

## Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский...

В.К. Зарецкий

кандидат психологических наук, заведующий лабораторией психолого-педагогических проблем непрерывного образования детей и молодежи с особенностями развития и инвалидностью Московского городского психолого-педагогического университета

---

Главная тема статьи — попытка реконструкции мысли Л.С. Выготского в плане его понимания значения понятия «зона ближайшего развития» (ЗБР) для обучения. Первая часть статьи — анализ текста Л.С. Выготского о ЗБР как предмете диагностики и интерпретация основных положений текста с точки зрения их педагогического значения. Итогом анализа является формулирование семи тезисов, являющихся базовыми для построения педагогических процедур при сотрудничестве взрослого с ребенком в ЗБР. Вторая часть статьи посвящена конструированию понятия ЗБР как пространства возможных линий развития ребенка, определяющихся потенциалом проблемной ситуации и характером помощи взрослого. По мнению автора, ЗБР — совокупность различных векторов развития, по каждому из которых возможно выстраивание сотрудничества между взрослым и ребенком, в ходе которого происходит передача и совместная выработка способов действия. В третьей части статьи рассматриваются педагогические следствия из выстроенного представления о ЗБР, приводятся примеры оказания помощи детям в преодолении ими учебных трудностей средствами развиваемого автором рефлексивно-деятельностного подхода. Дается трактовка сотрудничества ребенка и взрослого как взаимодействия двух равноправных субъектов учебной деятельности и характеристика эффективных и неэффективных видов помощи взрослому ребенку.

**Ключевые слова:** зона ближайшего развития и обучение, Л.С. Выготский, дети с трудностями в обучении, зона актуального развития, зона актуально недоступного, рефлексивно-деятельностный подход, психолого-педагогическая помощь, сотрудничество ребенка и взрослого, ребенок как субъект собственного развития.

---

Трагические исторические обстоятельства — преждевременная кончина Льва Семеновича Выготского — оборвали его мысль о зоне ближайшего развития (ЗБР), в буквальном смысле, на полуслове. Подробно разобрав понятие «ЗБР» применительно к вопросам диагностики уровня развития, Л.С. Выготский лишь указал, что оно имеет определенное значение и для обучения. И, наверное, у многих, читавших его текст о ЗБР, возникал вопрос: а что же он хотел написать о педагогическом аспекте использования этого понятия? Известно, что в главе «Проблема возраста» [4] он весьма детально разбирает и убедительно обосновывает необходимость учитывать при диагностике развития не только то, что ребенок может сделать самостоятельно, но и то, что он может сделать с помощью взрослого. Область того, что ребенок может сделать с помощью взрослого или в сотрудничестве с ним (область этих процессов), Л.С. Выготский называет **зоной ближайшего развития**, отличая ее от зоны актуального развития, в которой ребенок справляется со всеми действиями самостоятельно.

Слова, на которых обрывается мысль Льва Семеновича, следующие: «Практическое значение данного диагностического принципа связано с проблемой обучения. Подробное выяснение этой проблемы будет дано в одной из последних глав» [4, с. 268]. Эта глава, как говорится в примечании к шеститомному изданию собрания сочинений Л.С. Выготского, так и осталась ненаписанной [там же, с. 413].

Что же могло быть написано в этой главе? О каком практическом значении понятия «ЗБР» для обучения размышлял Л.С. Выготский? Попробуем проследить ход мысли Л.С. Выготского в направлении от диагностики как констатации определенного уровня развития, **к обучению как процессу, в котором происходит развитие**.

Прежде чем обратиться к анализу текста Л.С. Выготского под углом реконструкции педагогического значения его идеи ЗБР, зададимся простым вопросом: **когда именно происходит развитие?** Вопрос этот не об условиях, а о моменте. Если исходить из того, что развитие — это не нечто мистическое, а складывающееся из конкретных шагов, каждый из которых знаменует переход в новое качество, то можно задать вопрос: когда это происходит? Для иллюстрации смысла данного вопроса обратимся к аналогии. Развитие растения можно описать как процесс его перехода из состояния семени в состояние «взрослого растения», цветущего, приносящего плоды, имеющего стебель, листья, корни. При этом можно точно указать момент, когда из семени пробивается стебель, когда на стебле появляются листья, когда завязывается плод и т. д. Нам представляется, что педагогическое значение понятия «ЗБР» заключается именно в том, что оно позволяет ответить на вопрос о том, **когда происходит развитие**, в какой момент совершается этот шаг — переход в новое качество. Прежде чем дать ответ на этот

вопрос, реконструировав позицию Л.С. Выготского, попробуем проследить движение его мысли в ходе построения представления о зоне ближайшего развития.

### О чем написал Л.С. Выготский

В «Проблемах возраста» Л.С. Выготский успеваешь остановиться на одном моменте, который называет самым главным. Он рассматривает сроки обучения, вычерпывая потенциал *метафоры об урожае, играющей роль моделирующего представления* для понимания того, что такое, с точки зрения Выготского, ЗБР. То, что метафора предшествует введению понятия, важно отметить особо. Этот прием — вход в научный предмет через метафору — весьма характерен для Л.С. Выготского. Зачем нужна метафора?

Н.Г. Алексеев [1], анализируя методологические средства построения научных теорий, выделяет в их структуре центральное звено, называя его «моделирующим представлением», которое определяет как способ целостного схватывания реальности посредством образа или метафоры. Моделирующие представления позволяют «материализовать» чувство реальности, выделить в ней некоторый существенный для исследователя аспект, когда ощущается неадекватность имеющихся средств научного описания этого аспекта. Дальнейшая разработка понятия — после того как сформулировано моделирующее представление, — состоит в разработке научных принципов, обосновывающих новое видение реальности и новых исследовательских правил и процедур ее изучения [1].

Л.С. Выготский, будучи автором новаторских идей, оформляя их в научный текст, неизбежно сталкивался с этой проблемой — дефицита существующих научных средств описания того аспекта реальности, который он чувствовал и видел благодаря развиваемой им идее культурно-исторического происхождения психики человека. Л.С. Выготский пишет о том, для чего еще нет адекватных понятий, и это ощущается по всему тексту.

