ФЕДОРЕНКО ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА



Доцент Института образования НИУ ВШЭ, Института общественных наук Российской академии народного хозяйства, кандидат психологических наук. Москва, Россия.

E-mail: e.fedorenko@mail.ru

УДК 371.3

ТЕЛЕСНО-СМЫСЛОВОЕ ПОСРЕДНИЧЕСТВО В ОНТОГЕНЕЗЕ: ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ И АНТРОПОТЕХНИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

В статье осуществляется междисциплинарный синтез психологических и физиологических подходов к проблеме становления человеческой телесности в онтогенезе. На основе фундаментальных положений культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, концепции детского развития Д. Б. Эльконина, и психосоматики А. Ш. Тхостова физическое тело ребенка рассматривается не как биологическая данность, а как культурно-смысловой конструкт, формирующийся в пространстве социальных взаимодействий. Обсуждается проблема дефицита телесной субъектности в контексте современных трендов образования — тотальной цифровизации, гиподинамии и принудительного обездвиживания школьников, блокирующих развитие когнитивных процессов и высших психических функций. В работе описывается феноменология «тройственного перехода» (телесного, ситуативного и смыслового) Б. Д. Эльконина, в рамках которого Взрослый-Посредник через физический контакт, со-настройку мышечного тонуса и управление ритмом «встраивает» культурное измерение в моторный импульс ребенка. Преодоление натуральных психофизиологических реакций и последующее «выращивание» индивидуальной телесной субъектности (произвольности, рефлексии, саморегуляции) обосновывается через призму отечественной физиологии активности Н. А. Бернштейн, работ П. К. Анохина и современных концепций воплощенного познания (*embodied cognition*). Представлен конструкт телесно-смыслового посреднического действия Б. Д. Эльконина и Б. А. Архипова, где Ось, Опора и Поле выступают в качестве трех взаимосвязанных элементов, посредством которых ребенок осваивает собственную телесность. Через инициацию связности трех «времен»: прошлого, настоящего и будущего, выход в пространство возможностей и обретение свободы маневра эти компоненты обеспечивают переход от биологических реакций к осознанной саморегуляции и индивидуальной субъектности.

Ключевые слова: культурная телесность, психофизиология активности, живое движение, телесно-смысловое посредничество, антропотехническое действие, телесная субъектность, Ось — Опора — Поле.

Elena U. Fedorenko

National Research University Higher School of Economics. Moscow, Russia
E-mail: e.fedorenko@mail.ru

BODY-MEANING MEDIATION IN ONTOGENESIS: PSYCHOPHYSIOLOGICAL MECHANISMS AND ANTHROPOTECHNIC FOUNDATIONS

The article provides an interdisciplinary synthesis of psychological and physiological approaches to the problem of human embodiment formation in ontogenesis. Based on the fundamental tenets of L. S. Vygotsky's cultural-historical theory, D. B. Elkonin's child development concept, and A. Sh. Tkhostov's psychosomatics, the child's physical body is viewed not as a biological given, but as a cultural-semantic construct shaped within the space of social interactions. The paper discusses the deficit of bodily agency in the context of contemporary educational trends — pervasive digitalization, physical inactivity, and forced immobilization of schoolchildren, which block the development of cognitive processes and higher mental functions. The study describes the phenomenology of B. D. Elkonin's «tripartite transition» (bodily, situational, and semantic levels), within which the Adult-Mediator incorporates a cultural dimension into the child's motor impulse via physical contact, muscle tone co-tuning, and rhythm management. The overcoming of natural psychophysiological reactions and the subsequent «cultivation» of individual bodily agency (volition, reflection, self-regulation) are substantiated through the lens of N. A. Bernstein's Russian psychophysiology of activity, P. K. Anokhin's works, and modern paradigms of embodied cognition. The author presents the construct of body-meaning mediation by B. D. Elkonin and B. A. Arkhipov, where Axis, Support, and Field serve as three interconnected elements through which the child masteries their own embodiment. By initiating the interconnectedness of three «times» (past, present, and future), entering the space of opportunities, and gaining maneuverability, these components ensure the transition from biological reactions to conscious self-regulation and individual agency.

Keywords: cultural embodiment, psychophysiology of activity, live movement, body-meaning mediation, anthropotechnic action, bodily agency (bodily subjectivity), Axis — Support — Field.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-242-257

© Е. Ю. Федоренко 2026

Введение

Современная ситуация развития ребенка характеризуется глубинным вызовом системе образования, который в психолого-педагогической науке можно обозначить как дефицит произвольности, системные нарушения психосоматической регуляции и кризис детской субъектности в целом. На фоне тотальной цифровизации, в том числе и образовательного пространства, гиподинамии и повышения интенсивности интеллектуального развития с раннего возраста, традиционные институты социализации сталкиваются со скачкообразным ростом числа таких феноменов, как синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), расстройства аутистического спектра (РАС), гипо- или гиперсенситивности, рефлекторной и сенсомоторной дистонии, трудностей пространственной ориентации и разнообразных формы соматизации эмоционального неблагополучия.

Корни данной проблемы лежат не только в плоскости меняющейся социокультурной среды, но и в укоренившемся методологическом дуализме образовательной практики. В массовой педагогической культуре человеческое тело до сих пор рассматривается синкретически: либо как сугубо биологический субстрат (объект гигиены и тренировки на уроках физической культуры), либо как пассивный сосуд для когнитивных процессов, мешающий или помогающий усвоению абстрактных знаний. В результате интеллектуальное и ментальное развитие ребенка искусственно отрывается от его физического существования. Сложившийся разрыв требует радикального переосмысления природы телесности и возвращения к фундаментальным истокам отечественной психологической традиции, рассматривающей телесную организацию человека как первичный культурно-смысловой конструкт.

