

**СОВРЕМЕННОСТЬ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ
ПСИХОЛОГИИ В РОССИИ**
*THE RELEVANCE OF CULTURAL-HISTORICAL
PSYCHOLOGY IN RUSSIA*

Взаимосвязь обучения и развития: проблемы и перспективы

Г.Г. Кравцов

Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии (ФНКЦ РР),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, e-mail: ekravcva@gmail.com

Е.Е. Кравцова

Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии (ФНКЦ РР),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2535-262X>, e-mail: ekravcva@gmail.com

В статье рассматривается одна из центральных проблем культурно-исторической психологии — проблема взаимосвязи обучения и развития. Авторы анализируют современное трактование идей Л.С. Выготского в науке и практике и показывают, что многое из того, на что указывал автор культурно-исторической психологии, оказалось вне поля внимания ученых и практиков, а часть его идей исказилась и даже противоречат логике неклассической психологии. В статье подчеркивается необходимость исследования и анализа многих актуальных проблем современной психологии в контексте культурно-исторической психологии. По мнению авторов, понятия психологической и личностной готовности к школьному обучению важно осмыслить с точки зрения классификации видов обучения, предложенной Л.С. Выготским. Особое внимание в статье уделяется понятию «зона ближайшего развития». Указывается на некоторое несоответствие того, как это понятие используется в современном образовании, и тому, как оно трактуется самим автором культурно-исторической психологии. Высказывается мнение о том, что ограничивание развивающего обучения ориентацией на зону ближайшего развития в большей степени отражает обучаемость (способность к обучению), нежели свидетельствует о развитии.

Ключевые слова: обучение, развитие, актуальное развитие, зона ближайшего развития, психологическая и личностная готовность, спонтанное и реактивное обучение, обучаемость, дидактика.

Для цитаты: Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Взаимосвязь обучения и развития: проблемы и перспективы // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 4–12. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160101>

Relationship between Learning and Development: Problems and Perspectives

G.G. Kravtsov

Federal Research and Clinical Center for Critical Care and Rehabilitation, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, e-mail: ekravcva@gmail.com

E.E. Kravtsova

Federal Research and Clinical Center for Critical Care and Rehabilitation, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2535-262X>, e-mail: ekravcva@gmail.com

This article discusses one of the central problems of cultural-historical psychology – the relationship between learning and development. We analyze the modern interpretation of L.S. Vygotsky's ideas in research and practice and show that much of what the author of cultural-historical psychology proposed was somehow left behind by scientists and practitioners, whereas some of his ideas were perverted and even contradict the logic of non-classical psychology. The article emphasizes the need for research and analysis of many pressing problems of modern psychology in the context of cultural-historical psychology. For example, we suggest that the concepts of psychological and personal readiness for schooling should be interpreted in terms of the learning types classification proposed by L.S. Vygotsky. Particular attention is paid to the concept of the zone of proximal development. We point to some inconsistency between Vygotsky's understanding of this concept and the way it is used in modern education. We believe that limiting developmental learning to the focus on the zone of proximal development to a greater extent reflects the ability to learn rather than provides evidence of development.

Keywords: learning, development, actual development, zone of proximal development, psychological and personal readiness, spontaneous and reactive learning, learning ability, didactic.

For citation: Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Relationship between Learning and Development: Problems and Perspectives. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 4–12. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160101>

Взаимосвязь обучения и развития: проблемы и перспективы

Многие отечественные и зарубежные поклонники научного творчества Л.С. Выготского считают, что основная сфера его исследовательских интересов связана с проблемами обучения. Ежегодно проводятся разного уровня конференции и симпозиумы, круглые столы и форумы, на которых предлагаются трактовки основных идей Л.С. Выготского об обучении и развитии. На многих языках выходят монографии и сборники, в которых излагаются результаты экспериментальных исследований взаимосвязи обучения и развития, построенных, по мнению их авторов, на основе культурно-исторической теории. Пожалуй, не будет преувеличением сказать, что мысли Л.С. Выготского и его ближайших учеников относительно обучения и развития являются едва ли не самыми востребованными, разработанными и воплощенными в практике.

Многолетние исследования авторов этой статьи и их коллег в области образования позволяют еще раз вернуться к обсуждению идей Л.С. Выготского, выявить целый ряд проблем, без решения которых невозможно ни развить культурно-историческую теорию, органичной частью которой являются положения Л.С. Выготского об обучении и развитии, ни построить практику, ориентированную на «неклассическую» психологию.

Свои исследования взаимосвязи обучения и развития мы начали с изучения психологической [16] и личностной готовности детей к школьному обучению. Психологическая готовность к школьному обучению в контексте неклассической психологии понималась нами не как набор характеристик, свойств и качеств, которые в сумме и совокупности должны обеспечить безболезненный переход ребенка к новому возрастному периоду и, соответственно, к новой ведущей деятельности, а как целостную систему от-

ношений и установок сознания, в основании которой лежит то главное психологическое новообразование, которое обеспечивает изменения во всех сферах жизнедеятельности ребенка. Ориентируясь на периодизацию психического развития, предложенную Л.С. Выготским, в наших исследованиях были выявлены качественные изменения в общении ребенка со взрослым и сверстниками на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, которые, в конечном счете, отражались на его отношении к самому себе и на его самосознании. Обнаружилось, что эти изменения в общении ребенка формируются в ведущей деятельности предыдущего периода развития – игре.

