

Введение: исследования цифрового поколения в России

Сегодня очень много говорится о влиянии Интернета на все сферы жизни: экономику, политику, социальную сферу, СМИ и личную жизнь каждого из нас. Заканчивается 2017 г. и разные социологические службы сходятся во мнении, что уже более 70% процентов взрослого населения РФ от 18 лет и старше являются пользователями Интернета. Перед экранами компьютеров сидит больше людей, чем перед телевизорами. Это уже тот этап, когда можно говорить о качественных изменениях образа жизни населения страны.

Дети по активности освоения Интернета уже давно опередили взрослых — еще в 2013 г., по данным Фонда Развития Интернет, 89% подростков использовали Интернет каждый день или почти каждый день, а каждый седьмой проводил в нем в среднем 8 часов в сутки (*Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013*). Несмотря на такую ситуацию, все еще недостаточное внимание уделяется результатам и последствиям, пожалуй, самого радикального воздействия Интернета — воздействию на подрастающее цифровое поколение.

Известно, что когда мы не можем что-то объяснить, картина мира, как и положено, начинает осмысливаться мифологически. У информационного общества свое мифотворчество. Подрастающее поколение сетевого столетия окутывают мифы. Среди них до сих пор остается два главных. Первый миф: дети знают о компьютерах все. Это тешит родительское самолюбие взрослых и часто приводит к бездействию. Несмотря на все увеличивающееся вокруг количество компьютерных устройств, взрослые не учатся вместе с детьми ими пользоваться, а вместо этого нередко

сами просят консультации у стихийных компьютерных «гениев». Второй миф: мир делится на молодой — «цифровых аборигенов», владеющих особыми тайнами «традиционной» цифровой культуры, и взрослый — «цифровых иммигрантов». В этом мифотворчестве антропологическая терминология, использовавшаяся в исследовании примитивных культур (аборигены) перемешивается с современными глобалистскими мотивами (мигранты). Тем не менее, как видим, все работает по старым правилам. Вплоть до бинарных оппозиций, которые еще Клод Леви-Стросс использовал для анализа социального устройства и культурной жизни первобытных племен («свой–чужой», «аборигены–мигранты»).

Что нового привносит «цифровое» измерение в социальную ситуацию развития детей и подростков? Разрушают ли результаты исследований существующие мифы? Действительно ли велик «цифровой разрыв» между детьми и родителями, довольствующимися ролью «цифровых иммигрантов» в стремительно развивающемся мире технологий? Что такое цифровое поколение и как влияют новые технологии на изменение когнитивных функций и механизмов формирования личности современного подростка? Какие риски несет с собой новый цифровой образ жизни подростков и какие требования к цифровой грамотности детей и родителей он выдвигает? Чем родители могут помочь своим детям? Наконец, любая ли цифровая грамотность одинаково хороша?

В монографии на основе культурно-исторического подхода мы пытаемся ответить на эти и другие вопросы о цифровом поколении в России. Первые шаги в изучении самых первых представителей цифрового поколения на основе этой методологии были сделаны одним из авторов этой книги много лет назад в проекте Майкла Коула как раз в тот период, когда Интернету было совсем мало лет (*Griffin, Belyaeva, Soldatova, 1992*). В монографии представлены результаты анализа и обобщения данных двух всероссийских исследований цифрового поколения, исследования цифровой компетентности учителей, а также анализ результатов пятилетней работы Линии помощи «Дети онлайн»:

1. Проект «Дети России Онлайн» (*Солдатова* и соавт., 2012 [Эл. ресурс]; *Soldatova, Rasskazova, Zotova et al., 2014* [Эл. ресурс]),

осуществленный в 2010 г. Было опрошено 1025 пар «родитель–ребенок» (дети 9–16 лет и один из родителей) из 11 регионов России (7 федеральных округов). Проект был частью европейского проекта EU Kids Online (*Livingstone, Haddon, 2009* [Эл. ресурс]), что позволило сопоставить российские результаты с европейскими.

2. Исследование цифровой компетентности подростков и родителей детей подросткового возраста проводилось в 2013 г. Фондом Развития Интернет и факультетом психологии МГУ имени М.В. Ломоносова при поддержке Google (*Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013*). Выборка включала 1203 подростков 12–17 лет и 1209 родителей детей того же возраста, проживающих в 58 городах из 45 регионов всех 8 федеральных округов России с населением от 100 тысяч человек и более.

3. В исследовании цифровой компетентности учителей (2014 г.) приняли участие 450 работников системы общего образования из 6 регионов Российской Федерации (Москвы, Московской области, Республики Татарстан, Ульяновской, Новосибирской и Калужской областей) (*Солдатова, Шляпников, 2015в*).

