

Зона ближайшего развития: эволюция понятия

В.К. Зарецкий

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

Основной замысел статьи — проследить траекторию развития и использования понятия «зона ближайшего развития» (ЗБР) со времени его введения в концептуальный аппарат культурно-исторической психологии Л.С. Выготским по материалам работ отечественных психологов. Статья включает три раздела. Первый посвящен проблеме определения понятия ЗБР, в котором анализируются противоречия в представлениях самого автора понятия и трактовках понятия другими авторами. «Классическое определение» ЗБР дополняется идеями Л.С. Выготского, высказанными им в других работах. Два других раздела статьи посвящены изменениям методологических функций понятия на разных этапах его развития — от объяснительного принципа к предмету исследования и от предмета исследования к методологическому средству построения новых исследовательских предметов и новых практико-ориентированных технологий. Общая тенденция заключается в расширении областей применения понятия ЗБР, выходе использования понятия за рамки исходных задач объяснения и теоретического обоснования особой связи обучения и развития, за рамки проблем взаимодействия ребенка и взрослого. Особое внимание уделяется помогающей деятельности взрослого (учителя, психолога, родителя и др.): главный вопрос, как помочь, чтобы помощь способствовала развитию. Показано, что понятие ЗБР начинает использоваться в психотерапии и практике работы со взрослыми людьми с нарушениями развития, т. е. оно становится связующим звеном между образованием (обучение), развитием и психическим здоровьем.

Ключевые слова: зона ближайшего развития (ЗБР), Л.С. Выготский, объяснительный принцип, предмет исследования, методологическое средство, многовекторная модель ЗБР, развивающее обучение, рефлексивно-деятельностный подход, образование, развитие, психическое здоровье.

Для цитаты: Зарецкий В.К. Зона ближайшего развития: эволюция понятия // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 3. С. 45–57. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200305>

Zone of Proximal Development: Evolution of the Concept

Viktor Zaretsky

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

The main idea of the article is to trace the development and use of the concept of zone of proximal development (ZPD) in the works of Russian psychologists since its introduction into the conceptual apparatus of cultural-historical psychology by L.S. Vygotsky. The article consists of three parts. The first is devoted to the definition of the concept of ZPD, in which the contradictions between the ideas of the author of the concept and the interpretations of it by other authors are analyzed. The “classical definition” of ZPD is supplemented by the ideas of L.S. Vygotsky, expressed by him in other works. The other two parts of the article are devoted to changes in the methodological functions of the concept at different stages of its development: from an explanatory principle to the subject of research, and from the subject of research to a methodological means for the construction of new research subjects and new practice-oriented technologies. The general trend is to expand the areas of application of the ZPD concept, to go beyond the initial tasks of explaining and theoretically justifying the special connection between learning and development, and beyond the problems of interaction between a child and an adult. Particular attention is paid to the helping activity of an adult (teacher, psychologist, parent, etc.): the main question is how to help in order to contribute to the development. It is shown that the concept of ZPD is now used in psychotherapy and

practice of working with adults with developmental disorders, i.e. it becomes the link between education (learning), development and mental health.

Keywords: zone of proximal development (ZPD), L.S. Vygotsky, explanatory principle, subject of research, methodological tool, multi-vector model of ZPD, developmental learning, reflective-activity approach, education, development, mental health.

For citation: Zaretsky V.K. Zone of Proximal Development: Evolution of the Concept. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 3, pp. 45–57. DOI: : <https://doi.org/10.17759/chp.2024200305>

Введение

В 2024 г. отмечается столетие культурно-исторической психологии. В 1924 г. Л.С. Выготский начал свою деятельность в психологии, в 1934 завершил, войдя в историю как основоположник культурно-исторической психологии, которая становится год от года все более востребованной, а сам Л.С. Выготский стал одним из самых цитируемых психологов в мире.

Среди идей, составляющих основной костяк культурно-исторической психологии, понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР) занимает особое место. Оно является связующим звеном между основным генетическим законом и новым пониманием развития, в котором обучение играет ведущую роль. Через понятие ЗБР перебрасывается мостик от теории к практике, в которой Л.С. Выготский видел будущее психологии. Из понятия ЗБР вытекает проблема взаимодействия ребенка и взрослого: как выстраивать с ребенком отношения сотрудничества и как помогать ребенку в том, что он не может делать сам, чтобы эта помощь способствовала развитию.

Сейчас трудно представить, как можно, изучая развитие ребенка и создавая условия для этого, обходиться без понятия ЗБР. Тем не менее, эволюция этого понятия, представляет собой удивительную траекторию, и наиболее впечатляющим является то, что эвристический потенциал понятия ЗБР начинает раскрываться относительно недавно, и это отражается в стремительном росте массива публикаций, в которых так или иначе в качестве одного из ключевых присутствует понятие ЗБР [26]. При этом само определение понятия ЗБР остается дискуссионным, чему поспособствовали не только сам Л.С. Выготский, засвечивая в разных текстах разные смысловые оттенки понятия [17], но также коллизии переводов его работ на английский язык, которые несколько искажают исходный смысл понятия, что дает основания, в частности Н.Н. Вересову, сделать вывод о том, что ЗБР и ZPD (zone of proximal development) не одно и то же [3].

Замысел данной статьи состоит в том, чтобы проследить эволюцию понятия ЗБР за девяносто лет (по работам отечественных психологов) с момента его появления в концептуальной системе культурно-исторической психологии, начиная с проблемы определения понятия, обретения им новых методологических функций и дальнейшего постепенного раскрытия его эвристического потенциала.

ЗБР: проблема определения понятия

В 1935 г., т. е. через год после смерти Л.С. Выготского, его соратниками был издан сборник его публикаций для учителей [5]. Главы про ЗБР были подготовлены по стенограмме доклада Л.С. Выготского на заседании кафедры дефектологии Педагогического института им. Бубнова 23 декабря 1933 г. и стенограмме доклада на заседании Научно-методического совета Ленинградского педологического института 20 мая 1933 г.

В публикации дается определение понятия ЗБР как расстояния «...между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, разрешаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития ребенка, определяемым с помощью задач, решаемых ребенком под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными его сотоварищами...» [5, с. 42]. Это определение принято рассматривать как «классическое», т. е. выражающее основную суть понятия, наиболее важное его содержание. В других, как более ранних, так и более поздних публикациях и докладах Л.С. Выготского, есть указания на то, что понятие ЗБР допускает другие более сложные трактовки.

Сам Л.С. Выготский рассматривает это определение как «условное» [5]. ЗБР в нем связывается, прежде всего, с когнитивным развитием ребенка, т. е. с развитием высших психических функций, речи, с формированием научных понятий. Благодаря переводу на английский язык и публикации этой брошюры (с существенными сокращениями) в наиболее популярном на Западе издании работ Л.С. Выготского «Mind and Society» (1978) [41] именно это определение было взято за основу зарубежными психологами. Н.Н. Вересов, проводя анализ перевода текстов Л.С. Выготского на английский язык, подвергает их критике, указывая, что в переводах, особенно первых его вариантах, упускаются важные смысловые оттенки, фактически искажающие понятие ЗБР [3]. Так, по мнению Н.Н. Вересова, из-за неточностей перевода исчезает самое главное, что есть в понятии ЗБР, — его связь с основным генетическим законом и представлением об обучении как источнике развития.

Действительно, в этом определении грань между обучением и развитием уловить не так-то просто. Ребенок что-то не может сделать самостоятельно, но может это сделать с помощью взрослого. В ходе взаимодействия со взрослым ребенок присваивает (ин-

териоризирует) совместный опыт, превращает его в собственное достояние, повышает свой уровень актуального развития, раздвигая еще дальше границы ЗБР. Вопрос: где здесь развитие? Если ребенок не умел считать, но научился, это овладение математическими знаниями, навыками, умениями. Это безусловный шаг в обучении. А где здесь развитие? Нечеткость различения «шагов в обучении» и «шагов в развитии» у самого Л.С. Выготского дает основания Б.Г. Мещерякову, подвергнутому анализу связь основных понятий культурно-исторической психологии, критически отнестись к различным трактовкам ЗБР. Анализируя точки зрения на ЗБР, он отмечает тенденцию сводить ЗБР к педагогическому значению, т. е. трактовать ее как «зону ближайшего усвоения», что «не умаляет ее значения для теории развития» [29].