Исследование личностной готовности к школьному обучению было ориентировано на идею одного из близких учеников Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, который отмечал, что при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту происходит изменение внутренней позиции ребенка [9]. Он превращается из «практика», устремленного к достижению цели, в «теоретика», ориентирующегося на способы действий. Обнаружилось, что дети, лично готовые к школьному обучению, должны уметь учить другого человека, должны уметь передавать другому способ хорошо знакомой им деятельности. Можно сказать, что если ребенок умеет учить другого, он лично готов к школьному обучению и у него есть психологическая основа для формирования умения учиться (учить себя).

Л.С. Выготский предлагает свою классификацию видов обучения, которой, кстати сказать, не уделили должного внимания не только профессиональные педагоги, но и многие психологи [6]. В своем подходе автор культурно-исторической психологии ориентируется не на задачи обучения, а на то, как обучающийся относится к изучаемому материалу. Так, по мнению Л.С. Выготского, есть обучение спонтанное, когда обучающийся учится по собственной программе, и есть обучение реактивное, когда обучающийся

может учиться по «чужой» программе. Л.С. Выготский подчеркивает, что до определенного психологического возраста ребенок может учиться только спонтанно.

Если отнестись к этой идее Л.С. Выготского в контексте проблемы психологической и личностной готовности к школьному обучению, то, с одной стороны, можно несколько расширить и обогатить существующие представления о том, что нужно ребенку для того, чтобы у него начала формироваться учебная деятельность. Однако, с другой стороны, перед нами с необходимостью встанет целый ряд психологических проблем, внутренне связанных с целенаправленной организацией полноценного развивающего обучения.

Проблема психологической и личностной готовности детей к школьному обучению в русле классификации видов обучения, предложенной Л.С. Выготским, может быть переформулирована как проблема перехода от спонтанного к реактивному виду обучения. При этом можно предположить, что новые формы взаимодействия ребенка со взрослым и сверстниками, а также новое отношение к себе могут выступать критериями того, что ребенок психологически готов начать учиться по «чужой» программе. Однако практически нет исследований о том, как строить это спонтанное обучение, каким образом и как оно меняется по мере своего развития, как происходит становление и развитие реактивного обучения и т. п.

Идея Л.С. Выготского о том, что обучение ведет за собой развитие, знакома студентам психологических и педагогических вузов с начала их обучения [6]. Эту мысль автора культурно-исторической психологии знают педагоги многих стран и при этом они часто бывают уверены в том, что реализуют ее на практике. Однако эта идея, взятая вне контекста статьи Л.С. Выготского, посвященной проблемам обучения и умственного развития в школьном возрасте, может привести к искажениям не только в понимании культурно-исторической теории, но и в существующей практике обучения и развития конкретных детей. Если строить практику, буквально ориентируясь на то, что обучение ведет за собой развитие, то вроде бы нет необходимости учитывать то, что Л.С. Выготский называет актуальным уровнем развития человека.

Замечательный детский психолог, непосредственный ученик Л.С. Выготского А.В. Запорожец нередко, выслушав результаты какого-либо исследования, в котором автор предлагал ввести в программу дошкольного образования еще какие-то дополнительные занятия, говорил: «Я понимаю, что это можно сделать, но нужно ли?».

Если взять всем известную фразу Л.С. Выготского о характере взаимосвязи обучения и развития, не заботясь о том, что он с помощью этой формулировки характеризует общую стратегию обучения, то можно утверждать, что в любом случае ребенка надо учить, несмотря на то, нужно это самому ребенку или нет и каков уровень его актуального развития. Представляется, что широкое распространение подобного тол-

кования этой фразы и ее буквального, вырванного из контекста работ Л.С. Выготского понимания привели к тому, что детей дошкольного возраста начали учить началам философии, религиоведению и т. п.

Повышенный, в свое время, интерес к исследованиям психологической и личностной готовности детей к школьному обучению тоже был связан с неверным пониманием этого положения Л.С. Выготского. Начало таких экспериментальных работ во многом было вызвано тем, что среди первоклассников оказалось довольно значительное количество детей, являющихся по своему психологическому возрасту дошкольниками, но оказавшихся в школе по причине своего паспортного возраста. И несмотря на то, что в школе осуществлялось систематическое обучение, такие дети не только были неуспешны в учебе, но во многом даже деградировали в развитии.

Исследования последних лет позволили установить, что есть не только привычное для всех специалистов понятие психологической готовности детей к школьному обучению, но есть также, например, и такое понятие, как психологическая готовность детей к игре [10]. Более того, если ребенок по каким-то самым разным причинам психологически не готов к игре (а в этом возрасте это можно считать уровнем его актуального развития), то целенаправленное обучение игровой деятельности может привести к крайне нежелательным последствиям, например, к появлению страхов.

