

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ

© 2001 г. Е. Е. Кравцова

Доктор психол. наук, профессор, директор Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ

В статье рассматривается понятие зоны ближайшего развития в целостном контексте культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и современных исследований, ведущихся в русле данного подхода. Это дало возможность по-новому подойти к проблеме измерения зоны ближайшего развития в связи с особенностями общения ребенка. На основании анализа развития общения в онтогенезе обосновываются различные уровни зоны ближайшего развития и выдвигается предположение о возможности целенаправленного изменения границ зоны ближайшего развития.

Рассмотрение зоны ближайшего развития в контексте культурно-исторического подхода и психологии общения позволило предложить решение проблемы о соотношении психического и личностного развития в онтогенезе.

Ключевые слова: зона ближайшего развития, психическое развитие, личностное развитие, базовая личностная структура, возрастное психологическое новообразование, ведущая деятельность, субъект новообразования, субъект ведущей деятельности, границы зоны ближайшего развития.

Важнейшей проблемой последнего десятилетия, остро стоящей в педагогике, является проблема соотношения теории и практики. На многочисленных конференциях и симпозиумах, совещаниях и семинарах ученые и педагоги неустанно обсуждают вопрос: как добиться того, чтобы достижения научных исследований стали достоянием практических работников в школе, детском саду, вузе. Возникла некая традиция: вначале получают результаты научного исследования, а затем они внедряются в практику. Это ведет к тому, что практическая работа значительно отстает от теоретических разработок, хотя уже более шестидесяти лет назад Л.С. Выготский обосновывал мысль о том, что теория и практика должны быть неразрывно связаны друг с другом и могут существовать и реализовываться только в единой совместной работе ученых и педагогов-практиков. Эту идею Выготского легко проследить на примере введенного им в психологию понятия “зоны ближайшего развития”.

Зона ближайшего развития является одним из наиболее значимых понятий культурно-исторической концепции. В нем концентрированно выражены закономерности психического развития в онтогенезе, оно обеспечивает конструктивный подход к пониманию человеческой индивидуальности и уникальности личности. Именно с его помощью может реализоваться целостный теоретико-практический и, в то же время, практико-теоретический подход к изучению развития психики и личности.

Однако понятие зоны ближайшего развития оказалось малоизученным, по нашему мнению, в силу того, что выступало преимущественно в качестве некоей теоретической идеи и долгое время рассматривалось только в контексте проблемы соотношения обучения и развития, т.е. вне общей логики культурно-исторической концепции.

Наш анализ – это попытка рассмотрения теории и практики зоны ближайшего развития с позиций общей методологии работ Выготского. При этом мы опираемся как на отдельные теоретико-экспериментальные исследования разных периодов и этапов психического и личностного развития в онтогенезе, так и на материал психологических консультаций по целенаправленному проведению диагностики и, в случае необходимости, коррекции трудностей и проблем обучения на разных его ступенях. Особое место в этом процессе осмысления культурно-исторических основ зоны ближайшего развития принадлежит созданным на основе идей Выготского образовательным программам и их реализации в детских садах и школах.

Понятие зоны ближайшего развития было введено Выготским как альтернативное актуальному развитию [2]. Объясняя свое понимание соотношения обучения и развития, он отмечал: помимо того, что ребенок представляет из себя сегодня, у него есть некоторый потенциал, фиксирующийся, в отличие от уровня актуального развития, в зоне ближайшего развития. При этом Выготский выделяет основной методологический принцип изучения и практического использования зоны бли-

жайшего развития: то, что сегодня ребенок не может сделать сам, но делает с помощью взрослого, это и есть его зона ближайшего развития.

На основании такого понимания психологической сути зоны ближайшего развития Выготский сделал два очень важных для культурно-исторической концепции вывода: 1) только то обучение является хорошим, которое ведет за собой развитие; 2) то, что ребенок делает сегодня с помощью взрослого, завтра он сумеет сделать самостоятельно.

Эти положения не остались незамеченными последователями Выготского и даже стали основой для построения специальных образовательных программ. При этом предполагалось, что если обучение ориентировано на зону ближайшего развития, то оно носит развивающий характер. Кроме того, обучение стало рассматриваться в контексте общения и кооперации между участниками учебного процесса. Не отрицая значимости и важности реализуемых в практике образовательных программ тезисов культурно-исторической концепции, отметим, что эти идеи, по нашему мнению, не отражают полностью и всесторонне психологический смысл понятия зоны ближайшего развития. Помимо того, что сами нуждаются в теоретической и практической проработке.