Текст Л.С. Выготского о ЗБР очень динамичен. Он больше похож на рассуждение вслух, в ходе которого подыскиваются слова и термины, которые адекватны оформляемому в текст чувству реальности. Началом, исходным толчком рассуждения, является вопрос, как оценивать уровень развития. Учитывать только актуальный уровень, т. е. определять ту часть картины развития, которая охватывает «уже созревшие процессы», или же учитывать те процессы, которые находятся «в стадии вызревания» [4, с. 261–262]? Отвечая на эти вопросы, Л.С. Выготский вводит метафору о садовнике, который оценивает виды на урожай и, конечно же, при этом учитывает не только уже вызревшие плоды, но и созревающие. Проводя аналогию между таким образом понимаемым урожаем и процессами развития, Л.С. Выготский делает вывод, что полная картина развития должна учитывать как уже созревшие (завершившие свой цикл развития) процессы, так и созревающие. После этой метафоры он вводит термин «ЗБР», еще не давая определения, а лишь указывая его функцию: *с помощью ЗБР можно определить, какие процессы находятся в стадии вызревания.*

Прежде чем ввести само понятие, Л.С. Выготский поясняет его следующим, как он выражается, «частным» примером, продолжая рассуждать «вслух». Как определяют уровень интеллектуального развития ребенка? Дают ему серию заданий, нарастающих по трудности и стандартизованных по годам детской жизни. «Таким образом, определяется предел трудностей задач, доступных для данного ребенка» [4, с. 262]. Для дальнейшего рассуждения отметим, что по процедуре оценки развития при помощи задач, ранжированных по трудности, ребенок в ходе их выполнения обязательно попадает в *проблемную ситуацию*, когда самостоятельно не может справиться с заданием. Это принципиально важно, так как проблемная ситуация данного типа является, с нашей точки зрения, точкой, соединяющей две логики рассуждения о ЗБР — диагностическую (как оценивать уровень развития) и педагогическую (как способствовать повышению уровня развития).

Далее Л.С. Выготский ставит под сомнение распространенную в его время точку зрения на процедуру оценки развития. Он пишет: «Принято считать, что показательным для ума является единственно и исключительно самостоятельное решение. Если в ходе решения ребенку поставлен наводящий вопрос, дано руководящее указание, как надо решать задачу, такое решение не принимается во внимание при определении умственного возраста» [там же]. Затем Л.С. Выготский формулирует то основание сложившегося взгляда на развитие и его диагностику, *которое подлежит изменению*: «В основе этого представления лежит убеждение, что несамостоятельное решение задачи лишено всякого значения для суждения об уме ребенка» [там же]. И далее, прежде чем приводить аргументы с позиций собственного культурно-исторического подхода в психологии, он приводит другие данные «современной психологии», которые опровергают этот тезис. В частности, он говорит о том, что дети и животные различаются по способности подражать, и что животные неспособны к обучению в том смысле, в котором мы говорим об обучении применительно к человеку.

«Подражание» на данном витке рассуждения становится очень важным термином для Л.С. Выготского, настолько важным, что на с. 263 [4] он даже употребляет термин «зона интеллектуального подражания», фактически в качестве синонима понятию ЗБР.

Но мы помним, что Л.С. Выготский строит текст, рассуждая вслух. И становится понятным, что термин «подражание» понадобился ему только на том этапе, на котором он сравнивал развитие ребенка и животного. Подчеркнув принципиальное различие между обучением человека и животного («животное поддается только дрессировке»), Л.С. Выготский указывает, что применительно к человеку, «говоря о подражании, мы имеем в виду не механическое, автоматическое, бессмысленное, а разумное, основанное на понимании подражательное выполнение какой-либо интеллектуальной операции» [4, с. 263]. На следующем логическом шаге от термина «подражание» остается только лингвистическая оболочка, так как Л.С. Выготский пишет: «...мы расширяем значение термина, применяя слово «подражание» ко всякого рода деятельности определенного типа, выпол-

няемой ребенком не самостоятельно, а в сотрудничестве со взрослым или другим ребенком» [4, с. 263].

Прежде чем идти дальше, следя за движением мысли Л.С. Выготского, отметим, что к ситуации, которую мы назвали проблемной, т. е. ситуации, в которой ребенок не может справиться с неким заданием самостоятельно, добавляется еще одно важное понятие — *сотрудничество* ребенка со взрослым (или другим ребенком).

Чтобы придать еще больше убедительности собственной позиции и пояснить важность учета для понимания развития того, что ребенок может сделать совместно со взрослым, Л.С. Выготский приводит пример о двух восьмилетних мальчиках, которые не различаются по актуальному уровню развития, т. е. одинаково успешно справляются с заданиями для восьмилетних, но при этом различаются по способности действовать в сотрудничестве со взрослым. Один ребенок может с помощью взрослого справиться с заданиями для 9-летнего ребенка, а другой — для 12-летнего. Спрашивается: различаются ли эти дети по уровню развития? Очевидно, да, но не по актуальному уровню, а по *ширине* ЗБР. У одного ребенка, как пишет Л.С. Выготский, ЗБР опережает его умственный возраст на 4 года, а у другого — на один. То есть по состоянию созревающих процессов один ребенок ушел в 4 раза дальше, чем другой, и это необходимо учитывать как в оценке уровня развития, так и *в обучении*.

Между этим примером и той цитатой, которая была приведена в начале статьи о значении ЗБР для обучения, всего полстраницы. Какая же мысль проводится на этом отрезке рассуждения, что позволяет Л.С. Выготскому перейти от диагностики к обучению?

Во-первых, в одном абзаце делается намек на то, что определять ЗБР можно применительно к другим сторонам детской личности (не только к умственному развитию). Что при этом имел в виду Л.С. Выготский, можно только догадываться, так как эта идея раскрытия в тексте не получает. А в следующих двух абзацах он, наконец-то, обращается к аргументам культурно-исторической концепции, и формулирует главную мысль: «развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет ближайшим источником его сотрудничество (понимая это слово в самом широком смысле) с другими людьми» [4, с. 265].

