

# Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития\*

Г.А. Цукерман

доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО

Зона ближайшего развития ребенка (ЗБР) — это не естественно существующее явление, возникающее само собой всякий раз, когда взрослый помогает ребенку достигнуть большей самостоятельности. Это особая форма взаимодействия, в котором действие взрослого направлено на порождение и поддержку инициативного действия ребенка. Отношение умелого и неумелого, знающего и незнающего является редуцированной формой совместного действия, способного создать ЗБР. Развитой формой такого взаимодействия выступает сотрудничество равных, но разных, представленное в отношении «взрослый — группа детей». ЗБР описывается не на языке содержания задач, а на языке видов помощи, которые в большей или меньшей степени помогают ребенку решить задачу. Описание разных систем обучения на языке видов помощи показывает, что обучение неминуемо вносит в развитие ребенка асимметрию, поддерживая одни виды детских инициатив и ограничивая другие. Выбор системы обучения — это выбор направления развития ребенка (поколения детей).

**Ключевые слова:** зона ближайшего развития (ЗБР), помощь взрослого, детская инициатива, неаддитивность интерпсихического действия, развивающее обучение.

Войдем в Мир образования вместе,  
а выйдем поврозь.  
Каждый в свой Мир <...>  
Желательно, чтобы этот мир  
был человеческим и человечным.

*В.П. Зинченко*

## 1. Зона ближайшего развития — открытие или банальность?

Хорошую вещь в России зоной не назовут.

*В.П. Зинченко*

Для российской психологии развития Л.С. Выготский — это «наше все», мы трепетно относимся к его идеям, вчитываемся, пытаемся не упростить, не исказить, постигнуть и воплотить замысел неклассической психологии развития в его полноте. А для западного психолога и педагога первое, что вспоминается рядом с именем «Lev Vygotsky», — это понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР). При невероят-

ной частоте употребления термин ЗБР остается наименее понятным в современной психолого-педагогической литературе [21]. Чем более размытым, аморфным становится понятие, тем меньше в нем остается объяснительной силы. Между тем именно в этом понятии сфокусирована проблема отношения между обучением и развитием.

Пожалуй, самым цитируемым местом из трудов Л.С. Выготского стало определение ЗБР из статьи «Динамика умственного развития ребенка в связи с обучением»\*\*. Этот текст является стенограммой доклада, прочитанного Л.С. Выготским 23 декабря 1933 г., т. е. за несколько месяцев до смерти. Делясь с коллегами своим последним (и для сегодняшних чи-

\* Эта работа была выполнена в рамках «Research Exchange Program» при финансовой поддержке Kajaani University Consortium, University of Oulu и благодаря увлекательным дискуссиям с проф. Pentti Hakkarainen и его коллегами.

\*\* «Условимся называть ... уровнем актуального развития ребенка тот уровень, которого ребенок достиг в ходе своего развития и который определяется с помощью задач, решаемых ребенком самостоятельно... Зона ближайшего развития ребенка — это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослого и в сотрудничестве с более умелыми сотоварищами» [3, с. 399–400].

тателей самым знаменитым) открытием, Лев Семёнович чувствовал, что его новое виденье самой сути отношения между обучением и развитием сформулировано на грани банальности и неизбежно будет выхолощено, примитивизировано.

*«Когда путем длительных усилий научной мысли открывается какой-нибудь закон, то кажется, что и так это можно было понять. Ведь школа всегда работает не над тем, над чем мы работаем, тестируя ребят. При поступлении в школу мы требуем, чтобы ученик сделал то, что он умеет сам, а учитель начинает работать так, чтобы ребенок переходил от того, что он умеет, к тому, что он не умеет. Уже из этого чисто эмпирического анализа школьного обучения видно, что оно в гораздо большей мере должно определяться не тем, что ребенок умеет делать сам, сколько тем, что он умеет делать под руководством, <...> с помощью, по указанию, в сотрудничестве» [3, с. 402–403].*

И в самом деле, что в понятии ЗБР содержится такого, чего не знает самая темная, но мудрая бабушка, помогая внуку впервые выполнить какое-нибудь новое действия, — надеть штанишки, спуститься по лестнице, сложить пирамидку, соединить буквы в слово, пересчитать пальчики на руках, спеть песенку и даже вдеть нитку в иголку. Ясное дело: когда ребенок чего-то не может сделать самостоятельно, ему надо помочь; чем лучше он умеет спускаться по лестнице, тем меньше помощи ему требуется. Эта бабушка ничего не знает о созревших и созревающих функциях, о соотношении натуральных и культурных факторов развития, об актуальном и потенциальном уровне развития, об общественных ожиданиях, определяющих социальную ситуацию развития каждого возраста, и о драматической проблеме готовности к обучению. Но она общается с ребенком так, что его развитие происходит, случается.

Так было, так есть и так должно быть: учитель не учит тому, с чем ребенок хорошо справляется сам. Ребенок приходит в школу, чего-то не умея, с помощью учителя он обретает все большую самостоятельность и, наконец, может действовать без посторонней помощи, он не нуждается более в руководстве, указаниях, сотрудничестве.

Но что это значит: С ПОМОЩЬЮ? Не это ли слово — такое понятное и бытовое, не это ли действие — такое естественное, непосредственное в присутствии беспомощного малыша — скрывает глубинную суть понятия ЗБР, подменяя трудную новизну заурядной, мгновенно забываемой обыденностью? **Что делает взрослый**, чтобы ребенок принял помощь, т. е. изменил свои действия, пользуясь руководством взрослого? **Что делает ребенок**, чтобы воспользоваться помощью, вступить в сотрудничество, получить указания, стать руководимым? Эти во-

просы с очевидностью вытекают из классических определений ЗБР:

*«Показательно для детского ума и его развития не только то, что ребенок может делать сам, но до некоторой степени еще более показательно то, что он может делать при помощи других» [там же, с. 398].*

Эти же вопросы в несколько ином словесном облике возникают при вчитывании в столь же классическую, столь же затертую бесконечным цитированием и столь же успешно ускользающую от понимания формулировку общего генетического закона культурного развития:

*«Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [2, с. 145].*

Что такое ИНТЕРпсихическое, происходящее МЕЖДУ ребенком и взрослым и несводимое к сумме действий (чувств, мыслей) ребенка и взрослого? Что рождается в точке (моменте) встречи ребенка и взрослого, в их взаимо-действии? Чего не было до этой встречи ни у одного из партнеров взаимодействия? Что делает, на что ориентируется ученик в промежутке между вопросом учителя и собственным ответом? Что делает учитель с ответом ученика? И главное: как нам обустроить такую встречу учителя и ученика, в которой ИНТЕРпсихическое событие произойдет? (Последний вопрос подразумевает, что ИНТЕРпсихическое событие не случается само собой, натурально, всякий раз, когда взрослый чему-то учит ребенка.)

Когда в ответ на эти вопросы я слышу описания восхитительных случаев из жизни класса, когда (чаще всего) мне говорят: «Пойдемте на урок. Там ВСЕ ВИДНО», я понимаю, что практика развивающего обучения, скорее всего, создана. Но она невоспроизводима, ибо отсутствует понятийное описание механизмов ее порождения и становления.

Л.С. Выготский не сомневался в том, что в понятии ЗБР содержится представление о *рукотворных механизмах развития\**, действие которых присутствует, проявляется в практических интуициях и житейской мудрости:

*«Развитие ума ребенка не проще развития боба или гороха на огороде. А ведь садовник задолго до плода видит стадии, которые ведут к его появлению; и плох садовник, который только по урожаю, по результатам может судить о состоянии растения... Так же плох педагог, который не умеет определять ничего другого, кроме того, что уже произошло в развитии, т. е. того, что подытоживает вчерашний день развития» [там же, с. 400].*

\* Не стоит обрушиваться на Л.С. Выготского и его интерпретаторов с обвинением в большевистской подмене сокровенных внутренних законов развития внешними, технологическими. Речь идет о том, чтобы, твердо зная разницу, управлять только тем, что в силах человеческих, но управлять разумно — в согласии с законами.