В статье, посвященной анализу современного состояния культурно-исторической психологии, отмечается, что «классическое» определение ЗБР следует рассматривать как «рабочую конструкцию», созданную для донесения важности до учителей и психологов учета не только уровня актуального развития ученика, но и уровня (зоны) его потенциального развития [31]. Именно с адресованностью работы учителям (с учетом их собственной «зоны ближайшего развития»), возможно, связано некоторое упрощение понятия ЗБР, фокусировка их внимания лишь на важности того, что ребенок может делать совместно со взрослым, и «измерения расстояния» между двумя уровнями развития в годах. Такая логика делает наглядной и убедительной для учителя, не очень озабоченного проблемами развития ребенка, важность умения определять и учитывать в своей работе ЗБР. Но в этом определении отсутствуют как минимум четыре важных смысловых компонента понятия, имеющих в описаниях содержания понятия, данных в других текстах самого Л.С. Выготского, в том числе в его выступлении 23 марта 1933 г., когда он впервые формулирует понятие ЗБР [9]¹.

Первый момент — это его указание на то, что *понятие ЗБР может быть распространено на развитие личности в целом*. Это означает, что любой аспект (вектор) когнитивного и личностного развития может быть рассмотрен через понятие ЗБР. Второй — что *развитие ребенка происходит в сотрудничестве (совместной деятельности) со взрослым* и зависит от той помощи, которую оказывает ребенку взрослый. Третий — что *ЗБР имеет не одну, а минимум, две границы*: одна — между ЗБР и областью актуально доступного (того, что ребенок может сделать сам), другая — между ЗБР и областью, в которой ребенок не может осознанно (Л.С. Выготский пишет «с умом», т. е. не просто «подражая») взаимодействовать со взрослым (то, что было в дальнейшем названо нами «зоной актуально недоступного» [15]). Четвертый момент — известное высказывание Л.С. Выготского, которое он приводит в книге «Мышление и речь», изданной на русском языке в 1956 г. и переведенной

на английский в 1962, о том, что обучение не просто ведет за собой развитие, но при определенных условиях «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [8, с. 230], т. е. *развитие в процессе обучения может происходить одновременно по разным направлениям*. Эта идея буквально брошена мимоходом в книге «Мышление и речь». Но Л.С. Выготский подчеркивает, что это и есть самое ценное в новой теории связи обучения и развития, тем не менее вплоть до начала XXI века на нее ни отечественные, ни зарубежные исследователи практически не обращают никакого внимания [16]. Ни одна из этих идей не получает развития у самого Л.С. Выготского, что не удивительно, так как все они появляются лишь в последний год его жизни. Понятие ЗБР оказывается органично связано с такими уже проработанными понятиями, как знак, генетический закон, интериоризация (вращивание), и с идеями, которые еще долго оставались лишь намеченными Л.С. Выготским, но им не оказывалось должного внимания [16].

Попытка проработать указанные идеи в логике самого Л.С. Выготского привела к представлению о многовекторной модели ЗБР [14], которая стала рассматриваться как логическое продолжение эволюции понятия, поскольку в нем интегрируются различные положения Л.С. Выготского, высказанные им в докладах и текстах последнего года его жизни (в 1933—1934 г.). Более подробно на описании многовекторной модели ЗБР мы остановимся ниже.

Мы рассмотрели проблемы определения понятия ЗБР, которое пока еще остается предметом дискуссий, и далее постараемся наметить контуры эволюции понятия, которая описывается методологическими функциями, приобретаемыми понятием ЗБР на различных этапах развития культурно-исторической психологии и в связанных с ней направлениях психологической науки и практики. Для этого воспользуемся представлением о методологических функциях научных понятий, наиболее четко сформулированных Э.Г. Юдиным: объяснительный принцип, предмет исследования, методологическое средство построения новых исследовательских предметов и инструментов для практики [38].

Зона ближайшего развития: от объяснительного принципа к предмету исследования

Понятие ЗБР появляется в контексте как минимум трех важных для теории развития идей Л.С. Выготского. Исторически первой является идея психологии как практики содействия развитию, к которой он приходит обсуждая будущее психологии в работе «Исторический смысл психологического кризиса» [1927] [6]. Следующей является идея основного генетического закона: «...всякая функция в культурном развитии появляется на сцену дважды, в двух планах,

¹ Точная дата выступления Л.С. Выготского приводится в книге «Лев Семенович Выготский» [4].

сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая [8, с. 145]. Понятие ЗБР становится объяснительным принципом, приводящим в действие этот закон: достоянием ребенка может стать только то, что находится в зоне его ближайшего развития (функции, которые находятся в стадии созревания и становятся «плодами» в сотрудничестве со взрослым). Третья идея — новая трактовка связи обучения и развития: не развитие идет впереди обучения и делает доступным для ребенка освоение учебного материала, как считал Ж. Пиаже; не тождество обучения и развития, как полагали бихевиористы; не просто взаимосвязь обучения и развития, как полагал Ф. Коффка; а обучение как источник развития, обучение идет впереди и предшествует развитию. А.Н. Леонтьев в предисловии к шеститомнику собрания сочинений Л.С. Выготского, обсуждая роль понятия «зона ближайшего развития», называет подобный взгляд на развитие «революционным» для того времени [25]. В понятии ЗБР, таким образом, содержится идея о том, что обучение может и должно способствовать развитию, что не всякое обучение способствует развитию (а только такое, в котором происходит взаимодействие ребенка и взрослого в ЗБР), и имплицитно присутствует вопрос: как возможно развивающее обучение?

Обсуждая понятие ЗБР, соратники и последователи Л.С. Выготского П.Я. Гальперин и Д.Б. Эльконин [10] подчеркивают что существование ЗБР — это факт. Однако факт, допускающий разные толкования связи обучения и развития. «Л.С. Выготский дает одно толкование, Ж. Пиаже — другое». Критикуемый авторами «метод срезов» не может дать ответа на этот вопрос, так как им можно только зафиксировать, что возможности ребенка с возрастом возрастают. Но что здесь играет ведущую роль: развитие, которое по мере созревания ребенка делает его способным учиться, или обучение, которое ведет за собой развитие? Авторы делают вывод, что такая постановка проблемы обосновывает необходимость введения в исследование мышления *формирующего метода*, т. е. метода, который бы показывал, как именно обучение ведет за собой развитие. В статье подвергается сомнению достаточность теоретического обоснования ЗБР и ставится проблема ее экспериментального обоснования путем доказательства возможности формирования умственных действий и понятий с заранее заданными свойствами. Таким образом, ЗБР рассматривается как инструмент обоснования возможности путем разработки методологии формирующего эксперимента доказать, что обучение ведет за собой развитие.

Пожалуй, наиболее убедительным доказательством того, что обучение ведет за собой развитие, если взаимодействие ребенка и взрослого выстраивается в ЗБР, являются эксперименты по формированию начальных математических понятий, проведенные под руководством П.Я. Гальперина в начале 1960-х гг. В них было показано, что так называемые феномены Пиаже, которые в его экспериментах имели место у детей даже 7–8 лет, а для дошкольников были одной

из наиболее ярких характеристик мышления, — эти феномены исчезали даже у детей 5 лет, если дети осваивали начальные математические понятия «меры», «единицы» и «числа». Но если в обучении они делали «один шаг», т. е. обучались счету при помощи этих понятий, то, как отмечают П.Я. Гальперин и Л.Ф. Обухова (непосредственный участник этих экспериментов), помимо исчезновения феноменов Пиаже, у детей изменялись *схемы оперативного мышления* об объектах: каждый объект предстал как совокупность относительно независимых друг от друга параметров, каждый из которых измеряется в своих единицах. Так, дети 5 лет, если им показывают две бутылки с одинаковым уровнем воды в них, говорят, что в них воды поровну. Но если одну из бутылок перевернуть и поставить на горлышко, то уровень воды в ней станет выше, вследствие чего ребенок скажет, что в этой бутылке воды стало больше. Ребенок того же возраста, со сформированными научными математическими понятиями, скажет иначе: «Кажется, что в *этой* больше, но мы же ничего не отливали и не доливали, значит, в них воды поровну». Формированию математических понятий предшествует погружение ребенка в деятельность измерения разных параметров, различных предметов, что позволяет ребенку осознанно взаимодействовать со взрослым, измеряя параметры разных предметов. Осознанность, по П.Я. Гальперину, является одним из важнейших параметров формирующегося умственного действия. В дальнейшем ученики П.Я. Гальперина В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин создали теорию и заложили основы практики развивающего обучения, в которой ЗБР является одним из ключевых понятий [12], дав еще один убедительный и — что важно — практический ответ на вопрос, как именно обучение может способствовать развитию.