Следует обратить внимание на ту смысловую динамику, которую претерпела мысль Выготского. Рассматривая взаимодействие ребенка и взрослого, он первоначально говорит о подражании ребенка взрослому, о подражательной деятельности, о зоне интеллектуального подражания [4, с. 263]. Затем он расширяет термин подражание, говоря о том, что под подражанием будет пониматься сотрудничество ребенка и взрослого. Но спустя всего две страницы текста оказывается, что и сотрудничество следует понимать в самом широком смысле слова. С чем связана такая стремительная динамика?

Разумеется, мы можем только попытаться реконструировать движение мысли Л.С. Выготского, и для этого посмотрим, в каких словах он раскрывает взаимодействие ребенка и взрослого в ЗБР, которое он называет подражанием и сотрудничеством.

На с. 262 [4] Л.С. Выготский, иллюстрируя несамостоятельное решение, говорит о «руководящих указаниях» и «наводящих вопросах» как тех видах помощи взрослого ребенку, благодаря которым тот может справиться с заданием. На следующей странице присутствует та же пара понятий («руководство» со стороны взрослого или сотрудничество «с помощью наводящих вопросов»). Видимо, «руководство» — это прямое указание, как сделать, а «наводящие вопросы» — косвенное наведение на правильный способ действия.

Наиболее развернуто возможные виды помощи взрослому ребенку представлены на с. 264. Вот как мыслит Л.С. Выготский возможность установления ЗБР для данного ребенка «с помощью особых приемов»: «Мы показываем ребенку, как нужно решить задачу, и смотрим, может ли он, подражая показу, выполнить решение. Или мы начинаем решать задачу и предоставляем ребенку закончить ее. Или мы предлагаем решать задачи, выходящие за пределы его умственного возраста, в сотрудничестве с другим, более развитым ребенком, или, наконец, мы объясняем ребенку принципы решения задачи, ставим наводящие вопросы, расчлняем для него задачу на части и т. д. Короче говоря, мы предлагаем ребенку решать в том или ином виде сотрудничество задачи, выходящие за пределы его умственного возраста» [4, с. 264].

Интересно, что перечень видов сотрудничества фактически ограничивается теми или иными способами доведения до ребенка образца действия. Взрослый либо показывает ребенку, как сделать, либо объясняет, либо расчлняет сложное действие на части, и работает с каждой частью отдельно. Вполне логичное понимание, учитывая, что в культурно-исторической концепции обучение ведет за собой развитие, а само развитие происходит благодаря усвоению культурно-исторического опыта человечества, носителем образцов которого выступает для ребенка взрослый.

Зачем же Л.С. Выготскому понадобилось говорить, что и сотрудничество следует понимать в самом широком смысле слова [4, с. 265]? Предложению понимать сотрудничество предельно широко предшествует тезис о том, что социальная среда является «источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия «идеальных» и наличных форм» [4, с. 265]. А этому тезису, как мы уже отмечали выше, предшествует совсем короткий абзац с никак не развиваемым тезисом о том, что понятие ЗБР применимо и к другим сторонам детской личности. По-видимому, чувствуя потенциал понятия ЗБР, но не имея возможности его немедленно раскрыть, Л.С. Выготский делает намек на то, что оно применимо не только к оценке умственного развития, но и к другим сторонам личности (поскольку и они тоже развиваются из того же источника). Очевидно, что при таком расширении возникающих во взаимодействии с другими людьми новообразований и сотрудничество следует понимать более широко...

Нам важно отметить, что это более широкое понимание предполагает использование взрослым не только руководящих указаний, объяснений и наводящих вопросов, но и *каких-то других приемов*,

которые могут способствовать успешному сотрудничеству ребенка и взрослого, при этом успешность имеет вполне четкий критерий: без взрослого ребенок не может сделать, совместно с взрослым делает...

И, наконец, приведем последний существенный для нас тезис Л.С. Выготского, без которого все рассуждения о ЗБР, развитии, сотрудничестве и т. д. теряют всякий смысл: «То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве..., завтра он становится способен выполнить самостоятельно» [4, с. 264].

Таким образом, осуществленная реконструкция мысли Л.С. Выготского применительно к педагогическим возможностям использования принципа ЗБР дает возможность сформулировать тезисы, на которых будет строиться наше дальнейшее рассуждение:

1. Границей между зоной актуального развития (т. е. актуально доступного, самостоятельно выполнимого) и ЗБР является то первое трудное задание, с которым ребенок не справляется самостоятельно, когда ему требуется помощь взрослого (не важно, происходит ли это в естественных условиях или же в специально организованной процедуре диагностики уровня развития ребенка).

2. Если ребенок не справляется с неким заданием (задачей, действием), он оказывается в проблемной ситуации, когда не может сделать самостоятельно то, что надлежит сделать.

3. Сотрудничество ребенка и взрослого при определении ЗБР или же при обучении в ЗБР осуществляется в проблемной ситуации, с которой ребенок справляется благодаря помощи взрослого.

4. Развитие с этой точки зрения выступает как процесс перехода от совместного выполнения трудных, но доступных ребенку заданий, к самостоятельному (без помощи взрослого). Это же является мерой эффективности помощи взрослого: если ребенок становится способным самостоятельно делать то, что «вчера» делал только в сотрудничестве со взрослым, то помощь была эффективной. Если же этого не происходит, взрослому следует задуматься над тем, какими методами он оказывает помощь.

5. Очевидно, что область «созревающих процессов» имеет и другую границу, за которой лежит область актуально недоступного, т. е. того, что ребенок не может сделать даже в сотрудничестве со взрослым. Таким образом, ЗБР — это область, ограниченная с двух сторон: с одной стороны граница проходит там, где ребенок способен успешно действовать самостоятельно, с другой — где он не может успешно действовать даже в сотрудничестве со взрослым.

