

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ | THEORETICAL RESEARCH

Научная статья | Original paper

Проблема диагностики в культурно-историческом контексте

Н.Е. Веракса^{1, 2}✉, А.Н. Веракса^{1, 2}, Н.Н. Вересов³, В.С. Собкин²

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

² Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

³ Университет Монаш, Мельбурн, Австралия

✉ neveraksa@gmail.com

Резюме

Статья посвящена проблеме диагностики детского развития в контексте культурно-исторической психологии. Недостаток традиционной диагностики, основанной на применении стандартных тестов, согласно Л.С. Выготскому, заключался в ее ориентации на уже сложившиеся формы развития. Л.С. Выготский ставил задачу построения системы диагностики, позволяющей выявлять возможности развития. Одно из наиболее разработанных направлений такой диагностики связано с введенным Л.С. Выготским понятием зоны ближайшего развития. Создание количественной диагностики в этом случае должно включать в свой состав задания разной степени сложности, выполнение которых предусматривает, соответственно, и различного уровня взаимодействие ребенка и взрослого. Одна из трудностей, встающих на этом пути, заключается в том, что психологическое новообразование сначала существует во внешнем плане, что с необходимостью вызывает анализ этого внешнего плана, который в разных культурах может иметь свои особенности. Более того, различаются и высшие идеальные формы. На решение этого вопроса была направлена созданная под руководством Н.Н. Вересова «Матрица планирования и оценки». Еще одно направление диагностики, предложенное Л.С. Выготским, связано с изучением социальной ситуации развития, включая исследование детских переживаний, что, в свою очередь, вызывает необходимость разработки типологии внешних средств и социальных ситуаций, переживаемых детьми. Таким образом, создание диагностики в контексте культурно-исторической психологии предполагает разработку многомерного инструментария, учитывающего различные линии детского развития и становления структуры детского сознания в целом в различных культурах и разных возрастах.

Ключевые слова: диагностический метод, культурно-историческая психология, детское развитие, высшие психические функции, социальная ситуация развития

Для цитирования: Веракса, Н.Е., Веракса, А.Н., Вересов, Н.Н., Собкин, В.С. (2025). Проблема диагностики в культурно-историческом контексте. *Клиническая и специальная психология*, 14(1), 5—18. <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140101>

Problem of diagnostic in a cultural-historical context

N.E. Veraksa^{1, 2} ✉, A.N. Veraksa^{1, 2}, N.N. Veresov³, V.S. Sobkin²

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

³ Monash University, Melbourne, Australia

✉ neveraksa@gmail.com

Abstract

The article is devoted to the child development diagnostics within the context of cultural-historical psychology. The disadvantage of traditional diagnostics, which use standard tests, according to L. Vygotsky, is its orientation towards already established forms of development. L. Vygotsky set the task of constructing a diagnostic system that would allow identifying development opportunities. One of the most developed areas of such diagnostic is associated with the zone of proximal development concept, introduced by L. Vygotsky. The creation of quantitative diagnostics in this case should include tasks of varying degrees of complexity, the implementation of which requires, accordingly, different levels of interaction between the child and the adult. One difficulty that arises along this path is that the new psychological formation first exists on the external plane; which necessarily calls for an analysis of this external plan, which turns out to be different in various cultures. Moreover, the highest ideal forms also differ. Such a solution as the “Planning and Evaluation Matrix”, created by N. Veresov, aimed at resolving this issue. Another diagnostics area proposed by L. Vygotsky is associated with the study of the social situation of development, including the study of childhood experiences, which, in turn, necessitates the development of a typology of external means and social situations experienced by children. Thus, the creation of diagnostics in the context of cultural-historical psychology involves the development of multidimensional tools that take into account various lines of child development and the formation of the structure of children's consciousness as a whole in different cultures and different ages.

Keywords: diagnostic method, cultural-historical psychology, child development, higher mental functions, social situation of development

For citation: Veraksa, N.E., Veraksa, A.N., Veresov, N.N., Sobkin, V.S. (2025). Problem of diagnostic in a cultural-historical context. *Clinical Psychology and Special Education*, 14(1), 5—18. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140101>

Введение

Один из типичных вопросов реализации теории детского развития в практике связан с использованием соответствующего ей диагностического инструментария, направленного на установление уровня развития. Традиционно уровень развития определялся с помощью

набора соответствующих задач. Так, например, были построены тесты, измеряющие интеллектуальное развитие (Стэнфорд–Бине, тест Векслера и др.). Логика выявления уровня развития интеллекта состояла в том, чтобы сначала выяснить, какие задачи из установленного набора решает большинство детей определенного биологического возраста. Эти результаты принимались за норму развития для данного возраста. Затем с возрастной нормой сравнивали результаты решения этих задач конкретным ребенком такого же возраста. Если результаты ребенка совпадали с возрастной нормой, то утверждалось, что его развитие соответствует норме. Если он решал задачи, которые выходили за пределы этого набора, то говорилось, что ребенок опережает сверстников в своем развитии. Если же результаты были ниже возрастной нормы, то ребенок оценивался как отстающий в развитии.