Если учесть, что метод поэтапного формирования умственных действий и понятий начинает разрабатываться П.Я. Гальпериним и его учениками в 1950-е гг., а система развивающего обучения начинает создаваться в 1970-е гг., то можно сделать вывод, что понятие ЗБР на протяжении 20–40 лет остается в статусе объяснительного принципа развития, как процесса, производного от обучения, и лишь многие годы спустя получает сначала экспериментальное, а затем и практическое подтверждение того механизма связи обучения и развития, который оно призвано объяснить.

На следующем этапе эволюции понятия сама ЗБР становится предметом исследования. В естественнонаучном залоге вопрос можно было бы поставить так: «Что представляет собой ЗБР или как она устроена?» В конструктивистском залоге вопрос звучит иначе: «Как можно помыслить ЗБР, чтобы им было возможно пользоваться на практике?» Или иначе: «В каком направлении может быть продолжена мысль Л.С. Выготского?», что особенно актуально именно в свете того, что сам он не имел ни времени, ни возможности завершить работу над своей концептуальной системой [25], одним из важнейших элементов которой (если не ее краеугольным камнем) оказывалось понятие ЗБР.

К одной из первых попыток сделать ЗБР предметом исследования можно отнести работу Н.Л. Белопольской, посвященную оценке когнитивных и эмоциональных компонентов ЗБР у детей с задержкой психического развития [1]. Автор, определяя содержание ЗБР, ссылается на идеи Л.С. Выготского, дополняющие «классическое определение», в частности возможность распространить понятие ЗБР на развитие личности в целом, и подчеркивает, что ЗБР «отражает психический потенциал развития личности». Другим основанием введения в понятие ЗБР «эмоционального измерения» является принцип единства аффекта и интеллекта. ЗБР рассматривается в когнитивном и эмоционально-смысловом измерении, и, что важно, в помощи взрослого также выделяется интеллектуальная и эмоционально-смысловая «размерность».

От идеи о возможности рассмотрения понятия ЗБР применительно к разным сторонам личностного развития и принципа единства аффекта и интеллекта в своей трактовке понятия ЗБР отталкивается и Е.Е. Кравцова [23]. Автором (автор — внучка Л.С. Выготского) инициируется разработка новых образовательных программ для дошкольников и подростков, в которых создаются условия и организуются предпосылки возникновения и развития следующего возрастного периода. Важно отметить, что во взаимодействии ребенка и взрослого в ЗБР ребенок рассматривается как субъект ведущей деятельности, как субъект новообразований.

В работе Л.Ф. Обуховой и И.А. Корепановой ставится задача разработки пространственно-временной модели ЗБР [30]. Классическая концепция ЗБР дополняется идеей смыслового измерения, которое и становится предметом исследования. Авторы ставят проблему структуры ЗБР и содержания процессов, происходящих в ней, включая сотрудничество ребенка и взрослого. Оригинальное построение эксперимента, в котором взрослый выступает в разных позициях (взрослый, помогающий осваивать новое действие, и взрослый-«неумеха», по отношению к которому уже ребенок выступает как учитель), дает возможность проследить динамику освоения ребенком действия и процесс осознания способа его осуществления. Сложное и оригинальное построение исследования дает авторам возможность «увидеть» структуру ЗБР с разных сторон. Так, ЗБР рассматривается как взаимосвязь операционно-технического и мотивационно-смыслового компонентов. Делая структуру ЗБР предметом исследования, авторы демонстрируют возможность различных заходов на ее «конструирование», возможность «многомерного» понимания ЗБР, ее зависимость от позиции взрослого и зависимость взрослого от активности самого ребенка.

Г.А. Цукерман, опираясь на определение Л.С. Выготского и ряд других идей о ЗБР, ставит принципиальные вопросы, на которые у автора понятия нет ясного ответа. Обсуждая эти вопросы, Г.А. Цукерман приходит к следующим выводам. ЗБР — это не натурально существующее явление, возникающее само

собой всякий раз, когда взрослый помогает ребенку достигнуть большей самостоятельности. Это особая форма взаимодействия, в котором действие взрослого направлено на порождение и поддержку инициативного действия ребенка. Отношение умелого и неумелого, знающего и незнающего является редуцированной формой совместного действия, способного создать ЗБР [37].

Г.А. Цукерман отходит от «классической» концепции ЗБР, задавая три вопроса и обосновывая ответы на них в логике взаимосвязи обучения и развития: 1) что развивается в ЗБР?; 2) куда ведет развитие обучение?; 3) что развивается в развивающем обучении? Ключом к ответу на эти вопросы является видение автором ценности инициативы ребенка и ее поддержки взрослым. ЗБР понимается как пространство видов помощи взрослым ребенку, как область, где возникает интерпсихическое, как многомерное пространство потенциальных возможностей развития, поддержанных или не поддержанных учебным взаимодействием. Раскрывается роль и значение понятия ЗБР для понимания развития ребенка как носителя собственной инициативы, поддержка которой осуществляется взрослым. Ребенок развивается как автор инициативы, а взрослый — как человек впервые поддерживающий инициативу именно этого ребенка. Тем самым в ЗБР развивается их общность. Развитие психических функций — лишь частный случай процессов развития, происходящих в этом многомерном пространстве.

Модифицированное по сравнению с классическим понятие ЗБР становится объяснительным принципом того, почему обучение может быть «неразвивающим» и как оно может стать «развивающим». Эти идеи автор иллюстрирует «мысленным экспериментом», в котором моделируются траектории развития ребенка при разных условиях, при разных видах помощи, при ориентации взрослого на поддержку или подавление детской инициативы.

В 2006 г. различные заходы вышеуказанных авторов на поиск новых измерений ЗБР были обобщены в многовекторной модели ЗБР, в которой сделана попытка интегрировать намеченные, но не получившие развития идеи Л.С. Выготского. Статья так и называлась «Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Л.С. Выготский» [15]. Поводом для нее послужило примечание к «Проблемам возраста» в четвертом томе избранных сочинений Л.С. Выготского, к его фразе, которая следует после обстоятельного разбора им диагностического значения понятия ЗБР: «Педагогическое значение ЗБР будет рассмотрено в одной из последующих глав». В примечании сказано просто и кратко: «Эти главы не были написаны Л.С. Выготским». Таким образом возник вопрос о том, «а что же еще не успел написать Л.С. Выготский». Какой он видел психологию, к которой он привлек людей, сравнивая себя с Моисеем (см. «Записные книжки Л.С. Выготского» [14]), но в которую ему самому не суждено вступить (такова одна из последних его записей)? Многовекторная модель ЗБР — одна из попыток ответить на этот вопрос.

