

Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет

В.В. Рубцов

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Е.И. Исаев

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

А.В. Конокотин

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotinav@mgppu.ru

В статье представлены прецеденты реализации теоретических идей, заложенных Л.С. Выготским в понятие зоны ближайшего развития, в современном развивающем образовании. Обосновывается важность развития в учебной деятельности рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет. Утверждается подход к построению зоны ближайшего развития как особо организованной формы коллективной учебной деятельности взрослого и детей в начальной школе. Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова рассматривается как пример деятельностной технологии, реализующей идеи Л.С. Выготского о совместной деятельности как форме детского развития и, по сути, зоне ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет. Представлены результаты экспериментального исследования развития рефлексивных и коммуникативных способностей младших школьников в совместной учебной деятельности.

Ключевые слова: зона ближайшего развития, рефлексивные и коммуникативные способности, деятельностное содержание образования, совместная коллективно-распределенная учебная деятельность.

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Московского государственного психолого-педагогического университета в рамках темы «Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий».

Для цитаты: 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. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180103>

Learning Activity as The Zone of Proximal Development of Reflexive and Communicative Abilities of Children Aged 6–10 Years

Vitaly V. Rubtsov

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Evgeniy I. Isaev

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

Andrey V. Konokotin

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotina@mgppu.ru

The article presents precedents for the implementation of theoretical ideas laid down by L.S. Vygotsky in the concept of the zone of proximal development in modern developmental education. The importance of developing reflexive and communicative abilities of children 6–10 years old in educational activities is justified. The approach to the construction of the zone of proximal development as a specially organized form of collective learning activity of an adult and children in primary school is adopted. The system of developmental training of D.B. Elkonin–V.V. Davydova is considered as an example of activity technology that implements the ideas of L.S. Vygotsky about joint activities as a form of child development and, in fact, the zone of immediate development of reflexive and communicative abilities of 6–10 years old children. The results of the experimental study of the development of reflexive and communicative abilities of junior schoolchildren in national and local educational activities are presented.

Keywords: zone of proximal development, reflexive and communicative abilities, activity content of education, joint collective-distributed learning activity.

Funding. The work was carried out with the financial support of the Moscow State University of Psychology and Education within the framework of the topic "Development of communicative and reflective abilities in children 6–10 years old, depending on the methods of organizing educational interactions".

For citation: Rubtsov V.V., Isaev E.I., Konokotin A.V. Learning Activity as The Zone of Proximal Development of Reflexive and Communicative Abilities of Children Aged 6–10 Years. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 28–40. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180103> (In Russ.).

1. Зона ближайшего развития как методологический принцип построения развивающего образования

В системе понятий культурно-исторической психологии понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР) является одним из ключевых. Наукометрический анализ культурно-исторического направления в научных публикациях 2009–2019 годов показал, что больше всего публикаций приходится на ключевые слова «деятельность», «орудие», «зона ближайшего развития» [17]. В.К. Зарецкий пишет, что понятие «зона ближайшего развития» «... прочертило удивительную траекторию от некоего общего периферийного момента культурно-исторической концепции до важнейшего методологического принципа диагностической, педагогической, коррекционно-развивающей и, в последние годы, психотерапевтической работы» [9, с. 49].

Интерес исследователей к понятию «зона ближайшего развития» вполне объясним: с одной стороны, это понятие определяет взаимодействия и взаимоотношения взрослого и ребенка в образовании как всеобщей и необходимой форме детского развития, с другой стороны, задает общие ориентиры для создания психолого-педагогических условий развития у детей научных понятий, метапредметных компетенций и личностных образовательных результатов в процессе обучения. И вместе с тем наличие большого числа публикаций о возможности использова-

ния данного понятия в практике образования, различий в интерпретации его смысла и содержания дают основания для внимательного прочтения текстов Л.С. Выготского, в которых обосновывается необходимость введения данного понятия.

Понятие «зона ближайшего развития» было введено Л.С. Выготским в середине 30-х годов прошлого века в контексте обсуждения проблемы соотношения обучения и умственного развития. В статье «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» Л.С. Выготский подвергает критическому анализу три несостоятельных подхода к решению обозначенной проблемы и предлагает свое решение. Подход Л.С. Выготского основан на различии, но не противопоставлении обучения и развития, на признании их единства, но не тождества. Он отмечает, что для научного понимания соотношения обучения и развития необходимо «... ввести в науку новое понятие чрезвычайной важности, без которого рассматриваемый вопрос не может быть правильно решен. Речь идет о так называемой зоне ближайшего развития» [5, с. 383]. Согласно Л.С. Выготскому, не подлежит сомнению факт необходимости определения уровня развития ребенка, который сложился в результате уже завершившихся циклов его развития (актуальный уровень), для выявления возможности его обучения. Но для организации процесса обучения нельзя ограничиваться знанием только актуального уровня развития ребенка: важно знать, что находится в зоне его ближайшего развития, т. е. знать, что ребенок может

сделать совместно с взрослым и при его помощи. «Расхождение между уровнями решения задач, доступных под руководством, при помощи взрослых и в самостоятельной деятельности, определяет зону ближайшего развития ребенка» [там же, с. 385]. То что ребенок сегодня делает только с помощью взрослого, завтра он сумеет сделать самостоятельно. Правильно организованное обучение ведет за собой развитие, создает зону ближайшего развития ребенка, приводит в движение ряд внутренних процессов развития.

Понятие зоны ближайшего развития обосновывается Л.С. Выготским как форма и метод развития у ребенка «исторических особенностей человека» в образовательном процессе. Для Л.С. Выготского понятие зоны ближайшего развития фиксирует закон детского развития, его развития в образовании — ребенок развивается в сообществе со взрослым и сверстниками. Работа взрослого (педагога) в зоне ближайшего развития — это организация совместной деятельности, сопряжение своей деятельности с деятельностью ребенка. Ключевые смыслы понятия зоны ближайшего развития для ее создателя — это: 1) развитие как становление нового, потенциально возможного в обучении; 2) развитие в сообществе с взрослым (педагогом) и сверстниками (товарищами); 3) развитие в школьном обучении посредством усвоения научных понятий; 4) индивидуальные различия в уровнях актуального и в зоне ближайшего развития одноклассников, создающее основу для индивидуализации помощи при усвоении научного понятия; 5) приоритетность определения зоны ближайшего развития при диагностике уровня умственного развития школьника.