Психологические основания культурной телесности

В отечественной психологической школе, телесность человека рассматривается как результат культурно-исторического освоения. Исходным пунктом анализа выступает закон развития психики, сформулированный Л. С. Выготским: любая высшая психическая функция появляется в процессе развития ребенка дважды — сначала как категория интерпсихическая (социальная, форма взаимодействия между людьми), а затем как интрапсихическая (внутренняя, психологическая форма устройства самого ребенка) [Выготский 1983а: 145]. Натуральное, биологическое поведение трансформируется в культурное благодаря интериоризации внешних знаковых средств. Применительно к телесности этот закон означает, что человеческое тело изначально не дано ребенку в качестве готового управляемого инструмента, ребенок рождается как чисто «органическое существо», погруженное в свои биологические переживания. Объясняя социальную ситуацию развития в этот период, Л. С. Выготский вводит понятие единого «пра-Мы», внутри которого жизнь ребенка полностью вплетена в деятельность ухаживающего за ним взрослого. Всякое отношение младенца к миру исходно опосредовано взрослым, и лишь постепенно, через реакцию матери на телесные проявления, у ребенка выстраиваются психологические границы «Я — не Я». Моторика младенца и ребенка раннего возраста натуральна: реактивна, импульсивна, подчинена сиюминутным аффективным вспышкам и полевым стимулам. Овладение собственным телом, его тонусом,

позой и движением подчиняется тем же закономерностям, что и развитие памяти или мышления — оно происходит «извне», через социальное со-действие со Взрослым, который выступает носителем культурной нормы и идеальной формы. Телесность, таким образом, разворачивается как интерпсихический процесс, требующий особого знакового опосредствования. Например, первоначально указательный жест совершается ребенком неосознанно или адресован взрослому. Постепенно, через реакцию взрослого, этот жест приобретает для ребенка знаковое значение [Выготский 1983а: 143]. Ребенок начинает использовать движения своего тела сознательно, чтобы управлять ситуацией, а естественные биологические процессы, такие как дыхание, движение, удержание позы и внимания, отправление нужд под влиянием требований общества перестраиваются, приобретая социальную форму, например: осанка, этикет, целенаправленные действия. Таким образом, всякое физическое действие ребенка из автоматического становится опосредованным.

Рассматривая развитие детей с органическим нарушением в рамках работ по дефектологии Л.С. Выготский указал на то, что физическое телесное ограничение само по себе напрямую не предопределяет развитие личности; оно лишь грубо нарушает привычные социальные связи, а среда, реагируя на дефект, создает барьеры для социализации, что и становится главным препятствием в развитии ребенка, он называет это «социальным вывихом» [Выготский 1983б: 34]. При этом органический минус может превратиться в мощный стимул для развития культурных форм поведения и тому есть множество примеров в истории. Психика ребенка способна развиваться в обход физического недостатка: используя искусственно созданные знаковые системы, такие как шрифт Брайля или жестовый язык, ребенок успешно осваивает высшие психические функции [Выготский 1983б: 41]. А культурные инструменты буквально перестраивают биологию, позволяя ребенку полноценно включиться в общественную жизнь [Выготский 1983б: 44]. Это было доказано и в известном «Загорском эксперименте» под руководством А. И. Мещерякова и Э. В. Ильенкова [Мещеряков 1974].

В работах Д. Б. Эльконина тематика телесности как культурного конструкта прямо не обсуждается и не является предметом исследования, при этом фигурирует косвенно, например, при обсуждении способа понимания «дешифровки» значения физической вещи, когда она становится человеческим предметом благодаря взаимодействию со взрослым, который через совместное усилие и сонастройку переводит биологические телесные манипуляции ребенка в рамку культурного жеста. В анализе того, как ребенок технически разворачивает игру, содержится очевидный намек на механизмы формирования телесной субъектности. Д. Б. Эльконин, опираясь на исследования А. В. Запорожца, указывает на то, что ребенок использует свое тело и отдельные движения для своеобразного моделирования свойств и положения предметов [Запорожец 1960]. Ребенок телесно уподобляется предмету, фактически замещая его. Например, чтобы «побыть» поездом, самолетом или машиной, ребенок должен изменить тонус своего тела, ритм движения, жест, физическое тело перестает подчиняться только биологической потребности — просто бежать. Оно подчиняется задаче — бежать как поезд по рельсам в определенном ритме. Это первый шаг к управлению своей телесностью через культурную задачу. Д. Б. Эльконин указывает на рождение произвольного поведения в игре, когда ребенок впервые

начинает сознательно контролировать свои движения ради удержания роли. Фактически, происходит преодоление импульсивного моторного акта. Эльконин описывает классические эксперименты, например, эксперимент З. В. Мануйленко, где ребенок не может просто так простоять неподвижно «по приказу» взрослого дольше минуты — его тело «рассыпается», импульсивные моторные реакции берут верх [Мануйленко 1948]. Но как только то же самое физическое действие помещается внутрь игры (ребенок становится «часовым на посту»), он способен удерживать статическую позу в разы дольше. Хотя Д. Б. Эльконин называет это развитием воли и произвольности, по сути, он описывает то, как социальный смысл (роль часового) организует физиологический тонус и позу тела [Эльконин 1999: 282]. Смысл буквально овладевает мышцами. Эти исследования позволили сделать следующий шаг и перевести в дальнейшем этот «намек» на язык антропотехники в работах Б. Д. Эльконина.