Так, уже первый вывод Выготского содержит в себе серьезную трудность, связанную с его реализацией в практике образования. Ведь, если обучение должно быть ориентировано на зону ближайшего развития, то как сочетать индивидуальные особенности детей с общим для всех программным содержанием. Для объяснения того, какой психологический смысл он вкладывает в понятие зоны ближайшего развития, Выготский приводил в пример двух мальчиков одного психологического возраста и одинакового уровня актуального развития, но с разной зоной ближайшего развития. Какое обучение в этом случае будет развивающим? Какую можно предложить им общую программу обучения? На чью зону ближайшего развития в этом случае должно быть ориентировано организованное обучение? Помимо этого, за рамками так понятого развивающего обучения остается вопрос: каковы психологические механизмы и причины того, что у одного ребенка "маленькая", а у другого – "большая" зона ближайшего развития?

Анализ второго вывода Выготского свидетельствует: помимо кооперации и общения в обучении важно другое содержание, без которого его использование в образовании оказывается весьма далеким от понимания им зоны ближайшего развития. Для того, чтобы ребенок перешел от коллективной деятельности со взрослым с помощью взрослого к индивидуальной деятельнос-

ти, должен осуществляться процесс реализации зоны ближайшего развития в зону актуального развития. В одних случаях он проходит гладко, а в других зона ближайшего развития так и остается нереализованной. Помимо этого, особого решения требует вопрос о том, какие место и роль играют в этом процессе сверстники, общение и кооперация с ними.

Рассмотрение этих вопросов в общем контексте понимания Выготским закономерностей психического и личностного развития в онтогенезе ставит целый ряд проблем, связанных с особенностями реализации зоны ближайшего развития в литические (в которых развитие медленно идет по нарастающей) и критические (где развитие имеет скачкообразный характер) периоды, с преемственностью психического развития на разных ступенях онтогенеза, с психологическими механизмами управления зоной ближайшего развития. Ответы на эти вопросы позволят подойти к целостному и всестороннему пониманию зоны ближайшего развития и создать культурно-историческую основу для использования этого понятия в теории и практике образования.

По мнению Выготского, психическое и личностное развитие в онтогенезе осуществляется поэтапно в форме двух различных упомянутых выше периодов развития [1]. При этом каждый последующий период психического развития независимо от его формы может быть осознан в качестве зоны ближайшего развития по отношению к предшествующему возрасту. На этих основаниях может идти речь о разработке программ, к примеру, для дошкольников или подростков, в которых создаются условия и организуются предпосылки возникновения и развития следующего возрастного периода. Однако, как показывает опыт, такое перенесение закономерностей и особенностей последующего периода психического развития на предыдущий не только не обеспечивает развивающего характера обучения, но часто становится тормозом и препятствием для полноценного развития ребенка в онтогенезе.

Ярким тому примером может служить опыт введения массового обучения школьного типа для детей шестилетнего возраста в России в 80-е гг. Даже первый опыт перехода общего образования с шестилетнего возраста показал, что развитие детей не только не убыстрилось по сравнению с семилетками, но нередко у этих детей так и не сформировался своевременно главный итог психического развития в дошкольном возрасте – психологическая готовность к школьному обучению. Таким образом, обучение детей дошкольного возраста (а большинство детей шести лет психологически относятся именно к этому периоду развития) способами и методами следующего за дошкольным периодом развития никак нельзя на-

звать развивающим и соотнести с зоной ближайшего развития.

Аналогичным образом обстоит дело с преемственностью школы и вуза. Если, к примеру вуз начинает диктовать свои условия школьному обучению, то у школьников так и не происходит становления научно-понятийного мышления, а нереализованные в эти годы особенности психического развития становятся серьезным препятствием обучения в высшей школе.

Что же может определять зону ближайшего развития в литические и критические периоды психического развития? Для ответа на этот вопрос следует прежде всего выяснить, а что именно характеризует зона ближайшего развития, показателем какого аспекта развития она является. Учитывая тот факт, что Выготский вводил это понятие применительно к обучению, а оно долгое время связывалось, да и сейчас часто связывается прежде всего с интеллектом ребенка, зона ближайшего развития рассматривалась в качестве критерия и показателя его умственного развития. Это отчетливо видно при анализе экспериментального материала для исследования зоны ближайшего развития, в качестве которого преимущественно используются разного рода интеллектуальные задачи.

