1991.
10. *Rogoff B.* Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context. New York, 1990.
11. *Выготский Л. С.* Проблема возраста // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. М., 1984. С. 244–268.
12. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. М., 1982. С. 5–361.
13. *Ухтомский А. А.* Лицо другого человека: Из дневников и переписки / сост. И. С. Кузьмичев. СПб., 2008.
14. *Brandtzaeg P. B., Følstad A., Skjuve M.* Emerging AI Individualism: How Young People Integrate Social AI into Everyday Life // Communication and Change. 2025. Vol. 1. Article 11. DOI: 10.1007/s44382-025-00011-2.
15. *McBain R. K., Bozick R., Diliberti M., et al.* Use of Generative AI for Mental Health Advice Among US Adolescents and Young Adults // JAMA Network Open. 2025. Vol. 8. No. 11. Article e2542281. DOI: 10.1001/jamanetworkopen.2025.42281.

16. *Malfacini K.* The Impacts of Companion AI on Human Relationships: Risks, Benefits, and Design Considerations // AI & Society. 2025. Vol. 40. Pp. 5527–5540. DOI: 10.1007/s00146-025-02318-6.
17. *Библер В. С.* От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М., 1991.
18. *Sharma A., Rushton K., Lin I. W., Nguyen T., Althoff T.* Facilitating Self-Guided Mental Health Interventions Through Human-Language Model Interaction: A Case Study of Cognitive Restructuring // CHI '24: Proceedings of the 2024 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. 2024. Article 700. Pp. 1–29. DOI: 10.1145/3613904.3642761.
19. *Morris R. R., Kouddous K., Kshirsagar R., Schueller S. M.* Towards an Artificially Empathic Conversational Agent for Mental Health Applications: System Design and User Perceptions // Journal of Medical Internet Research. 2018. Vol. 20. No. 6. Article e10148. DOI: 10.2196/10148.
20. *Sun X., Jahangir A., Alghamdi A. A., Liu F.* Use of AI-Based Mental Health Tools and Psychological Well-Being Among Chinese University Students: A Parallel Mediation Model of Emotional Self-Efficacy and Perceived Autonomy // Scientific Reports. 2025. Vol. 15. Article 40305. DOI: 10.1038/s41598-025-24013-8.
21. *Feng X., Tian L., Ho G. W. K., Yorke J., Hui V.* The Effectiveness of AI Chatbots in Alleviating Mental Distress and Promoting Health Behaviors Among Adolescents and Young Adults: Systematic Review and Meta-Analysis // Journal of Medical Internet Research. 2025. Vol. 27. Article e79850. DOI: 10.2196/79850.
22. *Хорошилов Д. А.* Индивидуализация и психологизация современного общества как факторы ослабления социальных связей // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2023. Т. 13. Вып. 4. С. 447–461. DOI: 10.21638/spbu16.2023.401.
23. *Анцыферова Л. И.* К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности / отв. ред. Л. И. Анцыферова. М., 1981. С. 3–19.
24. *Леонтьев Д. А., Лебедева А. А., Костенко В. Ю.* Траектории личностного развития: реконструкция взглядов Л. С. Выготского // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 98–112.
25. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М., 1940.
26. *Павлов И. П.* Рефлекс цели. Сообщение на III съезде по экспериментальной педагогике в Петрограде 2 января 1916 г. // Развитие личности. 2014. № 4. С. 115–121.
27. *Выготский Л. С.* Педология подростка // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. М., 1984. С. 5–242.
28. *Bruner J.* Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, MA, 1986.
29. *Bruner J.* Acts of Meaning. Cambridge, MA, 1990.
30. *Выготский Л. С.* Лекции по педологии. Ижевск, 2001.
31. *Veresov N.* Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations // Cultural-Historical Psychology. 2016. Vol. 12. No. 3. Pp. 129–148. DOI: 10.17759/chp.2016120308.
32. *Veresov N.* The Concept of Perezhivanie in Cultural-Historical Theory: Content and Contexts // Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy / ed. by M. Fleer, F. González Rey, N. Veresov. Singapore, 2017. Pp. 47–70.
33. *González Rey F.* Vygotsky's Concept of Perezhivanie in The Psychology of Art and at the Final Moment of His Work: Advancing His Legacy // Mind, Culture, and Activity. 2016. Vol. 23. No. 4. Pp. 305–314. DOI: 10.1080/10749039.2016.1186196.
34. *Cong-Lem N.* The Relation between Environment and Psychological Development: Unpacking Vygotsky's Influential Concept of Perezhivanie // Human Arenas. 2025. Vol. 8. No. 1. Pp. 225–243. DOI: 10.1007/s42087-022-00314-6.