Еще одна концепция, о которой хочется здесь упомянуть — это культурно-историческая концепция психосоматики А. Ш. Тхостова и Г. А. Ариной, где телесность человека рассматривается, как сложный семиотический (знаковый) конструкт. Как указывает А. Ш. Тхостов, тело является уникальным объектом: оно выступает одновременно и первоначальным орудием человеческого действия, и объектом восприятия, непрерывной границей между внутренним миром «Я» и внешней реальностью «не-Я» [Тхостов 2002: 14]. В онтогенезе происходит постепенное установление и дифференциация этой границы. Культура внедряется в тело ребенка, нормализуя и перестраивая его базальные биологические потребности и функции (сон, бодрствование, сфинктерный контроль, моторную экспрессию) через систему запретов, знаков, ритуалов и гигиенических практик [Тхостов 2002: 42]. Естественные, «натуральные» соматические процессы превращаются в опосредствованную, произвольно регулируемую психосоматическую систему. Осознание ребенком своей телесности происходит не автоматически, а через зеркало оценок и телесных контактов со взрослым. Процесс психосоматического развития, с точки зрения авторов, представляет собой соединение биологического созревания и культурного означивания. Ребенок становится субъектом тела через общение с матерью. Мать называет словами телесные сигналы младенца («у тебя болит животик», «ты устал»). Благодаря этому ребенок научается сам понимать свои внутренние состояния и управлять ими, переходя от пассивного соматического реагирования к осознанной регуляции своего физического состояния. Если на ранних этапах этот сплав нарушается, например, при дефиците адекватного телесного контакта или при искаженном означивании взрослым состояний ребенка, у ребенка формируется дефицитарная, фрагментированная топология тела. Такое тело превращается либо в источник постоянных психосоматических симптомов, либо остается неуправляемым, хаотичным скоплением мышечных зажимов и импульсов. Патология, в данном контексте, понимается как сбой в установлении культурных границ и означивании телесных процессов [Тхостов 2002: 115].

Многолетние исследования и коррекционно-развивающая практика в области нейропсихологии детского развития Б. А. Архипова и А. В. Семенович, позволили углубиться в понимание школьных трудностей, как следствие незрелости пространственно-временных отношений, которые формируются у ребенка от момента его рождения. Любое отклонение, нарушение в этапах развития

пространственно-временных представлений или их пропуск приводит, с точки зрения авторов, к включению компенсаторных механизмов: поведенческие «маски», патологические феномены и синдромы соматического, неврологического и психологического плана. По сути, являясь адаптивными механизмами, поддерживающими гомеостаз, они имеют направленность на внутреннюю систему, ограничивая развитие пространственных функций, а вместе с тем и ВПФ [Архипов, Семенович: 1998]

Как раз эти маски и попадают в фокус зрения педагога, например: неумение сидеть спокойно, ребенок ерзает, раскачивается на стуле, перебирает ногами, что-то активно делает руками и плечами. Ребенок не может решать задачу, пока он не найдет точку своей опоры. В связи с этим в практике работы мы наблюдаем лишние движения, направленные на поиск этой опорности. Эти движения, которые ребенок совершает, ему категорически важны для того, чтобы появилось чувство его тела или опора для освоения материала. Для многих детей категорически не годится спокойно сидеть за учебным столом, поднимать руку, прежде чем ответить и др.

Б. А. Архипов показывает, что перцептивное пространство человека — это освоенная в онтогенезе индивидуальная система координат, в которой происходит распознавание образов предметов, действий одновременно с восприятием себя в этом процессе и воссоздаваемой внутри себя картиной внешней среды [Архипов 2013: 44]. Чтобы контролировать собственное движение, нужно себя достаточно хорошо чувствовать. А при нарушениях восприятия собственного тела эта чувствительность нарушается. То есть человек не может управлять движениями своего тела. В этом случае появляется: неустойчивость позы, поиск дополнительных опор при стоянии, сидении, ходьбе. Компенсаторно формируется множество вроде бы «лишних», но необходимых ребенку движений — постоянно двигаться, чтобы себя чувствовать. Например, при нарушениях восприятия таза и нижних конечностей появляются раскачивания всем телом; при нарушениях восприятия плечевого пояса и рук — размахивания руками, потряхивания и т.п. Фактически, эти движения рассматриваются как лишние, но с точки зрения развития ребенка они ему необходимы, иначе чувство собственного тела не возникает, а оно является опорой для освоения новых пространств. Нарушения восприятия пространства и себя в нем ведет к позднему осознанию себя и соответственно формированию — Я-сознания. Практика коррекции различных нарушений развития, включая незрелость моторных и сенсомоторных функций, названа авторами — методом замещающего онтогенеза, который на практике реализуется в рамках комплексной нейропсихологической коррекции. Его основная суть заключается в том, что воздействие на сенсомоторный уровень через специальные двигательные и телесно-ориентированные упражнения, позволяет «перезапустить» и заново выстроить дефицитарные этапы развития ребенка, создавая прочный фундамент для высших психических функций. В основе метода замещающего онтогенеза лежит концепция А. Р. Лурии о трех функциональных блоках мозга, соответственно, нейропсихологическая коррекция по Б. А. Архипову и А. В. Семенович выстраивается на трех иерархических уровнях, каждый из которых направлен на проработку конкретных мозговых структур: уровень стабилизации и активации энергетического потенциала организма; уровень операционального обе-

спечения вербальных и невербальных психических процессов и уровень произвольной регуляции и смыслообразующей функции психомоторных процессов.

Таким образом, можно констатировать, что телесность человека не равна его биологическому организму; это прижизненно формируемый культурно-исторический орган деятельности. Становление телесной субъектности (способности быть хозяином своего тела) подчинено общему закону интериоризации Л. С. Выготского. Культурное переформатирование тела возможно в совместной предметной деятельности, где Взрослый помогает ребенку выстроить внутренние и внешние границы телесного опыта, преодолеть натуральный хаос и наделить физическое усилие культурным смыслом.

В качестве доказательства того, что между телом и мышлением существует не отношение причины и следствия, «а отношение органа со способом его собственного действия» выступили работы Э. В. Ильенкова, который ввел понятие «мыслящего тела» [Ильенков 1974: 38]. В его понимании тело человека, в отличие от животного, способно активно менять траекторию своего движения, приспосабливая её не к собственной биологической форме, а к внешней форме любого другого тела, к геометрии окружающего предметного мира. По мнению Э. В. Ильенкова, действие — это и есть мышление. Если мыслящее тело бездействует, то оно перестает быть мыслящим, оставаясь просто биологической или физической массой. Мышление как пространственно выраженное действие не может отделяться от осуществляющего его тела. Мышление — это не вещество, а динамическая функция, режим работы, способ действия самого этого тела в окружающем мире [Ильенков 1974: 39]. Э. В. Ильенков говорил о том, что рука ребенка становится человеческой рукой не тогда, когда она совершает хватательный рефлекс, а когда она начинает воспроизводить логику человеческого орудия — ложки, карандаша, молотка.