Методологический принцип, заложенный в понятие зоны ближайшего развития, оказался таким привлекательным и удобным, что этот термин стал использоваться и в других сферах психического развития – зона ближайшего эмоционального развития, зона ближайшего личностного развития и т.п. Однако рассмотрение понятия зона ближайшего развития в общем контексте культурно-исторической концепции дает нам основания утверждать, что оно относится прежде всего к развитию личности в онтогенезе. Нам представляется важным отнесение понятия зоны ближайшего развития именно к развитию личности, так как в понимании Выготского это означает, что личность реализуется и проявляется во всех сферах психического развития в онтогенезе. Вместе с тем, понимание зоны ближайшего развития в качестве показателя личностного развития позволяет связывать источники и механизмы целостного процесса психического развития со спецификой развития личности.

В культурно-исторической концепции есть два примечательных положения относительно специфики развития личности в онтогенезе. Первое из них касается принципа единства аффекта и интеллекта. Выготский подчеркивает, что если мы хотим исследовать процессы личностного развития, нам необходимо изучать в единстве интеллектуальное и эмоциональное развитие. Другое замечание связано с указанием автора культурно-исторической концепции, что мы поступаем лич-

носно, если ощущаем себя источником своих поступков и деятельности.

Если применить данные замечания к анализу понятия зоны ближайшего развития, то можно сказать: с одной стороны, зона ближайшего развития касается эмоциональных и интеллектуальных процессов, а с другой – ее развивающее значение связано с осознанием субъектом себя в качестве источника своего поведения и деятельности как оснований становления и развития личности.

Анализируя обучение в онтогенезе, Выготский выделил два его вида: **реактивное** (когда субъект обучается по “чужой” программе) и **спонтанное** (тот, кто учится, “учится по своей программе”, и это означает ту характеристику обучения, когда субъект осознает себя ее источником). Таким образом оказывается, что зона ближайшего развития, проявляющаяся в интеллектуальной и эмоциональной сферах психики ребенка, предполагает организацию обучения спонтанного характера.

Подобный характер деятельности или обучения предполагает, что они появляются и развиваются, в первую очередь, в зависимости от желаний и намерений субъекта без внешнего руководства и помощи. Но практическое использование преимуществ именно этого вида обучения позволяет говорить: спонтанный характер можно задать и извне. К примеру, для осмысления детьми подросткового возраста математического понятия “функциональная зависимость” взрослый предлагал сначала поиграть в игру “морской бой” с целью их ориентации в особенностях задания разных точек с помощью осей абсцисс и ординат [6]. Затем дети переходили к другой игре, где одна команда должна была придумать и составить изображение с помощью отдельных точек и передать другой это изображение. Пока изображения были простые, то задание точек с помощью координат было вполне осуществимо. Однако, когда изображения стали усложняться, то их передача стала занимать слишком много времени. Тогда взрослый предложил другой путь передачи изображений, с помощью функций. Выяснилось, что многие изображения или их части легко могут быть переданы с помощью формул функциональной зависимости. Дети приступили к серьезному изучению математического понятия функциональной зависимости. При этом они чувствовали себя источником своего поведения и деятельности, что проявлялось как в эмоциях, так и в интеллекте [там же]. Поэтому есть основания полагать, что организованное таким образом обучение было ориентировано на зону ближайшего развития.

Таким образом организация и управление процессом спонтанного обучения позволяют целенаправленно строить его направленным на разви-

тие личности и реализующим зону ближайшего развития. Однако в этом случае предстоит ответить на вопрос о соотношении ее возрастных и индивидуальных показателей. Применительно к описанному примеру мы должны выяснить, в чем выражаются возрастные особенности детей, которых обучают математическому понятию функции, и их индивидуальные различия, которыми и отличаются зоны ближайшего развития разных детей. Для того, чтобы ответить на этот вопрос, необходимо разобраться в **специфике личностного развития**, установить его отличия и сходство с **психическим развитием** в онтогенезе.

Анализ современной психологической литературы выявляет четыре основных взгляда на связь между психическим и личностным развитием. Одни авторы рассматривают их в единой логике и внутренней тождественности; другие считают, что личностное развитие является частью психического развития; третьи полагают, что психическое развитие является частным случаем личностного развития; четвертые уверены в независимости психического и личностного развития в онтогенезе. Не претендуя на целостный анализ и понимание всех вопросов, касающихся психического и личностного развития в онтогенезе, попытаемся сделать некоторые предположения об особенностях развития личности в детском возрасте. Наши теоретические основания связаны в первую очередь с культурно-исторической концепцией Выготского и предложенным в ней пониманием психологического содержания понятия личности.