4. Материалы Линии помощи Дети онлайн (2009–2017 гг.). В 2009 году по инициативе Еврокомиссии стартовала программа «Безопасный Интернет», в рамках которой в 31 европейской стране были созданы специализированные центры, призванные обеспечивать безопасность и ответственное использование детьми Интернета и мобильных устройств (Safer Internet Centres). Работа центров реализуется по ряду направлений: информирование населения о потенциальных рисках и способах обеспечения безопасности в Интернете; персональное консультирование детей, родителей и учителей о том, как обеспечить безопасность в Сети; мониторинг противоправного контента в Интернете и СМИ. В России эти функции выполняет Линия помощи «Дети Онлайн», созданная в рамках Года безопасного Интернета в 2009 году Фондом Развития Интернет. Линия помощи «Дети онлайн» — это не только служба психологического консультирования, но и уникальный источник информации о рисках, с которыми юные пользователи сталкиваются в Сети. За восемь лет работы операторами Линии помощи было принято более 17000

релевантных звонков и электронных обращений, которые послужили эмпирической базой для анализа онлайн-рисков.

Еще одно дополнительное исследование было проведено для выявления образа будущего Интернета у студентов московских вузов (N=192, мужчины — 21%, женщины — 79%, средний возраст — 21 год). Чтобы повысить однородность выборки по осведомленности об информационных технологиях, участие в опросе было предложено студентам нетехнических специальностей (психология, экономика, международные отношения).

Глава 1 посвящена анализу особенностей цифрового поколения — изменяющемуся ребенку в изменяющемся мире, онлайн-рискам, вопросам безопасности и другим вызовам информационного общества. *Глава 2* — понятию цифровой компетентности у подростков, родителей и учителей, а также связи цифровой компетентности с онлайн-рисками. В *главе 3* рассматриваются вопросы родительской медиации, а в *главе 4* — анализируется психологическое содержание цифрового разрыва и цифрового взаимодействия между поколениями. *Глава 5* посвящена психологическим моделям цифровой компетентности. *Глава 6* позволяет взглянуть на настоящее и будущее Интернета глазами цифрового поколения.

Вызовы информационного общества: особенности цифрового поколения, онлайн-риски и совладание с ними

1.1. Цифровое поколение: цифровой образ жизни и новая социальная ситуация развития

Сегодня трудно найти сферу жизнедеятельности, не связанную с Интернетом: настолько прочно вошел он в нашу жизнь, став естественной и незаменимой ее составляющей. Если когда-то его называли отдельным «цифровым пространством» или «виртуальным миром» (Носов, 2000), то сейчас точнее говорить о «цифровом образе жизни», не просто ставшем социальной силой (Рейнгольд, 2006) и расширившем возможности человека (Маклюэн, 2003), но и трансформировавшем его психологические границы (Рассказова, Емелин, Тхостов, 2015).

Новый цифровой образ жизни определяется множеством реальных и виртуальных миров, в которых живут сегодня и взрослые и дети. Эти миры уже давно сосуществуют в жизненном человеческом пространстве, и в последние десятилетия их взаимодействие обсуждается наиболее активно в связи с развитием современных инфокоммуникационных технологий. Как утверждает Френсис Хеммит — автор книги «Виртуальная реальность» — сам этот термин был придуман в Массачусетском технологическом институте в конце 1970-х годов, чтобы выразить идею присутствия человека в пространстве, создаваемом компьютерами (Hammet, 1993). Однако российский культуролог А.Я. Флиер подчеркивает, что виртуальная реальность генетически (то есть по своему происхождению) не имеет никакого отношения к электронным устройствам и рассматривает ее не как нечто новое, «сочиненное компьютерами», а как изобретенный культурой канал воспроизводства мифологического мира, существующий в литературе

по его мнению уже со времен Средневековья (Флиер, 2006). Не останавливаясь отдельно на этой теме, требующей специального внимания, отметим широкий диапазон взглядов на соотношение этих миров: от подхода, когда любую реальность можно рассматривать как виртуальную или несущую в себе элементы виртуального, так как она воспринимается и переживается человеком через символы и знаки, наделяющие реальные объекты дополнительными смыслами (см., например, Кастельс, 2000, 2004; Носов, 2000; Свиринов, 2003), до так называемого технологического или инженерно-семиотического подхода, наиболее принятого на уровне обыденного сознания, когда виртуальная реальность тесно связана с киберпространством — глобальной электронной сетью, в которой свернуты разные виртуальные реальности: от денег до цивилизаций. В этом случае виртуальная реальность — особый вид символических реальностей, возникающих на основе компьютерной и некомпьютерной техники (Розин, 1997; Hammet, 1993; Heim, 1994).