6. Область ЗБР образована действиями, которые ребенок способен понять, но не способен выполнить, т. е. это зона, внутри которой ребенок действует разумно и осмысленно с помощью взрослого. Если он не может взаимодействовать осмысленно, сотрудничество не получится.

7. Наконец, в качестве последнего тезиса мы бы указали, что, по мнению Л.С. Выготского, понятие ЗБР может быть распространено и на другие стороны личности (не только умственное развитие).

Таким образом, в резюме нам удалось сформулировать семь тезисов, в которых, на наш взгляд, выражена педагогическая ценность идеи Л.С. Выготского о ЗБР. Опираясь на них, можно выстраивать практические педагогические процедуры, которые способствовали бы развитию ребенка, а не только объясняли работу некоторых механизмов. В ходе дальнейшего рассуждения мы остановимся на двух вопросах: 1) как может быть оказана помощь взрослому ребенку в опоре на представление о ЗБР — ребенку, который в такой помощи нуждается, т. е. имеет трудности в обучении? 2) Каковы проблемы современной традиционной методики обучения, которые становятся очевидными, когда мы смотрим на педагогический процесс сквозь призму представлений о ЗБР?

При этом отметим, что если в диагностике идея Л.С. Выготского довольно быстро была операционализирована, то в педагогической практике мы не обнаружим каких-либо развитых педагогических систем или даже приемов, которые бы базировались на идее ЗБР [5]. Здесь мы просто фиксируем как факт, что идея ЗБР не нашла отражения в педагогической практике, не пытаюсь объяснить, почему так произошло. Но считаем, что это проблема, которая заслуживает специального исследования и анализа.

### Продолжая мысль Л.С. Выготского

Здесь мы остановимся на вопросе о том, какие следствия применительно к помощи взрослому ребенку вытекают из данного понимания развития как процесса происходящего в сотрудничестве ребенка и взрослого в ЗБР. При этом подчеркнем, что, строя представления о видах помощи, мы будем опираться на собственный опыт практической работы по оказанию психолого-педагогической помощи детям с трудностями в обучении средствами рефлексивно-деятельностного подхода [6, 7].

Очевидно, что то, как именно и какую помощь оказывает взрослый ребенку, может влиять и на ход развития, и на его направление, и на динамику движения самой ЗБР. При взаимодействии со взрослым ЗБР не исчезает — сдвигается ее граница за счет расширения зоны актуального развития, при этом расширяется сама ЗБР. Ребенок все больше и больше может делать не только самостоятельно, но и во взаимодействии со взрослым (см. рис. 1).

Если рассматривать только содержательную (предметную) сторону деятельности, то взаимодействие ребенка и взрослого можно поместить весьма и весьма просто: все, что ребенок не может сделать самостоятельно, делает за него взрослый. Ребенок, подражая взрослому, постепенно перенимает его действия и начинает выполнять их самостоятельно. В этом случае помощь взрослого заключается в предъявлении ребенку культурного образца способа действия, который ребенок осваивает и присваивает, т. е. делает собственным достоянием. Однако, как мы помним, Л.С. Выготский сначала делает важное примечание о том, что «подражание» следует мыслить более широко, нежели просто повторение ребенком того, что де-

лает взрослый, а затем начинает употреблять термин «сотрудничество». Это дает основание предполагать, что ребенком усваивается не только то, что является предметом взаимодействия ребенка и взрослого, т. е. то, чему взрослый учит ребенка, но и другие способы действий взрослого, в том числе то, как он это делает.

Соответственно, если выйти за рамки стержневого процесса — присвоения ребенком способа осознанно демонстрируемого взрослым действия — и рассмотреть другие процессы, которые могут происходить во взаимодействии взрослого и ребенка, то вопрос о помощи взрослому можно поставить иначе: чем может помочь в развитии взрослый ребенку, используя ситуацию, когда ребенок не справляется самостоятельно с некой трудностью, но может сделать это во взаимодействии со взрослым?

Дети с трудностями в обучении — это именно дети, которые не могут самостоятельно выполнить определенные задания, не в состоянии освоить учебный материал. Их трудности проявляются в ошибках, в непонимании задания, в неумении выстроить действия по предложенному алгоритму, в неспособности найти сделанную ошибку и во многом другом. Учителя, как правило, не имеют возможности оказывать индивидуальную помощь таким детям, а нередко не считают возможным вообще чем-либо им помочь, списывая их трудности на биологию, наследственность, природу, социальное неблагополучие, бесталанность и т. д. Но и многие из тех учителей, которые искренне стремятся помочь этим детям, не жалеют времени на индивидуальные занятия, оказываются неэффективными в своей помощи. В современной ситуации, если ребенок отнесен к категории детей «с трудностями в обучении», он практически обречен на то, что общественно-исторический опыт человечества, даже в пределах школьной программы, останется им не усвоенным.

В этом пункте нашего рассуждения важно остановиться и зафиксировать одно принципиальное обстоятельство: даже не выходя за рамки представления о ребенке как субъекте **присвоения** общественно-исторического опыта, можно утверждать, что при работе взрослого с ребенком над преодолением его учебных трудностей во взаимодействии ребенка и взрослого деятельность протекает одновременно как минимум в двух планах. Первый — работа над освоением того предметного материала, в котором возникла трудность; второй — работа над преодолением трудности как таковой на соответствующем материале. Принимая во внимание наличие двух планов деятельности, мы можем говорить о ребенке в двух ипостасях: **как о субъекте освоения учебного материала и как о субъекте преодоления собственных трудностей**. Соответственно можно говорить и о двух ЗБР, лежащих в разных плоскостях: зоне, очерчиваемой возможностями освоения учебного материала в сотрудничестве со взрослым, и зоне выработки способности самостоятельно преодолевать учебные трудности (см. рис. 2).

Если взрослый удерживает лишь предметный аспект ситуации своего взаимодействия с ребенком, то может выступать лишь в роли носителя культурного образца способа действия, постепенно передавая его ребенку. Если же он удерживает и второй план дея-

тельности, а именно то, что в этой ситуации он может оказать помощь в выработке способности преодолевать учебные трудности, то его функции как носителя образца может быть недостаточно, более того, она может быть ненужной и даже бесполезной.