Прецеденты отечественных практико-ориентированных исследований, включающих объяснительные возможности конструкта зоны ближайшего развития, как правило, выполнены в ходе решения конкретных проблем развивающего образования и с ориентацией на определенный аспект, смысл этого понятия.

Для Г.А. Цукерман зона ближайшего развития — это особая форма взаимодействия ребенка и взрослого, в котором действие взрослого направлено на поддержку инициативного, самостоятельного действия ребенка. По мысли автора, основная задача проектировщиков развивающего обучения состоит в том, чтобы «... обустроить встречу ребенка и взрослого, ученика и учителя так, чтобы она произошла именно в зоне ближайшего развития детских инициатив в новом типе взаимодействия» [20, с. 72]. Отношение умелого и неумелого, знающего и незнающего является исходной формой совместного действия, способного создать ЗБР. Развитой формой такого взаимодействия выступает сотрудничество равных, представленное в отношении «взрослый—группа детей». Исследователь полагает, что трактовку ЗБР как пространства перехода от несамостоятельности к самостоятельности под руководством взрослого следует дополнить элементом «зоны полусамостоятельности» как промежуточным этапом между самостоятельно выполняемым действием (как конечным результатом) и действием, выполняемым только под руководством взрослого (как

начальным этапом). Именно в этой области ребенок, действуя совместно со сверстником как с равным партнером, имеет возможность практиковать традиционно взрослые действия по контролю и оценке, в связи с чем становится возможным практика и присвоение всех видов действий, входящих в структуру учебной деятельности. Роль взрослого, таким образом, заключается в специальной организации взаимодействий детей, в ходе которых происходит развитие умения учиться [20; 21].

Опираясь на идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, В.К. Зарецкий разработал рефлексивно-деятельностный подход к оказанию помощи детям в преодолении учебных трудностей. «Основной идеей подхода, — пишет автор, — является опора на ресурс ребенка как субъекта учебной деятельности, ее рефлексии и собственного развития. Соответственно, задача учителя — помогать ребенку ощущать себя субъектом собственной деятельности и ее рефлексии, быть ему в этом партнером-сотрудником, помогать ему наращивать собственный ресурс. Поскольку ребенок обращается за помощью к взрослому тогда, когда не может справиться сам, т. е. в ЗБР, то взрослый может оказать помощь так, чтобы ребенок справился с заданием, понял, что он мог сделать сам, с какой трудностью столкнулся, чем именно ему помог взрослый и чему ему необходимо научиться, чтобы в дальнейшем подобные задания выполнять самостоятельно» [9, с. 51–52]. Рефлексивно-деятельностный подход — это эффективная система принципов и технологий содействия развитию ребенка в процессе его сотрудничества со взрослым и сверстниками, основанная на поддержке позиции ребенка как субъекта осуществляемой им деятельности, ее рефлексии, перестройки и конструирования способов ее осуществления.

Обстоятельный анализ трактовок понятия зоны ближайшего развития в психолого-педагогических исследованиях и подходов к его реализации в отечественной и зарубежной практике образования провел А.А. Марголис [12; 13]. Проведенный анализ позволил исследователю утверждать, что в полной мере смыслы и идеи, заложенные Л.С. Выготским в понятие зоны ближайшего развития, не получили полного воплощения ни в одной из ныне существующих систем обучения.

А.А. Марголис указывает, что ключевое положение ЗБР Л.С. Выготского — это развитие научных понятий на основе житейских: сотрудничество ребенка и взрослого в процессе обучения ориентировано на освоение научных понятий. Научное понятие и есть ЗБР, то, чем ребенок еще не владеет. В эту зону ребенок вступает со своими исходными представлениями, житейскими понятиями, составляющими актуальный уровень его развития. Развитие научных понятий — движение в зоне ближайшего развития — происходит на основе развития житейских понятий. Процесс обучения — это процесс совместной деятельности обучающегося и педагога по формированию научных понятий, обобщенных способов действия на основе развития, преобразования имеющихся у ребенка спонтанных

понятий. С этой точки зрения «правомерно говорить о том, что в процессе взаимодействия учителя и учащегося, построенного по типу ЗБР, учитель должен создать условия для развития спонтанных представлений у учащегося. Фактически при этом ЗБР можно представить себе в качестве такого пространства (или единицы обучения), в котором в процессе специально организованного взаимодействия ученика с учителем (или организованного учителем взаимодействия учеников друг с другом) обеспечивается процесс развития спонтанных представлений и их трансформация в научные понятия» [13, с. 22]. Соответственно, разработка методики развития в обучении научных понятий на основе имеющихся у детей исходных представлений с ориентацией на идеи зоны ближайшего развития при организации учебной деятельности обучающихся составляет перспективное направление психолого-педагогических исследований.

2. Коммуникативные и рефлексивные способности как образовательные результаты начальной школы

Особый интерес исследователей к конструкту «зона ближайшего развития» происходит из активного обсуждения целей и содержания общего образования в мировой педагогике. В последнее десятилетие школьное образование во всем мире отходит от традиционной ориентации на формирование предметных знаний, умений и навыков. В качестве целей образования определяются ключевые компетенции XXI века. Широкое признание педагогической обществу получила концепция ключевых компетенций (4К): критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация. В данной концепции в качестве образовательных результатов общего образования рассматриваются способности рефлексии, коммуникации, взаимодействия и сотрудничества.

Так, в ФГОС начального общего образования в качестве личностных и метапредметных образовательных результатов определен широкий перечень рефлексивных и коммуникативных способностей выпускника начальной школы:

- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций;
- освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;
- освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии;
- активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач;
- готовность слушать собеседника и вести диалог;
- готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;

— умение определять общую цель и пути ее достижения, договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности;

— осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;

— готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества [19].

Определение содержания и методов формирования данных компетенций, а также средств оценки их достижения относится к числу актуальных задач современной психолого-педагогической науки.