Является ли понятие ЗБР чем-то большим, нежели ученым названием повседневной родительской или учительской практики? Позволяет ли понятие ЗБР усовершенствовать, преобразовать устоявшиеся веками педагогические практики? Что нового удастся увидеть в отношениях между учителем и учеником, если действия неумелого и незнающего под руководством, с помощью умелого и знающего рассмотреть сквозь призму понятия «зона ближайшего развития»?

Чтобы перейти от интуиций и случаев из жизни великих педагогов и мудрых родителей к разумному и систематическому построению обучения, ведущего за собой развитие, хорошо бы превратить затертые цитаты из Л.С. Выготского в вопросы, помогающие додумать то, что он предположил, но не успел развернуто растолковать и неопровержимо доказать. Целесообразно начать с тех вопросов, на которые *по-разному* отвечают разумные родители и педагоги, успешно воспитывающие детей без помощи культурно-исторической теории, и те, кто строит разумную родительскую или учительскую практику на основе культурно-исторической теории, а также описывает отношение обучения и развития на языке этой теории. При этом хочется расхожие словосочетания из текстов Выготского увидеть как тайну, на которую указал нам Лев Семенович, как загадку, отгадка которой еще не найдена. Вот три словосочетания, которые могут стать основаниями новых развивающих практик, а могут оставаться, если не задавать главных вопросов\*, для психологов разных кланов опознавательными сигналами «свой — чужой»:

- зона ближайшего развития (кого/чего?),
- обучение ведет за собой развитие (куда?),
- развивающее обучение — это обучение, развивающее кого/что?

## 2. Кто/что развивается в зоне ближайшего развития?

Личность рождается при решении экзистенциальной задачи освоения и овладения сложностью собственного бытия (...)

К счастью, внутренне замысленный план, преднамеренность, цель будущей личности педагогике неподвластны.

*В.П. Зинченко* [8, с. 10–11]

**Развивается ребенок.** Так на вопрос об объекте развития обычно отвечает та психология развития человека, которая полагает, что причину саморазвития содержит в себе индивид. Эта «робинзонада» не сконструирована в понятиях культурно-исторической теории и далее рассматриваться не будет. **Развиваются**

**психические функции:** из непосредственных они становятся опосредованными. Казалось бы, именно такой ответ содержится в текстах Л.С. Выготского. Однако эти тексты писал человек, который преодолел функциональный подход в осмыслении процессов развития и даже в управлении ходом развития, но не в языке описания. Может быть, именно потому, что мы догматизировали язык любимых текстов любимого психолога, неосвоенными, не востребованными при построении новых психологических практик остаются представления Л.С. Выготского о том, что не перестройка отдельных психических функций, а их системная реорганизация знаменует возрастные события развития, и что единицей развития являются не отдельные функции, а их связи — единство аффекта и интеллекта, мышления и речи и пр.

Тонкий исследователь истории культурно-исторической школы и всего современного контекста переводов и интерпретаций текстов Выготского Н.Н. Вересов напоминает нам, что «всякая высшая психическая функция была внешней потому, что была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией, она была прежде социальным отношением двух людей» [2, с. 145]. Можно не соглашаться с тем, что писал Выготский, но он утверждал именно это: «Всякая высшая психическая функция была <...> прежде социальным отношением двух людей!» Иными словами, социальные отношения, взаимодействия — это не пространство или условия развития, а сама плоть интерпсихической функции: то, что существует лишь МЕЖДУ людьми, не принадлежа никому из них. Интерпсихическое не по-является в отношениях, а является этим отношением! [23] Такое прочтение Выготского помогает избежать еще одного упрощения: не всякое взаимодействие, в которое включен ребенок, автоматически создает интерпсихическую форму высшей психической функции. Это возможно лишь там, где намерения ребенка и взрослого пересекаются в теле знака, символа или орудия.

Два других ответа на вопрос «Кто/что развивается в зоне ближайшего развития?» даны последовательно Л.С. Выготского, взявшими на себя великий и опасный труд развить мысли учителя нешколярски, сделать их инструментальными основаниями конструирования современных человеческих практик — прежде всего образовательных.

Б.Д. Эльконин единицей развития считает проблемно-продуктивное действие, которое имеет двойную ориентацию: на предмет и на партнера [17]. Когда в контексте культурно-исторического подхода речь идет о действии, первое, о чем думается, — это об опосредствованном характере действия. Однако и линия **средств** — лишь одно из измерений **совместного действия**. Как писал в дневниках Д.Б. Эльконин, «знак — нечто вроде подарка. Ведь подарок —

\* То, что эти вопросы до смешного напоминают вопросы из грамматических штудий, указывает на их первостепенность: сам язык требует эксплицитного ответа на эти вопросы.

напоминание о том, кто его сделал» [19, с. 514]. Позволю себе еще одну цитату из дневников Даниила Борисовича — как знак его присутствия, как его подарок нам.

*«Проблема совместного действия — проблема интерпсихического как у Л.С. Выготского. Но главное — совокупное действие. В нем меняется характер ориентации. Ориентация на действия другого есть одновременно ориентация своего действия. Ориентация на материально-предметные условия действия подчинена ориентации на действия другого <...>*

*Вот что вращивается! Вращивается Другой.*

*Совокупное действие и есть единство аффекта и интеллекта. Аффект — ориентация на другого, это социальный смысл. Интеллект — ориентация на материально-предметные условия осуществления действия» [19, с. 518].*

Едва ли здесь и сейчас есть необходимость различать термины «совместное действие», «совокупное действие», «взаимодействие» и прочее наименование той реальности, которая в парадигме культурно-исторической психологии выступила как порождающее основание развития. Для того чтобы удержать эту расплывчатую реальность, рассмотрим второй, как бы «конкурирующий», взгляд на объект развития.

С точки зрения В.И. Слободчикова, развивается со-бытийная общность — источник развития субъективности — способности человека\* встать в практическое (преобразующее) отношение к собственной жизнедеятельности [13]. Главная характеристика событий, происходящих в детско-взрослой общности — опыты соучастия. Опыт — это такое действие или взаимодействие, из которого неотчуждаемо переживание, в частности, переживание смыслов этих действий и взаимодействий. Эта пометка делается для того, чтобы хотя бы на протяжении данного текста не сводить действие и взаимодействие к его предметному содержанию, знаково-символическим средствам и способам оперирования с этим содержанием.

Ключевой характеристикой опытов соучастия является их неаддитивность, несводимость к сумме предыдущих опытов всех участников, всего того, что они знали, понимали, переживали ДО взаимодействия. (Очевидно, что так называемые «развивающие эффекты» образования существенно зависят от того, что в каждом классе происходит «здесь и сейчас», а не только от того, насколько хорош учебник, по которому занимаются дети.)

Рассмотрев те два современных ответа на вопрос: «Кто/что развивается в зоне ближайшего развития?», которые представляются мне наиболее артикулированными и последовательными, сознаюсь, что перестаю видеть между ними принципиальную разницу. Мне кажется, что речь идет об одной и той

же картине психического развития, в которой по-разному выделяется фигура из фона, по-разному ставятся акценты: Б.Д. Эльконин говорит о событии действия, В.И. Слободчиков — о со-бытий действующих.