Первый тезис, касающийся особенностей развития личности в детском возрасте: с одной стороны, личностное развитие в онтогенезе соотносится с выделенными Выготским периодами психического развития, но, с другой – имеет свои механизмы и закономерности. В этом контексте связь развития личности и психики обусловлена характеристиками периодов развития, намеченными автором культурно-исторической концепции. Речь прежде всего идет о понятиях возрастных психологических новообразований и ведущей деятельности [1, 5]. Что касается последней, то есть некоторые сомнения: использовался ли этот термин Выготским применительно ко всем периодам возрастного развития, и каков его психологический смысл относительно целостной культурно-исторической концепции. В работах Выготского понятие ведущей деятельности используется лишь в отношении детской игры. Вместе с тем, теоретическое изучение игровой деятельности, сделанное им в том числе с помощью понятия ведущей деятельности, позволяет включить его в арсенал культурно-исторической концепции и использовать при обсуждении культурно-исторической основы зоны ближайшего развития.

Анализируя игру, Выготский пишет, что “отношение игры к развитию – это отношение обучения к развитию”, и далее замечает: “игра – источник развития и создает зону ближайшего развития” [3, 4].

Таким образом, игра в качестве ведущей деятельности дошкольного периода развития создает для ребенка зону ближайшего развития, и поэтому “в игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его средним реальным уровнем” [там же]. Такое понимание роли игры в качестве ведущей деятельности позволяет говорить о том, что понятие ведущей деятельности, получившее дальнейшую разработку уже после смерти Выготского в теории деятельности А.Н. Леонтьева, имеет в культурно-исторической концепции значение зоны ближайшего развития ребенка, ведь Выготский отмечал, что ребенок в игре “выше себя на голову”.

В отличие от ведущей деятельности, понятие возрастных психологических новообразований использовалось Выготским по отношению к разным периодам развития. По его мнению, самое главное, это происходит в различных периодах психического развития, концентрированно выражается именно в новообразованиях литических и критических периодов. При этом он неоднократно показывал, что у этих новообразований разная судьба – одни, а именно новообразования литических периодов, остаются и далее развиваются и после окончания периода, в котором они формировались, другие, новообразования критических периодов, уходят со “сцены” психического развития.

Выделение возрастных психологических новообразований и ведущей деятельности в качестве связующего звена между психическим и личностным развитием позволяет выдвинуть проблему их взаимозависимости. Применительно к личности ребенка это означает, что, развиваясь в одном периоде, характеризующие этот период новообразование и ведущая деятельность в совокупности составляют некоторое общее образование, которое можно обозначить как **базовую личностную структуру**. Эти взаимосопреженные понятия являются одновременно и показателями развития психики в определенные возрастные периоды, и этапами развития личности в онтогенезе. При этом в базовую личностную структуру входят “субъект” новообразования и “субъект” ведущей деятельности (рис. 1).

Исследования особенностей становления и развития как новообразований, так и ведущих деятельности в разные периоды развития позволяют говорить, что вначале они проявляются и реализуются с помощью взрослого и только потом становятся собственным достоянием ребенка. Так, применительно к игре и тесно связанному с ней воображению можно сказать, что они внача-

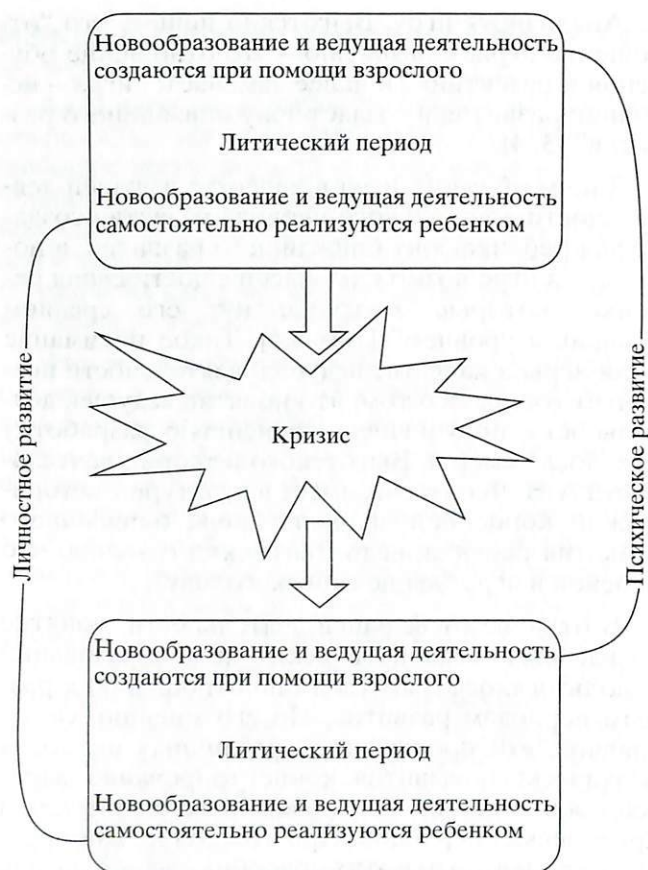


Рис. 1.