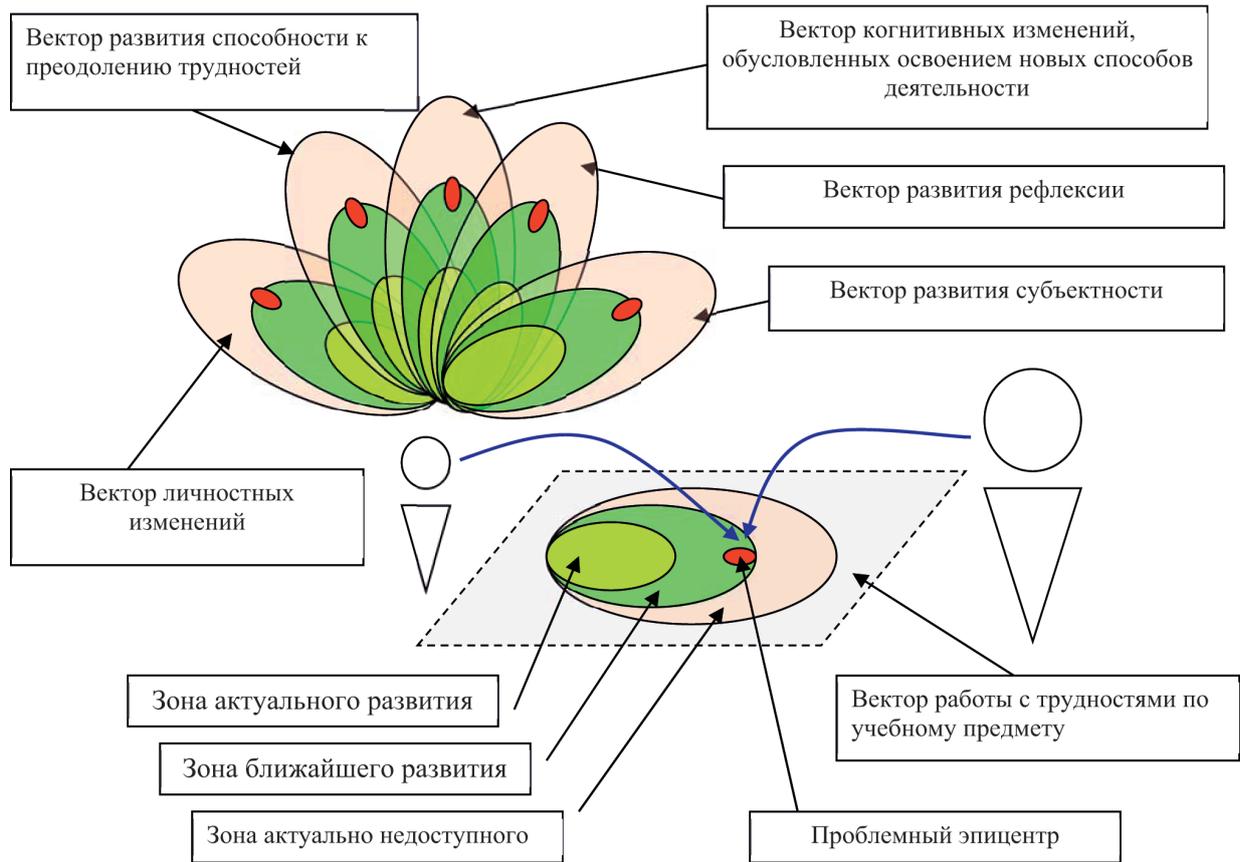


Рис. 1. Схема зоны ближайшего развития как совокупности векторов, по которым в процессе обучения возможны «шаги» в развитии [15; 17]

Многовекторная модель ЗБР появилась сначала как объяснительный принцип феноменов, наблюдаемых в практике оказания помощи детям в преодолении учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода [16]. Она представляет собой вариант реализации идей Л.С. Выготского о том, что понятие ЗБР может быть распространено на различные стороны личностного развития, что взаимодействие ребенка и взрослого осуществляется в форме сотрудничества, что ЗБР имеет не только «нижнюю» границу (за которой зона актуального развития), но и «верхнюю» границу (за которой находится зона актуально недоступного), а также идеи такой взаимосвязи обучения и развития, при которой один шаг в обучении может приводить ко многим шагам в развитии.

На схеме (см. рис. 1) изображены ребенок и взрослый (учитель, педагог-психолог, консультант, родитель и др.), которые являются субъектами совместной учебной деятельности, направленной на преодоление трудности (нижняя плоскость). «Над ребенком» находятся различные способности, качества, особенности личности ребенка, которые связаны с осуществляемой учебной деятельностью. Они обозначены как потенциальные векторы развития, в том смысле, что их состояние может меняться в процессе преодоления учебной трудности.

Предполагается, что шаги в обучении — это изменение границ ЗАР и ЗБР в учебной плоскости (вектор учебной деятельности), а шаги в разви-

тии — это качественные изменения по любому из векторов или по нескольким векторам одновременно. Таким образом, формула Л.С. Выготского «один шаг в обучении — сто шагов в развитии» в рамках данной модели приобретает вполне конкретный смысл: один шаг по вектору в учебной деятельности может сопровождаться качественными изменениями по многим векторам одновременно, если взрослый осуществляет помощь в *проблемном эпицентре*, т. е. некоей главной трудности, которая стягивает на себя самые различные векторы и сдерживает динамику по ним. Наиболее ярким проблемным эпицентром, с которым сталкиваются на практике не только учителя, но и психотерапевты, является выученная беспомощность. Но если ее удастся преодолеть, то нередко наблюдаются случаи «взрывной динамики» [19].

Из тезиса Л.С. Выготского о том, что то, что сегодня находится в ЗБР, завтра ребенок может делать сам (т. е. его актуальные возможности возрастают), вытекает, что и границы ЗБР также расширяются, так как часть того, что было в зоне актуально недоступного, переходит в зону ближайшего развития. Ничего сверхъестественного в этой идее вроде бы нет, поскольку любой учитель примерно представляет, что на сегодня доступно его ученикам, а что недоступно, и какие их возможности расширяться «завтра». Но проблема в том, что на практике так происходит далеко не всегда. На практике дети нередко сталкиваются с трудностями, которые никаки-

ми усилиями преодолеть не получается. Тем более когда речь идет о патологии, о детях или взрослых с ментальными нарушениями. Если доверять практике, то следует признать, что есть «необучаемые», хотя бы в том смысле, что им не получается помочь преодолеть трудности. Если исходить из теории, то, например, В.П. Зинченко, обсуждая в своем эссе понятие «ЗБР», делает другой вывод: «Если учитель окажется чувствительным к зоне ближайшего развития, то она превратится в его бесконечную перспективу» [21]. Но, что значит «чувствительным»? — Может быть, это означает, что учитель понимает ее границы, точно определяет, где эпицентр, и способен оказать адекватную помощь ребенку в преодолении его трудности. И тогда осуществляемое им «обучение» (точнее помощь ребенку в преодолении затруднения) может дать развивающий эффект во всех без исключения случаях. Но это в теории...

А в действительности понимание того, что ЗБР производна от того, как действует, как помогает ребенку взрослый, привело к построению новых предметов исследования и практических разработок, связанных именно с деятельностью взрослого. Как помогать, чтобы помощь в ЗБР способствовала развитию ребенка? Или более точно: как помогать, чтобы трудность, с которой столкнулся ребенок, стала ресурсом для его интеллектуального и личностного развития? Поиск ответов на эти вопросы приводит исследователей и практиков в две обширные области исследования, в которых понятие ЗБР используется уже в качестве методологического средства построения новых исследования предметов и инструментов практической деятельности.

ЗБР: от предмета исследования к методологическому средству построения новых исследовательских предметов и психолого-педагогических технологий

Несколько огрубляя сложную картину многогранного использования понятия ЗБР в функции методологического средства, можно сказать, что новые предметы, которые строятся на его основе, образуют две большие группы: первая — различные функции, способности, качества, развитие которых рассматривается через призму понятия ЗБР; вторая — все вопросы, связанные с деятельностью взрослого, центральным из которых является вопрос о том, «как помогать ребенку в том, что он не может сделать сам, чтобы эта помощь способствовала развитию».

К тому времени, когда в профессиональном сознании отечественных специалистов, ориентированных на культурно-историческую психологию и использование в своих исследованиях и практических разработках понятия ЗБР, на Западе появилось понятие

«скаффолдинг», на основе которого его авторами были предложены принципы деятельности обучающего взрослого. В ряде работ отечественных авторов проводится анализ и сопоставление понятия «ЗБР» и понятия «скаффолдинг» («строительные леса»), которое вводится Дж. Бруннером, Д. Вудом и Г. Росс в опоре на работы Л.С. Выготского и затем начинает рассматриваться как американский аналог понятия ЗБР [42]². Метафора строительных лесов предполагает, что в процессе взаимодействия ребенка и взрослого, объем помощи взрослого постепенно уменьшается, а объем самостоятельных действий ребенка также постепенно возрастает до тех пор, пока ребенок не начнет обходиться без помощи взрослого и действовать полностью самостоятельно. На первый взгляд понятие скаффолдинга вроде бы вполне адекватно отображает процесс интериоризации, и технология скаффолдинга приобретает широкую популярность [24; 26 и др.]. Позитивным моментом введения этого понятия рассматривается сам факт постановки проблемы помощи [24]. В то же время отмечается, что ЗБР и скаффолдинг не тождественные друг другу понятия, что первое больше относится к развитию, а второе к обучению [26].