Л.С. Выготский видел главный недостаток такого подхода к диагностике в том, что применение тестов строится на основе тех процессов, которые уже завершили свое развитие. Вместе с тем, потенциальные возможности ребенка к развитию оказывались скрытыми. Согласно Л.С. Выготскому, эти возможности проявляются в процессе выполнения заданий, с которыми дети не могут справиться самостоятельно в настоящее время, но находят решение в процессе взаимодействия со взрослым. Отсюда возникает идея зоны ближайшего развития (ЗБР), представляющая собой коммуникативную ситуацию сотрудничества, разворачивание которой предполагает необходимость применения знакового опосредствования в ситуации общения, что обуславливает развитие ребенка. Соглашаясь с позицией А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдов подчеркивал, что разработка и использование диагностических методик «должны опираться на обучающий эксперимент, реализующий зону ближайшего психического развития детей» (Давыдов, 1996, с. 440). М. Хедегаард отмечала: «Позитивистская традиция оставляет мало возможностей для обнаружения нового знания, поскольку проверка гипотез ведет к очень ограниченным возможностям развития теории» (Hedegaard, 2008, p. 47).

В этом отношении культурно-историческая психология (КИП) ставит перед исследователями, занимающимися разработкой диагностических методов, ряд непростых задач. Во-первых, с точки зрения Л.С. Выготского, развитие высших психологических функций представляет собой динамический процесс, в котором функции развиваются гетерохронно, выходя на передний край сознания. Во-вторых, в отношении одной функции процесс не является линейным. В ее развитии участвуют и другие функции, играя на разных этапах различные роли.

Разработка диагностики развития психологических функций

Сложность развития психологических функций отчетливо представлял ученик Л.С. Выготского А.В. Запорожец. Анализируя генезис восприятия, он выделил в этом процессе ряд моментов. Прежде всего А.В. Запорожец рассматривал развитие восприятия в контексте формирования детского сознания как системы высших психологических функций. Исходя из особенностей структурных отношений, он показал, что положение восприятия в системе высших психологических функций меняется в зависимости от возраста. «На ранних генетических ступенях восприятие непосредственно связано с движением и эмоциональными процессами. Оно составляет неотъемлемую часть сенсомоторных актов, реализующих аффективное отношение ребенка к окружающей действительности» (Запорожец, 1986, с. 101). Затем происходит смена социальной ситуации развития и восприятие выдвигается на передний план, подчиняя себе все психические процессы, в том числе память. Следствием подобного преобразования

становится включение в процесс восприятия прошлого опыта, что приводит к появлению такого фундаментального свойства «развитого восприятия, как его константность, относительное постоянство величины, формы и цвета воспринимаемых предметов» (Запорожец, 1986, с. 101). В дальнейшем по мере изменения социальной ситуации развития «начинается сближение восприятия с речевым мышлением, происходит интеллектуализация перцептивных процессов. Образуется новая психологическая система, объединяющая восприятие и мышление в единое целое» (Запорожец, 1986, с. 101). В результате восприятие становится осознанным и произвольным. А.В. Запорожец подчеркивал, что если сначала восприятие опирается на комплексное мышление, то в дальнейшем перцептивные процессы входят в состав понятийного мышления, достигая высших форм категориального восприятия.

Существование категориального восприятия было убедительно показано в исследованиях группы ученых во главе с Дж. Брунером. М.К. Поттер поясняла: «В акте перцептивного узнавания можно выделить две основные фазы: во-первых, это организация поступающих раздражений с выделением фигуры и фона, определением трехмерности, фактуры и пр.; во-вторых, отнесение организованного восприятия к одной или нескольким категориям» (Поттер, 1971, с. 138).

Важным моментом анализа стало выявление двух сторон перцептивного развития, «внешней» и «внутренней», как фундаментальных характеристик становления высших психологических функций в процессе общения с окружающими. Эта особенность перцептивного развития подчинена действию общего генетического закона культурного развития (Выготский, 1983, с. 145).

Итак, А.В. Запорожец, на наш взгляд, приступая к разработке диагностики детского восприятия, хорошо представлял, как этот процесс понимался в рамках культурно-исторической психологии. Решение этой задачи он видел в объединении подхода Л.С. Выготского с подходом А.Н. Леонтьева. Восприятие он стал понимать как процесс решения перцептивной задачи, в ходе которого ребенок должен был отделить перцептивное качество объекта от самого объекта в целях его анализа и последующей оценки. В этом случае развитие восприятия связывалось, с одной стороны, с освоением действий восприятия, таких как идентификация, отнесение к эталону, сериация, моделирование, а с другой — с освоением знаковых средств восприятия, к которым были отнесены эталоны цвета, величины, формы и т.д.