Заведомо недоиспользуя всей мощи этих новых понятий, но заостряя их сходство, рискну сформулировать упрощенный, рабочий ответ на вопрос: «Кто/что развивается в ЗБР?» Зона ближайшего развития — это место/время порождения и становления таких взаимодействий, в которых возможна «встреча» (понимание, согласование, преобразование) разных опытов\*\*, разных способов осмысления этого опыта, разных видов опосредствования, отчуждающего предметное содержание опыта от его переживания. В метафоре встречи принципиально то, что встречаются не развитое (взрослое) и недоразвитое (детское) сознание, встречаются именно *разные* сознания. Только такое событие «чревато развитием» — появлением интерпсихического новообразования, которое ранее не принадлежало ни одному из встретившихся. Это становится возможным там, где процесс согласования, координации двух замыслов взаимодействия приводит к результату, интересному, неожиданному, заметному с точки зрения каждого участника взаимодействия. Если средством согласования замыслов были знаки и символы, которыми ребенок ранее не пользовался, то может возникнуть интерпсихическая форма высшей психической функции.

Еще раз подчеркну: понять неаддитивный характер взаимодействия в ЗБР чрезвычайно трудно, если рассматривать отношение «ребенок — взрослый» как отношение неумелого и незнающего с умелым и знающим. При этом действительно трудно увидеть интерпсихическое новообразование взаимодействия как нечто новое для обоих участников взаимодействия. К примеру, неграмотный ребенок под руководством учителя выучился читать. В результате детское действие с буквами в самом деле перестроилось. Но что случилось с действием учителя? Казалось бы, ничего. Иными словами, отношение умелого и неумелого, знающего и незнающего является редуцированной формой совместного действия, творящего зону ближайшего развития ребенка. Развитой формой такого взаимодействия является отношение равных, но присказка о равенстве ребенка и взрослого на территории учения является лишь магическим заговором от беспощадно точной формулы Дж. Оруэлла «Все равны, но некоторые равнее других». Механизмы развивающего взаимодействия целесообразнее изучать не в отношении «ребенок — взрослый», а в отношении «взрослый — группа детей» [14]. Такая единица взаимодействия позволяет избежать представле-

\* Со-бытийная общность является источником развития ВСЕХ участников взаимодействия. Так, компетентным отцом девочки-подростка мужчина может стать только в детско-родительской общности. Еще более драматично обстоит дело в учебных общностях. Мария Ивановна может блестяще провести урок в 5А и завалить тот же самый урок в 5Б. Является ли она компетентным учителем? Да, но лишь для одного типа учебных взаимодействий.

\*\* «Опыт — это то, из чего ты сам выходишь измененным» (М. Фуко).



ния о неизменной асимметрии, иерархичности ЗБР, являющейся артефактом метода описания. Когда рассматриваются отношения «мать — дитя», «учитель — ученик», а акцент делается на когнитивных событиях, на «окультурировании», то игнорируется эмоционально-смысловое единство отношений, задающее их реальную динамику (их взаимность, симметричность), которая почти всегда присутствует в организованном взрослым взаимодействии сверстников, равных в незнании и неумелости [22].

Представим себе отношение или взаимодействие как канал\*, соединяющий людей с овеянным, опредмеченным в знаках и символах источником человеческого опыта, а встречу как момент открытия шлюза\*\*. При этом зону ближайшего развития как место порождения и становления новых взаимодействий можно увидеть в разных масштабах — от макромасштаба ведущей деятельности до микромасштаба действия, от прокладывания нового канала до открытия одного из шлюзов, когда уровень воды (здесь: созревающая функция) поднимается достаточно высоко. В масштабе ведущей деятельности происходит становление принципиально новых для ребенка типов детско-взрослых взаимодействий\*\*\*. Благодаря этому ребенку открывается доступ к источнику, из которого можно впитывать совершенно новые пласты человеческого опыта (подчеркиваю: именно опыта как единства аффективно-смыслового и предметно-понятийного содержания деятельности).

Для взрослого задача построить встречу с ребенком на территории игры, учебной деятельности, непосредственно-эмоционального или интимно-личностного общения — это всегда новая задача, как бы ни был искушен взрослый в решении похожих задач. Задача нова для взрослого потому, что он впервые ищет способ подстроить свое действие под действие именно этого ребенка таким образом, чтобы в месте встречи двух действий возникло нечто новое (и по возможности ничего не было разрушено). Забегая вперед, сознаюсь: этим новым должна стать детская инициатива, направленная одновременно и на новый источник человеческого опыта (новые смыслы, цели, средства и способы действия), и на новый способ построения человеческих взаимодействий. Именно детская инициатива является тем неаддитивным приращением взаимодействия, которое не содержалось в действии взрослого, потому что детскую инициативу взрослый не вкладывал, в принципе не мог

вложить в совместное действие. Приращением действия взрослого становится новый виток педагогической и личностной рефлексии, без которой невозможно построить развивающее взаимодействие.

Далее речь пойдет о детско-взрослых учебных общностях, где наиболее интенсивно развивается круг способностей ребенка, связанных со знаковым опосредствованием собственного действия в процессе добытия знаний. Знание — это такое содержание человеческого опыта, в котором слой опыта, а следовательно — смыслов и переживаний уже отчужден в виде подтекста. И одно из основных направлений образования в школе, ориентированной на живое знание [8], — приучить школьников вычитывать, реконструировать эти смысловые подтексты\*\*\*\*, содержащиеся в таблице умножения, в династических списках фараонов или химических формулах.

### 3. Куда обучение ведет за собой развитие?

Беды начинаются тогда, когда...  
формирующие установки  
предшествуют или намного опережают  
познание человека.  
Происходит примерно то же, что  
с покорением природы, как будто нам  
мало дарованных ею милостей.

В.П. Зинченко [8, с. 39—40]

Вслед за Л.С. Выготским мы не устаем повторять: обучение, которое строится в ЗБР, поддерживает развитие становящихся, созревающих функций\*\*\*\*\*, служит некой опорой их становления. Но в какой момент развития созревает только одна функция? И как вообразить себе систему обучения, которая сможет так ловко лавировать, чтобы обойти абсолютно все функции, находящиеся в становлении? Для того чтобы построить образ обучения, которое в принципе ничего не развивает, придется свести понятие ЗБР к одномерному, линейному представлению о движении из точки «А» (А — актуальное развитие) в точку «Б» (Б — ближайшее будущее) (рис. 1). Однако термин ЗБР становится гораздо более понятным, когда он представлен многомерно: как пространство потенциальных возможностей развития, поддержанных или не поддержанных учебным взаимодействием (рис. 2).

\* Именно канал: то, что прокладывается искусственно.

\*\* Столь же ненатуральное, рукотворное событие, в котором участвуют двое: тот, кто вовремя открывает шлюз, и тот, кто вовремя через него проходит. Взаимная согласованность этих разных действий и составляет основное условие их встречи.

\*\*\* Подробнее о том, как прочесть каждую ведущую деятельность в терминах взаимодействия и к каким именно пластам человеческого опыта открывает доступ каждый тип взаимодействия, см.: [14].

\*\*\*\* Почему я говорю о смысловых, а не о деятельностных подтекстах? Потому что действия, породившие то или иное знание, можно имитировать, и знание окажется мертворожденным. А смыслы имитировать нельзя. Но удерживаются и восстанавливаются смыслы лишь в деятельностной форме. Понимание этого делает для меня еще более значимым (исполненным смысла, который лишь частично воплощен в практике) основной принцип теории учебной деятельности, к которому В.В. Давыдов постоянно возвращал своих учеников, мучительно ощущая, что недопонимание именно этого тезиса затрудняет воплощение всего замысла учебной деятельности: «Все понятия, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, должны усваиваться детьми путем рассмотрения предметно-материальных условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми [7, с. 397].

\*\*\*\*\* Или их связей, структуры сознания?