В последние несколько лет одним из заметных подходов к формированию содержания общего образования стали «большие идеи». При определении этого понятия исследователи опираются на теоретические наработки более широкой рамки «concept-based learning» — концептуально-ориентированного обучения (CBL). «Основная идея CBL — это переориентация обучения с освоения списков фактов и тем на освоение набора обобщений, выраженных в виде концептов. При таком обучении факты и темы всегда вписаны в более широкий общий контекст, заданный такими концептами. Они выступают в роли связующего звена, организующего разрозненный материал в общую картину» [1, с. 3]. Исследователи выделяют три основных направления, в рамках которых развивались идеи, близкие к CBL: 1) развивающее обучение Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова; 2) проблемное обучение (И.Я. Лернер); 3) организация обучения через базовые метапредметные понятия (Ю.В. Громыко) [там же, с. 7].

Соглашаясь в целом с возможностью отнесения данных направлений отечественной психологии и педагогики к концепции «больших идей», укажем, что их объединяет в первую очередь ориентация на деятельностное содержание образования. Деятельностное содержание начального общего образования — ядро теории учебной деятельности как метода системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова [8; 23]. В теории учебной деятельности были реализованы основные положения культурно-исторической психологии Л.С. Выготского [2; 3; 4; 5]. Ключевым из этих положений выступило учение Л.С. Выготского о процессе обучения как зоне ближайшего развития детей, как совместной работе детей и взрослых в форме коллективной учебной деятельности.

3. Развитие рефлексивных и коммуникативных способностей детей в совместной учебной деятельности

Основные положения теории учебной деятельности в начальной школе наиболее полно представлены в работах В.В. Давыдова [6; 7; 8]. Отметим ключевые из них:

- 1) учебная деятельность — это деятельность, выполняемая детьми вместе со взрослым (учителем)

осваивают научные (теоретические) понятия и соответствующие им способы действия;

2) способы действия дети осваивают, решая особые учебные задачи и выполняя специфические учебные действия: преобразования, моделирования, преобразования модели, контроля и оценки;

3) учебная деятельность строится взрослым (взрослыми) как коллективная деятельность; ее основу составляют учебная дискуссия, диалог, открытое взаимодействие детей между собой и с взрослым;

4) при решении учебных задач и выполнении учебных действий в форме коллективной деятельности у детей развиваются способности к анализу и планированию собственных действий, а также рефлексия как особая способность рассматривать собственные действия в совместной деятельности с другими.

Основу деятельностного содержания образования в теории учебной деятельности В.В. Давыдова составляет научное понятие как обобщенный способ действий в определенной предметной области. Осваивая способы деятельности, стоящие за каждым из предметных понятий, школьник продвигается в освоении содержания учебного материала. Знание осваивается ребенком одновременно со способом действия по его приобретению. Это возможно при условии, если способы деятельности выступают для учащегося целью и предметом освоения. Систематически вовлекаясь в выполнение учебных действий по освоению научных понятий, учащийся осваивает и структурные элементы учебной деятельности, научается учиться.

Учебная деятельность может войти в состав содержания образования при условии, если она становится предметом рефлексии и осознания. В рефлексии своих преобразований в условиях учебной ситуации учащимися выделяется и фиксируется общий способ решения целого класса конкретно-практических задач. Именно рефлексия превращает учебную деятельность в содержание образования, при освоении которого становится и развивается субъектная позиция младшего школьника, субъектность его учебной деятельности.

Отметим особую роль в развитии рефлексии и становлении учебной субъектности действия моделирования. Модельное представление выявленных при решении учебной задачи существенных отношений предметной области в предметной, графической или буквенной форме и последующие действия по преобразованию построенной модели составляют необходимые звенья процесса усвоения теоретических знаний и обобщенных способов [8]. Б.Д. Эльконин отмечает, что «понятие-обобщение совершается в модели. Модель — язык научного понятия» [22, с. 32]. При построении модели и при выведении из модели конкретно-практических задач предметом действий школьников выступает сам способ действий, рефлексия своих действий и их оснований.

Исследование учебной деятельности как зоны ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6—10 лет строится на центральном методологическом принципе культур-

но-исторической психологии о коллективной деятельности как исходной форме развития сознания человека, его способностей и личности. При таком подходе первоначально внешняя коллективная деятельность выступает как своеобразная «Сцена» для актуализации психических процессов, а «Школа» как институт обучения и воспитания представляет собой культурно организованное пространство развивающихся общностей и деятельностей взрослого и детей (самих детей). В зависимости от того, как строятся и развиваются эти общности и деятельности, зависит успех и результат обучения: складываются образовательные траектории для конкретного ребенка, сохраняются и развиваются его способности.

На сегодняшний день наиболее ярким примером реализации идеи Л.С. Выготского о сотрудничестве взрослого и ребенка, о взаимодействии детей друг с другом в зоне ближайшего развития может служить опыт организации коллективно-распределенной учебной деятельности детей младшего школьного возраста в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. Помимо учебных действий, выделенных В.В. Давыдовым, В.В. Рубцов в своих исследованиях обосновывает систему совместных учебных действий, связанных с координацией, планированием и организацией взаимодействий учащихся и взрослого, учащихся между собой при решении учебной задачи [14; 15; 16; 17; 18]. Эти действия совершаются в пространстве преобразования учебной общностью заданных взрослым способов действия и моделирования новых образцов организации совместной учебной деятельности для достижения общего результата на основе процессов коммуникации, рефлексии и взаимопонимания.

В исследовании, посвященном роли взаимопонимания при образовании понятий у детей, было выявлено, что необходимым условием возникновения взаимопонимания между партнерами по совместной деятельности является перестройка заданных взрослым способов организации их совместной деятельности, достигаемая участниками посредством анализа возможностей кооперации индивидуальных действий и их включения в структуру совместного действия в связи с объективно изменяющимися условиями деятельности [16]. Если в экспериментальных ситуациях участники обращались к анализу способа взаимодействия друг с другом, пытались соотносить свои действия с действиями партнера, им удавалось выявить принцип организации предметной области задачи. Если же дети ограничивались простым контролем за внешними условиями задачи, процесс совместной работы распадался, задача участниками не решалась. Отсюда следует, что процесс усвоения понятия учащимися, открытие существенных принципов организации изучаемого предмета непосредственно связаны со способом организации и координации взаимодействия детей и взрослого, коммуникации детей между собой в процессе решения задач [14].