Может быть, Л.С. Выготский был не прав, подчеркивая, что развитие следует за обучением и хорошо только такое обучение, которое ведет за собой развитие? С таким предположением трудно согласиться уже хотя бы потому, что есть не только соответствующие экспериментальные исследования, но также целые опытно-практические направления и образовательные программы, подтверждающие идею Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в психическом и личностном развитии человека.

Однако даже если адекватно учитывать уровень актуального развития обучающихся, то все равно сама идея автора культурно-исторической психологии о характере принципиальной взаимосвязи обучения и развития требует довольно серьезного и углубленного исследования. Так, если обучение ведет за собой развитие, то обучать детей надо не математике, а математикой, не литературе, а литературой и т. п. Однако что стоит за словами обучать математикой или литературой, остается довольно неясным и не совсем понятным. Вместе с тем, если не ответить на этот вопрос, то сам разговор о содержании образования становится беспредметным. Необходимо выяснить, а что именно дает ребенку, например, математика и те ее разделы, которые изучаются в пятом или восьмом классе? А как это учебное содержание может и должно соотноситься с содержанием других школьных дисциплин? А каким должен быть «ансамбль» школьных предметов с их конкретным содержанием, чтобы обеспечить, к примеру, становление и развитие научного мышления, рефлексии, волевой сферы и, наконец, сознания подрастающего человека.

Итак, даже поверхностный анализ психологического содержания выдвинутой Л.С. Выготским идеи о взаимосвязи обучения и развития показывает, что она нуждается в серьезной теоретической, экспериментальной и практической проработке. Есть весомые основания полагать, что исследования, проведенные в этом направлении, могут стать основой для решения наиболее актуальных на сегодняшний день проблем построения такого обучения, которое на самом деле вело бы за собой развитие.

В последние годы внимание отечественных и зарубежных исследователей все больше привлекает к себе дидактика, которую традиционно определяют как такой раздел педагогики, в котором излагается теория обучения. При этом если в предыдущие годы ученых по преимуществу занимали вопросы о методах и методиках обучения, то в последнее время все большее внимание к себе стали привлекать вопросы, касающиеся содержания обучения. Стали высказываться мысли о том, что школьная программа перегружена, что учащиеся школы получают слишком много информации, которой они никогда в жизни не будут пользоваться, что образовательные программы содержат в себе избыток теоретического материала и мало ориентированы на практику. Аргументы, которые приводят носители таких идей, как правило, ограничиваются их личным опытом. При этом полностью игнорируется вопрос о том, а зачем вообще нужно обучение и что оно дает (должно дать) обучающимся, каковы должны быть подлинные, а не внешние, типа ОГЭ или ЕГЭ, результаты обучения.

Главным понятием в периодизации психического развития ребенка в онтогенезе, предложенной Л.С. Выготским [5], является понятие центральных возрастных психологических новообразований. При этом, по мнению автора культурно-исторической теории, одни центральные возрастные новообразования остаются в составе психики и в последующем развитии ребенка даже тогда, когда перестают занимать центральное и определяющее место в общем движении развития (стабильные возраста), тогда как другие уходят с арены психического развития в том их виде, когда они играли определяющую роль (кризисы). Результаты целого ряда экспериментальных исследований прошлых лет позволили установить, что у тех детей, у которых возрастные центральные новообразования кризисов не трансформировались в новое качество и не ассимилировались в следующих возрастных периодах, но остаются на арене развития и продолжают играть определяющую роль, как и в кризисных периодах, то у этих детей имеют место негативные отклонения в развитии и «застревания», сказывающиеся на всем их поведении, деятельности и общении [15].

Чтобы помочь педагогам (и родителям) вывести детей из кризиса, в котором они «застрежали», и одновременно построить такое обучение, благодаря которому психологические новообразования кризисов не мешали бы дальнейшему гармоничному развитию ребенка, необходимо проведение целого ряда исследований. Если строить дидактику, ориентированную

на культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского, то, наверное, одним из главных ее отличий от всех других дидактик должна стать основополагающая идея этой концепции о первичности смысла по отношению к значению. В контексте этой идеи совершенно иное истолкование получают многие понятия. Так, например, понятие интериоризации, обычно трактуемое как движение извне во внутрь и нередко понимаемое в духе известного определения идеального как «материального, пересаженного в голову человека и преобразованного в ней», оказывается более чем сомнительным понятием. Так, например, в этом ключе то предметное содержание, которое предлагается ребенку извне (учителем, педагогом, родителем), каким-то не вполне понятным образом «пересаживается» в голову ребенка, а затем не менее загадочным способом трансформируется в его голове в психические функции, способности, знания, умения и тому подобную внутреннюю начинку психики, сознания, личности. В этом случае движение идет не от смысла к значению, как это есть и должно быть, согласно культурно-исторической теории, а наоборот, как раз так, как на этом настаивал А.Н. Леонтьев [18] — от внешнего объективного значения слова или действия к их внутреннему личностному смыслу. Может быть, именно поэтому значительный объем школьной премудрости и предусмотренного образовательными программами содержания обучения никак не используется обучающимися в их повседневной жизни. Может быть, именно поэтому «школярское» обучение не ведет к развитию, а получается, как в известной песне из известного фильма — «каким ты был, таким ты и остался», несмотря на все усилия педагогов, родителей и даже искренние старания самого ученика.