Если присмотреться внимательнее к понятию «скаффолдинг», можно обратить внимание на некоторые его особенности, из-за которых этим понятием следует пользоваться с осторожностью. Так, например, Б.Г. Мещеряков [29], разбирая метафору строительных лесов, подчеркивает механистичность процесса: леса делаются, чтобы построить здание. Здание остается, а леса убираются. Адекватен ли этот образ идее интериоризации Л.С. Выготского? — Нет. Сам Выготский употреблял термин «вращивание», т. е. видел этот процесс как «органический», а не «механический». Во-вторых, и это, возможно, самый главный аргумент за критическое отношение к понятию скаффолдинга, «строительные леса», т. е. помощь взрослого, по Выготскому, не «отпадают», а становятся достоянием ребенка, вращиваются, интериоризируются. Дело не в том, что объем помощи постепенно уменьшается, а в том, что то, что делает взрослый, помогая ребенку, становится «элементами конструкции» нового действия самого ребенка. «Леса» не отпадают, а становятся частью строящейся конструкции, т. е. того, что развивается у ребенка с помощью взрослого (умственное действие, способность, некое новое качество и т. д.). Таким образом, метафора «строительных лесов», красивая и эффективная сама по себе, искажает суть идеи Л.С. Выготского и оказывается в противоречии с основным генетическим законом, так как в ней не «интер» становится «интра», а ребенок приобретает способность обходиться без «интер», т. е. без помощи взрослого. Например, если ребенок, затрудняясь в решении задачи, обращается к взрослому с вопросом «Как здесь

² Следует отметить, что в работе указанных авторов 1976 года нет ссылки ни на Л.С. Выготского, ни на понятие ЗБР; хотя Дж. Брунер был автором предисловия к первому изданию книги «Мышление и речь» на английском языке в 1962 г., а в предисловии к русскому изданию своих статей в книге «Психология познания» (М., 1977), написанном в декабре 1975 г., подчеркивал, что труды Л.С. Выготского оказали на него большое влияние.

можно по-другому?», а взрослый вместо ответа предлагает ребенку задать этот вопрос себе, то тем самым запускаются процессы рефлексии собственного действия и творческого поиска. И, возможно, ребенок сам найдет ответ на вопрос, который задавал взрослому, но не задавал себе. И если в следующий раз, он задаст этот вопрос себе, то это будет означать, что он не просто обходится без помощи взрослого, а он присвоил этот опыт и вопрос, который ему задавал взрослый, теперь задает себе сам. То есть совместное действие стало достоянием ребенка, а не просто этот вопрос взрослого отпал, как ставшие ненужными «строительные леса»...

И, наконец, добавим, что гипотетически понятие «скаффолдинг» допускает возможность ассимиляции понятия ЗБР в бихевиоральной традиции, т. е. трактовать помощь взрослого как позитивное подкрепление правильных и оттормаживание (негативное подкрепление) неправильных действий ребенка. Таким образом, процесс «развития» оказывается вполне сводимым к обучению, роль взрослого — к позитивному и негативному подкреплению действий ребенка, а процесс их взаимодействия при этом совсем не похож на сотрудничество ребенка и взрослого, на котором делал акцент сам Л.С. Выготский.

Сотрудничество предполагает субъектное участие ребенка во взаимодействии со взрослым. Видение ребенка как субъекта совместной деятельности, в которой он совместно со взрослым учится делать то, что пока не может сам, преодолевает свои трудности, присваивает опыт совместной деятельности, приводит к тому, что ребенка следует рассматривать как субъекта саморазвития, субъекта деятельности и ее рефлексии. Л.С. Выготский почти не употреблял термин «рефлексия», однако придавал большое значение осознанности. В его логике присвоено может быть только то, что делается «с умом», с пониманием того, чем и как помогает взрослый, через осознанность достигается и произвольность, т. е. происходит овладение своими психическими процессами. Натуральные функции становятся высшими.

Интересно, что одним из первых исследовательских предметов в отечественной психологии, для построения которых использовалось понятие ЗБР, стала именно способность к рефлексии. Еще в 1981 г. А.З. Зак провел исследование зоны ближайшего развития при диагностике рефлексии младших школьников [13]. Раскрывается значение понятия ЗБР для развития рефлексии как деятельности самопознания, направленной на собственные способы действия. При этом автор опирается на идею Л.С. Выготского о том, что «...абстракция и обобщение своей мысли принципиально отличны от абстракции и обобщения вещей».

А.З. Зак разработал методику исследования рефлексии, включающую задания двух типов. В первой части предлагалось решить задачи разного типа, а во второй — сгруппировать задачи по общему способу решения. Если задачи группировались содержательно, то считалось, что рефлексивное действие выполнялось. Если группировка осуществлялась не по способу, а по какому-то внешнему сходству, то счи-

талось, что рефлексия отсутствовала. Важным показателем развития рефлексии является объем и характер помощи взрослого, которая требуется ребенку, если он сам не справляется с заданием.

В работе [3] понятие ЗБР используется как инструмент объяснения процесса становления мотивационной и операционно-технической стороны действия в условиях эксперимента. Понятие ЗБР дает возможность объяснить случаи удачной и неудачной помощи, в результате которой ребенок прекращает действовать совместно со взрослым, если он не уделяет должного внимания мотивационной составляющей или же действует вразрез с замыслом ребенка. Таким образом, в работе не только вводится новый предмет — мотивационная составляющая действия, но и строится двойной предмет: развитие той или иной стороны действия и характер помощи взрослого. Наглядно показано, что с содержательной и смысловой стороной действия следует работать по-разному.

В исследовании Е.Д. Божович, в котором проводится обстоятельный анализ понятия ЗБР, также ставится проблема, как ЗБР зависит от характера сотрудничества и качества помощи. Эта зависимость иллюстрируется анализом данных экспериментального исследования решения задач на языковую компетенцию в условиях «косвенного сотрудничества» [2].

«Двойной предмет», т. е. связка «ЗБР — помощь другого человека» строится и в ряде других исследований, например: ЗБР и организация деятельности учащихся [27], организация ЗБР планирующей функции мышления у школьников [28], обучаемость у детей с интеллектуальными нарушениями [11], дошкольная игра как развивающая практика [22] и др. В работе [32] на примере практики развивающего обучения показано, как понятие ЗБР позволяет раскрыть потенциал учебной деятельности для развития различных рефлексивных и коммуникативных способностей ребенка. Экспериментальные исследования совместной деятельности как зоны ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей младших школьников выявили три типа взаимодействия в процессе поиска и выявления общего способа действия в ситуации: до-организационный, организационный, рефлексивно-аналитический. Каждый из данных типов взаимодействий характеризуется качественно специфическим способом реализации коммуникативных и рефлексивных действий. Каждому типу взаимодействия в совместной деятельности соответствует определенная общность ее участников.

Понятие ЗБР стало одним из базовых для разработки практики рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию помощи учащимся в преодолении учебных трудностей. Рефлексия опыта оказания помощи детям самых различных категорий позволила разработать описанную выше многовекторную модель ЗБР [15]; позволила различить типы помощи взрослого ребенку в ситуации затруднения, которые существуют и которые не способствуют его развитию [18]; разработать метод ситуационно-векторного анализа стенограмм учебных занятий, дающий возможность реконструировать динамику развития различных психических

функций, способностей и личностных качеств, которая имеет место при осуществлении ребенком «шагов в обучении» в сотрудничестве со взрослым [19]. По стенограммам учебных занятий, которые делаются на основе аудио- или видеозаписей, можно выявить ситуации, в которых ребенок столкнулся с трудностью и не справился с заданием; ситуации оказания взрослым помощи, т. е. сотрудничества ребенка и взрослого в ЗБР; ситуации, когда ребенок начинает сам справляться с аналогичным учебным заданием. Анализ речевой продукции, зафиксированной в стенограмме, позволяет реконструировать динамику по различным векторам, которой сопровождается осуществление «шага» по вектору учебной деятельности. При оказании помощи средствами рефлексивно-деятельностного подхода, как правило, динамика наблюдается по вектору субъектной позиции ребенка (т. е. взрослый осознанно выстраивает с ним отношения сотрудничества), по вектору самоэффективности (так как ребенок приобретает опыт успешного преодоления трудностей и понимает, что любая трудность носит временный характер и, прилагая должные усилия, он рано или поздно с ней справится), по вектору рефлексии (поскольку помощь взрослого направлена, прежде всего, на инициацию и поддержку осознания ребенком своих способов действия, установление отношений между недостатками способов и допустимыми ошибками, а также на освобождение от этих недостатков и выработку новых способов). Положительная динамика может происходить и по другим векторам, которые связаны с содержательной работой над учебной трудностью (отношение к трудности, отношения между ребенком и взрослым, способность к саморегуляции и др.). При адекватной помощи взрослого и работе в границах ЗБР идея Л.С. Выготского о том, что один шаг в обучении может приводить к многим шагам в развитии, становится реальностью [16], а механизм этой связи описывается многовекторной моделью ЗБР.