Описанный Э. В. Ильенковым механизм согласуется с работами и других авторов, в частности, М. Мерло-Понти, который вводит категорию «собственного тела» утверждая, что «тело — это наш общий способ обладания миром» [Мерло-Понти 1999: 195]. Восприятие и познание по Мерло-Понти не являются изолированными когнитивными актами «чистого сознания»; они изначально укоренены в двигательной интенциональности и телесном проживании пространства. Когда естественных возможностей организма становится недостаточно для достижения цели, тело «проектирует вокруг себя культурный мир», создавая орудия и наделяя свои физические движения долей «повторимого действия» и культурного значения [Мерло-Понти 1999: 196].

Онтологическая первичность телесного действия в генезисе познания была экспериментально конкретизирована в рамках генетической психологии Ж. Пиаже. Исследуя ранний онтогенез, Пиаже доказал, что фундаментом высших логических операций выступает сенсомоторный интеллект, развивающийся в процессе координации реальных физических действий ребенка с предметами окружающего мира [Пиаже 2003]. Таким образом, как в философском, так и в психологическом контуре становление субъекта признается невозможным без телесно-моторного освоения пространственно-смысловых координат среды.

В относительно современной парадигме воплощенного познания (embodied cognition), ставшей ответом на кризис радикального когнитивизма сознание понимается не как изолированный компьютер, манипулирующий аб-

стрaктными символами, а как процесс, критически зависящий от физических характеристик тела, его двигательных возможностей и характера его взаимодействия со средой [Varela, Thompson, Rosch 2016; Noë 2004]. Как показывает теория систем перцептивных символов Л. Барсалу, даже самые абстрактные понятия и мыслительные категории формируются на основе реактивации сенсомоторных систем мозга: человек не может помыслить действие или объект без скрытого воспроизведения его телесных характеристик и моторных схем [Barsalou 2008]. Познание, таким образом, не отражает мир пассивно, а активно конструирует его в процессе телесного действия.

Вышеописанные подходы к телесности, демонстрируют прочную связь когнитивных процессов с телесной динамикой и позволяют утверждать, что дефицит телесной субъектности и принудительное обездвиживание ребенка в школе неизбежно ведут к деформации его понятийного и рефлексивного мышления.

Психофизиология активности: от рефлекса к «живому движению»

На наш взгляд для понимания механизмов телесно-смыслового посреднического действия недостаточно только психологической рамки; важным является взгляд из области теоретической психофизиологии и нейропсихологии. Исторически в отечественной науке сложилось мощное направление, переосмыслившее природу двигательного акта: переход от реактивной, рефлекторной модели поведения (принцип «стимул — реакция») к системной психофизиологии активности. В центре этого перехода стоит понимание того, что физическое движение человека управляется не прошлым стимулом, а будущей смысловой задачей. В своих работах Н. А. Бернштейн указал на несостоятельность классической концепции рефлекторной дуги при анализе сложных движений человека. Бернштейн ввел принцип кольцевого управления движением на основе сенсорных коррекций. Живой организм, осуществляя любое действие, непрерывно получает обратную связь от проприорецепторов (мышечного чувства) об изменяющихся условиях внешней среды и мгновенно корректирует моторный импульс [Бернштейн 1966: 82]. Движение человека было названо Бернштейном «живым движением», поскольку оно обладает свойствами развивающегося органа: пластичностью, реактивностью и способностью приспосабливаться к контурам задачи [Бернштейн 1990: 143]. Одним из центральных понятий его теории стала модель «потребного будущего». Мозг человека конструирует опережающий образ того результата, который должен быть достигнут. Этот образ и определяет уровневую архитектонику построения движений: от базального подкоркового уровня тонуса (уровень А) до высшего коркового уровня предметных и смысловых действий (уровень Е).

Это направление целевой детерминации активности нашло отражение в смежных отечественных школах. П. К. Анохин, создавая теорию функциональных систем, физиологически конкретизировал механизм «потребного будущего» через конструкт акцептора результатов действия. Он показал, что в центральной нервной системе формируется опережающий аппарат детерминации, который собирает афферентный синтез (информацию о среде, памяти и мотивации) в целостную функциональную систему, направленную на полезный адаптивный результат [Анохин 1975: 34]. До исследований Анохина физио-

логия строилась на принципе причинной детерминации, в которой стимул из прошлого вызывает реакцию в настоящем. Анохин перевернул эту схему, доказав, что поведение человека и животных детерминировано целью — образом будущего результата, который «притягивает» к себе действие и направляет его

В свою очередь, Д. Н. Узнадзе обосновал психофизиологический базис активности через теорию установки. Установка по Узнадзе — это психофизиологическая готовность к совершению определенной деятельности, возникающая при встрече актуальной потребности и соответствующей ситуации её удовлетворения [Узнадзе 1961: 19]. Произвольное движение, таким образом, подготавливается внутренней неосознаваемой сонастройкой всего телесно-психического аппарата.

Психологическое наполнение физиологии активности раскрывается в работах А. А. Смирнова, исследовавшего взаимосвязь между направленностью действия и психическими процессами. Смирнов показал, что продуктивность и регуляция активности напрямую зависят от включенности моторного акта в основное русло целенаправленной деятельности субъекта [Смирнов 1948]. Движение никогда не совершается в изоляции; оно опосредовано памятью и образом цели.