Следует отметить, что в работах Л.С. Выготского можно найти, по крайней мере, две существенные подсказки, связанные с тем, что значит идти от смысла к значению и как следует трактовать понятие интериоризации. Тем не менее, проблема построения обучения, ориентированного на смысловую сферу психики ребенка, на сегодняшний день в значительной степени остается нерешенной. Речь идет, в первую очередь, об уже упомянутом спонтанном обучении [6] и затем о том, что психические функции появляются на арене психического развития дважды — сначала в виде отношений детей, а затем как высшие психические функции [3]. Если следовать только этим указаниям Л.С. Выготского, то уже становится ясным, что почти вся практика современного образования, а также большинство существующих образовательных программ не только не ориентированы на культурно-историческую психологию, но в значительной степени построены по прямо противоположной логике.

Идеи Л.С. Выготского относительно взаимосвязи обучения и развития концентрированно представлены во введенном им понятии [6] «зона ближайшего развития». С одной стороны, это понятие считается чем-то вроде визитной карточки культурно-исторической психологии и довольно давно привлекает к себе внимание ученых и практиков. С другой сторо-

ны, анализ применения этого понятия в современной науке и практике показывает, что во многом его психологическое содержание оказалось явно недостаточно проработанным.

Первое несоответствие существующих трактовок этого понятия и того, что вкладывал в понимание зоны ближайшего развития сам автор культурно-исторической психологии, состоит в том, что Л.С. Выготский, объясняя содержание понятия зоны ближайшего развития, говорил о ее индивидуальном характере, тогда как многие исследователи используют его применительно к группе детей. Так, например, применение этого понятия для построения развивающего обучения вполне обоснованно строится на возрастных закономерностях развития, однако если принять во внимание тот факт, что в одном классе или группе, как правило, находятся дети разного психологического возраста, то становится не понятно, а на кого именно из детей следует ориентироваться при построении обучения, ведущего за собой развитие.

Это несоответствие индивидуального и группового характера зоны ближайшего развития ни в коем случае не означает, что нельзя строить коллективное развивающее обучение [14]. Однако представляется, что для построения такого обучения нужно проведение специальных исследований, направленных на условия организации обучения детей разных психологических возрастов, ориентированного на зону ближайшего развития. Полученный авторами статьи и их коллегами эмпирический факт о том, что обучение в разновозрастной группе, где есть дети дошкольного и младшего школьного возрастов, благотворно сказывается на психическом и личностном развитии детей, также нуждается в дальнейшем детальном исследовании и теоретическом осмыслении.

Есть еще одно несоответствие современных трактовок понятия зоны ближайшего развития и того смысла, который вкладывал в это понятие Л.С. Выготский. Оно касается самого понятия развития. Дело в том, что, по мнению Л.С. Выготского, зона ближайшего развития так же, как и уровень актуального развития, уже сформировалась у человека. Поэтому, если целенаправленно строить обучение, ориентированное на зону ближайшего развития, то это будет означать только то, что в процессе обучения ребенок делает нечто с помощью взрослого или другого ребенка, а в конечном итоге такого обучения он сможет делать это самостоятельно. Иными словами, то, что уже сложилось в зоне ближайшего развития, благодаря «педагогике сотрудничества», в которой ребенок получает необходимую ему помощь, трансформируется в его актуальное развитие. С одной стороны, вроде бы все сказанное находится в полном соответствии с идеей Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития. С другой стороны, при более глубоком рассмотрении и анализе описанной ситуации оказывается, что в этом случае речь идет не о развитии, а, скорее, об обучаемости и ее результатах.

Доказательством этого может быть, например, то, что человек с маленькой по величине зоной бли-

жайшего развития, даже если в результате обучения изменит свое актуальное развитие, однако особых качественных изменений, на которых настаивает Л.С. Выготский, характеризуя развитие, у него не произойдет. В этом аспекте не очень понятно и требует проведения специальных исследований и то, а что именно происходит с зоной ближайшего развития в результате изменения уровня актуального развития.

Любопытными, с этой точки зрения, оказываются результаты исследований, свидетельствующих, например, о том, что ориентация на зону ближайшего развития может приводить к негативным результатам. Так, выяснилось, что девиантные и делинквентные подростки имеют особую по содержанию зону ближайшего развития и при некоторой помощи извне реализуют асоциальное поведение и противоправные действия. [11]

Не имеет исчерпывающего ответа и вопрос, волнующий многих ученых и практиков, об источниках зоны ближайшего развития. Почему она оказывается разной у разных детей и, вообще, а что именно в движении развития она характеризует?

Представляется, что есть все основания говорить не об одной зоне ближайшего развития у конкретного человека, а о том, что и у детей, и у взрослых есть много зон ближайшего развития [13]. Более того, у человека по отношению к какому-то определенному содержанию может быть большая по величине зона ближайшего развития, тогда как по отношению к другому содержанию он может оказаться малокомпетентным и малоспособным, т. е., в контексте понятия зоны ближайшего развития, нуждающимся в значительной помощи извне.