Виртуальную реальность уже практически с рождения концепции всемирной паутины (ЦЕРН¹, 1989 г.) начали рассматривать как некую сокрытую внутри компьютера искусственную вселенную. Примерно через десять лет Мануэль Кастельс уже заговорил о зарождении новой культуры «реальной виртуальности» (Кастельс, 2000). В начале века он утверждал, что мы живем в условиях особой электронной культуры, которая является виртуальной, поскольку строится главным образом на виртуальных процессах коммуникаций, управляемых электроникой. Кастельс подчеркивал, что эта культура является реальной (в противовес воображаемой), потому что это наша фундаментальная действительность, физическая основа, с опорой на которую мы планируем свою жизнь, участвуем в трудовом процессе, связываемся с другими людьми, отыскиваем нужную информацию, формиру-

¹ ЦЕРН (CERN) — Европейская организация по ядерным исследованиям, крупнейшая в мире лаборатория физики высоких энергий. Аббревиатура от фр. *Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire* (Европейский совет по ядерным исследованиям). В русском языке обычно используется аббревиатура ЦЕРН.

ем свое мнение, занимаемся политической деятельностью и реализуем свои мечты (*Кастельс, 2004*). «Реальная виртуальность» и «виртуальная реальность» уже явно выпадают из категории «воображаемое» и на глазах теряют статус одного из самых известных современных оксюморонов — сочетание несочетаемого становится повседневной частью нового образа жизни человека в информационном обществе.

Начиная с появления первых смартфонов в 2001 г., мы можем наблюдать, как набирает скорость эпоха Интернета вещей. Хочется надеяться, что от смартфонов мы движемся к умному дому, умной школе, умному городу, умной стране, наконец, умной планете. Закономерный процесс конвергенции реального и виртуального набирает темп. С этой точки зрения интересен феномен *Roseton Go* — игры, построенной на принципе дополненной реальности: игрок смотрит на окружающий мир через камеру смартфона (программа накладывает слой виртуальных объектов на реальные пейзажи). В первую неделю после запуска число ее ежедневных активных игроков только в США превысило 21 миллион человек. Но значимость этого феномена вовсе не в массовой увлеченности игрой, а скорее в том факте, что она стала ярким маркером, обозначающим пересечение человечеством черты, обозначающей переход от модели двух миров — реального и виртуального — к миру смешанной реальности. Эксперимент с *Roseton Go* показал, что у пользователей во многих странах на руках огромное количество устройств, способных интегрировать разные миры. Таким образом, технологически человечество, вооруженное гаджетами, уже готово к принятию и наступлению смешанной реальности. Это признак еще одного качественного скачка на пути развития информационного общества и трансформации традиционного образа жизни в цифровой. А дополненная реальность — еще одна технология, которая изменяет поведение человека, а следовательно, и его самого.

Наши дети и молодежь не просто идут в фарватере этого процесса, в недалеком будущем они — его главные действующие лица — те, кто завтра будут прокладывать центральный курс развития человечества. Сегодняшние подростки и молодые люди —

это те поколения, которые пока еще успевают следовать за темпами развития технологий. В контексте исследований влияния информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на человека особое значение приобретает методология межпоколенческого подхода.

Одна из наиболее известных попыток классификации поколений принадлежит экономисту и демографу Нейлу Хоуву и историку Уильяму Штраусу (*Strauss, Howe, 1991*). Она основана на учете исторических и социальных процессов и соответствующих им архетипов (в соответствии с терминологией авторов), задающих социальные нормы и идеалы. Согласно данной концепции с 1900 года рождения по настоящее время можно выделить шесть поколений, разделенных временными интервалами в 15–25 лет. Когда речь идет о современных подростках, их родителях, бабушках и дедушках, подразумеваются четыре из них: так называемое поколение Беби-бумеров (1943–1963 г.) и поколений, получивших свои названия по трем классическим неизвестным математическому уравнения: X (1964–1984 г.), Y (1985–2000 г.) и Z (начиная с 2001 г.). Отметим, что несмотря на привлекательность данной классификации, ее применение связано с существенными теоретическими ограничениями. Во-первых, она создана для США и неприменима напрямую к другим странам, имеющим свою историю развития, иные нормы, идеалы и модели (архетипы в терминологии авторов). Во-вторых, она ориентируется на исторический и социальный контекст — и апелляция к психологическим различиям между поколениями (как и когда «на самом деле» происходит качественный скачок в нормах, ценностях и поведении) построена скорее на аналогиях, нежели на эмпирических исследованиях. В-третьих, как только представления о поколениях как стадиях в историческом развитии общества переносятся в поле зрения психологии, они становятся уязвимы для критики, сопровождающей любые модели стадий. В частности, выделение поколений оправданно лишь при условии существования качественных или, по крайней мере, нелинейных изменений во времени: на разных стадиях действуют разные процессы и важны различные факторы (*Armitage, 2009*). Если же развитие линейно,

речь идет скорее о «псевдостадиях», искусственном разделении целостного процесса (Sutton, 2000).