Направления диагностики

Такой подход позволил создать набор заданий, прошедших апробацию в различных дошкольных учреждениях. Однако если его проанализировать, то можно увидеть ограниченность диагностики узкой направленностью в сравнении с культурно-историческим подходом Л.С. Выготского (Брофман, Мастеров, Текоева, 2022; Веракса, 2013; Вересов, 2024; Долгих и др., 2022; Собкин, Рябкова, Созинова, 2024; Субботский, 2023; Черкасова и др., 2024; Veraksa et al., 2022).

Дело в том, что, согласно Л.С. Выготскому, необходимо различать, какое место занимает диагностируемая психологическая функция в структуре детского сознания. Например, восприятие выходит на первый план в раннем возрасте, в то время как для дошкольного возраста характерно развитие памяти и воображения. В связи с этим возникает необходимость различать как задачи диагностики, стоящие перед исследователем, так и направленность используемого инструментария. Имеется в виду, что диагностика генеза той или иной психологической функции отличается от диагностики структуры детского сознания, диагностики культурного

возраста или от анализа феноменологии развития и определения ее статистически значимых вариаций.

Как уже отмечалось, для Л.С. Выготского диагностика развития связана прежде всего с выявлением возможностей развития. Эту задачу Выготский решал с помощью введения теоретического понятия зоны ближайшего развития. Зона ближайшего развития — это, в первую очередь, смысловая зона, где ребенок для взрослого является не объектом, а субъектом общения и взаимодействия. Тогда очевидно, что если традиционный тестовый подход допускает «натаскивание» на задания, то подход, «измеряющий» зону ближайшего развития, по определению базируется на других механизмах понимания развития. Взрослый выстраивает смысловое взаимодействие, смысловое культурно-историческое поле, предполагающее видение ребенка с его индивидуальной мотивационно-потребностной сферой.

Следует признать, что в целом диагностика детского развития в логике культурно-исторической психологии в работах последователей Л.С. Выготского представлена весьма ограниченно. Относительно разработанной является линия, связанная с понятием зоны ближайшего развития (Solovieva, Baltazar Ramos, Quintanar Rojas, 2021; Zakharova, Machinskaya, 2023). Л.С. Выготский писал о том, что этот диагностический метод позволяет определить потенциал развития ребенка. Изучая, «что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня» (Выготский, 1984, с. 264).

Возможность разработки диагностики, направленной на определение потенциала развития в логике количественных измерений, представляется реалистичной. Строя диагностику на основе ЗБР, целесообразно определять ее величину. Для этого можно формализовать и прописать различные варианты помощи при решении задач разной степени сложности: решать вместе, использовать наводящие вопросы и т.д. Однако уже на этом пути возникают трудности, связанные с описанием типологии культурных сред. Мы полагаем, что культурная среда включает ряд компонентов, которые необходимо учитывать в процессе диагностики.

Прежде всего, под культурой мы понимаем систему артефактов или культурных образцов, по отношению к которым заданы способы действия, санкционированные социальным окружением ребенка. Понятно, что эти способы не выводятся напрямую из артефактов, а предполагают освоение под руководством взрослого. Кроме того, культурная среда предполагает освоение высших или идеальных форм (о которых речь пойдет ниже), взаимодействуя с которыми ребенок достигает необходимого результата, выражающегося в освоении соответствующей идеальной формы. Также культура включает такие виды активности, которые ребенок может выполнять самостоятельно на определенном этапе развития. Сюда мы можем отнести различные виды игр, в том числе и цифровые игры, а также конструирование, изобразительную деятельность и др. (Сухих, Вересов, Гаврилова, 2023).

Важно заметить, что, следуя логике культурно-исторической психологии, в разных социальных средах типы развития будут различными, поскольку характер социального взаимодействия, определяющий организацию высшей психологической функции во внешнем плане в одной культуре, будет отличаться от ее организации в другой культуре.

Следовательно, использование одного и того же метода для исследования развития одной и той же высшей психологической функции в различных социальных средах представляется затруднительным. Культурное разнообразие предполагает соответствие диагностики культурной среде, а культурная среда, в свою очередь, должна узнавать себя в предлагаемом варианте диагностики, т.е. обладать культурной отзывчивостью. В качестве примера можно привести

различия в языковом развитии детей из разных культур. Точно так же можно говорить о высоких показателях развития саморегуляции у детей дошкольного возраста из Китая в сравнении с детьми из США (Lan et al., 2011). Но разработка диагностики должна учитывать, что ребенок является частью социума, взаимодействующего с культурой.

Остановимся на еще одной проблеме построения диагностики в логике КИП. Как уже отмечалось, Л.С. Выготский подчеркивал, что существуют сложные взаимосвязи между психологическими функциями в структуре детского сознания. Сложность развития этих связей рождает непонимание того, на какие показатели имеет смысл ориентироваться, чтобы при проведении исследования полагать, что оно находится в культурно-историческом контексте. Эта же трудность возникает при анализе данных, связанных с выбором единиц анализа, которые должны также указывать на то, что они получены в логике культурно-исторического подхода.