Если придерживаться мысли Л.С. Выготского, высказанной им в работе «Педология подростка» [4], что человек приписывает своим действиям личностный характер тогда, когда чувствует себя их источником, то можно предположить, что источником или, как сейчас принято говорить, субъектом своих действий человек ощущает себя тогда, когда может что-то сделать самостоятельно, без помощи извне. Иными словами, субъектность и личностный характер действий и поступков человека представлены в его актуальном развитии.

До того, как что-то становится содержанием актуального развития, согласно логике Л.С. Выготского, оно должно побыть содержанием зоны ближайшего развития. В некоторых работах Л.С. Выготский называет эти знания представлениями, а много лет спустя Н.Н. Подьяков назовет эти представления «смутными» или «неясными» знаниями [19].

Итак, содержание зоны ближайшего развития (смутные или неясные знания) при определенной помощи извне становится содержанием актуального развития и приобретает характер подлинных знаний и умений. Что же мешает в массовом порядке реализовать в учебном процессе эту, на первый взгляд, довольно простую схему? Оказывается, что помех и затруднений довольно много, причем наиболее существенные из них сопряжены с психологическим осмыслением философской категории развития.

В этой связи следует специально остановиться на рассмотрении той помощи извне, которая необходима, во-первых, для того, чтобы определить особенности и величину зоны ближайшего развития конкретного человека, а, во-вторых, чтобы трансформировать содержание зоны ближайшего развития в актуальное развитие человека.

Долгое время вопрос о величине зоны ближайшего развития, т. е. о величине помощи, которая необходима ребенку или взрослому, чтобы он смог сделать что-то такое, что не может выполнить самостоятельно, оставался без должного внимания. Затем появились целое направление исследователей, которые пытались изучать характер помощи, необходимой для зоны ближайшего развития, с помощью применения разного рода подсказок.

В исследовании Ж.П. Шопиной [20] была осуществлена попытка выявить структуру зоны ближайшего развития. Методологическим ориентиром при этом была позиция Л.С. Выготского, который видел основной источник психического и личностного развития в общении человека. Анализ выявленных в этом экспериментальном исследовании позиций в общении показал, что каждая позиция может быть осмыслена как помощь одного участника (участников) общения другому (другим).

Так, если рассматривать позиции общения с точки зрения той помощи, которая нужна ребенку или взрослому для того, чтобы выполнить (решить) задание, которое он не может сделать на уровне актуального развития, т. е. самостоятельно, то можно выстроить некоторые уровни необходимой для зоны ближайшего развития помощи. Например, если партнер по общению находится по отношению к другому партнеру по общению в «независимой» позиции, то он оказывает ему минимальную помощь. Как-то раз одна учительница географии поделилась воспоминанием о ситуации, когда одна из ее учениц не могла вспомнить название страны, необходимое для выполнения задания. Оказалось, что учительнице достаточно было тихонько начать напевать мелодию песни, которую пел известный певец той страны, как девочка тут же вспомнила ее название и быстро справилась с заданием. Самое интересное, что удивило учительницу, это то, что далеко не всем ученикам подобная подсказка помогала.

Следующей по объему оказываемой помощи оказывается позиция «на равных». Так, если ребенок или взрослый не принимает помощь, оказываемую из «независимой» позиции, то можно просто начать рядом делать что-то аналогичное. При этом важно, чтобы тот, кто оказывает помощь, рассуждал вслух или комментировал, преимущественно «для себя», но вслух, собственные действия и логику их выполнения. Человек, у которого содержание зоны ближайшего развития находится на этом уровне (нужна такая именно помощь), вполне сможет ее принять и справиться с предлагаемым заданием.

Если же и этого оказывается недостаточно, то на помощь может прийти позиция «под» или «снизу».

Один мальчик дошкольного возраста боялся ходить по лестнице и каждый раз, когда надо было идти гулять в детском саду (а группа находилась на втором этаже), пытался придумать разные предлоги, чтобы этого избежать. Когда же надо было все-таки спуститься, он плакал, закрывал глаза и т. п. Никакие уговоры (помощь, оказываемая на предыдущих позициях) не помогали. Ребенок повторял то, что ему говорили, смотрел, как ходят по лестнице другие дети и взрослые, но как только ему надо было спуститься, все повторялось сначала.

Психолог детского сада, довольно молодая женщина, но абсолютно седая и поэтому воспринимаемая детьми как старенькая бабушка, обратилась к этому ребенку за помощью. Она сказала, что совсем старенькая и никак не может ходить по лестнице одна. Мальчик, который к ней хорошо относился и согласился помочь, впервые за все время пребывания в детском саду спустился по лестнице без капризов. Некоторое время, когда надо было идти гулять, он просил позвать Нину Петровну и вместе с ней спускался по лестнице, а через некоторое время нужда в ней отпала и ребенок начал спокойно ходить по лестнице.