А. Н. Леонтьев и А. В. Запорожец убедительно доказывают, что простая механическая разработка суставов при нарушении моторики рук (работы по реабилитации раненых бойцов в период ВОВ) малоэффективна, но как только движение человека приобретало предметный и социальный смысл, например, вместо «согните палец на 15 градусов» ставилась задача «возьмите со стола спичечный коробок», физиологические параметры движения: объем, сила, координация резко улучшались [Леонтьев, Запорожец 1945: 67]. Был сделан очень важный вывод, что биомеханика полностью подчиняется психологическому смыслу действия.

В более поздний период концепция Бернштейна была переведена на строгий язык психологии деятельности в работах В. П. Зинченко и Н. Д. Гордеевой. Авторы разработали микроструктурный анализ «живого движения», выделив в нем внутренние психологические образующие: биодинамическую ткань, чувственный образ и значение [Гордеева, Зинченко 1982: 12]. Они показали, что движение рождает смысл, а смысл, в свою очередь, реконструирует геометрию «живого движения», делая его подлинно человеческим актом.

Таким образом, можно утверждать, что человеческое движение реактивируется не внешним толчком, а внутренним образом «потребного будущего». Физическое усилие и моторика неотделимы от психологического смысла задачи: смысл выступает главным интегратором и регулятором биомеханики, а любое осмысленное действие требует предварительной телесно-тонической готовности и установки субъекта.

Механизмы телесно-смыслового посредничества и антропотехника «тройственного перехода» в онтогенезе

В контексте психологии развития Б. Д. Эльконин предлагает пересмотреть саму «единицу» анализа онтогенеза. Он говорит о том, что, развитие ребенка не является продуктом изолированного созревания или пассивного копирования образцов. Развивающее событие происходит в точке встречи реальной формы

(актуальных, хаотичных, натуральных возможностей ребенка) и идеальной формы (высших культурных способов действия, языка, знаков) [Эльконин 2001: 44]. Связующим звеном между ними выступает Посредническое Действие. Посредник–Взрослый не просто транслирует готовую инструкцию, а строит особое пространство — пробующее действие. В этом акте Взрослый удерживает идеальную форму культурного жеста, инструмента или знака, но предъявляет её ребенку не как абстрактное правило, а как живое физическое сопротивление и опору. По Б. Д. Эльконину, овладение действием возможно только тогда, когда ребенок наталкивается на границу своего импульса, удерживаемую Взрослым. Именно в точке этой остановки (акцентуации) рождается рефлексивное сознание и субъектность [Эльконин 2001: 48]. Эльконин говорит о том, что стержневым механизмом посреднического акта в детском возрасте является феномен «тройственного перехода» (интеграция телесного, смыслового и ситуативного уровней действия). Обучение и развитие не могут осуществляться чисто ментально; они укоренены в пространственно-динамической ткани ситуации. Телесный уровень перехода подразумевает перераспределение физического тонуса, удержание мышечного напряжения, выстраивание векторов опоры и баланса сил между телом ребенка и телом взрослого. Развитие здесь начинается с кинестетического переживания усилия. Ситуативный уровень перехода: действие жестко привязано к пространственной топологии «здесь-и-сейчас» — к границам стола, весу и фактуре предметов, пространственному положению Посредника относительно ребенка. Ситуация организуется как внешняя рамка, ограничивающая лишние степени свободы «живого движения». Смысловой уровень перехода: это плоскость, в которой физическое движение одухотворяется и превращается в означенный жест. Смысл рождается не из словесного объяснения, а как результат преодоления телесного сопротивления: «я удержал импульс, я выделил предмет, я понял назначение действия».

Б. А. Архипов детально описывает его биомеханическую и нейропсихологическую ткань, утверждая, что Посредник должен буквально «вклиниваться» своими двигательными паттернами в моторику ребенка [Архипов, Эльконин 2011: 32]. Так, для ребенка с дефицитом произвольности (например, при СДВГ или РАС) взрослый выступает в качестве «внешнего скелета» и «внешней тормозящей системы». Через мягкие физические фиксации (удержание рук, прикосновения к ключевым зонам постурального контроля), раскачивания, сонастройку дыхательных и двигательных ритмов Взрослый берет на себя черновую биомеханическую работу низших уровней тонуса и синергий [Архипов, Эльконин 2011: 35]. Создавая телесную паузу (торможение натурального импульса), Посредник дает ребенку возможность почувствовать опору и гравитацию. Из этого кинестетического ощущения «собранности» тела впервые вычленяется психическое «Я» ребенка, способное к автономной регуляции. Смысл культурного требования, например, «посмотри на картинку» или «проведи линию», становится доступен ребенку только тогда, когда его тело приведено Посредником в состояние тонического равновесия и готовности.

В современной школе из поля зрения учителя, как и других участников образования выпадает область, связанная с освоением и опробованием себя в своей телесности, освоением чувства собственной активности, собственного усилия. Скорее наоборот, наблюдается обратная тенденция, связанная с все

большим внедрением в образование цифровых технологий и еще большим замыканием ребенка в статичности собственного тела с активностью одного пальца на экране монитора. В ситуации цифрового вызова возникает риск «обратного метаморфоза», о котором говорил С. А. Смирнов, когда индивид может постепенно превратиться в дезориентированное существо, неспособное полноценно чувствовать мир без технологического посредничества, отказываясь от своих базовых культурных функций и практик [Смирнов 2016].

Проблема дефицита телесной субъектности у современных школьников напрямую связана и с тем, что институциональное пространство образования традиционно выстраивается на принципах подавления и закрепощения физической активности. Школа исторически формировалась как институт «дисциплинарной власти», чьей прямой мишенью и объектом манипуляций являлось человеческое тело. Через систему школьных уставов, жестких пространственных фиксаций (парты, ряды) и «процедур контроля над действиями тела» классическая дидактика конструирует «послушные тела», переводя живую экспрессию в режим выверенной муштры [Фуко 1999: 196]. Происходит то, что И. Иллич называл дегуманизацией и институционализацией человеческих ценностей [Иллич 2006: 12]. Ребенок отчуждается от своей естественной природы, а его личные творческие и двигательные усилия подменяются пассивным подчинением регламенту [Федоренко 2001: 4].