В то же время предложенные Н. Хоувом и У. Штраусом границы поколений удобно соотносятся с процессом развития информационных технологий, что и определяет широкую популярность концепции в данной области. Современные дети и подростки принадлежат к двум последним поколениям — «Игрек» и «Зет». Они развивались и социализировались параллельно и вместе со стремительным развитием Интернета в России. Собираательно их можно назвать *цифровым поколением*, представители которого составляют более трети от всего населения РФ (более 40%). Их ценности во многом определяются процессами глобализации, развитием информационных технологий, мобильной связи и Интернета.

Представители поколения «Игрек» росли в период завоевания Интернетом мира и России: в 1990 г. в России появился первый национальный домен SU, в 1994-м г. был делегирован домен RU, что привело к мощному развитию инфраструктуры Интернета, в 1998 г. появилась поисковая система Google, в 2004 г. — социальная сеть Фейсбук, в 2006 г. — наша сеть Вконтакте, в 2010 г. — кириллический домен РФ. Яркие примеры самых старших «Игреков» — Марк Цукерберг и Павел Дуров. Представители поколения «Z», самые старшие из которых родились в 2001 г., — это сегодняшние дошкольники и школьники. Их нередко награждают также и такими названиями как поколение «большого пальца» (по причине той огромной скорости, с которой они набирают смс-сообщения), «цифровыми аборигенами», «рожденными цифровыми». Они уже полноправные жители эпохи Интернета и ровесники айфонов и айпадов, запущенных в производство соответственно в 2007 и 2010 гг. Те из них, кто поступил в школу в 2011 г. (а некоторые — раньше), начали учиться по новым федеральным государственным образовательным стандартам, в соответствии с которыми уже в начальной школе детей учат заниматься поиском в Интернете. Представители цифрового поколения — старшие Z и младшие Y — главные объекты нашего исследования. Они выросли в среде, насыщенной цифро-

выми устройствами, практически интуитивно учились владеть цифровыми инструментами — компьютерами, электронными устройствами, мобильными гаджетами, осваивать социальные сети и другие виртуальные миры и онлайн-контексты киберпространства. Именно в нем они сегодня проводят значительную часть своей жизни.

Опираясь на исследования 2009–2016 гг., дадим общую характеристику пользовательской активности российских детей и подростков. Уже по данным 2010 г. (Солдатова, Рассказова, Зотова и др., 2012), средний возраст начала пользования сетью составлял 10, а в мегаполисах — 9 лет, практически не отставая от среднего европейского, и отмечалась тенденция к дальнейшему снижению возрастного ценза. Некоторые дети, участвовавшие в исследовании еще в 2010 г., отвечали, что начали пользоваться Интернетом и в 5 лет, и в 4, и даже в 3 года. В основном это были жители Москвы, Санкт-Петербурга, Кемерово, Саратова — тех регионов, в которых, по результатам нашего предыдущего исследования (Солдатова, Зотова, Чекалина, Гостимская, 2011), пользовательская интернет-активность подростков была высокой. В исследованиях дошкольников в Москве в 2015 г. было обнаружено, что 80% детей пользуются Интернетом, не подозревая об этом, а каждый четвертый знает, что такое Интернет, считает, что он им пользуется, и уверен, что научился этому самостоятельно (Солдатова, Шляпников, 2015б).

Постоянно увеличивается количество времени, которое дети проводят в Интернете: за семь лет доля школьников, ежедневно проводящих в среднем более 5 часов в Сети выросла почти в семь раз — в 2009 г. таких детей было 8%, в 2016 г. — каждый второй (52%) (Солдатова, Зотова, Чекалина, Гостимская, 2011; Солдатова, Олькина, 2016). Около 90% подростков не только ежедневно пользуются Интернетом, но отдают ему в среднем без малого три часа в сутки. При этом если в 2013 г. среди двенадцатилетних подростков ежедневно пользовались Интернетом 76%, то среди шестнадцатилетних — 94%, то есть почти все. Каждый пятый подросток в 2013 г. отметил, что в выходные дни прово-

дит в Интернете от 5 до 12 часов (Солдатова, Зотова, Лебешева, Шляпников, 2013).