Существенную помощь можно оказать, находясь в позиции «над» или «сверху». Обычно эту позицию, особенно применительно к обучению и развитию, критикуют, отмечая, что она может быть директивно-авторитарной и, в силу этого, носить деструктивный характер. Действительно, если ребенку или даже взрослому все время оказывают помощь из позиции «над» или «сверху», то это может привести к тому, что зона ближайшего развития так и не трансформируется в актуальное развитие. Тот, кому таким способом помогают, может так и остаться не более чем исполнителем чьих-то указаний. Вместе с тем представляется, что недопустимо эту позицию недооценивать. Часто забывается, что эта позиция имеет непосредственное отношение к организации деятельности. Иными словами, она совсем не обязательно предполагает, что тот, кому оказывается помощь в его позиции «под» или «снизу», должен безропотно и некритично выполнять все, что от него требуется. Помощь из позиции «над» или «сверху» позволяет тому, кому она оказывается, например, «экспериментировать» в своих действиях и не бояться ошибиться, быстро получить положительный результат и т. п.

Позиция «над» или «сверху», в ее сопряженности с позицией «под» или «снизу», впоследствии вполне закономерно позволяет реализовать отношения «на равных», что крайне важно для обеспечения нужного качества знаний, как на уровне актуального развития, так и в зоне ближайшего развития человека. Наконец, без реализации в обучении позиции «над» или «сверху» вообще довольно сложно ориентироваться на зону ближайшего развития.

Максимальная помощь может быть оказана ребенку или взрослому его партнером по общению, находящимся в позиции «Пра-мы». Эта позиция обеспечивает формирование коллективного субъек-

екта, благодаря причастности которому ребенок сравнительно легко решает предложенные задачи, справляется со страхами, реализует практические умения.

Обращает на себя внимание тот факт, что, несмотря на разную направленность этих позиций общения, а также разную по величине помощь, которую можно оказывать, исходя из этих позиций, используя их как средства, все они позволяют ребенку или взрослому, которому оказывается помощь, в конечном счете чувствовать себя источником собственного поведения и деятельности.

Проведенный анализ позиций общения, с точки зрения особенностей оказываемой помощи, с одной стороны, позволяет выявить величину индивидуальной зоны ближайшего развития. С другой стороны, так и не выясненным остается вопрос о том, как учитывать величину разных зон ближайшего развития у разных участников образовательного процесса. Специальных исследований требует предположение о том, что в разновозрастной группе детей в большей степени, нежели в одновозрастной, реализуется весь ансамбль особенностей развития учащихся класса, группы, курса.

Рассмотрение особенностей помощи, реализуемой в зоне ближайшего развития, позволяет выявить еще две важные проблемы [17]. Первая проблема связана с тем, что, условно, помощь, в которой нуждается человек, чтобы выполнить задание, которое он не может выполнить самостоятельно, можно подразделить на два вида. Первый касается некоторого предметного содержания. Например, для того, чтобы научиться какому-то разделу математики, ученику необходимо владеть определенными знаниями. Или, например, для того, чтобы помочь старому человеку спуститься по лестнице, необходимо, чтобы человек, которому оказывают такую помощь, хоть как-то мог ходить по лестнице.

Второй аспект помощи, оказываемой в зоне ближайшего развития, связан с общением. Так, для того, чтобы откликнуться на просьбу старой женщины, ребенок должен владеть навыками общения на соответствующем уровне, а для того, чтобы в мелодии, которую тихо напевает учительница, увидеть подсказку, надо эту помощь хотеть принять. Кстати сказать, многие специальные психологи и дефектологи при проведении консультаций обязательно отмечают для себя: а как просит и просит ли ребенок помощи, как принимает помощь и т. п.

Есть основания полагать, что величина зоны ближайшего развития непосредственно связана с этими двумя аспектами. Иными словами, маленькая по величине зона ближайшего развития или даже отсутствие какого-то предметного содержания в зоне ближайшего развития могут быть связаны как с проблемами предметного характера, так и с трудностями общения.

Это позволяет сформулировать следующую проблему, касающуюся возможности развития самой зоны ближайшего развития. Говоря о развитии зоны ближайшего развития, в первую очередь, имеется в

виду изменение ее границ. Так, граница ЗБР с одной стороны была очерчена Л.С. Выготским. Это уровень актуального развития. Однако, как отмечает автор культурно-исторической психологии, если что-то ребенок не может сделать с помощью извне, то это означает, что данное содержание пока находится вне зоны его ближайшего развития. То, что находится за границей зоны ближайшего развития, и, главное, как это содержание включается в ее состав — эти вопросы являются важнейшей проблемой, без исследования и решения которой, по нашему мнению, невозможно ни полноценно теоретически осмыслить идеи Л.С. Выготского относительно взаимосвязи обучения и развития, ни построить и реализовать развивающее обучение в образовательной практике.

Последнее, на чем хотелось бы остановиться в рамках данной статьи, связано с основной идеей культурно-исторической психологии — идеей трансформации [3] натуральных психических функций в высшие психические функции. В контексте обсуждаемой нами проблемы взаимосвязи обучения и развития хотелось бы подчеркнуть два момента. Первый момент связан с характеристикой высших психических функций, данной Л.С. Выготским. Главная их особенность состоит в том, что они являются произвольными, т. е. сознательно управляемыми. Только в этом случае человек может чувствовать себя источником собственного поведения и приписывать своим действиям личностный характер. Именно эта характеристика, по результатам нашего анализа, является показателем актуального развития человека [12].