М. Хедегаард отмечала еще одно обстоятельство диагностики в логике КИП. Диагностическое исследование должно предполагать не просто коммуникационное взаимодействие, а возникновение ситуации общения, разворачивание которой порождает новую смысловую систему, разделяемую исследователем и исследуемым: «Даже когда исследователь пассивен, необходимо мыслить себя как часть окружения, в котором разворачивается деятельность детей» (Hedegaard, 2008, p. 49).

По мнению М. Хедегаард, помимо наблюдения за естественно разворачивающейся деятельностью детей, исследователю следует опираться в своих интерпретациях на материалы интервью, видео- и фотоматериалы, а также символические продукты детей (рисунки, постройки, рассказы). Основной задачей исследователя после получения данных становится их интерпретация, которая, по мысли М. Хедегаард, предполагает уменьшение сложности материалов для формулировки новых концептуальных отношений в рамках проблемного поля: «Несколько случаев анализируют с целью того, чтобы увидеть, относится ли паттерн к теме исследования. Обобщение строится на ситуативной интерпретации — не с целью найти идентичные события, но с целью найти осмысленные паттерны в отношении исследовательской цели» (Hedegaard, 2008, p. 61). Б. Рогофф и М. Хедегаард предложили вариант интерпретации полученных данных, однако не представили инструмента, который бы мог быть использован в исследовании (Rogoff, 2003; Hedegaard, 2008).

Один из инструментов анализа ситуации в логике культурно-исторического подхода был разработан под руководством Н.Н. Вересова и получил название «Матрица планирования и оценки» (Planning and assessment matrix) (Minson, Veresov, Hammer, 2022; Veresov, Kewalramani, Ma, 2024). Матрица позволяет выявить актуальный уровень развития ребенка, увидеть его возможности, возникающие в результате социального взаимодействия, спланировать возможные изменения и проверить устойчивость происходящих изменений. С помощью внешних средств исследователь удерживает взаимодействие в зоне ближайшего развития, помогая ребенку продвинуться в своем развитии (Минсон, Хаммер, Вересов, 2016). Задача исследователя состоит в том, чтобы в результате актуального взаимодействия сложились условия для такого общения, которое представляло бы собой внешний план интерпсихологической функции. При этом можно было бы не только наблюдать, но и регистрировать результаты развития, которые выражаются в изменениях поведения ребенка, отражающих становление соответствующей интерпсихологической функции.

Другими словами, диагностика безусловно должна учитывать и овладение культурными формами поведения и развитие высших психологических функций. Подчеркнем еще раз, что культурное развитие — особый тип развития, который встречается только у людей. Каждая

функция в культурном развитии, согласно закону Л.С. Выготского, появляется дважды, сначала как внешняя форма культурного поведения, а потом как внутренняя интериоризированная функция.

Социальная ситуация развития и проблема диагностики

Одной из характеристик культурного развития является возраст. Важно различать интеллектуальный, психологический, культурный и биологический (паспортный) возраст. Культурный возраст субстанционален и вынесен вовне как некоторое культурное пространство, которое должно быть доступно для ребенка. Это пространство может быть организовано в виде социальной ситуации развития.

Перед нами стоит задача проанализировать в контексте проблемы диагностики понятие социальной ситуации развития, которое является ключевым в культурно-исторической концепции развития высших психологических функций. При этом нужно иметь в виду, что такие понятия, как среда, социальная ситуация, социальная ситуация развития и культурная ситуация, с внешней стороны могут выглядеть одинаково. В связи со сказанным имеет смысл различать в любой ситуации ее внешнюю и скрытую сторону. Подобное различие проводил и сам Л.С. Выготский. Оно выразилось в ряде моментов. Во-первых, как уже было показано, внешняя сторона социальной ситуации развития может рассматриваться как начало оформления высшей психологической функции во внешнем плане. Во-вторых, она может быть интерпретирована в контексте различения среды, понимаемой с абсолютной точки зрения и с точки зрения отношений, существующих между ребенком и средой «на данном этапе развития» (Выготский, 1996, с. 75).

На наш взгляд, к средам первого типа, т.е. абсолютным, относятся объективные среды. Основное отличие абсолютных сред заключается в том, что их построение не связано с конкретным ребенком. Они существуют независимо от того, окажется конкретный ребенок в этой среде или нет. Подобные среды, согласно Л.С. Выготскому, создаются в яслях, в детском саду, в школе. Другое дело, что появление ребенка в той или иной среде обусловлено возрастом ребенка. Такие среды Выготский выделял особо. Он подчеркивал, что «среда в чисто внешнем смысле этого слова меняется для ребенка при переходе от возраста к возрасту» (Выготский, 1996, с. 75). Абсолютные среды, как мы полагаем, можно рассматривать как системы нормативных ситуаций. Описание нормативной ситуации представлено в одной из наших работ (Веракса, 2013, с. 211—216).