ле могут проявляться лишь при определенных условиях, создаваемых взрослым, и только впоследствии осуществляются детьми в самостоятельной деятельности. Эта особенность развития новообразований и ведущей деятельности полностью совпадает с логикой реализации зоны ближайшего развития (то, что сегодня ребенок делает с помощью взрослого, завтра он смеет сделать самостоятельно). Таким образом, говоря о **субъекте новообразования и субъекте ведущей деятельности** мы имеем в виду то, что ребенок должен чувствовать себя их источником и "хозяином". Будучи субъектом той или иной деятельности ребенок должен уметь ее использовать в своей повседневной жизни.

Психическое развитие, в отличие от личностного, прямо и непосредственно связано с началом формирования возрастных психологических новообразований. К примеру, в дошкольном периоде психическое развитие определяется границами, начиная с кризиса трех лет, т.е. со времени возникновения воображения в качестве новообразования дошкольного возраста. При этом еще нельзя говорить о начале специфического для этого периода личностного развития. По мере развития воображения оно начинает использо-

ваться ребенком в своей деятельности. Это время начала и интенсивного развития игры как ведущей деятельности данного периода.

Так, например, ребенок раннего возраста колотит ложкой по стулу, на котором сидит. Мать, обращаясь к нему, говорит: "Ах, какой Миша молодец, он как папа забивает гвоздь!" Спустя некоторое время ребенок начинает сам уже не просто колотить ложкой, а **как будто** забивает ею как молотком гвоздь. В этом случае можно видеть наличие воображения при отсутствии развернутой игровой деятельности. Ребенок, самостоятельно совершающий отдельные игровые действия, еще не играет, так как не владеет способностью к созданию воображаемой ситуации – основы игры. Первые воображаемые ситуации в игре предлагаются взрослым, а ребенок только принимает их и начинает действовать в воображаемом плане.

Таким образом, и психологическое новообразование возраста, и ведущая деятельность являются зоной ближайшего развития по отношению к уровню психического развития, достигнутого детьми к началу того или иного возрастного периода. И то, и другое относится к области психического развития. В некоторых случаях психическое развитие так и не становится достоянием личности. Это связано в первую очередь с тем, что даже являясь "источником" того или иного новообразования или деятельности в онтогенезе, ребенок зачастую так и не может ими сознательно управлять. Причиной отсутствия управления собственной деятельностью и функциями психики является, по нашему мнению, то, что ребенок остается внутри игры и воображения, а не поднимается над ними. Выготский, рассуждая о механизмах произвольности, отмечает выделенную К. Левиным "точку во-вне". Используя данную терминологию, можно сказать, что в случае отсутствия у ребенка "точки во-вне" развитие игры и воображения не приводит к развитию личности ребенка. В то же время если ребенок способен отделиться от своей деятельности и взглянуть на свое воображение и игру "со стороны", то они становятся его достоянием. При этом необходимо отметить одну важную особенность личностного развития. Она связана с появлением не отдельно игры и воображения как самостоятельных процессов в психическом развитии, а выражается в **совокупном субъекте** единого центрального новообразования и ведущей деятельности. Поскольку в ведущей деятельности, взятой вместе с сопряженным с ней новообразованием, ребенок "выше себя на голову" (а она, по словам Выготского, ведущая, а не преобладающая), постольку совокупный субъект характеризует и задает **зону ближайшего личностного развития**.

Анализ соотношения возрастного психологического новообразования и ведущей деятельнос-

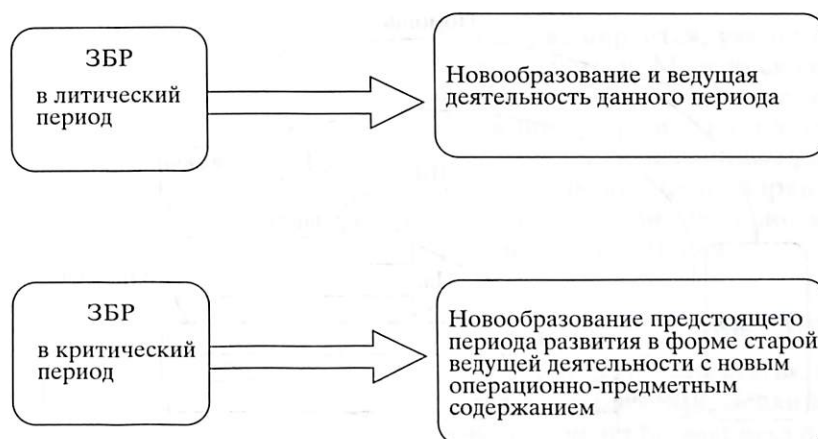


Рис. 2.