На эту деструктивную специфику школьной среды указывал и В. Ф. Базарный. В своей работе «Школьный стресс и демографическая катастрофа России» он подчеркивал, что все традиционное образование построено на «информационно-инструктивном программировании» и тотальном дефиците двигательной активности [Базарный 2001]. Требуя от ребенка многочасовой статичной позы и послушания, школа вводит его в состояние хронического психосоматического стресса, блокируя развитие базовых пространственных функций.

В результате школьная практика оказывается «властно репрессивной и дисциплинарной». Она предельно телесна, и ее первой задачей является как-бы оголение индивида — лишение его субъективного пространства. Такова, например, регуляция позы: сидеть или стоять прямо и неподвижно, держа руки определенным образом. «Индивид, лишенный субъективного пространства, немощен и послушен» [Эльконин 2007: 45]. Педагогика упускает из виду, что демонстрируемые «незрелыми» детьми лишние движения (ерзание, раскачивание) — это не девиация поведения, а витально необходимый для ребенка поиск телесной опорности [Архипов 2013: 45]. Без совершения этих компенсирующих движений у ребенка с искаженным перцептивным пространством попросту не возникает чувства собственного тела, которое является единственным прочным фундаментом для формирования полноценного Я-сознания, произвольного внимания и высших психических функций. Может ли собственная телесность ребенка быть материалом освоения в образовании и каким должно быть при этом посредническое действие учителя?

В работах Б. Д. Эльконина и Б. А. Архипова разрабатывалась модель такого посреднического действия, которое описывалось в соотношении трех его составляющих: Оси, Опоры и Поля [Архипов, Эльконин 2015]. Ось развертывания действия — это соотношение побуждения-порыва и достижения замысла и реализации, «возникает на переходах ритма усилий и, тем самым, является

свидетельством того, что в посредническом действии действительно ухвачен переход, "поворот", преобразование в отличии от инерции функционирования». Опора выступает элементом поля, который служит для удержания оси действия. Опоры не могут быть даны, они всегда должны быть испытаны и освоены: «Совместное со взрослым открытие ребенком граничного существа образца действия требует предметного представления границы (как лужи, кочки, порога и т.п.) — того, где требуется опора. При этом первоначально взрослый выступает такой опорой для ребенка. Опоры осваиваются там и тогда, когда строятся процессы действования — система «поворотов» в действии» [Эльконин 2016а: 104]. Под полем же понимается — хронотоп, то есть пространство возможностей действия, в котором возможно испытание себя. Развертывание посреднического действия — есть освоение Поля действия.

В теории Б. А. Архипова соотношение Оси, Опоры и Поля выглядит как триплет, в котором опорное, актуальное и потребностное меняется в зависимости от освоенности. Освоенное потребностное затем становится актуальным, актуальное — опорным и так далее. То есть эта система динамическая [Архипов 2020]. При разворачивании посреднического действия субъект-ребенок при поддержке посредника-взрослого открывает для себя структуру собственного действия через три элемента. Первый — это инициация связности. Задачей посредника является инициация поиска, опробования и испытания того, как Ось отображается в Поле через конкретные Опоры. Второй — переход от Опор к Полю. Посредническое действие рассматривается как переход от простого построения точек Опоры к испытанию «пространства возможностей» этих Опор — то есть к опробованию всего Поля действия. И третий — Ось, как способ управления, когда в развертывании действия посредничество помогает субъекту освоить свою Ось, то есть внутреннюю вертикаль и структуру, что позволяет переходить от одних Опор к другим, расширяя свои возможности в Поле. Будущее не станет потребным для актуального, если прошлое не становится ресурсным. Когда говорится «не станет потребным», то имеется в виду — не станет испытываемым и чувствуемым (претерпеваемым). Важно, если в процессе присвоения культурной формы затребованное ребенком от взрослого внимание будет недостаточным или избыточным, то перехода от такого рефлекторного действия в поле не произойдет. То есть если не произойдет вклинивание взрослого в рефлекторное действие ребенка, то освоение им пространства не произойдет. Постепенно рефлекторная, ответная, короткая активность ребенка будет угасать, и потребностное действие не будет формироваться. То есть фактически Б. Д. Эльконин и Б. А. Архипов говорили о том, что все, что происходит, должно быть «вчувствовано» или освоено через собственное тело.

В ситуации школьной неуспешности можно наблюдать разрушение структуры действия. Если у ребенка не выстроена триада Опора — Ось — Поле, он физически и ментально не может удерживать учебную задачу. Как это видно в школе? Например, потеря Опоры выражается в постоянном ерзании на стуле, закидывании ног, обвисании на парте. Если нет физической опоры, мозг тратит весь ресурс на выживание (удержание тела от падения), а не на решение задачи. В результате — неуверенность, страх ошибки, невозможность опереться на предыдущий опыт, знания «висят в воздухе». Обращение к, казалось бы, выученному материалу, ни на что не опирается, ученик сегодня знает, а завтра

не знает. Если мы наблюдаем дефицит Оси, то у ребенка трудности самоконтроля. Он не может удерживать внимание на задаче, легко отвлекается, импульсивен, не может высиживать урок. В результате — неумение планировать работу, хаос в тетради, казалось бы, глупые ошибки из-за невнимательности при знании правил. Если мы видим симптоматику сужения Поля, то поле задачи (поле действия) кажется ребенку очень большим, непонятным, неясным, туманным, пугающим, либо он видит только фрагмент, не понимая контекста. В результате — ребенок не видит связи между правилом и упражнением. Поле смыслов для него «схлопнуто» до механического переписывания букв.