References

1. Bibler V. S. *Myshlenie kak tvorchestvo*. Moscow, 1975 (in Russian).
2. Asmolov A. G. Razdel I. Istoki i gorizonty kul'turno-istoricheskoi psikhologii. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i konstruirovanie mirov*. Moscow; Voronezh, 1996. Pp. 14–31 (in Russian).
3. Vygotsky L. S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka*. Moscow, 2006 (in Russian).
4. Vygotsky L. S., Luria A. R. *Etyudy po istorii povedeniya: Obez'yana. Primitiv. Rebenok*. Moscow, 1993 (in Russian).
5. Ukhtomsky A. A. Uchenie o dominante. *Izbrannye trudy*. Leningrad, 1978. Pp. 7–106 (in Russian).
6. Vygotsky L. S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki*. Ed. by A. M. Matyushkin. Moscow, 1983. Pp. 5–328 (in Russian).
7. Cole M. *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge, MA, 1996.
8. Wertsch J. V. *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA, 1985.
9. Wertsch J. V. *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA, 1991.
10. Rogoff B. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York, 1990.
11. Vygotsky L. S. Problema vozrasta. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya*. Ed. by D. B. Elkonin. Moscow, 1984. Pp. 244–268 (in Russian).
12. Vygotsky L. S. Myshlenie i rech'. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 2. Problemy obshchei psikhologii*. Ed. by V. V. Davydov. Moscow, 1982. Pp. 5–361 (in Russian).
13. Ukhtomsky A. A. *Litso drugogo cheloveka: Iz dnevnikov i perepiski*. Compl. by I. S. Kuzmichev. St. Petersburg, 2008 (in Russian).
14. Brandtzaeg P. B., Følstad A., Skjuve M. Emerging AI Individualism: How Young People Integrate Social AI into Everyday Life. *Communication and Change*. 2025. Vol. 1. Article 11. DOI: 10.1007/s44382-025-00011-2.
15. McBain R. K., Bozick R., Diliberti M., et al. Use of Generative AI for Mental Health Advice Among US Adolescents and Young Adults. *JAMA Network Open*. 2025. Vol. 8. No. 11. Article e2542281. DOI: 10.1001/jamanetworkopen.2025.42281.
16. Malfacini K. The Impacts of Companion AI on Human Relationships: Risks, Benefits, and Design Considerations. *AI & Society*. 2025. Vol. 40. Pp. 5527–5540. DOI: 10.1007/s00146-025-02318-6.
17. Bibler V. S. *Ot naukoucheniya – k logike kul'tury: Dva filosofskikh vvedeniya v dvadtsat' pervyi vek*. Moscow, 1991 (in Russian).
18. Sharma A., Rushton K., Lin I. W., Nguyen T., Althoff T. Facilitating Self-Guided Mental Health Interventions Through Human-Language Model Interaction: A Case Study of Cognitive Restructuring. *CHI '24: Proceedings of the 2024 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. 2024. Article 700. Pp. 1–29. DOI: 10.1145/3613904.3642761.
19. Morris R. R., Kouddous K., Kshirsagar R., Schueller S. M. Towards an Artificially Empathic Conversational Agent for Mental Health Applications: System Design and User Perceptions. *Journal of Medical Internet Research*. 2018. Vol. 20. No. 6. Article e10148. DOI: 10.2196/10148.
20. Sun X., Jahangir A., Alghamdi A. A., Liu F. Use of AI-Based Mental Health Tools and Psychological Well-Being Among Chinese University Students: A Parallel Mediation Model of Emotional Self-Efficacy and Perceived Autonomy. *Scientific Reports*. 2025. Vol. 15. Article 40305. DOI: 10.1038/s41598-025-24013-8.

21. Feng X., Tian L., Ho G. W. K., Yorke J., Hui V. The Effectiveness of AI Chatbots in Alleviating Mental Distress and Promoting Health Behaviors Among Adolescents and Young Adults: Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Medical Internet Research*. 2025. Vol. 27. Article e79850. DOI: 10.2196/79850.
22. Khoroshilov D. A. Individualizatsiya i psikhologizatsiya sovremennogo obshchestva kak faktory oslableniya sotsial'nykh svyazei. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya*. 2023. Vol. 13. Iss. 4. Pp. 447–461 (in Russian). DOI: 10.21638/spbu16.2023.401.
23. Antsyferova L. I. K psikhologii lichnosti kak razvivayushcheisya sistemy. *Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti*. Ed. by L. I. Antsyferova. Moscow, 1981. Pp. 3–19 (in Russian).
24. Leontiev D. A., Lebedeva A. A., Kostenko V. Yu. Traektorii lichnostnogo razvitiya: rekonstruktsiya vzglyadov L. S. Vygotskogo. *Voprosy obrazovaniya*. 2017. No. 2. Pp. 98–112 (in Russian).
25. Rubinstein S. L. *Osnovy obshchei psikhologii*. Moscow, 1940 (in Russian).
26. Pavlov I. P. Refleks tseli. Soobshchenie na III sezde po eksperimental'noi pedagogike v Petrograde 2 yanvarya 1916 g. *Razvitie lichnosti* = Development of Personality. 2014. No. 4. Pp. 115–121 (in Russian).
27. Vygotsky L. S. Pedologiya podrostka. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya*. Ed. by D. B. Elkonin. Moscow, 1984. Pp. 5–242 (in Russian).
28. Bruner J. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA, 1986.
29. Bruner J. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA, 1990.
30. Vygotsky L. S. *Lektsii po pedologii*. Izhevsk, 2001 (in Russian).
31. Veresov N. Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations. *Cultural-Historical Psychology*. 2016. Vol. 12. No. 3. Pp. 129–148. DOI: 10.17759/chp.2016120308.
32. Veresov N. The Concept of Perezhivanie in Cultural-Historical Theory: Content and Contexts. *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy*. Ed. by M. Fleer, F. González Rey, N. Veresov. Singapore, 2017. Pp. 47–70.
33. González Rey F. Vygotsky's Concept of Perezhivanie in The Psychology of Art and at the Final Moment of His Work: Advancing His Legacy. *Mind, Culture, and Activity*. 2016. Vol. 23. No. 4. Pp. 305–314. DOI: 10.1080/10749039.2016.1186196.
34. Cong-Lem N. The Relation between Environment and Psychological Development: Unpacking Vygotsky's Influential Concept of Perezhivanie. *Human Arenas*. 2025. Vol. 8. No. 1. Pp. 225–243. DOI: 10.1007/s42087-022-00314-6.