В экспериментальном изучении совместных действий взрослого с детьми и детей между собой были выявлены три различных способа организации со-

вместного действия в зависимости от его отнесенности к предмету или знаку. *Первый способ* организации действия строился детьми без учета результата операции своего партнера. Такой способ организации совместного действия оказался характерным для тех групп, где учащиеся ориентировались на внешние признаки объекта и возможности индивидуального действия в отношении решения задачи и не ставили перед собой задачи контроля за совместным действием. *Второй способ* организации действия строился с учетом результата операции партнера. Происходило это в тех группах участников, которые ориентировались на связь внешних признаков. В данном случае выделение принципа систематизации предметов происходило посредством соотнесения индивидуальных операций и построения на этой основе совместного действия. *Третий способ* организации совместного действия строился с учетом связей между индивидуальными операциями участников. Специфичным для данных групп являлось рассмотрение схемы организации предметной области задачи посредством координации индивидуальных операций, выполняемых участниками. Решение задачи для данных групп опосредовалось новой задачей — организацией совместной деятельности [15].

В каждом из приведенных исследований специальному анализу было подвергнуто общение детей со взрослым и между собой, их «речевая продукция». Авторы отмечали динамику развития совместного действия: на первоначальных этапах операции между детьми разделялись случайно, однако в дальнейшем происходило распределение и согласование индивидуальных операций в зависимости от схемы совместного действия. В итоге от обсуждения в процессе коммуникации операций с конкретными предметами дети переходили к анализу и обсуждению самих способов построения совместного действия. Помимо этого была отмечена динамика в развитии общения учащихся с экспериментатором. В ходе перехода детей к совместному действию, к анализу взаимосвязи индивидуальных действий, они все реже обращались к экспериментатору и пытались вовлечь взрослого непосредственно в работу группы, их обращения к взрослому носили по преимуществу характер демонстрации этих возможностей совместного действия. Эти особенности коммуникации указывали на формирующуюся между участниками общность, в которой организация взаимодействий детей друг с другом выходила на первый план по отношению к решению предметной задачи [16].

В исследованиях данного направления были выявлены и описаны коммуникативные акты, осуществляемые участниками в действенной форме, например, когда один из участников останавливался в процессе осуществления индивидуальной операции и продолжал ее лишь после начала осуществления операции его партнером, как бы в ответ на его действия, в попытке предугадать, предусмотреть и спланировать общий предполагаемый результат. Следовательно, для возникновения взаимопонимания между субъектами совместной деятельности недостаточно самой ситуации действия рядом, необходимо встречное движение субъектов, выражающих

и согласующих свои установки, намерения и точки зрения относительно объекта действия, в ходе которого позиции каждого участника будут перерабатываться, переосмысливаться и приобретать ту форму, которая не может возникнуть вне ситуации общения.

В исследованиях совместно-распределенной учебной деятельности было показано, что психологической основой развивающего обучения является включение в совместную учебную деятельность различных моделей действий участников, а также моделей самих форм организации совместной деятельности. Доказано, что организация совместных действий, определяющая генезис учебно-познавательного действия, предполагает связь различных моделей преобразования объекта (схем действия) и дифференциацию моделей относительно совокупного продукта, получаемого в деятельности. Такая организация первоначально возникает в условиях включения различных схем действий с объектом в процесс выполнения общей работы и построения модели действия другого участника деятельности. Именно в этих условиях соотношение между схемой собственного действия и соответствующим изменением изучаемого объекта может быть выделено и зафиксировано самим учащимся [18]. Полученные в исследованиях данные продемонстрировали существенный потенциал специальной организации учебных взаимодействий учащихся и взрослых, учащихся между собой в плане развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет.

Продолжением исследований совместной учебной деятельности как зоны ближайшего развития метапредметных образовательных результатов младших школьников — умения учиться, теоретического мышления — стали исследования психологических условий развития личностных образовательных результатов детей 6–10 лет: коммуникативных и рефлексивных способностей. Нами было предпринято экспериментальное изучение процесса становления и развертывания коммуникативных и рефлексивных действий в совместной (парной) деятельности детей младшего школьного возраста по выполнению заданий, предполагающих согласование и координацию индивидуальных действий для достижения требуемого результата. Процедура исследования, построенная на внеучебном материале, полностью моделировала учебную ситуацию по поиску общего способа действия в определенной предметной области как исходного пункта учебной деятельности.

4. Экспериментальное исследование зоны ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста

Опираясь на приведенные теоретические положения, а также на результаты экспериментальных исследований коллективно-распределенной учебной деятельности детей младшего школьного возраста, мы выдвинули предположение, что наиболее продуктивно процесс развития рефлексивных и коммуникативных

способностей у детей 6–10 лет происходит при специальной организации их учебных взаимодействий со взрослым и между собой, в ходе которых осуществляется постепенная переориентация учащихся с предметного содержания решаемой задачи на сам способ взаимодействия и организации совместного действия.

Для подтверждения этого предположения в экспериментальном исследовании применялась методика «Весы», разработанная В.В. Рубцовым и Л. Мартин [16]. Методика представляет собой круглую металлическую платформу, установленную на металлический штатив таким образом, что центр платформы выступал одновременно и центром тяжести. На платформу сверху нанесены три равно отстоящих друг от друга шкалы, на которые выкладывались грузы разного веса. Дети в эксперименте работают парами. Им предлагались задачи на равновесие, верное решение которых зависело от учета соотношения факторов веса грузов и их расстояния до центра тяжести. При этом действия между участниками распределялись таким образом, что один из них мог изменять вес груза, установленного на его рабочей половине платформы, но не мог изменять расстояние, а его партнер, наоборот, мог изменять расстояние груза до центра тяжести, но не мог регулировать его вес. Каждый учащийся работал только на своей половине платформы [11].

Специфической особенностью данной методики является то, что характер изначального распределения индивидуальных действий не позволяет учащимся верно решать предъявляемые задачи в одиночку, без привлечения партнера к процессу решения. Деятельность партнеров была организована на взрослым таким образом, чтобы с самого начала работы актуализировать процессы коммуникации и рефлексии у учащихся. Вследствие этого мы могли непосредственно наблюдать и фиксировать специфические особенности и динамику трансформации коммуникативных и рефлексивных процессов, разворачивающихся между партнерами в ходе совместной деятельности и построения совместного учебно-познавательного действия.

Всего в исследовании приняли участие 42 ребенка младшего школьного возраста (6–10 лет), учащихся 1–4 классов двух общеобразовательных школ города Москвы (таблица).