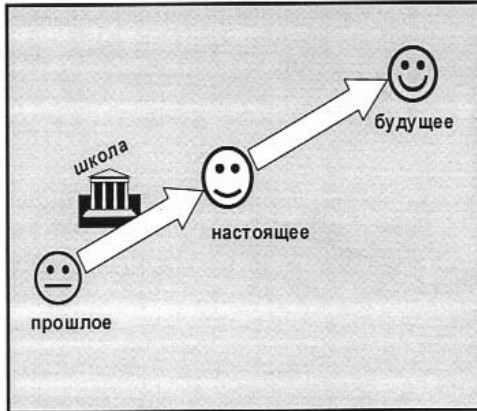


Рис. 1. Одномерное представление о ЗБР, в котором есть место школе, плетущейся в хвосте развития

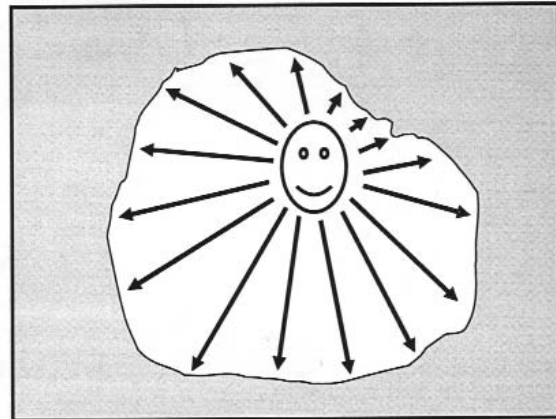


Рис. 2. Представление о ЗБР как пространстве потенциальных возможностей развития, в которое трудно поместить ничего не развивающую школу

Преодолев иллюзию линейности ЗБР, можно немедленно впасть в другую иллюзию, известную среди психологов и педагогов под именами развитие/обучение всестороннее, гармоничное, целостное... За этими именами скрывается утешительный образ ребенка, которого природа и дошкольная жизнь ничем не обделили. Представим, что в школу пришел хороший (гармонично развитый) ребенок (рис. 3). Он физически развит: силен (1) и ловок (2). И азартно включается в любые подвижные занятия, быстро приобретая недостающие двигательные навыки. Он рукастый (3) и умный (4). И с удовольствием расширяет свои знания и умения, как только предоставляется такая возможность. Он тонко эстетически развит: чувствует красоту, выраженную средствами любого искусства (5), и красоту природы (6). Он радостно откликается на приглашение в музей, концерт, театр и с не меньшей охотой устремляется в лес — просто побродить и полюбоваться. Вербальное развитие также на высоте (7). При этом его словарь постоянно пополняется, синтаксис

усложняется, а стиль оттачивается. Он сострадателен (8) и дружелюбен (9), т. е. социальным развитием также не обделен. Попадая в новую компанию, легко схватывает новые социальные навыки, а плохих компаний сторонится. Отношения с самим собой тоже ровные, спокойные, неконфликтные (10). Описанная таким образом зона актуального и ближайшего развития этого ребенка должна быть представлена идеальной формой круга (рис. 3).

Вопрос о том, куда образование должно направить развитие такого ребенка, кажется праздным. Надо окружить его насыщенной образовательной средой и предоставить возможности пробовать и совершенствовать себя во всех направлениях. Ну, а если в жизни ребенка до школы не все складывалось оптимально, то школа гармоничного развития постарается восполнить дефициты. Например, если у мальчика нелады с мелкой моторикой и постоянно развязанные шнурки, то школа предоставит ему и уроки художественного труда, и заманчивые игровые уголки с ЛЕГО, конструкторами, мозаиками, и

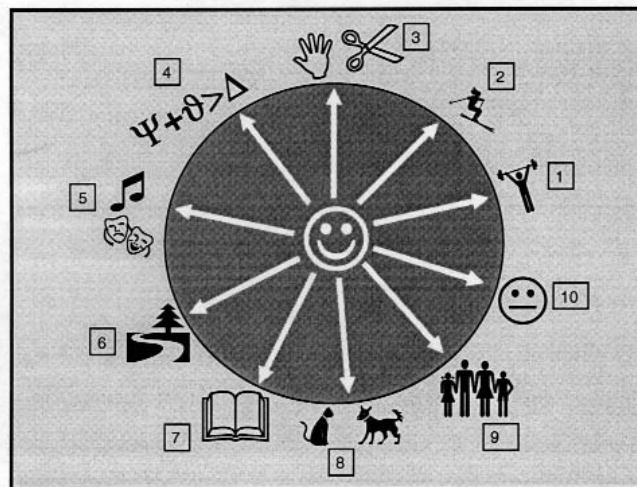


Рис. 3. Зона ближайшего развития «гармонично развитого ребенка», описанная на языке содержания задач, которые ребенок решает сам и с помощью взрослых

кружки лепки, оригами, кулинарии, и всевозможные мастерские, и услуги психолога, проводящего тренинги глазо-двигательной координации.

И все выглядит очень стройно\* и гуманно, до тех пор, пока обучение (и предполагаемое развитие) описывается в терминах содержания. Однако ЗБР описывается совсем другим языком:

*«Принято думать, что показательным для степени развития детского ума является решение ребенком задач самостоятельно, без посторонней помощи. Если ему поставили наводящие вопросы или показали, как надо решать задачу,... или учитель начал решать задачу, а ребенок закончил или решил ее в сотрудничестве с другими детьми; короче, если ребенок чуть-чуть уклонился от самостоятельного решения задачи, то такое решение уже не показательно для развития детского ума...»* [3, с. 398].

ЗБР описывается не на языке содержания задач, а на языке **видов помощи**, которые в большей или меньшей степени помогают ребенку решить задачу [10, 11, 16]. Именно виды помощи (типы взаимодействия) являются той типологией обучения, внутри которой можно честно ответить на вопрос: куда обучение ведет за собой развитие. Первая дихотомия в типологии учебного взаимодействия — это способ представления нового знания. В традиционном обучении знание задается в готовом виде, в других образовательных системах ребенку помогают самостоятельно добыть новое знание. Проведем мысленный эксперимент, позволяющий ощутить, как изменяется представление об обучении, ведущем за собой развитие, если обучение описывать не на языке содержания задач, которые ребенок решает без помощи взрослого или с его помощью, а на языке видов помощи, характера взаимодействия ученика и учителя при решении задачи, с которой ребенок не справляется в одиночку\*\*.

*Люся росла жизнерадостной, добродушной, общительной и доверчивой девочкой. Немного робкая в новой обстановке, она охотно пряталась за спину брата или мамы, когда незнакомые обращались к ней с вопросом. Общаясь с другими детьми, девочка никогда не вступала в конфликты, была уступчивой и дружелюбной.*

*Когда Люсе исполнилось пять лет, пришла пора готовить ее к школе. Рядом с домом были две подготовительные группы. Одна помещалась в здании школы, и занятия там вела добрая пожилая учительница — спокойная, ласковая и очень опытная. Она уже не одну сотню детишек превосходно научила читать, писать, считать, рисовать, создавать прелестные поделки, петь песенки, играть в разные игры. Каждому малышу она умела показать, как надо решать новую задачу, ювелирно разбивая задание на шажки, поильные именно этому ребенку. Она так точно умела*

*формулировать инструкции, что все ее ученики понимали и запоминали новый материал.*

*Другая подготовительная группа располагалась в маленьком уютном домике, на крыльце которого детей встречала красивая молодая улыбчивая женщина, чем-то похожая на фею. Она вводила ребенка и его маму в домик и показывала, где лежат игрушки, книжки, краски, музыкальные инструменты, все, что необходимо для поделок или для кукольного театра, где удобнее всего кувыряться или строить замки, а где можно перекусить. И еще она знакомила новенького со своими помощниками — студентами педагогического факультета местного университета. В те часы, когда домик был открыт для детей и их родителей, здесь царил лишь одно правило для взрослых: не вреди. Все дети являются творцами — реально и/или потенциально. Задача взрослых — подсмотреть или слегка (незаметно для ребенка) приблизить момент, когда ребенок сам потянется к делу, из которого может вырасти творческое действие.*

Иными словами, Милде Бредикайте и ее коллегам [20] удалось

- построить такую образовательную среду, которая прочитывается всеми, кому внятен язык творцов как приглашение к творчеству;
- научиться видеть мельчайшие проявления детской инициативы, из которых может вырасти что-то новое, ранее отсутствовавшее в поведенческом репертуаре ребенка;
- поддержать, продлить, удержать эту инициативу, прийти на помощь ребенку именно в точке его собственной инициативы;
- никогда не подменять детский замысел своим собственным, но строить практику согласования замыслов.