Л.С. Выготский подчеркивал, что личность и среду ребенка нужно изучать в единстве. Он считал принципиально неверным подход, в котором личность ребенка и среда рассматриваются как два разных внешних фактора. Оценку среды «в абсолютных показателях» Выготский рассматривал как недостаточную, поскольку: «Обследование всегда одинаково, безотносительно к ребенку, к его возрасту. Мы изучаем какие-то абсолютные показатели среды как обстановки, полагая, что, зная эти показатели, мы будем знать их роль в развитии ребенка... На деле это совершенно ложно с точки зрения и теоретической, и практической» (Выготский, 1984, с. 381).

Методологическую слабость такого подхода Л.С. Выготский видел в том, что подход не учитывал главного обстоятельства: «если ребенок существо социальное и его среда есть социальная среда, то отсюда следует вывод, что сам ребенок есть часть этой социальной среды» (Выготский, 1984, с. 381).

Л.С. Выготский подчеркивал, что важно анализировать не среду саму по себе, а «находить это отношение, существующее между ребенком и средой». В качестве такого отношения он рассматривал «переживание ребенка, то есть то, каким образом ребенок осознает, осмысливает, как он аффективно относится к известному событию» (Выготский, 1996, с. 79). Выготский исходил из анализа переживания как единицы, «в которой в неразложимом виде представлена с одной стороны среда, то, что переживается, — переживание всегда относится к чему-то находящемуся вне человека, — с другой стороны представлено то, как я переживаю это, т.е. все особенности личности и все особенности среды представлены в переживании, то, что отобрано из среды, все те моменты, которые имеют отношение к данной личности и отобраны из личности, все те черты ее характера, конституциональные черты, которые имеют отношение к данному событию. Таким образом, в переживании мы всегда имеем дело с неразложимым единством особенностей личности и особенностей ситуации, которая представлена в переживании» (Выготский, 1996, с. 79—80).

Л.С. Выготский отмечал, что с возрастом изменяется не только отношение ребенка к среде, «изменяется отношение среды к нему, и та же самая среда начинает по-новому влиять на самого ребенка» (Выготский, 1996, с. 86). Такое понимание взаимодействия ребенка со средой Выготский называл динамическим пониманием. Более того, он подчеркивал, что «отношение разных сторон развития к среде разное» (Выготский, 1996, с. 87).

Л.С. Выготский настаивал на том, что необходимо «дифференцированно изучать влияние среды, скажем, на рост ребенка, влияние среды на рост отдельных частей и систем организма, влияние среды, скажем, на развитие сенсорных и моторных функций у ребенка, влияние среды на развитие психологических функций и пр., и пр.» (Выготский, 1996, с. 87).

Специфичность отношений между средой и развитием определяется исключительной для детского возраста особенностью: «В развитии ребенка то, что должно получиться в конце развития, в результате развития, уже дано в среде с самого начала. И не просто дано в среде с самого начала, но влияет на самые первые шаги развития ребенка» (Выготский, 1996, с. 87).

Л.С. Выготский предложил называть эту развитую форму конечной или идеальной формой. Она представляет собой развернутую форму той высшей психологической функции, к которой ребенок может прийти в развитии. Сам же ребенок является носителем первичных форм. Первичная форма взаимодействует с идеальной формой, постепенно к ней приближаясь, в результате чего и возникает соответствующая психологическая функция. На основании подобной трактовки детского развития можно заключить, что среда является носителем идеальных форм, взаимодействуя с которыми ребенок развивает ту или иную психологическую функцию. Кроме того, становится совершенно очевидно, что ребенок является существом социальным.

В свете сказанного логично введение Л.С. Выготским понятия социальной ситуации развития. Характеризуя эту ситуацию, он писал весьма категорично: «к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и назовем социальной ситуацией развития в данном возрасте. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» (Выготский, 1984, с. 258—259). Позже Выготский уточнил это понятие и

показал, что социальные ситуации развития могут возникать не только в начале возрастных периодов, но и в конкретных ситуациях и условиях в течение всего возраста (Выготский, 1996). Это дало основание для включения понятий «микроризиса», «микросоциальной ситуации развития» и драматического переживания как возможных компонентов диагностики развития (Veraksa et al., 2022).

Напряженность социальной ситуации развития

Из приведенного фрагмента работы Л.С. Выготского следует, что социальная ситуация развития имеет отношение к среде. В этом случае у нас имеются все основания утверждать, что социальная ситуация развития является напряженной, как и вся среда в целом, в которой эта ситуация возникает.

Подтверждение возможной напряженности социальных ситуаций можно найти в публикации А.В. Филиппова и С.В. Ковалева. Давая оценку ситуациям, складывающимся на основе отношений борьбы, противодействия, они писали: «Вероятно, это самый широкий класс ситуаций, имеющий оттенки от частных противоречий (уже имеющих место в самых упорядоченных системах) до антагонизма между объектами, составляющими ситуацию» (Филиппов, Ковалев, 2001, с. 124). Авторы отметили, что развитие ситуаций такого рода может идти как по линии уменьшения, так и по линии усиления противоречий.