Первоначально понятие ЗБР активно продвигалось в рамках психологии развития, педагогической психологии, педагогики. Расширились возрастные диапазоны, проводилась работа с различными категориями детей с особенностями развития, строились новые предметы в рамках связки «обучение и развитие». Но в XXI веке оказалось, что понятие ЗБР, понятия, с ним связанные (мышление, рефлексия, субъектность, сотрудничество, саморегуляция, опосредствованность и др.), дают возможность по-иному увидеть психотерапевтический процесс — как работу с *развитием* клиента (ребенка) [36]. Во-первых, оказалось, что у Л.С. Выготского есть последователи среди психотерапевтов за рубежом. Так, английский психотерапевт Стайлс в качестве основного требования к работе психотерапевта выдвигает принцип «действовать в границах ЗБР», а выход за границы ЗБР объявляет главной ошибкой психотерапевта [40]. При этом Стайлс ссылается на работы Л.С. Выготского. Независимо от него швейцарский исследователь эффективности «внешкольных» факторов психотерапии К. Граве формулирует правило «не актуализировать проблемы, для которых у клиента нет ресурсов». Соответственно, чувстви-

тельность к ресурсам клиента является важнейшим условием эффективной психотерапии [39]. Несложно заметить здесь прямую аналогию с понятием ЗБР, хотя сам К. Граве не ссылался на Л.С. Выготского и, по всей вероятности, не догадывался о возможности такой трактовки его идей.

Попытка осмыслить последствия «внедрения» понятия ЗБР в область психического здоровья и психотерапии привела к идее возможности разработки нового предмета (точнее системы предметов) — связи «образования, развития и здоровья» [20]. Понятие ЗБР и понятия, с ним связанные (мышление, рефлексия, субъектность, саморегуляция и др.), дают возможность разным помогающим специалистам видеть свой аспект как часть целостного процесса развития. Понятие ЗБР объединяет разные виды помогающей деятельности: обучение может не только способствовать развитию, но и иметь психотерапевтический эффект; психотерапию можно рассматривать не только как содержащую образовательный компонент (это есть во всех видах психотерапии), но и как приведение развития к норме; развитие можно рассматривать как психическую норму («развиваться — нормально»). Понятие ЗБР дает возможность разным специалистам обрести единый язык, на котором они могут вести профессиональный диалог [20].

В качестве примера практик, в которых делается попытка выстраивания связи образования, развития, здоровья в рамках единого предмета, построенных на понятии ЗБР, можно привести опыт проведения занятий шахматами со взрослыми людьми с инвалидностью, способствующих восстановлению дееспособности [33], и опыт проведения интегративной программы мотивационного тренинга с большими шизофренией, проживающими в психоневрологических интернатах [35]. Одним из правил проведения программы является работа «строго в зоне ближайшего развития». Оба направления работы осуществляются в рамках реформы психоневрологических интернатов.

Такая трактовка ЗБР, как понятия, потенциально применимого к самым разным аспектам нормального и аномального развития, ведет к естественному расширению областей использования данного понятия, так что реальной перспективой является проникновение идеи ЗБР в самые разные виды помогающей деятельности.

Заключение

В работе «Исторический смысл психологического кризиса» [6] Л.С. Выготский описывает типичную траекторию, которую прочерчивают в своей эволюции «объяснительные идеи». Вначале, когда та или иная идея появляется, она, существуя в рамках «первичной абстракции» (например, психика, бессознательное, поведение), вполне соотносится с той реальностью, для обозначения и объяснения фактов которой оно создано. Затем она начинает применяться все более широко, постепенно «растягивается на более обширный материал, чем тот, который она

охватывает» [6, с. 303], «отделяется от породивших ее фактов» и как объяснительный принцип начинает овладевать целой дисциплиной, как пишет Л.С. Выготский, частично приспособив к себе базовое понятие, лежащее в основе дисциплины. На четвертой стадии идея совершает выход за собственные пределы, «раздуваясь до мировоззрения». И тогда наступает самая опасная, пятая. стадия, на которой она «лопается как мыльный пузырь» и возвращается в границы той области, из которой пришла, «...ее заставляют проделать вспять свое развитие; ее признают как частное открытие, но отвергают как мировоззрение; и теперь выдвигаются новые способы осмыслить ее как частное открытие и связанные с ней факты» [6, с. 304]. Таким образом, идея постепенно сужается, нащупывает область своей применимости и далее пребывает в тех границах, внутри которых она может использоваться адекватно. Введя такое схематическое изображение объяснительного принципа, Л.С. Выготский описывает траектории четырех базовых идей — идеи психоанализа, рефлексологии, гештальтпсихологии и персонализма...

Как можно видеть из проведенного анализа эволюции понятия ЗБР, его траектория весьма нетипична. Сначала на протяжении нескольких десятков лет на понятие ЗБР почти не обращают внимание. Затем оно начинает постепенно использоваться для объяснения процессов развития, обучения и их связи. При этом само понятие, вроде бы простое по содержанию, оказывается предметом дискуссий, как только его начинают делать предметом исследования. Следствием заходов на изучение ЗБР, как некоего факта реальности развития, является множество различных представлений о ЗБР и подходов к его технологическому применению в практике обучения и содействия развитию. Далее в ходе исследований ЗБР и применения его в качестве методологического средства построения новых предметов и практико-ориентированных технологий начинает постепенно раскрываться его эвристический потенциал. Про эту стадию Л.С. Выготский писал, что в этот период понятие «раздувается». Но далее вме-

сто ожидаемого возврата в границы «адекватного применения» почему-то происходит новый виток «эскалации» понятия, захвата им все новых областей психологической науки и практики. И пока что обратной динамики не предвидится. Скорее наоборот — возникает ощущение, что это только начало реального осмысления неограниченного эвристического потенциала понятия «зона ближайшего развития». И связано это, на наш взгляд, с тенденцией расширения психологической практики, бурного развития практической психологии, проникновения ее в самые разные области жизни и деятельности человека, такие как педагогика, развивающее обучение, практики коррекции и содействия развитию, клиническая психология, нейропсихология, психотерапия (различные направления), психологическое консультирование, коучинг, организационная психология. И, судя по всему, этот список будет только расширяться. Почему? — У Л.С. Выготского есть очень точный термин, который помогает обосновать этот тезис. Говоря о закономерностях смены и развития идей, гибели одних и возникновения других, он пишет, что все это может быть объяснено связями данной науки «с общей социокультурной подпочвой эпохи» [6, с. 302]. Представляется, что в наше время такой «подпочвой», «всеобщим контекстом эпохи» является то, что человек и мир находятся в процессе постоянного изменения и развития, а психология претендует на то, чтобы эти процессы сопровождать. И в этом процессе понятие ЗБР теоретически может быть применимо к любому развивающемуся субъекту деятельности, будь то ребенок, взрослый человек, семья, группа, любая общность. Так что можно выдвинуть гипотезу, что понятие ЗБР, сумевшее преодолеть фазу объяснительного принципа, послужившее инструментом для разработки многих исследовательских предметов и технологий, вступив в фазу расширения сфер использования, продолжает сохранять свою связь с исходным контекстом, но становится уместным и эвристичным везде, где изучаемые (сопровожаемые) процессы можно помыслить как процессы развития.

Литература

1. Белопольская Н.Л. Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 19–25.
2. Божович Е.Д. Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества // Культурно-историческая психология. 2008. Том 4. № 4. С. 91–99.
3. Вересов Н.Н. «Зона ближайшего развития» и «zone of proximal development»: есть ли разница? // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 1. С. 23–36. DOI:10.17759/chp.2017130102
4. Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семенович Выготский. М., Смысл. 1996. 420 с.
5. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Учпедгиз, 1935. 135 с.