*Люсиной маме показалось, что это место может помочь ее робкой дочке стать свободней и уверенней в общении, а главное — раскрепощенней в игре и в собственных фантазиях. Через два месяца Люся полностью пообвыкла в уютном домике, где предпочитала рисовать и заниматься поделками. Ее рисунки были довольно стереотипны, а в поделках она охотно руководствовалась советами взрослых, с удовольствием следуя их образцам и инструкциям.*

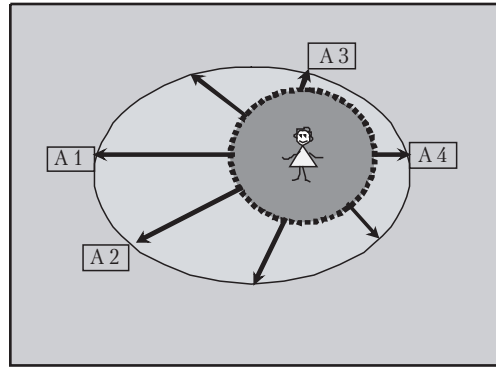
На рис. 4 представлена ЗБР этой девочки, описанная в терминах видов помощи и поддержки, которые наиболее и наименее охотно принимала Люся.

Действия по образцу (A1) и по словесной инструкции (A2) составляли сильную сторону возможностей девочки, она легко откликалась на полезные советы и наставления, осваивая все новые и новые сферы человеческого поведения. Действия по собственному замыслу (A3) и самостоятельный поиск способов реше-

\* Правда, в памяти сразу всплывает: «Драмкружок, кружок по фото, // А мне еще и петь охота! // За кружок по рисованию // Тоже все голосовали». Но этот ехидный голос памяти можно заглушить. И язык содержания обучения работает как самая мощная глушилка.

\*\* Превосходное описание case study, на основании которого можно ставить мыслительные эксперименты, любезно предоставила мне Милда Бредикайте — психолог, построивший образовательную среду для развития творческих возможностей детей [20]. Предлагаемый эксперимент является мысленным только наполовину. Мама отдала пятилетнюю Люсю в одно из двух описанных здесь учебных заведений.





**Рис. 4. Зона ближайшего развития Люси\*, описанная на языке видов помощи, которые ребенок принимает легче/труднее**

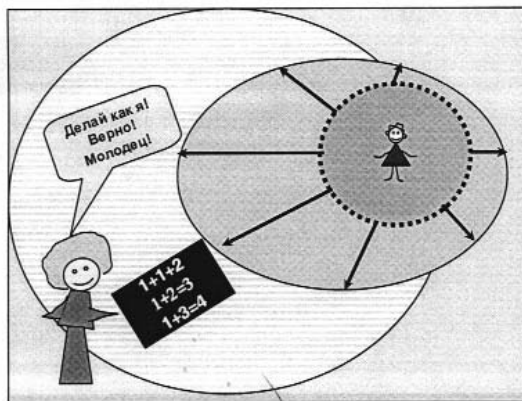
ния новых проблем (A4) практически не входили в ее ЗБР (здесь она была не чувствительна к помощи и поддержке взрослых и сверстников).

*Представим себе, что Люсиная мама отвела дочку в традиционную «подготовительную» школу (рис. 5). Люся охотно сидит за партой, как надо, поднимает руку, как надо, отвечает на вопросы, как надо (как показала учительница). На вопрос папы: «Почему ты так думаешь?» отвечает: «Нам так сказали», а на предложение папы решить новую задачку говорит: «Мы этого еще не проходили».*

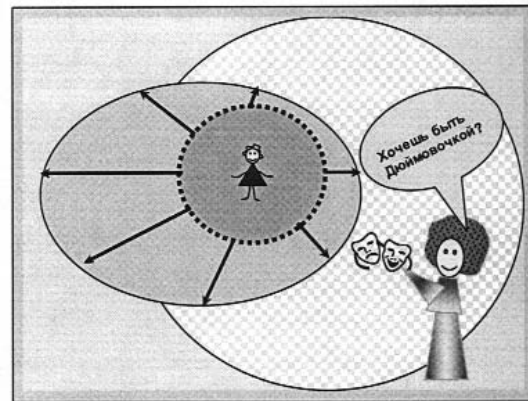
*Люсиная мама отвела дочку в центр игры и творчества (рис. 6). Вначале Люся редко проявляет инициативу, в игре и в общих занятиях со взрослыми и сверстниками охотно берет на себя роль исполнителя чужих замыслов. Свое мнение высказывать стесняется, предпочитает отмалчиваться. К своим собственным творческим потенциалам ребенок приближается медленно, нетвердыми короткими шажками. Но приближается.*

Очевидно, если эту девочку поместить в принципиально разные образовательные среды, то ближайший шаг ее развития будет различаться и по величине, и по направлению\*\*. Не станем спекулировать тем, в какую образовательную среду было бы лучше поместить этого ребенка на шестом (предшкольном) году жизни. Это вопрос ценностного выбора: какие детские потенции поддерживать, усиливать (и, может быть, даже развивать) в первую очередь — сильную склонность девочки к повиновению и следованию правилу, образцу и инструкции или слабо выраженную направленность на действие по собственному замыслу, по своему разумению.

Делая подобные судьбоносные для ребенка выборы, следует понимать, чем они отличаются от выборов житейских (например, выбора нового платья, которое будет висеть на вешалке рядом с другими). Речь идет о таких выборах направления развития средствами образования, которые делают невозможным движение в ином направлении, и о том, что эти выборы делает НЕ ребенок.



**Рис. 5. Люся в традиционной школе (Образовательная среда усилит тенденции девочки действовать по образцу и ослабит тенденции действовать по собственному замыслу.)**



**Рис. 6. Люся в детском центре игры и творчества (Образовательная среда поддержит тенденции девочки действовать по собственному замыслу и ослабит ожидание образцов и инструкций.)**

\* Зона актуального развития обозначена здесь пунктирной окружностью; у нас нет данных о круге задач, которые девочка могла решать сама, без помощи партнеров. Разумеется, реальная зона актуального развития конкретного пятилетнего ребенка не может быть «круглой»: какие-то классы задач всегда будут решаться лучше/хуже других.

\*\* Предоставляю читателю самостоятельно сделать следующий шаг в этом эксперименте: нарисовать ЗБР Люси через три года пребывания в каждом из описанных учебных заведений.