Если выделить три уровня интенсивности использования подростками Интернета, мы получаем по 2013 г. следующую картину их пользовательской активности. Низкий уровень: 1 час в день в Интернете, 0,5 месяца в год — таких детей оказалось 10%. Средний уровень: 3 часа в сутки, около 1 месяца в год — таких детей 76%. Высокий уровень: 8 часов и больше в сутки, 3,5 месяца в год (учитывая и будни, и выходные) — таких детей 14%. Обратите внимание, что это каждый седьмой подросток, который проводит в сети сутки напролет почти четверть года своей жизни. Причем количество таких активных юных пользователей с 2013 г. по 2016 г. в Москве и Московской области выросло в два с половиной раза — до 32% (Солдатова, Олькина, 2016).

Виды деятельности в Интернете подростков становятся разнообразнее, и как показывают наши данные, российские школьники пытаются освоить практически все возможные виды активности в сети, отдавая в первую очередь предпочтение коммуникационной деятельности. Самые частые ответы — о пользовании Интернетом в учебных целях, для общения и игр, скачивания (или просмотра/прослушивания) музыки и видео.

В 2013 г. мы попросили подростков выделить три ключевых для них вида онлайн-деятельности. И хотя показатели по сравнению с 2010 г. несколько изменились, лидирующие позиции вновь занимали поиск информации, учебная деятельность, общение и игры (Солдатова, Зотова, Лебешева, Шляпников, 2013). На рисунке 1 отражены данные исследования «Цифровая компетентность российских подростков и родителей», 2013 г. Отметим, что почти 15% подростков не смогли выделить три ключевые деятельности — их список менялся от четырех до четырнадцати отмеченных вариантов. Не исключено, что разнообразие онлайн-возможностей порой настолько захлестывает подростков, что они не только выходят в Интернет «езде и всюду», но и делают в нем «все подряд».

По показателям пользовательской активности представители цифрового поколения значительно опережают своих родите-



Рис. 1. Основная деятельность подростков в сети (выбор трех видов, %); выборка: подростки 12–16 лет, пользующиеся Интернетом

лей — представителей поколения X (Soldatova, Rasskazova, Zotova et al., 2014 [Эл. ресурс]). Среди родителей ежедневных пользователей Интернета — 53%, причем 17% отмечают, что не пользуются Интернетом вообще. И чем старше родители, тем очевиднее этот «разрыв», что отражено на рисунке 2 (по данным исследования «Цифровая компетентность российских подростков и родителей», 2013 г.).

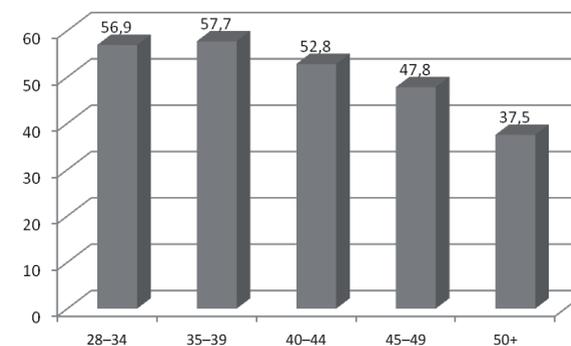


Рис. 2. Количество взрослых интернет-пользователей в разных возрастных группах (%); выборка: родители подростков 12–17 лет, пользующихся Интернетом

Таким образом, анализ онлайн-активностей российских школьников показывает, что они воспринимают Интернет не как набор технологий, а как среду обитания; сегодня это не мифическая виртуальная реальность, а полноценная часть их повседневной жизни (Солдатова, Зотова, Лебешева, Шляпников, 2013). Подростки уже давно живут на два мира — реальный и цифровой. В сфере информационных технологий изменения в 3–4 раза интенсивнее, чем в любой другой сфере. Исходя из прогнозов futuroлогов, можно предположить, что ребенок, который пошел в первый класс в 2017 г., поступив в институт, будет жить уже в мире Интернета вещей, а в возрасте 30–35 лет — в эпоху нейронета и оцифровки сознания человека.