Действительно, если в этой логике рассматривать среду как систему нормативных ситуаций, то каждая нормативная ситуация, входящая в систему ситуаций той или иной среды, обладает определенной напряженностью. Эта напряженность ситуации обусловлена тем обстоятельством, что норма вводится в случаях, когда предполагается необходимость ее соблюдения для регулирования поведения участников нормативной ситуации. Однако, если задуматься над вопросом, когда следует регулировать взаимодействие участников ситуации или управлять их поведением, ответ становится очевидным — подобная необходимость возникает в тех случаях, в которых возможно нарушение нормы, т.е. в случае возникновения конфликтных действий. Другими словами, каждая нормативная ситуация предполагает нарушение предписываемой нормы, что и указывает на наличие напряженности в нормативной ситуации, а значит и в среде в целом. Именно это обстоятельство проявляется в отношении ребенка к взрослому как носителю социальных норм. Применительно к дошкольному образованию оно может выражаться в отношении к воспитателю, а в школе — к учителю, ведущему тот или иной предмет.

Кроме того, поскольку социальная ситуация развития рассматривается как ситуация, которая характеризуется отношением между ребенком и средой, то имеются все основания рассматривать социальную ситуацию развития в контексте дифференцированного понимания ее взаимодействия с ребенком. Другими словами, социальная ситуация развития определяется наличием дифференциальных моментов, характеризующих развитие той или иной психологической функции и того или иного личностного качества.

Имея в виду эти два обстоятельства, заметим, что в рамках анализа социальной ситуации развития у нас есть основания при разработке диагностики детского развития рассматривать ее различные контексты в зависимости от тех или иных аспектов взаимодействия развивающегося детского сознания и детской личности в целом с социальной ситуацией развития.

Проводя анализ социальной ситуации развития в контексте возраста, Л.С. Выготский сформулировал основной закон динамики возрастов. В соответствии с этим законом «силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и

разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей, или высшей, возрастной ступени» (Выготский, 1984, с. 260).

Из формулировки данного закона следует, что в социальной ситуации развития существует определенное напряжение, вызванное несоответствием психического развития ребенка, включая развитие его личности и сознания, сложившейся социальной ситуации развития. Это напряжение возрастает по мере развития ребенка в рамках социальной ситуации развития. Таким образом, социальная ситуация развития оказывается напряженной дважды: в силу основного закона динамики возрастов, с одной стороны, и требований подчинения правилам, предъявляемым ребенку со стороны нормативных ситуаций, представляющих ту культурную среду, в которой существует ребенок, — с другой.

Итак, мы исходим из того, что социальная ситуация развития представляет собой напряженную систему. При разработке диагностики в контексте КИП возникает вопрос анализа напряженности социальной ситуации развития.

Ответ на этот вопрос, может быть найден в процессе более детального анализа дифференцированной точки зрения, предложенной Л.С. Выготским. В связи с этим важно понять, по каким линиям может проходить оценка напряженности социальной ситуации развития. При этом необходимо различать уровень актуального развития и ЗБР, и особо следует выделить готовность ребенка к сотрудничеству со взрослым.

Заключение

Мы попытались рассмотреть проблему диагностики детского развития в контексте культурно-исторической психологии. Проведенный предварительный анализ показывает, что разработка такой диагностики является весьма сложной задачей. Она предполагает построение многомерной диагностической системы. Такая система должна отражать целый ряд аспектов детского развития. Прежде всего система должна быть ориентирована не на те процессы, которые уже сложились к данному моменту, а на те возможности, которые открываются для развития на конкретном этапе становления детской психики.

Такая диагностика не может быть ограничена измерением отдельных показателей различных психологических функций в различных возрастах. Она должна быть построена нелинейно, отражая динамические особенности структуры детского сознания. Детское сознание в этом случае целесообразно рассматривать как единую систему сложных отношений между ее составляющими, которые находятся в постоянном преобразовании при переходе от одного этапа к другому.

Диагностика предполагает разработку типологии культурных сред и типов развития. Для разных социальных сред диагностика в логике КИП должна соответствовать культурному разнообразию. При этом она должна выявлять специфику организации внешнего плана социальной ситуации развития с учетом ее аффективной напряженности.

Очевидно, что диагностика должна отражать особенности знакового опосредствования на разных этапах возрастного развития.

Диагностика в контексте КИП должна строиться на понятиях социальной ситуации развития и зоны ближайшего развития, включая аффективные моменты, связанные с детскими переживаниями.

Особо следует отметить, что диагностика в логике КИП предполагает оценку социальной ситуации развития. Эта оценка предположительно должна включать когнитивные и аффективные составляющие социальной ситуации развития, связанные с переживаниями самого ребенка и тех, кто входит в его окружение.

Оценка социальной ситуации развития предполагает анализ ее напряженности, вызванной двумя факторами: во-первых, степенью принятия ребенком и его социальным окружением предлагаемых социальных норм и, во-вторых, возникновением несоответствия развития детской личности и сложившейся социальной ситуации развития.