Если же мы будем рассматривать ребенка в ситуации взаимодействия со взрослым не только как субъекта присвоения общественно-исторического опыта, транслируемого ему взрослым, и не только как субъекта преодоления учебной трудности, но, более широко, как субъекта осуществления собственного замысла, тогда через зону ближайшего развития могут пройти самые различные векторы, задаваемые замыслами ребенка. По каждому из них может происходить развитие, если взрослый будет строить свое взаимодействие с учетом замысла ребенка (см. рис. 3).

В рамках рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию помощи детям с трудностями в обучении такими векторами могут быть направления развития, связанные со следующими процессами: самоопределение, рефлексия, выработка замысла, целеобразование, контроль, нормы взаимодействия (кооперации), саморегуляция (смысловая, рефлексивная, эмоциональная), способность преодолевать трудности, использовать ошибку как материал для рефлексии, устанавливать отношения между средством и результатом действия и т. д. [6, 7]. Все эти процессы, безусловно, связаны с освоением предметного материала и разворачиваются на фоне процесса присвоения способа действия с помощью взрослого, но по своему содержанию выходят далеко за пределы освоения предметного материала.

Приведем несколько примеров, иллюстрирующих, как в зависимости от субъектной позиции ребенка, возникающей в процессе полноценного сотрудничества со взрослым, появляются указанные векторы.

Например, когда ребенку предлагается познакомиться дополнительно (именно «предлагается», а не «вменяется в обязанность»), для него возникает ситуация самоопределения, т. е. как он решит, так и будет. Можно принять решение безответственно, а можно серьезно, с пониманием того, что и зачем будет делаться. Иногда ребенок не в состоянии принять решение самостоятельно, тогда взрослый может оказать ему помощь. В ходе их взаимодействия ребенок приобретает опыт самоопределения, которым в дальнейшем может воспользоваться самостоятельно.

Создавая условия для самоопределения ребенка, взрослому следует занимать позицию сотрудника, готового оказать помощь, но не определяющего полностью содержания совместной деятельности. Ребенок должен почувствовать, что он может отказаться, и тогда никаких занятий не будет, но и шанс тогда будет упущен. Для детей, хронически неуспевающих в школе, нередко утративших смысл занятий и посещения школы, утомленных постоянными упреками в их адрес, вдруг возникает перспектива переломить кажущуюся фатальной траекторию их развития. Им пока непонятно, как это может произойти, но появляется хотя бы слабая надежда. Чтобы проверить, может ли надежда воплотиться в реальность, нужно действовать, а для начала просто принять предложе-

ние взрослого. Самоопределение ребенка, которое заключается в принятии предложения взрослого, в такой ситуации означает сразу очень многое: «я готов», «я надеюсь», «я поверил, но вера еще слаба», «я сделал шаг навстречу, но...», «такие отношения меня устраивают...». Самоопределяясь в таких условиях, **ребенок становится субъектом собственной учебной деятельности и собственного развития.** Последующее укрепление его субъектного начала во много зависит от того, будет ли взрослый своими действиями и отношением способствовать дальнейшему развитию субъектности ребенка, помогая ему **пройти путь от субъекта принятия ответственного решения, до субъекта, способного самостоятельно воплотить это решение в жизнь.**

Когда занятия начались, возникает вопрос, чем именно заниматься. Решение принимается совместно ребенком и взрослым. Обычно мы предлагаем ребенку выполнить несколько заданий разного типа и уровня трудности, чтобы определить, что ребенок может сделать самостоятельно, а что нет, т. е. где проходит граница между зонами актуального и ближайшего развития. Определив несколько видов ошибок, мы предлагаем ребенку выбрать, над чем он начнет работать в первую очередь (поскольку устранить все ошибки сразу нельзя). Для ребенка возникает проблема выбора цели. Чтобы этот выбор был осознанным, иногда требуется помощь взрослого, который демонстрирует пример анализа ситуации и определения оснований выбора. Например, дети, имеющие трудности в русском языке, часто допускают элементарные ошибки на пропуск и замену букв в словах, которые пишутся, как слышатся. Наряду с ними есть ошибки на довольно сложные правила, орфографические и пунктуационные. Если ребенок хочет работать над сложным правилом, можно с ним согласиться и начать работу. Если же он спросит совета, с чего лучше начать, то логично, прежде чем переходить к правилам, научиться писать грамотно слова, которые пишутся, как слышатся, потом научиться видеть «опасные» места (т. е. места, где можно допустить ошибку, которые пишутся не так, как слышатся), а затем уже браться за правила. Рассуждая вместе со взрослым таким образом, ребенок приобретает **опыт анализа ситуации, определения оснований выбора, определения цели** и т. д., т. е. совершает действия, многие из которых в дальнейшем сможет выполнить уже самостоятельно.

При работе над конкретной ошибкой, устранении ее причин и выработке способа безошибочного действия важным моментом работы является установление причин ошибки, которые кроются в неправильном способе действия. Для детей вовсе не очевидно, что они что-то делают не так. Нередко они объясняют ошибки случайностью, ситуативными обстоятельствами. Если же исходить из того, что ошибка никогда не бывает случайной (сделать правильно можно случайно, ошибиться — нет!), тогда необходимо проделать определенную работу по установлению отношений между способом действия и его ошибочным результатом, вскрыть и проанализировать способ собственного действия, т. е. сделать то, что мы называем **рефлексией.**

Установив эти отношения и убедившись в том, что именно определенный конкретный дефект способа действия приводит к ошибке данного типа, ребенок приступает к деятельности, именуемой «конструированием нового способа действия», т. е. ищет совместно со взрослым то, чем нужно дополнить свой способ действия или что изменить в нем. Иными словами, он мысленно **проектирует свое будущее действие**, приобретая совместно со взрослым опыт, который в дальнейшем сможет использовать самостоятельно.