Второй момент касается того, что, по мнению Л.С. Выготского, изначально было содержанием зоны ближайшего развития, а также благодаря чему натуральные психические функции трансформировались в высшие психические функции. Л.С. Выготский, говоря о генезисе психических функций, указывает на отношения детей (отношения в коллективе) как на исходную форму их существования. Учитывая методологическую целостность подхода автора культурно-исторической психологии, можно попытаться применить эту идею для построения обучения, ориентированного на развитие. В этом контексте становится очевидной необходимость исследования того, а какими именно должны быть отношения в коллективе детей в учебном процессе. Скорее всего, они должны быть разными, в зависимости от решаемых в процессе обучения задач развития.

Очень часто при подготовке выступлений или публикаций, посвященных Л.С. Выготскому, невольно вспоминаются слова В.С. Библера [1], который призывал нас: «Вперед, назад к Л.С. Выготскому». Но иногда бывает правильнее остановиться и [2] не пытаться, «понадергав цитат из классиков, создавать в психологии очередную теорию». Может быть, остановившись, надо просто настоящему овладеть «всеим методом», оставленным нам Л.С. Выготским.

Литература

1. Библер В.С. Мышление как творчество. М.: Политиздат, 1975. 399 с.
2. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. Методологическое исследование // Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 291–436.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. // Развитие высших психических функций. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1960. С. 505
4. Выготский Л.С. Педагогика подростка // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4, М.: Педагогика 1984. С. 5–242
5. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4, М.: Педагогика 1984. С. 243–386
6. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Учпедгиз, 1935. С. 5–18
7. Кравцов Г.Г. Метод Л.С. Выготского // Вестник РГГУ. 2015. № 4 С. 33–45
8. Кравцов Г.Г. Проблемы взаимосвязи обучения и развития // Педагогическое мышление: направления, проблемы, поиски / Под ред. Г.В. Лобастова М.: ООО «Русское слово – учебник», 2015. С. 353–365.
9. Кравцов Г.Г. Психологические проблемы начального образования / Красноярск: Изд-во Красноярского университета, 1994. 142 с.
10. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология игры: культурно-исторический подход. М.: Левь, 2017. С. 344
11. Кравцов О.Г. Особенности развития личности девиантных подростков: культурно-исторический аспект // От истоков к современности. 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сб. материалов юбилейной конференции: в 5 т. / Отв. ред. Д.Б. Богоявленская. М.: 2015. С. 458–460.
12. Кравцов О.Г. Психологическое содержание понятия «девиантное поведение» в культурно-исторической теории // Психолого-педагогический поиск. Рязань. 2016. № 3 (39). С. 113–120.
13. Кравцова Е.Е. Выготский Л.С. и современная психология // Диалог. 2017. № 1 С. 57.
14. Кравцова Е.Е. Индивидуальные и коллективные аспекты зоны ближайшего развития // Зона ближайшего развития» в теоретической и практической психологии. Материалы XI Международных чтений памяти Л.С. Выготского, Москва, 15–17 ноября 2010 г. / Под ред. В.Т. Кудрявцева. М.: Рос. гос. гуманит. ун-т; Ин-т психологии имени Л.С. Выготского, 2010. С. 11–13
15. Кравцова Е.Е. Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития // Культурно-историческая психология. 2005. Т. 1. № 2. С. 87–94.
16. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991. 152 с.: ил.
17. Кравцова Е.Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 86–94
18. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. С. 304
19. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка. М.: Изд-во Речь, 2010. С. 143.
20. Шопина Ж.П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2002 С. 190. РГБ ОД, 61:02-19/345-5