ти показал, что между ними существуют сложные, неоднозначные отношения. Так, в начале каждого возрастного периода у ребенка имеются два новообразования – одно связано с прошедшим кризисом развития, а другое характеризует наступающий литический период. К примеру, в младшем дошкольном возрасте (начале дошкольного периода развития) наличествует новообразование кризиса трех лет, характеризующееся осознанием ребенком своего “Я”, и воображение, которое непосредственно зависит от предметной среды и опыта ребенка. Если в развитии воображения Выготский видит смысл дошкольного периода развития, то заикленность ребенка на себе мешает его дальнейшему психическому и личностному развитию. Это противоречие снимается в игре – в ведущей деятельности дошкольного возраста, так как в ней у ребенка есть возможность реализовать себя и, согласно культурно-исторической концепции, обрести зону ближайшего развития. Таким образом, игра снимает противоречия между новообразованием кризиса и особенностями психического развития в литическом возрасте. Помимо этого, именно в игре в качестве центрального психологического новообразования стабильного дошкольного возраста совершенствуется воображение.

Суммируя все сказанное, можно отметить, что ведущая деятельность позволяет встроить в процесс развития и ассимилировать новообразование критического периода и создает условия для развития новообразования литического. При этом, в начале литического возраста эту деятельность задает взрослый и таким образом она является для детей зоной ближайшего развития. По мере ее развития ребенок научается владеть ею самостоятельно и она становится его актуальным уровнем развития.

Если на протяжении одного возрастного периода возрастное новообразование и ведущая дея-

тельность развиваются по одной общей логике, то в критических периодах между ними устанавливаются иные отношения. Это можно увидеть на примере игры и воображения. Если в дошкольном возрасте игра и воображение практически неотделимы друг от друга (Л.С. Выготский писал, что игра – это воображение в действии), то уже в период кризиса семи лет их развитие идет по разным законам. В игре на первый план выдвигается правило, а ее процессуальная, реально исполнительная часть сворачивается и максимально вербализуется, тогда как воображение начинает реализоваться ребенком преимущественно в реальных ситуациях. При этом необходимо отметить: чтобы достигнутые возможности стали зоной актуального развития ребенка, взрослый строит с ним такое общение и совместную деятельность, где ее процессуальная часть непосредственно связана с уже освоенной ведущей деятельностью, а ее оценочная, смысловая часть оказывается заимствованной из следующего периода развития.

Конкретизируя сказанное на примере дошкольного периода, можно отметить, что в старшем дошкольном возрасте зона ближайшего развития связана с такой “особой” деятельностью, которая по своему способу является игрой, а ее личностный смысл задается учебной деятельностью, характерной для младших школьников. Можно сказать, что это специфическая, своеобразная игра, где надо что-то реально померить, написать или посчитать (рис. 2).

Таким образом, если в начале литического периода зона ближайшего развития связана с возникновением и развитием центрального психологического новообразования этого возраста и с соответствующей ведущей деятельностью, то к концу этого периода (и в последующем кризисе) зона ближайшего развития оказывается своеобразно связанной с новообразованием и ведущей деятельностью следующего литического перио-



Рис. 3.

да. При этом промежуточная форма зоны ближайшего развития связана с особой деятельностью-кентавром, заимствовавшей свою процессуальную часть из ведущей деятельности предыдущего периода, а ее смысл и направленность определяют ведущей деятельностью следующего периода развития.

Подобная логика характеризует процесс личностного развития в онтогенезе и определяет возрастные особенности зоны ближайшего развития. Индивидуальные же особенности зоны ближайшего развития касаются особенностей общения ребенка со взрослым.

Изучение генезиса форм общения и сотрудничества ребенка со взрослым позволило выстроить некоторую схематическую последовательность формирования позиций ребенка в общении со взрослым: “пра-мы”, “над”, “под”, “на равных”, “независимая” позиция.