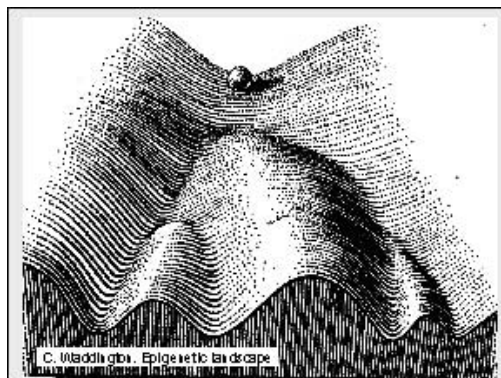


Рис. 7. Образ катящегося вниз шарика был предложен биологом С. Уоддингтоном для иллюстрации идеи необратимости выбора направления развития

Этот мыслительный эксперимент был поставлен для того, чтобы высказать догадки, которые ни в коем случае не следует проверять в реальных экспериментах с живыми детьми:

1) система образования — это выбор общества: какие потенциальные возможности ребенка (поколения детей) поддерживать и, следовательно, какие не поддерживать. Речь идет о возможностях ребенка вступать в различные типы взаимодействия с партнерами, с большей или меньшей эффективностью пользоваться различными видами поддержки и помощи для построения собственного действия. Смыслы вновь строящегося действия будут заданы типом взаимодействия, внутри которого ребенок впервые совершил нечто сам (выполнил интерпсихическое действие);

2) усиливая одну из возможных потенций **возрастного** развития, образовательная система неизбежно блокирует противоположные тенденции (рис. 7). Иными словами, любая образовательная система одновременно способствует и препятствует психическому развитию ребенка. К примеру, образовательная система Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова поддерживает поисковые тенденции школьников, снижая установки на репродуктивное действие, а традиционная школа поддерживает противоположные установки [6];

3) разные образовательные системы задают различные векторы развития ребенка, каждый из кото-

рых может соответствовать (или не соответствовать) **индивидуальным** особенностям ребенка, адресоваться более или менее выраженным тенденциям его ЗБР;

4) не надо низводить пространство возможностей детского развития до представления о «всестороннем гармоничном» развитии, описанном на языке содержаний задач, которые ребенок решает сам или с помощью взрослого. Не стоит полагать, что если ребенка отдать в спортивную секцию, в театральную студию, в кружок технического творчества и в физико-математический класс, а кроме того, пригласить учителя музыки и иностранного языка, то вырастет человек, «всесторонне» развитый. Если все перечисленные образовательные пространства будут предлагать ребенку действовать по образцам, правилам и инструкциям, то его развитие будет искривлено в одну сторону, если же во всех кружках, студиях и классах ребенка будут побуждать к поиску и инициативе, то его развитие будет тоже перекошено, но совсем в другую сторону;

5) обучение неминуемо вносит в развитие асимметрию (рис. 8). И чтобы не ставить ни ученика, ни учителя в ситуацию непродуктивного и неразрешимого противоречия, следует запретить попытки вести ребенка одновременно направо и налево\*, предлагая ему взаимоисключающие виды помощи и не ориентируясь при этом на инициативное действие самого ребенка.

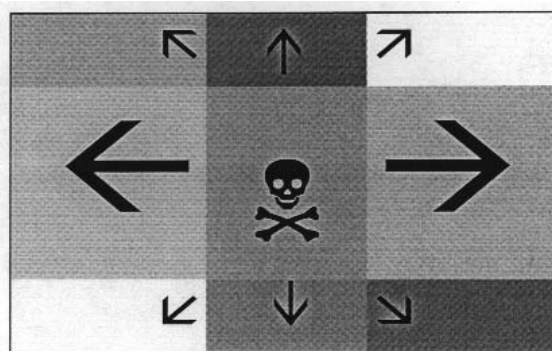


Рис. 8. Знак педагогического моратория на соединение взаимоисключающих педагогических практик помощи детям

\* Вспомните притчу о суде Соломона.

Сказанное, увы, будет немедленно искажено в силу чрезвычайной болезненности мысли о педагогическом выборе направления развития. Лучшим способом вытеснения этой неприятной мысли является *натурализация представлений об обучении как форме развития*. Таковая происходит особенно незаметно при ответе на вопрос о том, куда обучение ведет развитие, т. е. на уровне обоснования целей образования. Вопрос из будущего: «ЗАЧЕМ (ради усиления каких потенциалов развития) строится та или иная система образования?» обычно подменяется вопросом из прошлого: «ПОЧЕМУ ребенка определенно возраста следует учить так, а не иначе?» В ответ на вопрос: «Почему?» принято рассказывать, каков ребенок «на самом деле». Этот рассказ ведется на языке естественнонаучного описания натурально создающих духовно-душевных сил ребенка.

В ответ на вопрос: «Зачем?» взрослые создатели образовательных систем должны обсуждать не детские, а свои собственные намерения на языке описания природы социальной, в терминах культурно-исторических целей и ценностей. Лишь в этом смысле можно говорить об обучении, плетущемся в хвосте развития: таковое воспроизводит, консервирует существующие социальные цели и ценности, помогая следующему поколению приобрести способности, с помощью которых эти цели можно достигать все более и более эффективно. При этом затрудняется приобретение способностей, которые эти цели позволили бы изменить. Именно такое обучение справедливо называется *традиционным*: оно удерживает в новом поколении традиционный склад социальных отношений. В этом смысле несокрушимая советская школа является оплотом тоталитарного прошлого в стране, пытающейся измениться.

Позволю себе немного злободневной патетики. Реформа образования — это выбор нового направления развития будущего поколения средствами обучения. И этот выбор положен перед нами не по принципу шведского стола, а гораздо жестче и ответственней (чаще всего — как выбор из двух зол). Здесь предлагается понять развитие средствами обучения как расширение одних возможностей детского действия при одновременном ограничении других возможностей. Кто делает этот страшный, необратимый выбор направления детского развития? Социум — руками образовательного сообщества, включающего и семью, и школу [4]. В этом, культурно-историческом, смысле можно говорить о ведущих деятельности как об артикулированной и педагогически обустроенной декларации общественных намерений. Отправляя детей в традиционную\* школу с шести (а не с семи) лет, общество тем самым сообщает: «Нам

нужны еще менее самостоятельные и творческие люди, еще более надежные, ответственные и дисциплинированные исполнители. Мы хотим, чтобы в поведении подрастающего поколения были усилены репродуктивные тенденции и ослаблены творческие установки, воспитываемые в игре». Естественно, такая «голая» правда никогда не выносится в ясный план сознания не только педагогов и родителей сегодняшних первоклассников, но и тех, кто вершит судьбы школьных реформ.

#### 4. Что развивает развивающее обучение?

За одним шагом обучения следует два шага развития, так что еще не ясно, кто кого ведет.

В.П. Зинченко [8, с. 139]

Чтобы ответить на этот вопрос, давайте рассмотрим предельный случай — неразвивающее обучение (как бы каждый из нас ни представлял себе эту невидаль). Это позволит избежать еще одной банализации идеи ЗБР — отождествления развития и обучения\*\*. Пример такого отождествления взят из разговора молодых мам, случайно услышанного автором в московском метро: «Мой так за этот год развился: начал читать!», «Мой тоже быстро развивается: ему еще двух лет нет, а он уже выучил все буквы!» Разумеется, пример шуточный, но он отражает некоторые клише обыденного и профессионального сознания.

Рассмотрим четыре этапа становления навыка чтения:

- 1) ребенок выучил несколько букв;
- 2) ребенок выучился складывать буквы в слова;
- 3) ребенок научился читать бегло;
- 4) ребенок читает запойно...

В каком случае можно сказать, что шаг обучения повлек за собой хотя бы один шаг развития, только если с ребенком случилось то, чего НЕ формировал учитель. Обычно все признают, что последнее событие как-то с развитием связано. Во-первых, ребенок освоил мощное культурное средство (письменность). Во-вторых, он использует это средство «самостоятельно», без помощи взрослых. Причем использует не по принципу: «надо будет — прочту», а по принципу «не могу НЕ читать». Иными словами, освободившись от педагогической опеки, ребенок попался в сети культуры. Или, словами Д.Б. Эльконины: «Всякая новая ступень в развитии самостоятельности, в эмансипации от взрослых, есть одновре-

\* Традиционной я называю ту школу, в которой (1) знания передаются детям в готовом виде, (2) действие по образцу, правилу и инструкции является основной формой участия ребенка в учебном взаимодействии; ученики не допущены к участию в выборе целей, средств и способов своей учебной работы, в контроле и оценке результатов своей работы, (3) успешность работы педагога оценивается по тому, как ее (его) ученики справляются с типовыми задачами из учебников, рекомендованных Министерством просвещения.