Сравнение подростков с их родителями, а также с представителями более старших поколений (Солдатова, Зотова, Лебешева, Шляпников, 2013), показало существенную разницу между ними по целому ряду показателей образа жизни. Например, у подростков это пересечение онлайн и офлайн с очевидной тенденцией в сторону возрастающей роли онлайн, у взрослых — доминирование онлайн с некоторыми пересечениями с офлайном. Существующие реалии уже давно позволили исследователям констатировать возникновение новой социальной ситуации развития современного подростка, в которой важнейшей координатой становятся инфокоммуникационные технологии и в первую очередь Интернет. Социальная ситуация развития — сущностная характеристика возрастного этапа развития, введенная Л.С. Выготским в работе о структуре и динамике психологического возраста (Выготский, 1984б) и впоследствии разработанная А.Н. Леонтьевым (Леонтьев, 1981) и Л.И. Божович (Божович, 1995). В работах российских психологов было показано, что особенности социальной ситуации развития решающим образом определяют направление, содержание и характер возрастного развития ребенка (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн, О.А. Карабанова и др.). Она характеризует место ребенка в системе социальных отношений, ожидания и требования, предъявляемые к нему, а также особенности понимания им этого места и своих взаимоотношений с окружающими

людьми, в первую очередь с миром взрослых в терминах принятия/непринятия. Решение специфических задач, которые ставит ребенку вовлекающая его информационно-коммуникационная среда, оказывает влияние на содержание его психического развития — формы и пути развития, зону ближайшего развития, виды деятельности, приобретаемые ребенком новые психические свойства и качества, способы совладания с трудными жизненными ситуациями. Это определяет противоречие со старой ситуацией развития, приводит к слому прежних и построению новых отношений с социальной средой, а следовательно, к новой социальной ситуации развития. В свою очередь, такие изменения становятся важным компонентом возрастных кризисов развития.

В зарубежной психологии одним из тех, кто поддержал тезис о социальном происхождении высших психических функций и продолжил дальнейшую разработку концепции социальной ситуации развития, был американский психолог Ури Бронфенбреннер. Он известен как автор теории экологических систем, внесшей большой вклад в становление экологической психологии и связанной с изучением влияния окружающей среды на психическое развитие индивида (Bronfenbrenner, 1979). Основу теории Бронфенбреннера составляют пять взаимосвязанных и как бы вложенных друг в друга систем: *микросистема* (относится к ближайшему окружению, начинается с диадической системы «дитя и мать», но включает также семью, детский сад, школу); *мезосистема* (локальные среды общения и проживания, включающие в себя комбинации микросистем — например, формальные и неформальные связи между семьей и школой, школой и группой сверстников), *экзосистема* (социальные организации, а также связи между ними, на первый взгляд лежащие вне непосредственного опыта ребенка, но тем не менее влияющие на него, например, место работы родителей), *макросистема* (совокупность социоэкономических факторов, законов, систем мировоззрений, культурных и этнических ценностей и норм), которая обладает максимальной возможностью воздействия на все другие уровни. Еще одна, пятая, *хроносистема* подчеркивает влияние времени на все системы и все развивающиеся процессы и отражает суще-

ствование гибких прямых и обратных связей между всеми этими четырьмя системами.

Модель Бронфенбреннера — сложная динамическая система, в которой человек активно развивается и созревает, и речь идет не просто о различных системах, а об их совокупном влиянии, отраженном в специфике переживания его субъектом деятельности.

Важными принципами экологического подхода Бронфенбреннера являются:

- учет непрерывной взаимной адаптации активного, развивающегося на протяжении всей своей жизни человеческого существа, с одной стороны, — и изменяющихся условий его окружения — с другой;
- а также взгляд на развитие как функцию от личности (P) и среды (E) с опорой на теорию поля Курта Левина — $D=f(PE)$.

В данном случае D означает в первую очередь не процесс, а его результат. Отсюда следует, что с позиции подхода У. Бронфенбреннера определение личностных или когнитивных особенностей человека невозможно без учета той среды, где они были сформированы и применялись (Веракса, Веракса, 2014).

Изменения, происходящие в обществе, трансформировали концепцию У. Бронфенбреннера (Bronfenbrenner, 2004). Однако она требует своих изменений и вследствие стремительного развития инфокоммуникационных технологий. Так, Ж. Джонсон и П. Паплампу предложили включить в нее еще один экологический уровень — *техносистему*, которая, по мнению авторов, должна потеснить микросистему и, соответственно, все остальные системы и занять первый уровень в этой модели (Johnson, Paplampu, 2008). Техносистема включает в себя взаимодействие ребенка с «неживыми» (различные электронные устройства и программы и, конечно, Интернет) и «живыми» (например, сверстники) ее элементами. По мнению данных авторов, в связи с тем, что любые инструменты по определению расширяют возможности человека, использование ребенком более сложных инструментов (например, Интернета с его поисковыми системами, электронны-

ми каталогами и социальными сетями) требует развития все более сложных когнитивных процессов для взаимодействия с окружающим миром во всех его системах и пересечениях (*Ibid.*).