Учитывая тот факт, что методология определения зоны ближайшего развития связана с возможностью ребенка делать с помощью взрослого то, что он не может сделать или решить самостоятельно, мы полагаем, что индивидуальная величина ЗБР связана с тем, какую именно из базовых личностных структур (совокупный субъект новообразования и ведущей деятельности) может реализовать ребенок с помощью взрослого, и какая из форм общения делает эту помощь реально действующей. При этом, согласно исследованию [7, 8], величина помощи взрослого обратно пропорциональна уровню общения и совместной деятельности, достигнутого ребенком. Другими словами, чем меньше у ребенка зона ближайшего развития, тем на более примитивной и низкой ступени развития общения он может принять подсказку взрослого (рис. 3).

Наиболее высокий уровень помощи взрослого соответствует его “независимой позиции”, затем следует позиция “на равных” с ребенком, позиция

взрослого “над”, позиция “под” ребенком, позиция “пра-мы”.

Исследование детей, имеющих проблемы в обучении показало, что они имеют меньшую, чем их сверстники, зону ближайшего развития. Причем, с одной стороны, они могут в помощь взрослого осваивать только следующую, ближайшую ступень личностного развития, а с другой стороны, даже эту ближайшую перспективу могут реализовать лишь тогда, когда взрослый помогает им из позиции “под” или “пра-мы”, в то время как их легко обучающиеся сверстники могут реализовывать не только следующую ступень, но и более сложные, более высокого уровня личностные достижения, и могут это делать в “независимой” от взрослых позиции или в позиции “на равных”.

Рассмотрение “зоны ближайшего развития” в рамках культурно-исторической концепции позволило нам подойти к проблемам развивающегося обучения в контексте соотношения психического и личностного развития в онтогенезе. Так, есть основания считать, что обучение ориентированное только на зону ближайшего развития нельзя назвать в полной мере развивающим, так как в этом случае совершенствуется только актуальное развитие ребенка.

С другой стороны, есть экспериментальные данные о том, что переход зоны ближайшего развития в зону актуального развития зависит не от направленности обучения, а от индивидуальных особенностей детского общения. А они связаны, в первую очередь, с умением ребенка встраиваться в контекст взрослого и внутренне отождествляться с ним. В этом случае ребенку приходится или пренебречь общением и совместной деятельностью со сверстниками (для хорошей обучаемости) или использовать сверстника в качестве средства. Таким образом, особенности общения, которые характеризуют зону ближайшего разви-

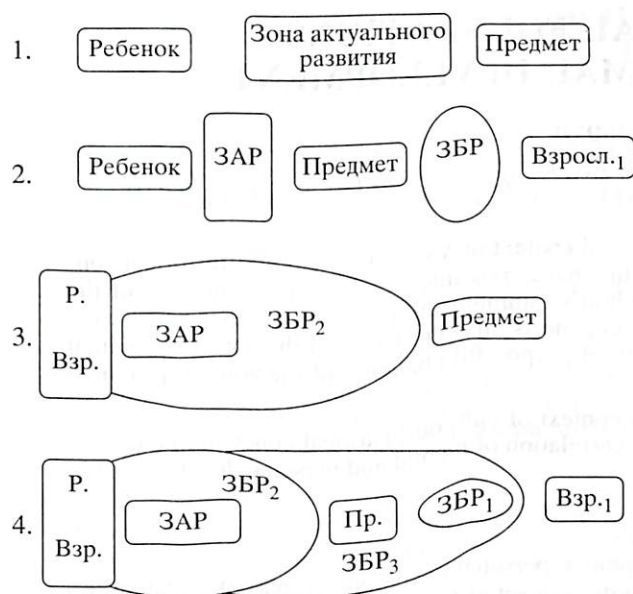


Рис. 4.

тия, оказываются связанными с прошлым развитием ребенка.

Мы полагаем, что обучение может иметь статус развивающего только в том случае, если оно влияет на границы самой зоны ближайшего развития. Другими словами, если вслед за Выготским считать, что она – это область между тем, что ребенок может сделать самостоятельно и с помощью взрослого, то развивающее обучение должно эту область увеличивать (рис. 4).

Вопрос об изменении границ зоны ближайшего развития в контексте культурно-исторической концепции также связан с общением. Что надо сделать, чтобы ребенок смог с помощью взрослого выполнять задание только следующего уровня его личностного развития при условии, если взрослый находится по отношению к нему в позициях, являющихся наиболее ранними в генезисе развития общения?

Ответ напрашивается сам собой. Необходима дополнительная помощь ребенку с другой стороны. Так, если в первом случае, при задании ЗБР, взрослый **противостоит** ребенку, то теперь нужен еще один взрослый, который **вместе** с ребенком, а иногда даже вместо него будет демонстрировать ребенку неверные действия, чтобы тот сумел самостоятельно выделить и “открыть для себя” способ решения предложенной задачи.