Иногда дети усматривают причины ошибок не в способе как таковом, а в своем состоянии, психологическом настрое. Например, одна шестиклассница на вопрос, почему она допускает ошибки на безударную гласную, уверенно ответила, что это из-за волнения. Выбрав правило «безударная гласная в корне слова» в качестве предмета работы, в итоговой рефлексии, когда учитель задал вопрос, что каждому удалось сделать на этом уроке, девочка неожиданно ответила: «Я научилась справляться со своим волнением!». Таким образом, **работая над ошибкой, она развивалась в направлении совершенствования способностей саморегуляции.** Помощь взрослого при этом свелась к одному единственному вопросу: «Что тебе нужно делать, чтобы не волноваться?». Этот вопрос позволил девочке сделать маленькое открытие: чтобы не волноваться, нужно что-то с собой сделать. И она, думая над этим в течение урока, нашла, что именно нужно делать ей, чтобы не волноваться...

Таким образом, ЗБР можно представить не плоскостью, которая образована способами совместной деятельности ребенка и взрослого при освоении первого определенного предметного содержания, а сферой, образованной совокупностью векторов, проходящих через «точку» трудности и очерчивающих разнообразные возможные направления развития ребенка (зоны возможных личностных, когнитивных и других изменений).

Примером подобного (более сложного) представления о ЗБР может служить разработка пространственно-временной схемы ЗБР Л.Ф. Обуховой и И.А. Корепановой [8], в которой наряду с предметной стороной деятельности ребенка и взрослого вводится ее смысловая сторона. «Осознание смысла действия», направленного на другого человека, рассматривается этими авторами как составная часть пространственно-временной структуры ЗБР. Другой попыткой рассмотрения различных аспектов ЗБР (эмоционального и когнитивного) является работа Н.Л. Белопольской [2], в которой показана связь уровня понимания рассказов с формой их предъявления, меняющей эмоциональное отношение.

### Практические педагогические следствия

С точки зрения Л.С. Выготского, собственно развитию способствует только та деятельность, которая осуществляется в ЗБР с помощью взрослого. Таким образом, развивается только тогда, когда ему трудно, когда он не может справиться с некоей деятельностью самостоятельно. Возникает потребность в новых способах действия, носителем которых является взрослый. Но ведь, оказывая помощь ребенку, учитель

должен понимать специфические причины каждого типа ошибок и трудностей, чтобы помочь ребенку организовать *ту деятельность, которая будет полезной именно ему*, оказать помощь каждому, и именно ту, в которой ребенок нуждается. При этом важно, чтобы все, что ребенок может сделать сам, он сделал *самостоятельно*, и только в том, что ребенок не может сделать самостоятельно, ему должен помочь учитель.

Ошибки в учебном процессе позволяют определить пространство, в котором следует искать ЗБР. Сравнив то, что ребенок сделал безошибочно, с тем, в чем он допустил ошибки, мы можем с высокой степенью достоверности определить, по крайней мере, границу между двумя зонами — зоной актуального развития и ЗБР.

Если принять за основу тезис Л.С.Выготского, что развитие происходит тогда, когда взрослый организует совместную деятельность ребенка в зоне его ближайшего развития, то из него вытекает важнейшее для учебного процесса практическое следствие: учебный процесс приносит ребенку пользу в той степени, в какой в ходе занятия он движется в ЗБР с адекватной помощью взрослого. Из этого же тезиса следует, что действия ребенка в зоне актуального развития бессмысленны, так как к развитию не ведут, а действия за пределами верхней границы ЗБР, т. е. в зоне актуально недоступного, не просто бесполезны, а вредны для ребенка. Вред связан с тем, что, несмотря ни на какие усилия (как взрослого, так и ребенка), ребенок не может быть успешным, если ему приходится действовать в зоне актуально недоступного, подобно тому, как если бы взрослый пытался помочь ребенку поднять штангу весом в 500 кг: сколько бы усилий они ни прилагали, у них ничего не получится. И если ребенок постоянно находится в ситуации, когда от него требуется действовать в зоне актуально недоступного, то и он, и взрослый получают постоянную отрицательную обратную связь: что бы они ни делали, у них ничего не получается.

Переживание хронического неуспеха начинает оказывать необратимые влияния на развитие ребенка в целом, на его личность, его социальную ситуацию, отношения к себе и другим, а также других к нему. Нормальный выход из такой ситуации — в целях самосохранения — выйти из самой этой невозможной ситуации, что и происходит с детьми, которых называют «девиантными» или «трудными». Очень часто девиантное поведение является формой активного протеста против невозможной ситуации в школе, в которую его насильственно помещают взрослые, требуя делать то, что ему не по силам. Именно это происходит с неуспевающими учениками, когда учитель вместо того чтобы определить, в какой помощи нуждается ученик, требует от него двигаться вместе с классом по программе, потому что этого от самого учителя требуют администрация школы и образовательный стандарт. Вместо интеллектуального и личностного развития происходят негативные процессы, возникает то, что М. Селигмен назвал «выученной беспомощностью» [10], а А. Бандура «низкой самооффективностью» [9].

Учитель, стремящийся двигаться вместе с ребенком в ЗБР, должен работать творчески. Одним из факторов, превращающим деятельность учителя в творче-

скую, является необходимость точной работы учителя в ЗБР. Во-первых, учитель должен определить зону, ее границы и проблемный эпицентр; во-вторых, определив ее, должен оперативно предложить ребенку выполнить задания, которые будут находиться в ЗБР; в-третьих, учитель должен каждому ребенку оказать ту помощь, в которой более всего нуждается. Именно эти три особенности протекания учебного процесса, организуемого как помощь взрослому ребенку, *превращают совместную деятельность учителя и ребенка в творческую*. Но будет ли она иметь творческий характер в действительности, зависит от учителя, от его профессионализма, понимания психологических механизмов, на которые можно опираться при организации учебной деятельности, от его готовности отступить от плана и импровизировать по ходу урока.

В заключение остановимся на некоторых трудностях использования понятия ЗБР в педагогической практике и тех стереотипах, которые, на наш взгляд, препятствуют конструктивному применению понятия ЗБР.