Список источников / References

1. Брофман, В.В., Мастеров, Б.М., Текоева, З.С. (2022). Терапия развитием: опосредствование и окно детских возможностей. *Современное дошкольное образование*, 4(112), 32—49. <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2022-4112-32-49>
Brofman, V.V., Masterov, B.M., Tekoyeva, Z.S. (2022). Development therapy: mediation and a window of childhood opportunities. *Preschool Education Today*, 4(112), 32—49. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2022-4112-32-49>
2. Веракса, Н.Е. (2013). *Методологические основы психологии: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования*. М.: Академия.
Veraksa, N.E. (2013). *Methodological foundations of psychology: a textbook for students of institutions of higher professional education*. Moscow: Academy. (In Russ.).
3. Веракса, Н.Е. (2024). Проблема средств в культурно-исторической теории. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 69—76. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200307>
Veraksa, N.E. (2024) Means Problem in Cultural-Historical Theory. *Cultural-Historical Psychology*, 20(3), 69—76. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2024200307>
4. Вересов, Н.Н. (2024). Проблема анализа данных в культурно-историческом исследовании. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 77—86. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200308>
Veresov, N.N. (2024). The problem of data analysis in cultural-historical research. *Cultural-Historical Psychology*, 20(3), 77—86. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2024200308>
5. Выготский, Л.С. (1984). *Детская психология*. М.: Педагогика.
Vygotskiy, L.S. (1984). *Child psychology*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
6. Выготский, Л.С. (1996). *Лекции по педологии*. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та.
Vygotskiy, L.S. (1996). *Lectures on pedology*. Izhevsk: Publishing House of Udmurt university. (In Russ.).
7. Выготский, Л.С. (1983). *Проблемы развития психики*. М.: Педагогика.
Vygotskiy, L.S. (1983). *Problems of mental development*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
8. Давыдов, В.В. (1996). *Теория развивающего обучения*. М.: ИНТОР.
Davydov, V.V. (1996). *Theory of developmental education*. Moscow: INTOR. (In Russ.).
9. Долгих, А.Г., Баянова, Л.Ф., Шатская, А.Н., Якушина, А.А. (2022). Связь оценки музыкальных способностей и показателей регуляторных функций детей, посещающих музыкальные занятия. *Российский психологический журнал*, 19(4), 80—93. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.4.5>
Dolgikh, A.G., Bayanova, L.F., Shatskaya, A.N., Yakushina, A.A. (2022). The relationship between teacher evaluation of children's musical abilities and executive functions indicators in

- children attending music classes. *Russian Psychological Journal*, 19(4), 80—93 (In Russ.). <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.4.5>
10. Запорожец, А.В. (1986). *Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. Психическое развитие ребенка*. М.
Zaporozhets, A.V. (1986). *Selected psychological works: In 2 vol. Vol. 1. Mental development of the child*. Moscow. (In Russ.).
11. Минсон, В.Д., Хаммер, М., Вересов, Н.Н. (2016). Переоценивая оценки: разработка нового инструмента оценивания с опорой на зону ближайшего развития в традиции культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 12(3), 331—345. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120320>
Minson, V.D., Hammer, M., Veresov, N.N. (2016). Rethinking assessments: creating a new tool using the zone of proximal development within a cultural-historical framework. *Cultural-historical psychology*, 12(3), 331—345 (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2016120320>
12. Поттер, М.К. (1971). О перцептивном узнавании. В: Дж. Брунер, Р. Оливер, П. Гринфилд (Ред.), *Исследование развития познавательной деятельности* (с. 138—171). М.: Педагогика.
Potter, M.K. (1971). On perceptual recognition. In: J. Bruner, R. Oliver, P. Greenfield (Eds.), *Study of the development of cognitive activity*, 138—171. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
13. Собкин, В.С., Рябкова, И.А., Созинова, И.В. (2024). Эмоциональное самочувствие ребенка-дошкольника в семье (по материалам психологического анализа детских рисунков). *Современное дошкольное образование*, 1, 4—18. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2024-1121-4-18>
Sobkin, V.S., Ryabkova, I.A., Sozinova, I.V. (2024). Emotional well-being of preschoolers in their family (based on a psychological analysis of children's drawings). *Preschool Education Today*, 1, 4—18. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2024-1121-4-18>
14. Субботский, Е.В. (2023). Живая субъективность и культурно-исторический метод: границы применимости. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 46(2), 133—153. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-20>
Subbotsky, E.V. (2023). Living subjectivity and cultural-historical method: Limits of applicability. *Lomonosov Psychology Journal*, 46(2), 133—153 (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-20>
15. Сухих, В.Л., Вересов, Н.Н., Гаврилова, М.Н. (2023). Игра с игрушечной семьей: ключевые характеристики игрового поведения младших дошкольников. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 20(3), 446—463. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-446-463>
Sukhikh, V.L., Veresov, N.N., Gavrilova, M.N. (2023). Playing with a doll family: Key characteristics of junior preschoolers' play behaviour. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(3), 446—463 (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-446-463>
16. Филиппов, А.В., Ковалев, С.В. (2001). Ситуация как элемент психологического тезауруса. В: Н.В. Гришина (Ред.). *Психология социальных ситуаций*, 119—132. СПб.: Питер.
Filippov, A.V., Kovalev, S.V. (2001). Situation as an element of psychological thesaurus. In: Grishina, N.V. (Ed.). *Psychology of social situations*, 119—132. Saint-Petersburg: Piter. (In Russ.).