\*\* Рецидивы такого рода участились у некоторых особо рьяных «формировальщиков»: психологов, которые метод формирования используют не как один из методов исследования развития, а как единственно верный.

менно возникновение новой формы связи ребенка со взрослыми, с обществом» [18].

В-третьих, благодаря письменности ребенок получает какой-то свой лично значимый результат, неважно, что именно он ищет в тексте — эстетическое удовольствие, информацию, грезы под руководством автора, «воспоминаний ли мятежных, отдохновения ль от трудов, живых картин или острых слов, или грамматических ошибок»...

Эти характеристики не исчерпывают природы ИНТРАпсихической способности, но, безусловно, являются сущностными признаками присвоенного, «врощенного» в плоть детской деятельности человеческого средства. Но событие, с которого начинается долгий путь читательской самостоятельности (ребенок запомнил, выучил несколько букв), практически никогда не связывается с развитием. Впрочем, об истинности этого утверждения можно судить лишь в контексте ИНТЕРпсихического взаимодействия, которое разворачивается вокруг букв, на материале букв.

Родители, гордо рассказывающие, что их ребенок выучился читать как-то сам, без помощи и специального обучения, нередко делятся такими наблюдениями:

- Она меня все время теребила: «Мам, это какая буква? Мам, здесь написано СОК?»

- Я из-за него все время опаздывала: он застревал возле каждой вывески. Ни за что не уходил, пока не прочтет все, что написано большими буквами. Очень сердился, когда я быстренько все сама читала вслух.

- Он приносил буквы из магнитной азбуки (я их специально прилепила к холодильнику) и хитренько говорил: «Скажи пять слов для этой буквы, а то она спрячется!»

Подобные случаи настойчивости детей в добычании знаний, необходимых им для достижения их собственных целей, позволяют нащупать грань между обучением и развитием, которая начала размываться от злоупотребления словами «развивающее обучение». Не важно, сколько букв (стихов, языков, музыкальных пьес, танцев, игр) выучил ребенок, главное — что он с ними делает *по собственной инициативе*. Инициатива — это именно то, чего взрослый не вкладывал и в принципе не может вложить в действия ребенка с буквами. Но такая инициатива иногда появляется, и в этом случае мы имеем право говорить о развивающем характере обучения, а иногда не появляется, и тогда мы говорим о шаге обучения, которое не

стало условием развития (точнее, развивающие эффекты обучения остались незаметными для наблюдателя). Развитие при этом, разумеется, происходит, но независимо от обучения.

Итак, на вопрос, возможно ли обучение, которое не ведет за собой развитие, я отвечаю новым вопросом. Возможно ли обучение, в котором ребенок не проявляет никакой собственной инициативы? С одной стороны, этот вопрос кажется риторическим, если забыть, что мы проверяем, когда принимаем ребенка в школу или когда оцениваем развивающие результаты обучения теми диагностическими средствами, которыми владеет сегодняшняя экспериментальная психология и педагогика, еще не научившаяся (за редкими исключениями) изучать живое\* взаимодействие. С другой стороны, знающие люди печально кивнут: да, обучение, в котором ребенок не проявляет никакой собственной инициативы, возможно, и мы видели множество классов, где операция по удалению инициативы была виртуозно произведена. Увы, это скорее правило, нежели исключение. Им вторят искушенные наблюдатели\*\*: если мы встречаем ребенка, у которого не удается заметить никаких инициативных побуждений, значит, мы сильно зажмурились и нарочно сняли те «понятийные очки», сквозь которые видна рукотворная природа такой пассивности — *выученная беспомощность\*\*\** [1, 12]. Иными словами, безынициативность ученика — это дидактогения, и то, что она не является уголовно наказуемой, свидетельствует лишь о примитивности нашего педагогического сознания.

Если в психолого-педагогической диагностике актуального и потенциального уровней развития ребенка мы не выясняем *характер детской инициативы\*\*\*\**, тип детских ожиданий по отношению к учителю, установки, реализуемые ребенком в учебной ситуации, то мы практикуем теорию «*tabula rasa*», вне зависимости от того, какой символ веры при этом произносим — культурно-исторический, деятельностный, конструктивистский или какой-либо еще более модный. А значит, натурально относимся к процессам обучения, полагая, что если знание разбить на малюсенькие порции и скормить его ребенку по расписанию, не силком, а с добрыми прибаутками, заботясь о том, чтобы он хорошенько пережевывал пищу, то знание будет переварено и усвоено растущим организмом. И как-то само собой приведет к развитию.

\* Понятно, что работа с умерщвленным лабораторным препаратом тоже дает достоверное и существенное знание, но из него все время ускользает сама природа живого.

\*\* Мне кажется, что наблюдение, встроенное в формирующий эксперимент, остается основным инструментом диагностики живого взаимодействия. Современные методы фиксации (к примеру, видеозаписи) наблюдений с последующим многослойным анализом наблюдаемого события позволяют многократно «входить в одну и ту же воду». Поэтому профессиональные case studies по-прежнему наиболее информативны там, где изучается взаимодействие.

\*\*\* Особенность поведения, приобретаемая при систематическом негативном воздействии, избежать которого нельзя. Характеризуется тем, что наступает торможение моторной активности, ослабляется биологическая мотивация, теряется способность к научению, появляются соматические расстройства. Имеет тенденцию к генерализации, возникнув в одной сфере жизнедеятельности, переносится на другие — происходит отказ от попыток решения задач, которые могут быть решены на основе внутренних ресурсов. Приводит к депрессии. (Кондаков И.М. Психологический словарь. М.: Столичный гуманитарный институт, 2000).

\*\*\*\* Образец такой диагностики предложили Н. А. Короткова и П. Г. Нежнов (2000).

Но дело в том, что понятие ЗБР, идея развивающего обучения — это не описание натурально существующих процессов, а проектный замысел совсем другого взаимодействия. Оно описывает встречу (или не-встречу) двух *разных* сознаний\*, каждое из которых *по-своему* отражает всю полноту бытия. При этом «по-своему» никогда не означает хуже или лучше, чем «по-моему». И главное условие встречи и диалога этих сознаний — направленность взрослого на то, что в момент встречи у ребенка ЕСТЬ\*\*

- латентная (скрытая от наблюдателя) картина мира;
- способ построения этой картины, способ связывания атомов опыта в ощущение (знание) собственной непрерывности и самотождественности;
- установка на преобразование этой картины на основе опыта действия и взаимодействия;
- установка на определенную форму предметного взаимодействия с обучающим взрослым;
- умение инициировать и поддерживать эту форму взаимодействия.

### Литература

1. *Аршавский В.В.* Различия, которые нас объединяют. Рига, 2001.
2. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
3. *Выготский Л.С.* Динамика умственного развития ребенка в связи с обучением // Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
4. *Венгер А.Л.* Соотношение возрастных и индивидуальных закономерностей психического развития ребенка // Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002.
5. *Венгер А.Л., Поливанова К.Н.* Особенности отношения шестилетних детей к заданиям взрослого // Вопросы психологии. 1988. № 4.
6. *Венгер А.Л., Цукерман Г.А.* Установка на поиск как развивающий эффект учебной деятельности // Вопросы психологии. 2007.
7. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М., 1972.
8. *Зинченко В.П.* Живое знание: психологическая педагогика. Изд.1. Самара, 1998.
9. *Короткова Н.А., Нежнов П.Г.* Отслеживание развития ребенка-дошкольника в образовательном процессе. Самара, 2000.
10. *Кравцова Е.Е.* Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. № 4.
11. *Обухова Л.Ф., Корепапова И.А.* Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель // Вопросы психологии. 2005. № 6.