Развиваемая под влиянием изменений в обществе концепция У. Бронфенбреннера, на наш взгляд, — важное дополнение культурно-исторического подхода к изучению влияния ИКТ на развитие ребенка. Именно такая методология является базой для осуществляемого нами анализа феномена цифрового детства и лежит в основе представленных ниже эмпирических исследований. Безусловно, рассмотрение техносистемы как важнейшего опосредующего звена между ребенком и окружающим миром нуждается в дальнейших исследованиях и подтверждении. А пока отметим, что Женестьева Джонсон в своем исследовании, осуществленном на основе дополненной модели экологических систем, уже продемонстрировала, что показатели домашнего использования Интернета, как элементы техносистемы, предоставляют больше данных для понимания когнитивного развития детей, чем, например, показатели социально-экономического статуса семьи, в качестве элементов микросистемы (Johnson, 2010).

В отечественной психологии феномен детства рассматривают как важную часть человеческой истории. Один из основоположников педологии П.П. Блонский писал, что детство — не вечное неизменное явление, оно иное на каждой стадии исторического развития человечества (Блонский, 1934). Л.С. Выготский подчеркивал, что задача психологии заключается как раз в том, чтобы раскрыть не «вечно-детское», а «исторически-детское» (Выготский, 1999). Д.Б. Эльконин, анализируя историю детства, обнаружил, что оно по мере развития человечества не только удлиняется, но и качественно изменяет как структуру, так и особенности всех своих стадий (Эльконин, 1989), то есть происходит качественное изменение этого феномена по структуре и содержанию (Обухова, 1996; Поливанова, 2016; Фельдштейн, 2011; Эльконин, 1992).

В стремительно развивающемся информационном обществе такие изменения детства в большой степени могут определяться интенсивностью использования цифровых технологий. С каж-

дым годом мы получаем все больше данных о том, что инфокоммуникационные технологии не просто дополняют и расширяют пространства деятельности ребенка, но влияют на всю ее структуру как в офлайне, так и в онлайн. Все это означает, что ИКТ сегодня — важнейший агент социализации, который начинает конкурировать с семьей и школой. Четырехлетний ребенок пишет e-mail Деду Морозу, потому что набирать слова на компьютере уже умеет, а ручкой писать — еще нет. Это лишь одна из сотни иллюстраций специфики новой социальной ситуации развития в век цифровизации. С появлением и распространением Интернета мир уж никогда не будет прежним, и сегодня мы говорим о цифровом детстве как развивающемся культурно-психологическом феномене особого исторического типа детства.

Феномен детства в информационном обществе приобретает новое цифровое измерение, что существенно размывает уже сложившуюся модель единого образа детства, принятого в отечественной науке. О.А. Карабанова с позиций культурно-исторического, деятельностного подхода выделяет следующие основные принципы методологии оценки социальной ситуации развития и характера воздействия на психическое развитие и здоровье ребенка: принцип возрастной нормативности развития, задающей периодизацию психического развития, как нормативную модель (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин), принцип возрастной специфики задач развития на каждом возрастном этапе, определяющей сенситивность ребенка к определенному рода воздействиям (Р. Хевигхерст), принцип активной действенной природы развития, определяющей избирательность восприятия информации ребенком сообразно его возрастным особенностям (А.Н. Леонтьев), принцип решающего значения ориентировочной деятельности, направленной на выявление значимых для решения задачи условий (П.Я. Гальперин) (Карабанова, 2002). Применение этих принципов сегодня должно происходить непременно с учетом нового цифрового измерения социальной ситуации развития и в первую очередь учета влияния Интернета как специфической технологии, отличающей его от других медиатехнологий, возможных изменений нормативных моделей развития и здоровья детей

и подростков, пересмотра границ допустимого в условиях цифрового образа жизни, учета влияния «цифрового разрыва» между поколениями и изменений роли, универсальности и значимости фигуры взрослого в детско-родительских отношениях.

Для того чтобы стать полноценным гражданином современного общества, необходимо овладеть навыками-действиями успешной жизни в современном мире. Традиционные формы социализации все чаще соседствуют, вытесняются и замещаются новыми формами приобретения необходимых знаний и навыков — цифровой социализацией. С некоторых пор этот термин начинают использовать вместо термина «информационная социализация», популярность которого окрепла в период расцвета телевидения и первого десятилетия распространения Интернета (Белинская, 2013 [Эл. ресурс]; Голубева, Марцинковская, 2011 [Эл. ресурс]; Arnett, 1995; Daniel, 2006). Информационная социализация сегодня «пытается» вместить в себя все аспекты цифрового образа жизни, но все же она в первую очередь сфокусирована на информации и рассмотрении СМИ в качестве основного значимого агента. Термин «цифровая социализация» предполагает учет всех доступных ребенку инфокоммуникационных технологий, которые сегодня выступают не только источником информации, но и важнейшим инструментом коммуникации. В этом случае информационную социализацию следует рассматривать как часть более широкого понятия «цифровой социализации».