Таблица
Количество обучающихся по классам начальной ступени образования

Класс	Класс	
	Частота	Проценты
1 класс	10	23,8
2 класс	12	28,6
3 класс	14	33,3
4 класс	6	14,3
Всего	42	100

Специфические особенности коммуникативных и рефлексивных процессов детально фиксировались

экспериментатором в специальном протоколе взаимодействия участников.

Анализ экспериментальных протоколов позволил выделить и описать четыре специфических типа детско-взрослых учебных взаимодействий. Структурными элементами таких учебных взаимодействий выступили процессы коммуникации, рефлексии, взаимопонимания и обмена действиями. Собственно показателями формирования того или иного типа учебных взаимодействий стали качественные своеобразия и определенная система иерархических связей между указанными процессами. В связи с этим мы имели возможность выделять и описывать как «горизонтальные» отношения между различными элементами, составляющими целостное образование – способ взаимодействия, так и «вертикальные» отношения, связывающие между собой через определенную преемственность и взаимопроникновение сами типы учебных взаимодействий. Остановимся подробнее на каждом выделенном нами типе учебных взаимодействий.

До-организационный тип учебных взаимодействий характеризуется либо отсутствием коммуникации между участниками и взрослым, а также участниками между собой, либо единичными высказываниями/обращениями, не затрагивающими содержания решаемой задачи и не имеющими своей целью включение партнера в процесс совместного поиска решения задачи. Отмечались, например, высказывания следующего содержания: «А что, если я сделаю так?», «Что будет, если я добавлю один?», «Попробую поставить сюда, что тогда будет?» и т. п. Такие высказывания не обращены напрямую к партнеру или к взрослому и являются проявлением эгоцентрической речи.

Стоит отметить также значение появляющейся эгоцентрической речи, свидетельствующей, согласно Л.С. Выготскому, об осознании ребенком затруднения при решении задачи и о возникновении процессов, связанных с поиском путей преодоления таких затруднений. Высказывания для себя, которые демонстрировали участники, были в данном случае ничем иным, как возникающим и проявляющимся вовне процессом рефлексии, т. е. процессом анализа возможностей собственного действия относительно действия партнера в объективно изменяющихся условиях поиска решения задачи.

Согласно результатам, рефлексия участников была направлена: во-первых, на соотнесение реализуемых индивидуальных способов действия с результатами этих действий («Что получается, когда Я делаю так?»); во-вторых, на анализ действия партнера и его результата («Что получается, когда ОН/ОНА делает так?»); в третьих, на анализ возможностей соотнесения результатов собственного действия и действия партнера (Что получится, если у МЕНЯ будет так, а у НЕГО/НЕЕ будет так?). Именно возникающий процесс рефлексии становился фундаментом формирующегося впоследствии взаимопонимания между участниками. Однако на данном этапе становления совместного действия участников взаимопонимание

между ними еще отсутствовало. Это связано, в первую очередь, с тем, что специальная коммуникативная задача (как попытка вызвать у партнера те же или сходные представления о предметных свойствах объекта действия), опосредующая процесс решения предметной задачи, для участников еще не возникла. При этом сама коммуникативная функция таких высказываний не исчезала, но лишь не становилась предметом осознания партнерами, не становилась произвольной.

Важно отметить тот факт, что если один из участников произносил высказывание для себя, это побуждало партнера обратить внимание на его следующее действие, результат этого действия и подстроить свое действие под изменившиеся объективные условия. Эти высказывания становились своеобразным эквивалентом указательного жеста: во-первых, они начинали организовывать действия партнеров относительно возможностей друг друга; во-вторых, они привлекали внимание участников к необходимости общения друг с другом и согласования индивидуальных действий. Разница между подобными высказываниями и собственно указательным жестом заключается здесь в том, что последний, как правило, выступает в качестве преднамеренного акта воздействия на партнера.

В целом, такая ситуация, когда решение задачи все еще остается для участников продуктом их индивидуального действия, но при этом впервые появляется еще несогласованная попытка ориентации на результат действия партнера, есть предпосылка к возникновению кооперации индивидуальных действий, переходу участников на новый — организационный — уровень учебных взаимодействий. В связи с этим до-организационный тип учебного взаимодействия можно охарактеризовать как своеобразный «переходный этап», необходимая основа формирующегося между учащимися совместного действия, в рамках которого каждый из субъектов разворачивающейся ситуации сталкивается с индивидуальными ограничениями и необходимостью поиска способов их преодоления.

Организационный тип учебных взаимодействий характеризуется оформлением и реализацией тех предпосылок, которые намечались на этапе до-организационного типа учебных взаимодействий. Между партнерами появляется целенаправленная коммуникация, которая носит указательный характер, однако выражает не «приказ» или «ультимативное требование» к партнеру, а просьбу или совет совершить то или иное действие. Оба партнера начинают активно использовать невербальные средства коммуникации: возникает целенаправленный указательный жест, проявляются имитации действий, действия-ожидания, кивки головой и т. п. Общение участников выполняет регулирующую функцию процесса взаимодействия, при этом она приобретает характер произвольности. Возникает и развивается процесс рефлексии, основанный на внимательном наблюдении участников не только за результатами их собственных действий, но и за результатами дей-

ствий партнера. Участники пытаются установить соответствие между индивидуальными действиями каждого из них и их объективным результатом.

Развивающиеся процессы рефлексии и коммуникации становятся основой для возникающего между партнерами процесса взаимопонимания, детерминированного, во-первых, непосредственным наблюдением за результатами действия каждого из партнеров и за результатами различных способов кооперации индивидуальных действий, во-вторых, за коммуникативными актами, через которые выявляются и понимаются замыслы и намерения участников. Особенно ярко возникающее взаимопонимание проявляется через так называемые «вау-эффекты», когда один из участников в ответ на действие или обращение партнера говорит: «А-а-а... я понял, как ты хочешь...» или «Точно, я тоже думаю, что так будет ровно (про равновесие грузов)».