Таким образом можно говорить о том, что телесно-смысловое посредническое действие — это психофизическая технология, связывающая натуральный моторный импульс ребенка с идеальной культурной формой. «Тройственный переход» доказывает невозможность изоляции ментального развития от телесно-пространственной среды. Антропотехническое действие Взрослого по Б. А. Архипову и Д. Б. Эльконину носит характер физического «со-настраивания» и достраивания телесных опор, без которых невозможно рождение произвольного внимания и высших форм регуляции у ребенка. Современная ситуация, связанная с цифровизацией и все большего дрейфа в сторону уменьшения телесного опыта ребенка, ограничения движения в традиционной школе и все больших проявлений морфо-функциональной незрелости, ставит вопрос о телесно-смысловом посредническом действии Взрослого как никогда остро.

Литература

Анохин 1975 — *Анохин П. К*. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975.

Арина 1993 — *Арина Г. А*. Психосоматический синезис как фактор формирования индивидуальности // Психосоматика: телесность и культура / Под ред. В. В. Николаевой. М.: Магистр, 1993.

Архипов, Семенович 1998 — *Архипов Б. А., Семенович А. В*. Методологические аспекты нейропсихологической диагностики отклоняющегося развития // Материалы Всероссийской научно-практической конференции и семинара «Проблемы специальной психологии и психодиагностика отклоняющегося развития» (г. Москва, 25–27 ноября 1998 г.). М.: МГПУ, 1998. С. 92–115.

Архипов, Эльконин 2011 — *Архипов Б. А., Эльконин Б. Д*. Язык антропотехнического (посреднического) действия // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2011. Вып. 3 (22). С. 31–41.

Архипов 2013 — *Архипов Б. А*. Организация перцептивного пространства ребенка как основание нейропедагогического сопровождения его развития // Психотерапия. 2013. № 10 (130). С. 43–49.

Архипов 2020 — *Архипов Б. А*. Атлас схем и графиков профессора Архипова Б. А. М.: Центр образования и развития «ADVANSELF». Учебно-методические материалы курса «Адаптивная нейропедагогика», 2020.

Базарный 2001 — *Базарный В. Ф*. Школьный стресс и демографическая катастрофа России. Сергиев Посад, 2001.

Бернштейн 1966 — *Бернштейн Н. А*. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966.

Бернштейн 1990 — *Бернштейн Н. А*. Физиология движений и активность / Под ред. О. Г. Газенко. М.: Наука, 1990.

Выготский 1983а — *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Развитие высших психических функций / Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983.

Выготский 1983б — *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика, 1983.

Выготский 1984 — *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984.

Гордеева, Зинченко 1982 — *Гордеева Н. Д., Зинченко В. П.* Функциональная структура действия. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.

Запорожец 1960 — *Запорожец А. В.* Развитие произвольных движений. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960.

Ильенков 1974 — *Ильенков Э. В.* Диалектическая логика. Очерки истории и теории. М.: Политиздат, 1974.

Иллич 2006 — *Иллич И.* Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир / Пер. с англ. М.: Просвещение, 2006.

Леонтьев, Запорожец 1945 — *Леонтьев А. Н., Запорожец А. В.* Восстановление движения. Психофизиологическое исследование восстановления функций руки после ранения. М.: Советская наука, 1945.

Мануйленко 1948 — *Мануйленко З. В.* Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста // Известия Академии педагогических наук РСФСР. 1948. Вып. 14: Вопросы детской психологии. С. 125–166.

Мерло-Понти 1999 — *Мерло-Понти М.* Феноменология восприятия / Пер. с фр. под ред. И. С. Вдовиной, С. Л. Фокина. СПб.: Ювента; Наука, 1999.

Мещеряков1974 — *Мещеряков А. И.* Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М.: Педагогика, 1974.

Пиаже 1948 — *Пиаже Ж.* Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2003. 192 с.

Смирнов 2016 — *Смирнов С. А.* Умное тело или проблема формирования человеческой телесности в ситуации жизненного аутсорсинга. Часть 2 // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 4. С. 100–112.

Смирнов 1948 — *Смирнов А. А.* Психология запоминания. М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948.

Тхостов 1961 — *Тхостов А. Ш.* Психология телесности. М.: Смысл, 2002.

Узнадзе 1961 — *Узнадзе Д. Н.* Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси: Изд-во АН Грузинской ССР, 1961.

Федоренко 2000 — *Федоренко Е. Ю.* Психологические механизмы отчуждения ребенка от учебного процесса: дис. ... канд. психол. наук. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2000.

Фуко 1999 — *Фуко М.* Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / Пер. с фр. В. Наумова; под ред. И. Борисовой. М.: Ad Marginem, 1999.

Эльконин 2001 — *Эльконин Б. Д.* Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001.

Эльконин 2016а — *Эльконин Б. Д.* Посредническое действие и развитие // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. №3. С. 93–112.

Эльконин 2016б — *Эльконин Б. Д.* Образовательные результаты и результаты развития // Педагогика развития: образовательные результаты, их измерение и оценка : материалы 14-й научно-практической конференции. г. Красноярск, апрель 2007 г. / под ред. Б. И. Хасана. Красноярск: ККИПКППРО, 2008. С. 49–59.

Эльконин 1999 — *Эльконин Д. Б.* Психология игры. 2-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.

Barsalou 2008 — *Barsalou L. W*. Grounded cognition // Annual Review of Psychology. 2008. Vol. 59. P. 617–645.

Noë 2004 — *Noë A*. Action in Perception. Cambridge, MA: MIT Press, 2004.

Varela, Thompson, Rosch 2016 — *Varela F. J., Thompson E., Rosch E*. The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience. Revised ed. Cambridge, MA: MIT Press, 2016.

References

Anokhin 1975 — Anokhin P. K. Essays on the physiology of functional systems. Moscow: Meditsina, 1975. (In Russian).

Arina 1993 — Arina G. A. Psychosomatic synesis as a factor in the formation of individuality // V. V. Nikolaeva (Ed.) Psychosomatics: Corporeality and culture. Moscow: Magistr, 1993. (In Russian).

Arkhipov 2013 — Arkhipov B. A. Organization of the child's perceptual space as a basis for neuropedagogical support of their development // Psychotherapy. 2013. 10 (130). P. 43–49. (In Russian).