В случае, когда ребенок находится в общем пространстве с такими двумя взрослыми, один из которых представляет норму, образец и противостоит ребенку, а другой помогает ребенку “изнутри”, происходят важные изменения в психическом и личностном развитии. С одной стороны, ребенок получает возможность решать с помощью взрослого более сложные задачи, а с другой –

у него расширяется, увеличивается зона ближайшего развития. Можно сказать, что построенное таким образом обучение развивает саму зону ближайшего развития и в этом контексте может по праву быть названным развивающим. Именно таким образом целенаправленное развивающее обучение сегодня реально воздействует на завтрашний день ребенка.

ВЫВОДЫ

1. Личностное развитие в онтогенезе соотносится с периодами психического развития, но имеет свои закономерности и особенности.

2. Базовая личностная структура представляет собой совокупность субъектов центрального психологического новообразования и ведущей деятельности.

3. Ведущая деятельность позволяет встроить в процесс развития и ассимилировать новообразование критического периода и создает условия для развития новообразования литического возраста.

4. Величина зоны ближайшего развития связана с той формой общения ребенка, при которой помощь со стороны взрослого становится реально действующей.

5. Ребенок в пространстве между двумя взрослыми, один из которых предстоит (противостоит) ему, а другой помогает ребенку “изнутри” (совместно с ним), имеет условия, необходимые для изменения границ зоны ближайшего развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л.С.* Проблема возраста // Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
2. *Выготский Л.С.* Умственное развитие детей в процессе обучения. М.-Л.: Учпедгиз, 1935.
3. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Вопросы психологии. 1966. № 6.
4. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978.
5. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М., 1965.
6. *Кравцов Г.Г.* Проблемы начального обучения. Изд. Красноярского университета, 1994.
7. *Шопина Ж.П.* Изучение зоны ближайшего развития в контексте проблем периодизации психического развития // Тезисы докладов Международной психологической конференции “Психическое развитие в онтогенезе: закономерности и возможные периодизации. М.: РГГУ, 1999.
8. *Шопина Ж.П.* Зона ближайшего развития как средство коррекции психологического возраста ребенка // Проблемы психологии развития. Материалы Международной психологической конференции “Психическое развитие в онтогенезе: закономерности и возможные периодизации. М.: РГГУ, 2000.

CULTURAL-HISTORICAL FOUNDATIONS OF THE ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT

E. E. Kravtsova

Dr. sci. (psychology), professor, director of Institute of Psychology named by L.S. Vygotsky, RGGU

The notion of the zone of proximal development in the integral context of Vygotsky's cultural-historical conception and its contemporary maintenance is discussed. This makes possible to consider the problem of the zone of proximal development' measurement in relation to child's communicational peculiarities in a new way. Based on the analysis of communication development in ontogenesis different levels of the zone of proximal development are proposed, and hypothesis about possibility of purposeful changing of the zone of proximal development' limits is advanced.

Consideration of the zone of proximal development in the context of cultural-historical conception and psychology of communication permits to solve the problem of correlation of mental and personal development in ontogenesis.

Key words: zone of proximal development, mental development, personal development, base personal structure, age-related psychological new formation, leading activity, subject of a new formation, subject of leading activity, limits of the zone of proximal development.

Президиум РПО планирует проведение всероссийской конференции “ПСИХОЛОГИЯ И ЕЕ ПРИЛОЖЕНИЯ” в г. Москве в январе–феврале 2002 г.

Основные направления и проблемы конференции:

I. Психология в системе наук

(междисциплинарные связи с философией, естественными и гуманитарными науками, математикой, техникой)

II. Психология – наука или система наук?

Относительна ли граница между отраслями, направлениями психологии?

Существует ли системообразующее ядро психологических наук (единство методологии, методов, категорий)?

Кризис в психологии сегодня: миф или реальность? Основной метод в психологии: номотетический или идеографический? Проблема оценки получаемых данных: математическая обработка необходима и достаточна? Сущность и специфика психологического знания: точны ли психологические законы и есть ли они вообще?

Психологи теоретики и практики: нужны ли теоретики?

III. Психология как профессия (исследователь, практик).

Формы и методы работы в практике: образовании, политике, бизнесе, праве, материальном производстве и других видах общественной активности. Общее и особенное в практиках разного вида. Нормы профессиональной деятельности и ее деструкция. Этические и правовые аспекты профессии. Проблема профессиональной организации.

Справки:

Тел./факс для справок: 283-55-30, 203-27-36.

E-mail: rpo@psychology.ru; zumo@psy.msu.ru