Учитывая высокую интенсивность потоков информации и коммуникации в онлайн-среде, нельзя недооценивать их влияние на психическое развитие и формирование личности ребенка. Представители цифровой генерации, включающей «Игреков» и «Зетов», существенно отличаются от тех, кто ходил в школу 10–15 лет назад; 5–6 часов в день в сети в интенсивном инфокоммуникационном потоке не проходят бесследно, так же как и 5–6 уроков в школе. Интернет — это уже привычное для человечества культурное орудие, способствующее порождению новых форм деятельности, культурных практик, феноменов, мотивов, значений и смыслов, которые в сложном взаимодействии с традиционной жизнедеятельностью в офлайне создают новый образ жизни

современного ребенка. В результате когнитивное и личностное развитие ребенка может происходить в какой-то другой форме, подчиняться иной логике, давать на выходе другой по сути результат в сравнении, например, с тем, к чему стремится традиционное обучение.

Все эти резкие и масштабные трансформации образа жизни современных детей и подростков не могли не вызвать большого научного интереса к вопросам оценки влияния ИКТ на их здоровье и развитие, в том числе и со стороны психологов. Технологически мир изменился, и большая часть человечества «вооружена» для нового образа жизни. Но ведь хорошо известно, что сам человек социально и психологически меняется намного медленнее, чем окружающий его мир. И все же многие взрослые признаются, что ощущают в себе серьезные перемены, происходящие под влиянием современных электронных устройств. Что же в таком случае происходит с формирующейся психикой наших детей? Есть ли сегодня однозначные доказательства влияния на них современных ИКТ и существует ли в современной науке ответ на один из самых волнующих взрослых вопрос: «Каков вектор таких изменений?»

В числе научных работ, связанных с Интернетом, доля «детских» исследований пока не так велика, но достаточно интенсивно растет. Можно выделить несколько основных видов исследований в сфере психологии по данной теме. Во-первых, это эмпирические «камерные» работы поискового типа, в том числе и экспериментальные, проводимые, как правило, на небольшой выборке. Во-вторых, социально-психологические исследования, в том числе и популяционные исследования, охватывающие большой круг респондентов и основанные на методах опроса или онлайн-опроса, иногда с добавлением одной-двух прицельно отобранных психологических методик. В-третьих, попытки анализа масштабных массивов данных, например таких, как полученные в рамках программы PISA (*Zamarro, Hitt, Mendez, 2016*), с целью поиска эмпирических фактов, позволяющих сделать предположительные выводы о возможном влиянии использования технологий на когнитивное развитие детей и подростков. В-четвертых, собственно

онлайн-исследования, предполагающие анализ «больших данных» глобальной сети: содержания профилей социальных сетей, комментариев, чатов, форумов и других материалов с целью получения социально-психологических характеристик отдельных пользователей и целых сообществ, особенностей межличностных отношений, кругов общения и многого другого.

Опираясь на зарубежные (*Livingstone, Haddon, Görzig, 2012; Finkelhor, Shattuck, Turner, Hamby, 2014* и многие другие) и отечественные работы, в частности, на исследования факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова и Фонда развития Интернет 2009–2015 гг. (*Солдатова, Зотова, Чекалина, Гостимская, 2011; Солдатова, Рассказова, Зотова, Лебешева, Роггендорф, 2012* [Эл. ресурс]; *Soldatova, Zotova, 2012; Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013; Солдатова, Зотова, Лебешева, Шляпников, 2013; Солдатова, Приезжева, Олькина, Шляпников, 2017* и др.), в которых приняли участие российские школьники, а также их родители и педагоги (в общей сложности было опрошено около 13 000 человек), обозначим некоторые векторы возможных и уже произошедших изменений представителей поколения «Z» и самых молодых «Игреков» — наименее изученных поколений на Земле. С некоторой долей условности, так как существуют пересечения, выделим четыре основных направления таких изменений, определяемых новой социальной ситуацией развития детей и подростков и характеризующих цифровую социализацию: изменение когнитивного развития детей и подростков, изменение механизмов формирования личности, изменение взаимоотношений ребенка с окружающим миром, изменение собственно деятельности ребенка — его социальных или культурных практик. Обозначим в целом эти направления и по каждому кратко остановимся на некоторых наиболее изученных вопросах.

1.1.1. Изменение высших психических функций

Как уже отмечалось выше, Интернет для детей, рано и интенсивно начинающих им пользоваться, выступает новым культурным орудием, опосредующим формирование у них высших