References

1. Belopol'skaya N.L. Otsenka kognitivnykh i emotsional'nykh komponentov zony blizhaishego razvitiya u detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya. *Voprosy psikhologii* = *Psychology Issues*, 1997, no.1, pp. 19–25. (In Russ.).
2. Bozhovich E.D. Zona blizhaishego razvitiya: vozmozhnosti i ogranicheniya ee diagnostiki v usloviyakh kosvennogo sotrudnichestva. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2008. Vol. 4. , no. 4, pp. 91–99. (In Russ.).
3. Veresov N.N. "Zona blizhaishego razvitiya" i "zone of proximal development": est' li raznitsa? *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 1, pp. 23–36. DOI:10.17759/chp.2017130102 (In Russ.).
4. Vygodskaya G.L., Lifanova T.M. Lev Semenovich Vygotskii. Moscow: Smysl, 1996. 420 p. (In Russ.).

6. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса. Собр. соч.: в 6 т. Том 1. М.: Педагогика. 1982. С. 291–436.
7. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Собр. соч.: в 6 т. Том 2. М.: Педагогика. 1982. С. 5–361.
8. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. С. 5-328.
9. *Выготский Л.С.* Проблемы детской (возрастной психологии). Собр. соч.: в 6 т. Том 4. М.: Педагогика, 1984. С. 243–432.
10. *Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б.* К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления. Послесловие к книге Флейвелл Дж. Генетическая эпистемология Жана Пиаже. М.: Просвещение, 1967. С. 596–621 // П.Я. Гальперин. Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды. М.: Издательство Московского университета, 2023. 843 с. (Труды выдающихся ученых МГУ). (С. 499–500).
11. *Гущин Ю.В.* Динамическая характеристика зоны ближайшего развития при аномальном и нормальном развитии // *Культурно-историческая психология*. 2009. Том 5. № 3. С. 55–65.
12. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М: ИНТОР, 1996. 544 с.
13. *Зак А.З.* Характеристика зоны ближайшего развития при диагностике рефлексии младших школьников // *Научное творчество Л.С. Выготского и современность*. М., 1981. С. 55–57.
14. *Записные книжки Л.С. Выготского*. Избранное / Под общ. ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2017. 608 с.
15. *Зарецкий В.К.* Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // *Культурно-историческая психология*. 2007. Том 3. № 3. С. 96–104.
16. *Зарецкий В.К.* Один шаг в обучении – сто шагов в развитии: от идеи к практике // *Культурно-историческая психология*. 2016. Том 12. № 3. С. 149–188.
17. *Зарецкий В.К.* Еще раз о зоне ближайшего развития // *Культурно-историческая психология*. 2021. Том 17. № 2. С. 37–49.
18. *Зарецкий В.К., Агеева А.А.* Проблема эффективности родительской помощи детям в ситуациях учебных трудностей с позиций рефлексивно-деятельностного подхода и когнитивно-бихевиоральной терапии // *Консультативная психология и психотерапия*. 2021. Том 29. № 3. С. 159–179. DOI: 10.17759/cpp.2021290310
19. *Зарецкий В.К., Николаевская И.А.* Метод ситуационно-векторного анализа когнитивно-личностного развития учащихся в процессе преодоления учебных трудностей // *Культурно-историческая психология*. 2020. Том 16. № 1. С. 35–48.
20. *Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б.* Связь образования, развития и здоровья с позиций культурно-исторической психологии // *Культурно-историческая психология*. 2020. Том 16. № 2. С. 89–106. DOI: 10.17759/chp.2020160211
21. *Зинченко В.П.* Лев Семенович Выготский: жизнь и деятельность // *Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания*. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко: коллективная монография / Под общ. ред. Т.Г. Щедриной. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН). 2011. С. 294–299.
22. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // *Психолого-педагогические исследования*. 2019. Том 11. № 4. С. 5–21 DOI: 10.17759/psyedu.2019110401
5. *Vygotskii L.S.* Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniya. Moscow—Leningrad: Uchpedgiz, 1935. 135 p. (In Russ.).
6. *Vygotskii L.S.* Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa. Sobr. soch.: v 6 t. Tom 1. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 291–436. (In Russ.).
7. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech'. Sobr. soch.: v 6 t. Tom 2. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 5–361. (In Russ.).
8. *Vygotskii L.S.* Istoriyarazvitiyavysshikhpsikhicheskikh funktsii. Sobr. soch.: v 6 t. Tom 3. Problemy razvitiya psikhiki. Matyushkin A.M. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 5-328 (In Russ.).
9. *Vygotskii L.S.* Problemy detskoj (vozrastnoj psikhologii). Sobr. soch.: v 6 t. Tom T. 4. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 243–432. (In Russ.).
10. *Gal'perin P.Ya., El'konin D.B.* K analizu teorii Zh. Piazhe o razviti detskogo myshleniya. Posleslovie k kn. Fleivell Dzh. Geneticheskaya epistemologiya Zhana Piazhe.. In Gal'perin P.Ya. *Psikhologiya: predmet i metod. Izbrannye psikhologicheskie*. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 2023, pp. 499-500). (In Russ.).
11. *Gushchin Yu.V.* Dinamicheskaya kharakteristika zony blizhaishego razvitiya pri anomal'nom i normal'nom razviti. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2009. Vol. 5. , no. 3, pp. 55–65. (In Russ.).
12. *Davydov V.V.* Teoriya razvivayushchego obucheniya. Moscow: INTOR. 1996. 544 p. (In Russ.).
13. *Zak A.Z.* Kharakteristika zony blizhaishego razvitiya pri diagnostike refleksii mladshikh shkol'nikov. *Nauchnoe tvorchestvo L.S. Vygotskogo i sovremennost'*. Moscow, 1981, pp. 55–57. (In Russ.).
14. *Zapisnye knizhki L.S.Vygotskogo*. Izbrannoe. Zavershneva E. (eds.). Moscow: Publ. "Kanon+" ROOI "Reabilitatsiya", 2017. 608 p. (In Russ.).
15. *Zaretskii V.K.* Zona blizhaishego razvitiya: o chem ne uspel napisat' Vygotskii. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2007. Vol. 3, no. 3, pp. 96–104. (In Russ.).
16. *Zaretskii V.K.* Odin shag v obuchenii – sto shagov v razviti: ot idei k praktike. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 149–188. (In Russ.).
17. *Zaretskii V.K.* Eshche raz o zone blizhaishego razvitiya. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2021. Vol. 17, no. 2, pp. 37–49. (In Russ.).
18. *Zaretskii V.K., Ageeva A.A.* Problema effektivnosti roditel'skoi pomoshchi detyam v situatsiyakh uchebnykh trudnostei s pozitsii refleksivno-deyatelnostnogo podkhoda i kognitivno-bikheviornoi terapii. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Journal of Counselling psychology and psychotherapy*, 2021. Vol. 29, no. 3, pp. 159–179. DOI:10.17759/cpp.2021290310 (In Russ.).
19. *Zaretskii V.K., Nikolaevskaya I.A.* Metod situatsionno-vektornogo analiza kognitivno-lichnostnogo razvitiya uhashchikhsya v protsesse preodoleniya uchebnykh trudnostei. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 35–48. (In Russ.). DOI:10.17759/chp.202016.01.02. (In Russ.).
20. *Zaretskii V.K., Kholmogorova A.B.* Svyaz' obrazovaniya, razvitiya i zdorov'ya s pozitsii kul'turno-istoricheskoi psikhologii. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 89–106. DOI:10.17759/chp.2020160211 (In Russ.).
21. *Zinchenko V.P.* Lev Semenovich Vygotskii: zhizn' i deyatelnost'. In Shchedrin V.G. (ed.), *Stil' myshleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya. K 80-letiyu Vladimira Petrovicha Zinchenko. Kollektivnaya monografiya*.