Arkhipov 2020 — Arkhipov B. A. Atlas of diagrams and graphs of Professor B. A. Arkhipov [Maps, diagrams]. Moscow: Advanself Center for Education and Development. Educational and methodical materials of the course «Adaptive Neuropedagogy», 2020. (In Russian).

Arkhipov, Elkonin 2011 — Arhipov B. A., Elkonin B. D. The language of anthropotechnical (mediational) action // Vestnik PSTGU. Issue IV: Pedagogics. Psychologic. St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology. 2011. 3 (22). P. 31–41. (In Russian).

Barsalou 2008 — Barsalou L. W. Grounded cognition // Annual Review of Psychology, 2008. 59. P. 617–645.

Bazarny 2001 — Bazarny V. F. School stress and the demographic catastrophe of Russia. Sergiev Posad, 2001. (In Russian).

Bernstein 1966 — Bernstein N. A. Essays on the physiology of movements and the physiology of activity. Moscow: Meditsina, 1966. (In Russian).

Bernstein 1990 — Bernstein N. A. Physiology of movements and activity / O. G. Gazenko (Ed.). Moscow: Nauka, 1990. (In Russian).

Elkonin 1999 — Elkonin D. B. Psychology of play. 2nd ed. Moscow: VLADOS, 1999. (In Russian).

Elkonin 2001 — Elkonin B. D. Developmental psychology. Moscow: Akademiya, 2001. (In Russian).

Elkonin 2008 — Elkonin B. D. Educational outcomes and developmental outcomes // B. I. Khasan (Ed.) Pedagogy of Development: Educational Outcomes, Their Measurement and Evaluation: Proceedings of the 14th Scientific and Practical Conference. Krasnoyarsk: KKIPIKPPRO, 2008. P. 49–59. (In Russian).

Elkonin 2016 — Elkonin B. D. Mediational action and development // Cultural-Historical Psychology. 2016. 12(3). P. 93–112. (In Russian).

Fedorenko 2000 — Fedorenko E. Yu. Psychological mechanisms of child alienation from the educational process. Doctoral dissertation, Krasnoyarsk State University. Krasnoyarsk, 2000. (In Russian).

Foucault 1999 — Foucault M. Discipline and punish: The birth of the prison. V. Naumov, Trans., I. Borisova, Ed. Moscow: Ad Marginem, 1999. (In Russian).

Gordeeva, Zinchenko 1982 — Gordeeva N. D., Zinchenko V. P. Functional structure of action. Moscow: Moscow State University Press, 1982. (In Russian).

Illich 2006 — Illich I. Deschooling society. Proportionality and the modern world. (Russian ed.). Moscow: Prosveshchenie, 2006. (In Russian).

Ilyenkov 1974 — Ilyenkov E. V. 1974 Dialectical logic. Essays on history and theory. Moscow: Politizdat, 1974. (In Russian).

Leontiev, Zaporozhets 1945 — Leontiev A. N., Zaporozhets A. V. Restoration of movement. Psychophysiological study of the restoration of hand functions after a wound. Moscow: Sovetskaya Nauka, 1945. (In Russian).

Manuylenko 1948 — Manuylenko Z. V. Development of voluntary behavior in preschool children // Proceedings of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. 1948. 14. Issues of child psychology. 1948. P. 125–166. (In Russian).

Merleau-Ponty 1999 — Merleau-Ponty M. Phenomenology of perception / eds. I. S. Vdovina & S. L. Fokin. St. Petersburg: Yuventa; Nauka, 1999. (In Russian).

Meshcheryakov 1974 — Meshcheryakov A. I. Deaf-blind children. Development of the psyche in the process of behavior formation. Moscow: Pedagogika, 1974. (In Russian).

Noë 2004 — Noë A. Action in Perception. Cambridge, MA: MIT Press, 2004.

Piaget 2003 — Piaget J. Psychology of intelligence. St. Petersburg: Piter, 2003. (In Russian).

Semenovich, Arkhipov 1998 — Semenovich A. V., Arkhipov B. A. Methodological aspects of neuropsychological diagnosis of deviant development // Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference and Seminar «Problems of Special Psychology and Psychodiagnostics of Deviant Development». Moscow: MGPU, 1998. P. 92–115. (In Russian).

Smirnov 1948 — Smirnov A. A. Psychology of memorization. Moscow-Leningrad: APN RSFSR Press, 1948. (In Russian).

Smirnov 2016 — Smirnov S. A. The smart body or the problem of human corporeality formation in a situation of life outsourcing. Part 2 // Cultural-Historical Psychology. 2016. 12 (4). P. 100–112. (In Russian).

Tkhostov 2002 — Tkhostov A. Sh. Psychology of corporeality. Moscow: Smysl, 2002. (In Russian).

Uznadze 1961 — Uznadze D. N. Experimental foundations of the psychology of set. Tbilisi: Academy of Sciences of the Georgian SSR Press, 1961. (In Russian).

Varela et al. 2016 — Varela F. J., Thompson E., Rosch E. The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience (Revised ed.). Cambridge, MA: MIT Press, 2016.

Vygotsky 1983a — Vygotsky L. S. Collected works: In 6 vols. Vol. 3. Development of higher mental functions / A. M. Matyushkin (Ed.). Moscow: Pedagogika, 1983. (In Russian).

Vygotsky 1983b — Vygotsky L. S. Collected works: In 6 vols. Vol. 5. Fundamentals of defectology / T. A. Vlasova (Ed.). Moscow: Pedagogika, 1983. (In Russian).

Vygotsky 1984 — Vygotsky L. S. Collected works: In 6 vols. Vol. 4. Child psychology / D. B. Elkonin (Ed.). Moscow: Pedagogika, 1984. (In Russian).

Zaporozhets 1960 — Zaporozhets A. V. Development of voluntary movements. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR Press, 1960. (In Russian).