Если такая направленность у взрослого есть, если педагогическое (родительское) действие ориентировано на эти характеристики детского сознания, то весьма велика вероятность, что обучающее взаимодействие породит развивающие эффекты.

Для судеб будущей учебной самостоятельности выпускника школы существенно не то, сколько материала будет усвоено в первом (четвертом,..., седьмом...) классе, сколько задач из учебника ребенок может решить индивидуально или с помощью взрослого. Важно, что он делает с этим знанием или умением сам, по собственной инициативе. Каковы установки ребенка в ситуации обучения, каковы его ожидания по отношению к взрослому, занимающему позицию учителя\*\*\*? Отвечая на эти вопросы, мы сможем приблизиться к решению основной задачи проектировщиков развивающего обучения: как обустроить встречу ребенка и взрослого, ученика и учителя так, чтобы она произошла именно в зоне ближайшего развития детских инициатив в новом типе взаимодействия\*\*\*\*.

12. *Ротенберг В.С.* Сновидения, гипноз и деятельность мозга. М., 2001.
13. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология развития человека. М., 2000.
14. *Цукерман Г.А.* Как младшие школьники учатся учиться. Рига, 2000.
15. *Цукерман Г.А.* Класс как учебное сообщество. М., 2003.
16. *Шотина Ж.П.* Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития // Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
17. *Эльконин Д.Б.* Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. № 1.
18. *Эльконин Д.Б.* Детская психология. М., 1960.
19. *Эльконин Д.Б.* Из научных дневников // Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
20. *Bredikyte, M., Hakkarainen P.* (2006). Creative Acts in Play as a Unit of Child Self-Development (in print).
21. *Chaiklin S.* The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction // Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context (ed. by A. Kozulin et al.). Cambridge University Press, 2003.
22. *Kutnick P.* Expanding the predominant interpretation of ZPD in schooling context: learning and mutuality // Learning in Classrooms: A Cultural-Historical Approach (ed. by Mariane Hedegaard). Aarhus University Press, 2001.
23. *Veresov N.* Zone of proximal development (ZPD): the hidden dimension? // Language as Culture — Tensions in Time and Space. (ed. by Anna-Lena Ostern and Ria Heildal-Ylikallio). Vol. 1. Rapport fran Pedagogiska fakulteten vid Abo Academi. Nr. 11. Vasa, 2004.

\* Сразу напрашивается деятельностная поправка: двух субъектов.

\*\* Я не уверена, что сказанное относится к периоду новорожденности. Впрочем, само отношение будущей матери к своему еще не появившемуся на свет ребенку как к полноценной личности позволяет сделать такое допущение.

\*\*\* Вспомним эксперимент А.Л. Венгера и К.Н. Поливановой (1988), в котором ярко, парадоксально проявилось влияние ожиданий ученика по отношению к учителю на характер ученической работы. В первой серии этого эксперимента взрослый, дав ребенку задание, отходил со словами: «Сейчас поработай сам». Во второй серии взрослый приближался и говорил: «Сейчас я тебя буду учить». При этом в одной из серий взрослый ничему ребенка не учил и никак не реагировал на то, что реально делал испытуемый. Тем не менее во второй серии некоторые дети улучшали, а некоторые ухудшали свои «самостоятельные» результаты.

\*\*\*\* Ответ на этот вопрос см. в статье «О поддержке детской инициативы» в следующем номере этого журнала.



# Child-Adult Interaction: The Creation of Zone of Proximal Development

G.A. Tsukerman

Ph.D in Psychology, Leading Researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

The zone of proximal development is not a naturally existing phenomenon that occurs every time an adult tries to help a child to become more independent. It is a special form of interaction in which adult's action is aimed at generating and supporting child's initiative action. The relationship between a skilled one and an unskilled one, between an experienced one and an inexperienced one is a reduced form of conjoint action that can create the zone of proximal development. The advanced form of such relationship is cooperation between equal, but different persons, as in 'adult - group of children' relationship. The zone of proximal development is described not by means of tasks subject, but through types of assistance that help, in a greater or lesser degree, a child to solve tasks. Describing different education systems through types of assistance rendered shows that education itself introduces asymmetry into child's development supporting some types of children's initiatives and restricting the other ones. Choosing the education system means choosing the direction of child's development (or that of children's generation).

**Key words:** zone of proximal development, adult's help, child's initiative, non-additivity of intermental action, developmental teaching.

## References

1. *Arshavskii V.V.* Razlichiya, kotorye nas ob'edinyayut. Riga, 2001.
2. *Vygotskii L.S.* Istoriya razvitiya vysshih psichicheskikh funktsii. Sobranie sochinenii v 6 tomah. T. 3. M., 1983.
3. *Vygotskii L.S.* Dinamika umstvennogo razvitiya rebenka v svyazi s obucheniem. Pedagogicheskaya psichologiya. M., 1991.
4. *Venger A.L.* Sootnoshenie voznrastnyh i individual'nyh zakonomernostei psichicheskogo razvitiya rebenka // Avtoref. doktorskoj disser. M., 2002.
5. *Venger A.L., Polivanova K.N.* Osobennosti otnosheniya shestiletnih detei k zadaniyam vzroslogo // 1988. № 4.
6. *Venger A.L., Cukerman G.A.* Ustanovka na poisk kak razvivayushii effekt uchebnoi deyatel'nosti // Voprosy psichologii. 2007.
7. *Davydov V.V.* Vidy obobsheniya v obuchenii. M., 1972.
8. *Zinchenko V.P.* Zhivoe znanie: psichologicheskaya pedagogika. Izd. 1. Samara, 1998.
9. *Korotkova N.A., Nezhnov P.G.* Otslezhivanie razvitiya rebenka-doshkol'nika v obrazovatel'nom processe. Samara, 2000.
10. *Kravцова E.E.* Kul'turno-istoricheskie osnovy zony blizhaishego razvitiya // Psichologicheskii zhurnal. 2001. № 4.
11. *Obuhova L.F., Korepanova I.A.* Zona blizhaishego razvitiya: prostanstvenno-vremennaya model' // Voprosy psichologii. 2005. № 6.
12. *Rotenberg V. S.* Snovideniya, gipnoz i deyatel'nost' mozga. M., 2001.
13. *Slobodchikov V.I., Isaev E.I.* Psichologiya razvitiya cheloveka. M., 2000.
14. *Cukerman G.A.* Kak mladshie shkol'niki uchatsya uchit'sya. Riga, 2000.
15. *Cukerman G.A.* Klass kak uchebnoe soobshestvo. M., 2003.
16. *Shopina Zh.P.* Psichologicheskie zakonomernosti formirovaniya i aktualizacii zony blizhaishego razvitiya // Avtoref. kand. disser. M., 2002.
17. *El'konin B.D.* Deistvie kak edinica razvitiya // Voprosy psichologii. 2004. № 1.
18. *El'konin D.B.* Detskaya psichologiya. M., 1960.
19. *El'konin D.B.* Iz nauchnyh dnevnikov // Izbrannye psichologicheskie trudy. M., 1989.
20. *Bredikyte, M., Hakkarainen P.* (2006). Creative Acts in Play as a Unit of Child Self-Development (in print).
21. *Chaiklin S.* The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction // Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context (ed. by A. Kozulin et al. ). Cambridge University Press, 2003.
22. *Kutnick P.* Expanding the predominant interpretation of ZPD in schooling context: learning and mutuality // Learning in Classrooms: A Cultural-Historical Approach (ed. by Mariane Hedegaard). Aarhus University Press, 2001.
23. *Veresov N.* Zone of proximal development (ZPD): the hidden dimension? // Language as Culture – Tensions in Time and Space. (ed. by Anna-Lena Ostern and Ria Heilda-Ylikallio). Vol. 1. Rapport fran Pedagogiska fakulteten vid Abo Academi. Nr. 11. Vasa, 2004.