23. Кравцова Е.Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. Том 22. № 4. С. 42–50.
24. Корепапова И.А., Сафронова М.А. Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг // Культурно-историческая психология. 2011. Том 7. № 2. С. 74–83.
25. Леонтьев А.Н. Вступительная статья. О творческом пути Л.С. Выготского // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Том 1. М.: Педагогика. 1982. С. 9–41.
26. Марголис А.А. Зона ближайшего развития, скаффолдинг и деятельность учителя // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 15–26.
27. Марголис А.А. Зона ближайшего развития (ЗБР) и организация учебной деятельности учащихся // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 6–27.
28. Медведев А.М., Марокова М.В. Организация зоны ближайшего развития планирующей функции мышления у школьников // Культурно-историческая психология. 2010. Том 6. № 1. С. 103–111.
29. Мещеряков Б.Г. Логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского. Самара. 1998. 61 с.
30. Обухова Л.Ф., Корепапова И.А. Пространственно-временная схема зоны ближайшего развития // Вопросы психологии. 2005. №5. С. 13–26.
31. Рубцов В.В., Зарецкий В.К., Майданский А.Д. Культурно-историческая психология: современное состояние и направления развития научной школы. в книге: Научные подходы в современной отечественной психологии / А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко и др.; ответственный редактор А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская. М.: Институт психологии РАН, 2023. 759 с. (Методология, теория и история психологии). С. 144–169.
32. Рубцов В.В., Исаев Е.И., Конокотин А.В. Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 28–40.
33. Сидоренко А.А. Занятия шахматами на основе рефлексивно-деятельностного подхода в контексте проблемы обретения дееспособности: случай из практики // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 76–96. DOI:10.17759/cpp.2022300405
34. Соколова Т. д., Тарасова И.П., Котляр И.А. Эмпирическое исследование зоны ближайшего развития: операционально-техническая и мотивационная составляющие действия // Культурно-историческая психология. 2009. Том 5. № 1. С. 28–35.
35. Таккуева Е.В. Оценка эффективности интегративной программы мотивационного тренинга (ИПМТ) у больных шизофренией, проходящих лечение в стационаре психиатрической больницы, и у проживающих в ПНИ // Консультативная психология и психотерапия. 2023. Том 31. № 1. С. 31–57. DOI: 10.17759/cpp.2023310102
36. Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К. Может ли культурно-историческая концепция Л.С. Выготского помочь нам лучше понять, что мы делаем как психотерапевты? // Культурно-историческая психология. 2011. Том 7. № 1. С. 108–118.
37. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73.
38. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М.: Эдиториал УРСС. 1997. 440 с.
39. Grawe K., Agents of Change in the Processes of Psychotherapy, Part I. IFP Newsletter. Zurich, 2006. P. 7–17. Moscow: Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN), 2011, pp.294–299. (In Russ.).
22. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Igra kak zona blizhaishego razvitiya detei doskol'nogo vozrasta [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and Pedagogical Research*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 5–21. DOI:10.17759/psyedu.2019110401 (In Russ.).
23. Kravtsova E.E. Kul'turno-istoricheskie osnovy zony blizhaishego razvitiya. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological journal*, 2001. Vol. 22, no.4, pp. 42–50. (In Russ.).
24. Korepanova I.A., Safronova M.A. Tri ponyatiya o real'nosti detskogo razvitiya: obuchaemost', zona blizhaishego razvitiya i skaffolding. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2011. Vol. 7, no. 2, pp. 74–83. (In Russ.).
25. Leont'ev A.N. Vstupitel'naya stat'ya. O tvorcheskom puti L.S.Vygotskogo. In Vygotskii L.S. *Sobr. soch.: v 6 t. Tom 1*. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 9–41. (In Russ.).
26. Margolis A.A. Zona blizhaishego razvitiya, skaffolding i deyatel'nost' uchitelya. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16., no. 3, pp. 15–26. (In Russ.).
27. Margolis A.A. Zona blizhaishego razvitiya (ZBR) i organizatsiya uchebnoi deyatel'nosti uchashchikhsya . *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological-Educational Studies*. 2020. Tom 25. , no. 4, pp. 6–27. (In Russ.).
28. Medvedev A.M., Marokova M.V. Organizatsiya zony blizhaishego razvitiya planiruyushchei funktsii myshleniya u shkol'nikov. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2010. Vol. 6, no. 1, pp. 103–111. (In Russ.).
29. Meshcheryakov B.G. Logiko-semanticheskii analiz kontseptsii L.S.Vygotskogo. — Samara, 1998. 61 p. (In Russ.).
30. Obukhova L.F., Korepanova I.A. Prostranstvenno-vremennaya skhema zony blizhaishego razvitiya. *Voprosy psikhologii = Psychology Issues*, 2005, no.5, pp. 13–26. (In Russ.).
31. Rubtsov V.V., Zaretskii V.K., Maidanskii A.D. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: sovremennoe sostoyanie i napravleniya razvitiya nauchnoi shkoly. In Zhuravlev A.L. (eds.), *Nauchnye podkhody v sovremennoi otechestvennoi psikhologii*. Moscow: Publ. "Institut psikhologii RAN", 2023, pp. 144–169. (In Russ.).
32. Rubtsov V.V., Isaev E.I., Konokotin A.V. Uchebnaya deyatel'nost' kak zona blizhaishego razvitiya refleksivnykh i kommunikativnykh sposobnostei detei 6–10 let. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 28–40. (In Russ.).
33. Sidorenko A.A. Zanyatiya shakmatami na osnove refleksivno-deyatelnostnogo podkhoda v kontekste problemy obreteniya deеспособnosti: sluchai iz praktiki. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Journal of Counselling psychology and psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 4, pp. 76–96. DOI:10.17759/cpp.2022300405 (In Russ.).
34. Sokolova T.D., Tarasova I.P., Kotlyar I.A. Empiricheskoe issledovanie zony blizhaishego razvitiya: operatsional'no-tekhnicheskaya i motivatsionnaya sostavlyayushchie deystviya. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2009. Vol. 5, no. 1, pp. 28–35. (In Russ.).
35. Takkueva E.V. Otsenka effektivnosti integrativnoi programmy motivatsionnogo treninga (IPMT) u bol'nykh shizofreniei, prokhodyashchikh lechenie v statsionare psikhiatricheskoi bol'nitsy, i u prozhivayushchikh v PNI. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Journal of Counselling psychology and psychotherapy*, 2023. Vol. 31, no. 1, pp. 31–57. DOI: 10.17759/cpp.2023310102 (In Russ.).

40. Stiles W.B., Gabalda I.C., Ribeiro E. Exceeding the Therapeutic Zone of Proximal Development as a clinical Error // *Psychotherapy* © 2016 American Psychological Association. 2016. Vol. 53. № 3. P. 268–272.

41. Vygotsky L.S. Mind in society: The Development of higher psychological processes. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 159 p.

42. Wood D., Bruner J.S., Ross G. The role of tutoring in problem solving // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1976. Vol. 17. № 2. P. 89–100.

36. Kholmogorova A.B., Zaretskii V.K. Mozhet li kul'turno-istoricheskaya kontseptsiya L. S. Vygotskogo pomoch' nam luchshe ponyat', chto my delaem kak psikhoterapevty? *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2011. Vol. 7, no. 1, pp. 108–118. (In Russ.).

37. Tsukerman G.A. Vzaimodeistvie rebenka i vzroslogo, tvoryashchee zonu blizhaishego razvitiya. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2006, no. 4, pp. 61–73. (In Russ.).

38. Yudin E.G. Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost'. Moscow: Editorial URSS.1997. 440 p. (In Russ.).

39. Grawe K., Agents of Change in the Processes of Psychotherapy, Part I. IFP Newsletter. Zurich, 2006, pp. 7–17. (In Russ.).

40. Stiles W.B., Gabalda I.C., Ribeiro E. Exceeding the Therapeutic Zone of Proximal Development as a clinical Error. *Psychotherapy*, 2016. Vol. 53, no. 3, pp. 268–272 DOI:10.1037/pst000006141.

41. Vygotsky L.S. Mind in society: The Development of higher psychological processes. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (eds.) Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 159 p.

42. Wood D., Bruner J.S., Ross G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976. Vol. 17, no. 2, pp. 89–100.

Информация об авторе

Зарецкий Виктор Кириллович, кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МПППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

Information about the author

Viktor K. Zaretsky, PhD in Psychology, Professor of the Department of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counselling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

Получена 05.08.2024

Принята в печать 10.08.2024

Received 05.08.2024

Accepted 10.08.2024