Развивающиеся процессы коммуникации, рефлексии и взаимопонимания позволяют участникам преобразовывать характер действиями для достижения общего результата: вместо индивидуальной активности фиксируются последовательно совершаемые действия с оценкой результата каждого из них. Это по существу отличает до-организационный тип учебного взаимодействия от организационного: в изменяющихся и содержательно преобразующихся процессах коммуникации, рефлексии, обмена действиями, а также взаимопонимания проявляется ориентация участников на анализ возможностей друг друга в отношении решения задач. Отмечался постепенный переход участников от анализа результата каждого индивидуального действия к ориентации на совместное действие, основанное на понимании общего результата как способа кооперации индивидуальных действий. Изменялось и структурное соотношение элементов выполняемой участниками деятельности. Так, индивидуальные действия участников, которые ранее, на до-организационном этапе, были направлены непосредственно на решение поставленной задачи, здесь приобретали характер операций, образующих более крупную единицу — совместное действие. Именно совместное действие, как определенный способ кооперации индивидуальных действий, становился для участников способом решения задач, тогда как передвижение магнитов по установке и изменение их количества становятся операциями, выполняемыми исходя из сложившейся ситуации.

Однако стоит отметить, что устойчивой учебной общности между учащимися еще не возникает. Связано это с тем, что возникающее между участниками взаимопонимание носит ситуативный, во многом случайный характер, не связанный с намеренным согласованием индивидуальных представлений участников о предметных свойствах объекта действия, а разворачивающаяся коммуникация, хоть и выполняет регулирующую процесс взаимодействия функцию, направленную на включение партнера в совместный поиск решения задач, не затрагивает собственно существенных отношений, лежащих в ос-

нове изучаемого объекта. Тем не менее, как уже отмечалось выше, реализуемый партнерами тип учебного взаимодействия есть шаг вперед в плане развития их коммуникативно-рефлексивных способностей и самой учебной деятельности в целом, поскольку они осваивают и опробуют новые модели организации учебно-познавательного действия, недоступные им ранее в рамках индивидуальной деятельности.

Следующий шаг осуществляют учащиеся, демонстрирующие **рефлексивно-аналитический тип учебных взаимодействий**, который характеризуется изменением предмета задачи, решаемой партнерами по совместной деятельности. В данном случае таким предметом становится для участников сам способ взаимодействия, анализ которого *опосредовал* решение конкретно-практической задачи. Такие особенности переориентации участников с анализа результатов индивидуального действия или с простой кооперации на выявление существенных отношений между индивидуальными действиями и через них факторами равновесия проявлялись в разворачивающихся процессах коммуникации, рефлексии и обмена действиями. Так, общение приобретало характер *обсуждения* участниками индивидуального понимания предметных свойств преобразуемого объекта, способов координации и взаимосвязи индивидуальных действий, способов взаимодействий, посредством чего складывалось устойчивое взаимопонимание. Рефлексия, ранее основанная на непосредственном наблюдении результатов индивидуальных действий партнеров, а также продукта совместного действия, на данном этапе включала в качестве своего предмета сам способ взаимодействия и его отношение к выявляемым предметным характеристикам объекта действия. За счет такого нового содержания рефлексия становилась средством моделирования существенных отношений, заложенных в изучаемом явлении, а коммуникация и обмен действиями становились, соответственно, средствами организации и контроля проверки данной модели. Объектом рефлексии участников в данном случае становились не частные отношения элементов решаемой задачи к единичным проявлениям объекта в той или иной ситуации, а существенные отношения, выявляемые через анализ их проявления в реализуемых способах взаимодействия с партнером.

Выявленные в исследовании особенности коммуникативно-рефлексивных процессов обуславливали и преобразование самого характера совместной деятельности: для участников их индивидуальные действия переставали существовать как самостоятельные единицы и не воспринимались вне совместного действия. Когда один из участников начинал выполнение своего действия, его партнер как бы «приноравливался» к нему, выполняя свое действие не последовательно, как в кооперативной общности, а параллельно с партнером. Подобное слияние действий партнеров указывает: 1) на возникновение неразделимого на индивидуальные операции совместного действия; 2) на возникновение общего эмоционально-смыслового поля совместного действия участников, когда каждый из партнеров

со-переживает момент взаимопонимания с «единомышленником», т. е. общего понимания предметности в объективной ситуации задачи и возможного действия партнера, направленного на достижение общей цели.

Способ взаимодействия как специфический предмет анализа, а также возникающая по этому поводу коммуникация и рефлексия становятся для детей, согласно результатам, базой на основе которой выстраивается вся ситуация совместной деятельности. Более того, именно здесь деятельность приобретает содержание *учебной* в полном смысле этого слова за счет того, что участники воспроизводят и моделируют содержание существенных предметных отношений, действуя как особый *коллективный субъект*. При этом в границах этого коллективного субъекта каждый из его участников в полной мере сохраняет свою личную субъектность, самостоятельность и инициативность. Личность не теряется и не размывается в абстрактном полотне какого-то «над-личностного» образования, а, наоборот, в полной мере проявляет свою активно-действующую сущность, преодолевая границы зоны ближайшего развития. В связи с этим стоит еще раз вспомнить, как Л.С. Выготский определял понятие «зоны ближайшего развития» — это то, что ребенок еще не может выполнить сам, но на что способен под руководством взрослого и в сотрудничестве с ним. То, что ребенок может выполнить сегодня в сотрудничестве, завтра он выполнит самостоятельно. Важнейшей (и возможно скрытой) идеей данного тезиса является то, что ребенок осваивает не конкретное знание (конкретную задачу, пример, операцию), а сам способ организации своей деятельности, заложенный в способе взаимодействия ребенка и взрослого, ребенка и сверстника, в связи с чем ему становится доступным решение/выполнение целого спектра ранее недоступных задач.

Полученные исследовательские данные в полной мере подтверждают именно эту мысль: осуществляя и развивая процессы коммуникации, рефлексии, обмена действиями и взаимопонимания в процессе решения задач и столкновения с ограничениями, задаваемыми взрослым, учащиеся моделируют, опробуют и осваивают новые способы учебных взаимодействий, которые впоследствии, в процессе интериоризации, преобразуются в индивидуальные способы учебно-познавательных действий. В том числе это касается и коммуникативно-рефлексивных способностей учащихся: именно эти процессы становятся основным средством построения ситуации продуктивных учебных взаимодействий.