17. Черкасова, А.Н., Яцко, К.А., Ковязина, М.С., Варако, Н.А., Кремнева, Е.И., Рябинкина, Ю.В., Супонева, Н.А., Пирадов, М.А. (2024). Разработка комплекса парадигм фМРТ для выявления феномена «скрытого сознания»: нейропсихологические аспекты. *Национальный психологический журнал*, 19(2), 68—80. <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0206>
Cherkasova, A.N., Yatsko, K.A., Kovyazina, M.S., Varako, N.A., Kremneva, E.I., Ryabinkina, Yu.V., Suponeva, N.A., Piradov, M.A. (2024). Development of a set of fMRI paradigms to detect the “Covert Cognition” phenomenon: Neuropsychological Aspects. *National Psychological Journal*, 19(2), 68—80 (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0206>
18. Hedegaard, M. (2008). Principles for interpreting research protocols. In: M. Hedegaard, M. Fleer (Eds.), *Studying children: A cultural-historical approach*, 46—64. Open University Press.
19. Lan, X., Legare, C.H., Ponitz, C.C., Li, S., Morrison, F.J. (2011). Investigating the links between the subcomponents of executive function and academic achievement: a cross-cultural analysis of Chinese and American preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 677—692. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.11.001>
20. Minson, V., Veresov, N., Hammer, M. (2022). Development; The Alchemy of Learning: The Case of Andy. In: S. Garvis, H. Harju-Luukkainen, J. Kangas (Eds), *Assessing and evaluating early childhood education systems*, 111—124. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-99910-08>
21. Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press, 2003.
22. Solovieva, Yu., Baltazar Ramos, A.M., Quintanar Rojas, L. (2021). Experience in pre-school education in Mexico: following L.S. Vygotsky. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 1(1), 77—95. <https://doi.org/10.11621/nicep.2021.0104>
23. Veraksa, A., Gavrilova, M., Dmitrieva, O., Semyonov, Yu. (2022). Measuring motivation in preschool children: Validation of the Russian version of the Child Behaviour Motivation Scale. *Education and Self Development*, 17(4), 111—125. <https://doi.org/10.26907/esd.17.4.09>
24. Veresov, N., Kewalramani, S., Ma, J. (2024). *Child development within contexts: cultural-historical research and educational practice*. Singapore: Springer.
25. Zakharova, M.N., Machinskaya, R.I. (2023). Voluntary control of cognitive activity in preschool children: Age-dependent changes from ages 3—4 to 4—5. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(3), 122—131. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0309>

Информация об авторах

Николай Евгеньевич Веракса, доктор психологических наук, профессор факультета психологии, кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова); ведущий научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Александр Николаевич Веракса, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова); заместитель директора, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Веракса Н.Е., Веракса А.Н., Вересов Н.Н.,
Собкин В.С. (2025). Проблема диагностики
в культурно-историческом контексте
Клиническая и специальная психология, 14(1), 5—18.

Veraksa N.E., Veraksa A.N., Veresov N.N.,
Sobkin V.S. (2025). Problem of diagnostic
in a cultural-historical context
Clinical Psychology and Special Education, 14(1), 5—18.

Николай Николаевич Вересов, кандидат психологических наук, доктор философии, профессор факультета образования, Университет Монаш, Мельбурн, Австралия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8714-7467>, e-mail: nveresov@yandex.ru

Владимир Самуилович Собкин, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, руководитель Центра социокультурных проблем современного образования, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

Information about the authors

Nikolay E. Veraksa, Doctor of Science (Psychology), Professor, Lomonosov Moscow State University; Leading Researcher, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Aleksander N. Veraksa, Doctor of Science (Psychology), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University; Deputy Director, Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Nikolai N. Veresov, Candidate of Science (Psychology), Doctor of Science (Philosophy), Associate Professor, Faculty of Education, Monash University, Melbourne, Australia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8714-7467>, e-mail: nveresov@yandex.ru

Vladimir S. Sobkin, Doctor of Science (Psychology), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Center for Socio-Cultural Educational Affairs, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

Вклад авторов

Все авторы внесли равный вклад в подготовку рукописи.

Contribution of the authors

The authors contributed equally to preparation of this manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 15.10.2024

Принята к публикации 21.02.2025

Received 15.10.2024

Accepted 21.02.2025