Обычно помощь учителя ребенку заключается в подсказке, которая иногда выступает в виде предъявления (в который раз!) образца действия либо его элемента, вызвавшего затруднения у ученика. Очевидно, что такая помощь хотя и дает возможность ребенку справиться с заданием, но к развитию не приводит, так как причины, вследствие которых возникло затруднение, остаются невыявленными и неустраненными. Следовательно, ошибка может повториться. Способы деятельности ребенка при таких действиях учителя формируются стихийно: до чего-то ребенок доходит сам, что-то он делает по образцу, не думая, потому что «так надо». Но дело даже не в качестве знаний, которые получает ребенок при таких подсказках, а в том, что он не приобретает важного жизненного опыта — *опыта самостоятельного преодоления трудностей*. При затруднении он будет ждать подсказки. Если нет подсказки, что делать — непонятно.

Другой вид традиционной помощи учителя — наводящие вопросы. Задавая несколько вопросов подряд, учитель «наводит» ученика на «правильную» мысль. При этом, видимо, предполагается, что ребенок в следующий раз сам сможет задать себе необходимые вопросы (возьмет образец). На практике мы часто наблюдаем, что дети перестают думать, как только учитель начинает задавать наводящие вопросы и вытягивать ответ из ученика. Но главное, что без рефлексии, без анализа того, как ученик, отвечая на вопросы учителя, сумел прийти к правильному ответу, способ рассуждения, который пытался продемонстрировать учитель, остается скрытым от ученика. На рефлексии у традиционного учителя нет времени, так как рефлексия — процесс сложный и непредсказуемый, он может затянуться надолго, и тогда учитель не успеет выполнить план урока. Разумеется, для традиционного учителя план важнее, чем развитие ребенка, тем более неуспевающего.

Есть еще один вид помощи, который весьма распространен в школе: высмеять, поругать, унижить ученика, чтобы ему стало стыдно за то, что он не справляется с заданием, и таким образом простиму-

лизовать его мотивацию. Иногда это срабатывает, но чаще ведет к негативным результатам. Тем не менее такой вид «помощи» можно наблюдать на очень многих уроках у подавляющего большинства учителей.

С нашей точки зрения, ни один из этих видов «помощи» помощью считаться не может, так как не ведет к развитию, зато способствует приобретению негативного опыта, в том числе и опыта объекта манипулирования. Если в первом случае учитель просто делает за ребенка его работу, то второй и третий вид помощи представляют собой два варианта манипуляции. Организация мысли ребенка при помощи наводящих вопросов подобна движению вслепую, когда ведут, но непонятно куда (т. е. скрытая манипуляция). Игра на чувствах и эмоциях — манипуляция в чистом виде.

В каком-то смысле в том, что такие виды «помощи» практикуются и считаются вполне допустимыми и эффективными, «виноват» сам Л.С. Выготский. Употребляя через запятую слова «подражание», «руководство», «сотрудничество», а также относя к видам помощи предъявление образца, выполнение действия за ребенка, наводящие вопросы, он тем самым стирает грань между двумя качественно различными позициями взрослого по отношению к ребенку в обучении: позиции, при которой помощь взрослого заключается в определенном типе *воздействия на ребенка*, и позиции, при которой и взрослый и ребенок выступают как равноправные субъекты учебной деятельности, а *развитие ребенка происходит в ходе их взаимодействия*.

Эта грань настолько тонкая, что люди, пишущие о развитии или же работающие с этим, практически часто переступают ее совершенно незаметно для себя. Например, Дж. Брунер говорит о педагогическом воздействии как вещи, «само собой разумеющейся» [3, с. 9]. Характеризуя помощь взрослого в ЗБР, он отмечает лишь «намеки» и «подсказки», которые, на наш взгляд, не являются помощью и не способствуют развитию, хотя такая практика весьма распространена.

Учителя признают, что наиболее эффективно обучение тогда, когда ребенок проявляет активность, самостоятельность, работает осмысленно, целенаправленно, думает, действует, обдумывает собственные действия и т. д. Но стоит задать им вопрос о том, как они помогают ребенку, чтобы он все это проявлял, дальше подсказок и наводящих вопросов дело не идет. Возникает противоречие между идеальным представлением о том, как должен происходить процесс взаимодействия между взрослым и ребенком, и реальной практикой помощи взрослого (учителя) ребенку при возникновении у последнего учебных трудностей. Причина, на наш взгляд, кроется именно в том, что не различаются понятия «воздействие» и «сотрудничество». Сотрудничество строится на договоренности двух субъектов одной и той же деятельности (в данном случае речь идет о деятельности развития или, более узко, о деятельности по преодолению учебных трудностей). Воздействие в сотрудничестве недопустимо. Педагогическое воздействие предполагает отношение взрослого к ребенку как к объекту воздействия. В этом случае можно подсказывать, «наводить» незаметно, действовать не

прямо, а исподволь, чтобы добиться от ребенка нужного результата. Эффект здесь, безусловно, возможен, но сотрудничеством это не будет. А вспоминая о том, что в ЗБР ребенок усваивает способы, которыми действует взрослый, можно ожидать, что ребенок приобретет опыт объекта манипулирования и освоит эти способы, чтобы применять их по отношению к другим, добываясь от них нужного результата. Вряд ли развитие ребенка в этом направлении будет расматриваться работающим с ним взрослым как позитивный итог их взаимодействия.

Какой же в таком случае может быть помощь учителя ученику — *организовать его рефлексию* для прояснения причин затруднения или ошибки [6, 7]. Только в этом случае ученик получает шанс самостоятельно справиться с трудностью, что и приводит к его развитию. Кроме того, во взаимодействии с учителем, регулярно получая соответствующую помощь и рефлексируя совместную деятельность, он присваивает не только способы деятельности, но и способы ее рефлексии (в том числе демонстрируемые взрослым), что гораздо важнее с точки зрения развития, так как он совершенствуется в своей способности *учиться* (т. е. учить себя)!