5. От до-учебной к учебной общности: тенденции развития коммуникативно-рефлексивных процессов в «зоне ближайшего развития»

В ходе экспериментального исследования было установлено, что в основе развития и становления

учебных взаимодействий в учебной общности лежат процессы коммуникации и рефлексии, возникающие и качественно изменяющиеся в результате столкновения участников со специально заданными трудностями и индивидуальными ограничениями. Когда мы говорим «учебная общность», мы подразумеваем под этим термином социально-психологическое образование («целостность»), которое характеризуется, в первую очередь, направленностью (ориентацией) субъектов совместной деятельности на выявление существенных отношений, закономерностей функционирования изучаемого объекта/явления (т. е. на решение учебной задачи) через анализ самих способов взаимодействий друг с другом, раскрытие взаимосвязи индивидуальных действий и проектирование траектории решения некоторого класса задач посредством строящегося совместного действия. В основе такой направленности лежит возникающее между субъектами совместной деятельности общее эмоционально-смысловое поле, характеризующееся «со-переживанием» ситуации взаимопонимания с другими, разделением целей и мотивов совместного действия. Таким мотивом для соучастников совместной деятельности становится координация индивидуальных действий с партнером и построение поля возможных действий в контексте изменяющихся условий деятельности.

Именно в этом отношении важно рассмотреть роль коммуникации и рефлексии, выступающих, с одной стороны, как *процессы*, обеспечивающие переход участников *от до-учебной общности* (до-учебного типа взаимодействий), когда они ориентируются прежде всего на ситуативные признаки и свойства изучаемого объекта и возможности индивидуального действия, к собственно *учебной общности* (учебному типу взаимодействий); с другой стороны, как формирующаяся *способность*, т. е. как результат возникновения и функционирования такого социально-психологического образования. Так, на первых этапах решения экспериментальных задач еще нельзя говорить о том, что учащиеся действительно решают учебную задачу. На первый план для участников выступают здесь возможности их индивидуального действия, попытки решить задачу «собственными усилиями»; рефлексия участников направлена преимущественно на установление соответствия между направлением собственного действия и его конкретным результатом без установления взаимосвязи этого результата с действием партнера. Коммуникация как средство обеспечения обмена действиями, планирования способов совместного поиска решения задачи еще не возникает, остается произвольной, идет как бы «фоном»; она не фиксируется и специально не выделяется во взаимодействии. Тем не менее, коммуникативная функция высказываний не теряется, она начинает осознаваться участниками тогда, когда они сталкиваются с невозможностью индивидуального решения задач и преодоления возникающих трудностей. Возникая как целенаправленный процесс, коммуникация, в свою очередь, обеспечивает преобразование

и других составляющих формирующейся общности: рефлексии, взаимопонимания, обмена действиями. Так, преобладание «речи для себя», эгоцентрических высказываний связано в данном случае с рефлексией на собственные действия и их результат. Это еще план индивидуальной активности, ориентировка в условиях задачи и самой ситуации.

С возникновением целенаправленной, произвольной коммуникации как необходимого условия преодоления осознанных ограничений изменяется и направленность рефлексии: она приобретает двунаправленный характер. Во-первых, в связи с постоянно изменяющимися условиями действия каждый участник непрерывно анализирует и устанавливает связь между индивидуальным действием и его результатом; во-вторых, они начинают анализировать связь между действиями друг друга и их влиянием на совместный результат. Этому способствует сама форма коммуникативных актов. Например, при решении задач методики «Весы» фиксировалось такое общение:

Участник 1: «Ты поставь сюда».

Участник 2 (совершает действие, требуемое партнером).

Участник 1: «А я тогда сделаю так» [24].

Действие одного участника приводило к изменению условий действия другого, что фиксировалось его партнером и становилось предметом рефлексивного анализа. Происходила переориентация участников с индивидуальной активности на кооперацию индивидуальных действий. Однако мотивом их действий все также оставалось непосредственное решение конкретно-практической задачи, поскольку в содержательном отношении ни коммуникация, ни рефлексия еще не были направлены на анализ взаимосвязи своего действия с действием другого как способа поиска решения всех задач данного класса. Участники еще не ставили перед собой исследовательскую задачу, включающую поиск существенных условий действия.

В ситуации, когда участники обсуждали сам способ объединения индивидуальных действий и предполагаемый продукт этого совместного действия, можно говорить о возникновении нового типа общности — собственно *учебной общности*. Данный тип общности (рефлексивно-аналитический) во многом напоминает исследовательскую активность ученых: дети выдвигают свои предположения (часто в форме «мозгового штурма»), отбрасывают некоторые из них, а оставшиеся предположения проверяют эмпирическим путем. Следующий этап — обсуждение вопросов, почему такие-то способы объединения индивидуальных действий оказались неверными, а такой-то способ верный; поиск взаимосвязи между характером совместного действия и закономерностями функционирования предмета действия.

В данном случае и процессы рефлексии приобретали особое качество: участники уже не просто пытаются установить взаимосвязь между предметными действиями и их продуктом, а пытаются понять, про-

анализировать, почему каждый из них видит объект действия именно с такой, а не иной стороны. Предметом их анализа становятся результаты рефлексии другого, понимание другого об изучаемом объекте/явлении: «Я думаю, что ты понимаешь так-то, при этом я понимаю так-то. Почему у нас разные представления?». Именно здесь возникает собственно учебная ситуация: познание объекта совместно и через другого, изучение собственных представлений через призму представлений партнера и на этой основе поиск общих точек соприкосновения — взаимопонимания.

В данном типе общности процессы рефлексии, которые являются внутренней составляющей познавательной активности личности, становятся предметом коммуникации партнеров. Анализируя и обсуждая различные способы взаимодействия друг с другом и выстраивая траекторию действия в рамках поставленной задачи относительно возможностей друг друга, участники тем самым воспроизводят и моделируют содержание существенных для задачи предметных отношений. В таком процессе перехода участников к решению собственно учебной задачи в учебной общности происходит становление коммуникативных и рефлексивных способностей учащихся.

Выводы

1. Понятие «Зона ближайшего развития», введенное Л.С. Выготским для обоснования идеи о ведущей роли обучения в детском развитии, выступает в современной психолого-педагогической науке мощным методологическим основанием для построения практики развивающего образования.

2. Реализация основных идей и смыслов, потенциально заложенных в понятии зоны ближайшего развития, последовательно осуществлена в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давы-

дова и его методе — учебной деятельности. Внутри и на основе учебной деятельности формируются основные новообразования младших школьников: умение учиться и теоретическое мышление.

3. Современные исследования совместной учебной деятельности открывают новые возможности для выявления психологических условий построения зоны ближайшего развития личностных образовательных результатов — рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6—10 лет.

4. 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.