References

1. Bibler V.S. Myshlenie kak tvorchestvo [Thinking as Creativity]. Moscow Publ. Politizdat, 1975. 399 p.
2. Vygotskii L.S. Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa. Metodologicheskoe issledovanie. V Sobr. soch.: V 6 t. T. 1 [The historical meaning of the psychological crisis. Methodological research]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1982, pp. 291–436.
3. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [The history of the development of higher mental functions]. *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii [Development of Higher Mental Functions]*. Moscow Publ. Akademii pedagogicheskikh nauk, 1960. 505 p.
4. Vygotskii L.S. Pedologiya podrostka. Sobr. soch v 6 t. Tom 4 [Pedology of a teenager. Sobr. Op. 6 vol. Volume 4]. Moscow: Publ. Pedagogika 1984, pp. 5–242.
5. Vygotskii L.S. Problema vozrasta. Sobr. soch v 6 t. Tom 4 [Age problem. Sobr. Op. 6 vol. Volume 4]. Moscow: Publ. Pedagogika 1984, pp. 243–386.
6. Vygotskii L.S. Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste [The problem of learning and mental development in school age]. In Vygotskii L.S. *Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniya [In the book. Vygotsky L.S. Mental development of children in the learning process]*. Moscow Publ. Uchpedgiz, 1935, pp. 5–18.
7. Kravtsov G.G. Metod L.S. Vygotskogo [Method L.S. Vygotsky]. *Vestnik RGGU [in f. Bulletin of the Russian State Humanitarian University]*, 2015. Vol. 4, pp. 33–45.
8. Kravtsov G.G. Problemy vzaimosvyazi obucheniya i razvitiya [The problems of the relationship between learning and development]. In Lobastov G.V. (ed.), *Pedagogicheskoe myshlenie: napravleniya, problemy, poiski [Pedagogical thinking: directions, problems, searches]*. Moscow Publ. ООО «Russkoeslovo-uchebnik», 2015, pp. 353–365.
9. Kravtsov G.G. Psikhologicheskie problemy nachal'nogo obrazovaniya [Psychological problems of primary education]. Krasnoyarsk: Publ. Krasnoyarskogo universiteta [Krasnoyarsk University], 1994, pp. 142.
10. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Psikhologiya igry: kul'turno-istoricheskii podkhod [Game Psychology: Cultural-Historical Approach]. Moscow: Publ. Levb, 2017. 344 p.
11. Kravtsov O.G. Osobennosti razvitiya lichnosti deviantnykh podrostkov: kul'turno-istoricheskii aspekt [Features of personality development of deviant adolescents: cultural and historical aspect]. In Bogoyavlenskaya D.B. (ed.), *Otistokov k sovremennosti 130 let organizatsii psikhologicheskogo obshchestva pri Moskovskom universitete: Sbornik materialov yubileinoi konferentsii: V 5 tomakh [From the origins to the present 130 years of the organization of a psychological society at Moscow University: Collection of materials of the anniversary conference: In 5 volumes]*. 2015, pp. 458–460.
12. Kravtsov O.G. Psikhologicheskoe sodержanie ponyatiya «deviantnoe povedenie» v kul'turno-istoricheskoi teorii [The psychological content of the concept of «deviant behavior» in the cultural-historical theory]. In Romanov A.A. (ed.), *Psikhologo-pedagogicheskii poisk № 3 (39) Nauchno-metodicheskii zhurnal [Psychological and pedagogical search No. 3 (39) Scientific and methodological journal]*. Ryazan 2016, pp. 113–120.
13. Kravtsova E.E. Vygotskii L.S. I sovremennaya psikhologiya [Vygotsky L.S. and modern psychology]. *Dialog [Dialog]*, 2017. Vol, no.1, pp. 57.
14. Kravtsova E.E. Individual'nye i kollektivnye aspekty zony blizhaishego razvitiya [Individual and collective aspects of the zone of proximal development]. In Kudryavtsev V.T.

(ed.), *Materialy eleventh Mezhdunarodnykh chtenii pamyati L.S. Vygot'skogo* (Moscow, 15–17 november 2010) «Zona blizhaishego razvitiya» v teoreticheskoi i prakticheskoi psikhologii [Proceedings of the eleventh International readings in memory of L.S. Vygotsky. «The zone of proximal development» in theoretical and practical psychology]. Moscow: Ros. gos. gumanit. un-t, In-t psikh. im. L.S. Vygot'skogo, 2010, pp. 11–14.

15. Kravtsova E.E. Ponyatie vozrastnykh psikhologicheskikh novoobrazovaniy v sovremennoi psikhologii razvitiya [The concept of age-related psychological neoplasms in modern developmental psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2005, no. 2, pp. 87–94. (In Russ., abstr. in Engl.)

16. Kravtsova E.E. Psikhologicheskie problemy gotovnosti detei k obucheniyu v shkole [Psychological problems of children's readiness for school]. *Nauch.-issled. in-t doskol'nogo vospitaniya Akad. Ped. Nauk SSSR* [Scientific research Institute of Preschool Education Acad. Ped. Science of the USSR]. Moscow Publ. Pedagogika, 1991. 152 p.

17. Kravtsova E.E. Kul'turno-istoricheskie osnovy zony blizhaishego razvitiya [Cultural and historical foundations of the zone of proximal development]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2001. Vol. 22, no. 4, pp. 86–94.

18. Leont'ev A.N. Deyatel'nost', soznanie, lichnost' [Activity, consciousness, personality]. Moscow Publ. Politizdat, 1975. 304 p.

19. Podd'yakov N.N. Psikhicheskoe razvitie i samorazvitie rebenka [Mental development and self-development of the child]. Moscow: Publ. Rech'. 2010. 143 p.

20. Shopina Zh.P. Psikhologicheskie zakonomernosti formirovaniya i aktualizatsii zony blizhaishego razvitiya. Dis. kand. psikh. nauk [Psychological patterns of the formation and updating of the zone of proximal development. Ph.D diss.]. Moscow, 2002. 190 p.

Информация об авторах

Кравцов Геннадий Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии (ФНКЦ РР), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, e-mail: ekravcva@gmail.com

Кравцова Елена Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор, Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии (ФНКЦ РР), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2535-262X>, e-mail: ekravcva@gmail.com

Information about the authors

Kravtsov Gennady Grigorevich, Doctor of Psychology, Professor, Federal Research and Clinical Center for Critical Care and Rehabilitation, Moscow, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, e-mail: ekravcva@gmail.com

Kravtsova Elena Evgenyevna, Doctor of Psychology, Professor, Federal Research and Clinical Center for Critical Care and Rehabilitation, Moscow, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2535-262X>, e-mail: ekravcva@gmail.com

Получена 15.01.2020

Received 15.01.2020

Принята в печать 03.03.2020

Accepted 03.03.2020