В ходе урока рефлексия выступает в качестве особого процесса, сопровождающего мыслительную деятельность учащегося на каждом ее этапе. Если ученик выполняет задание, то, сталкиваясь с трудностью, он осуществляет рефлексию, чтобы *осмыслить причины затруднения*. Если задание выполнено, то, сравнивая результаты выполнения с тем, что было задано, ученик в рефлексии устанавливает отношения между условиями, результатами и средствами выполнения задания. Если была допущена ошибка, то рефлексия направляется на установление причин ошибок, выявление недостатков примененного способа и его перестройку. После внесения изменений в способ ученик выполняет другое задание, направленное на испытание нового способа. Если задание было выполнено без ошибок, то в рефлексии устанавливается связь между введенными в способ изменениями и полученными результатами. Тем самым делается вывод о надежности способа, о том, что для заданий определенного типа он может быть использован для получения положительного результата.

Таким образом, помощь взрослого (учителя, психолога, родителя) ребенку при работе с его учебными трудностями может оказываться не только в плане поддержки процесса освоения определенного учебного материала, но и с учетом других процессов, существенных для развития ребенка как субъекта учебной деятельности. В рамках рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию помощи детям в преодолении ими учебных трудностей [7] к таким процессам относятся: самоопределение ребенка по отношению к учебной деятельности и собственным трудностям, развитие способности вырабатывать замысел собственной деятельности, рефлексия (как способность к осознанию и изменению оснований и способов собственной деятельности), самоорганизация деятельности.



### Литература

1. Алексеев Н.Г. Методологические принципы анализа концептуальных схем деятельности в психологии // Труды ВНИИТЭ. Сер. Эргономика. Вып. 17. М., 1979.
2. Белопольская Н.Л. Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития // Вопросы психологии. 1997. № 1.
3. Брунер Дж. Торжество разнообразия: Выготский и Пиаже // Вопросы психологии. 2001. № 4.
4. Выготский Л.С. Проблемы детской (возрастной) психологии // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
6. Зарецкий В.К. О рефлексивно-деятельностной педагогике // Летняя школа для детей с особенностями развития в Нытвенском районе: опыт работы с 1996 по 2001 гг. (Под ред. В.К. Зарецкого, М.М. Гордон). Нытва, 2001.
7. Зарецкий В.К. Рефлексивно-деятельностный подход в психолого-педагогическом консультировании детей, имеющих трудности в обучении // Развивающая среда в образовательных учреждениях университетского округа МГППУ. М., 2006.
8. Обухова Л.Ф., Корепанова И.А. Пространственно-временная схема зоны ближайшего развития // Вопросы психологии. 2005. № 5.
9. Bandura A.A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change // Psychological Review. 1977. Vol. 84.
10. Seligman M.E.P. Power and powerlessness: Comments on «cognates of personal control» // Applied and Preventive Psychology. 1992. V 1.

## Zone of Proximal Development: What Vygotsky Had Not Time to Write About

V.K. Zaretsky

Ph.D. in Psychology, head of the Laboratory of Psychological and Pedagogical Problems of Continuous Education in Children and Adolescents with Disabilities at the Moscow State University of Psychology and Education

---

The general problem of the research is an application of the «zone of proximal development's» (ZPD) notion to teaching. The first part of the article contains an analysis of the Vygotsky's text about ZPD as a subject of diagnostic and an interpretation of its pedagogical meaning. The second part of the article is devoted to the definition of the ZPD's notion as a space of possible lines of child's development. These lines are determined by the problem situation's potential and by the adult's aid characteristics. The author reasons that ZPD looks like a combination of different vectors of development. Possible cooperation between adult and child could be designed on each of these factors. In the course of this cooperation a rendering and a joint manufacturing of methods of each action take place. In the third part of the article the pedagogical effects from the designed ZPD's notion is analyzed. The examples of rendering help to children in overcoming their learning difficulties by the reflexive activity approach, developed by the author are presented. The adult-child cooperation is treated as an interaction of two equal in rights subjects of learning activity. Characteristics of effective and not-effective types of the adult's help to children are given.

**Keywords:** zone of proximal development and teaching, L.S. Vygotsky, children with learning problems, zone of actual development, zone of actual inaccessibility, reflexive activity approach, psychological-pedagogical aid, child-adult cooperation, child as a subject of his/her own development.

### References

1. Alekseev N.G. Metodologicheskie principy analiza konceptual'nyh shem deyatel'nosti v psikhologii // Trudy VNIITE. Ser. Ergonomika. Vyp. 17. M., 1979.
2. Belopol'skaya N.L. Ocenka kognitivnyh i emocional'nyh komponentov zony blizhaishego razvitiya u detei s zaderzhkoi psihicheskogo razvitiya // Voprosy psikhologii. 1997. № 1.
3. Bruner Dzh. Torzhestvo raznobraziya: Vygotskii i Piazhe // Voprosy psikhologii. 2001. № 4.
4. Vygotskii L.S. Problemy detskoj (vozrastnoi) psikhologii // Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 4. M., 1984.
5. Davydov V.V. Teoriya razvivayushhego obucheniya. M., 1996.
6. Zareckii V.K. O reflektivno-deyatelnostnoi pedagogike // Letnyaya shkola dlya detei s osobennostyami razvitiya v Nytvenskom raione: opyt raboty s 1996 po 2001 gg. (Pod red. V.K. Zareckogo, M.M. Gordon). Nyтва, 2001.
7. Zareckii V.K. Refleksivno-deyatelnostnyi podhod v psikhologo-pedagogicheskom konsul'tirovanii detei, imeyushih trudnosti v obuchenii // Razvivayushaya sreda v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah universitetskogo okruga MGPPU. M., 2006.
8. Obuhova L.F., Korepanova I.A. Prostranstvenno-vremennaya shema zony blizhaishego razvitiya // Voprosy psikhologii. 2005. № 5.
9. Bandura A.A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change // Psychological Review. 1977. Vol. 84.
10. Seligman M.E.P. Power and powerlessness: Comments on «cognates of personal control». Applied and Preventive Psychology. 1992. V 1.