5. Каждому типу взаимодействия в совместной деятельности соответствует определенная общность ее участников. Собственно учебная общность возникает на рефлексивно-аналитическом уровне взаимодействия участников совместного действия, когда предметом их анализа становятся результаты рефлексии другого, понимание другим ситуации и своих действий в ней, обсуждение и согласование с другим совместных действий. Именно здесь появляется учебная ситуация: познание объекта совместно и через другого, изучение собственных представлений через призму представлений партнера и на этой основе поиск общих точек соприкосновения — взаимопонимания. О функционировании коммуникативных и рефлексивных действий как способностей можно говорить лишь на рефлексивно-аналитическом уровне их развития в учебной общности.

Литература

1. Большие идеи для содержания образования / М.В. Гасинец, Н.А. Авдеенко, А.М. Михайлова, О.Д. Федоров, Т.В. Пашченко. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 60 с.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. История развития высших психических функций. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
5. *Выготский Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 374—390.
6. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972. 424 с.
7. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
8. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ПЕЛЕНГ, 1996. 544 с.

References

1. Bol'shie idei dlya soderzhaniya obrazovaniya [Great ideas for educational content]. In M.V. Gasinets, N.A. Avdeenko, A.M. Mikhailova, O.D. Fedorov, T.V. Pashchenko (ed.). Moscow: NIU VShE, 2020. 60 p. (In Russ.).
2. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: V 6-ti t. T. 2. [Collected Works in 6 vol. Vol. 2]. *Problemy obshchei psikhologii [Problems of general psychology]*. Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p. (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: V 6-ti T. 3. [Collected Works in 6 vol. Vol. 3]. *Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [The history of development of higher mental functions]*. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).
4. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 4. [Collected Works in 6 vol. Vol. 4] *Detskaya psikhologiya [Child psychology]*. Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p. (In Russ.).
5. Vygotskii L.S. Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste [Learning and mental development problems at school age]. *Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]*. Moscow: Pedagogika, 1991, pp. 374—390. (In Russ.).

9. Зарецкий В.К. Теорема Л.С. Выготского «Один шаг в обучении — сто шагов в развитии»: в поисках доказательства [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 44–63. URL: <https://psyjournals.ru/kip/2015/n3/zaretsky.shtml> (дата обращения: 22.11.2021).
10. Исаев Е.И. Возрастно-нормативная модель развития младших школьников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 2. С. 178–189. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2017/n2/Isaev_2.shtml (дата обращения: 22.11.2021).
11. Конокотин А.В. Включение детей с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся детей в совместное решение учебных задач (на примере решения задач на понимание мультипликативных отношений) [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 79–88. URL: <https://psyjournals.ru/kip/2019/n4/Konokotin.shtml> (дата обращения: 22.11.2021).
12. Марголис А.А. Зона ближайшего развития, скаффолдинг и деятельность учителя [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 15–26. URL: <https://psyjournals.ru/kip/2020/n3/Margolis.shtml> (дата обращения: 22.11.2021).
13. Марголис А.А. Зона ближайшего развития (ЗБР) и организация учебной деятельности учащихся [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 6–27. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2020/n4/Margolis.shtml> (дата обращения: 22.11.2021).
14. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий детей в процессе обучения. М., 1987. 160 с.
15. Рубцов В.В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 49–59.
16. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход [Электронный ресурс]. М.: МГППУ, 2008. 416 с. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/RSG-2008/RSG-001.HTM#p1> (дата обращения: 22.11.2021).
17. Рубцов В.В., Марголис А.А., Шведовская А.А., Пономарева В.В. Наукометрический анализ культурно-исторического направления в научных публикациях 2009–2019 годов [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 119–132. URL: https://psyjournals.ru/kip/2019/n4/Rubtsov_et_al.shtml (дата обращения: 22.11.2021).
18. Совместная учебная деятельность и развитие детей [Электронный ресурс] // Коллективная монография / Под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 352 с. URL: https://psyjournals.ru/clcd_2021/issue/ (дата обращения: 22.11.2021).
19. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. М., 2009. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 22.11.2021).
20. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 4. С. 61–73. URL: <https://psyjournals.ru/kip/2006/n4/Tsukerman.shtml> (дата обращения: 22.11.2021).
21. Цукерман Г.А. Совместное учебное действие: решенные и нерешенные вопросы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 51–59. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2020/n4/Zuckerman.shtml> (дата обращения: 22.11.2021).
6. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii [Types of generalization in learning]. Moscow: Pedagogika, 1972. 424 p. (In Russ.).
7. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya [Developmental learning problems]. Moscow: Pedagogika, 1986. 240 p. (In Russ.).
8. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Developmental Learning Theory]. Moscow: PELENG, 1996. 544 p. (In Russ.).
9. Zaretskii V.K. Teorema L.S. Vygotskogo «Odin shag v obuchenii — sto shagov v razvitii»: v poiskakh dokazatel'stva [Elektronnyi resurs] [L.S. Vygotsky's Principle "One Step in Learning — A Hundred Steps in Development": In Search of Evidence]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 44–63. Available at: <https://psyjournals.ru/kip/2015/n3/zaretsky.shtml> (Accessed: 22.11.2021). (In Russ.).
10. Isaev E.I. Vozrastno-normativnaya model' razvitiya mladshikh shkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Age-normative Model of Development of Junior Schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2017. Vol. 9, no. 2, pp. 178–189. Available at: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2017/n2/Isaev_2.shtml (Accessed: 22.11.2021). (In Russ.).
11. Konokotin A.V. Vkluyucheniye detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami i normativno razvivayushchikhsya detei v sovmestnoye resheniye uchebnykh zadach (na primere resheniya zadach na ponimanie mul'tiplikativnykh otnoshenii) [Elektronnyi resurs] [Inclusion of Children with Special Educational Needs and Typically Developing Children in Joint Problem-Solving (With Tasks on Understanding Multiplicative Relations as an Example)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 79–88. Available at: <https://psyjournals.ru/kip/2019/n4/Konokotin.shtml> (Accessed: 22.11.2021). (In Russ.).
12. Margolis A.A. Zona blizhaishego razvitiya, skaffolding i deyatel'nost' uchitelya [Elektronnyi resurs] [Zone of Proximal Development, Scaffolding and Teaching Practice]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 3, pp. 15–26. Available at: <https://psyjournals.ru/kip/2020/n3/Margolis.shtml> (Accessed: 22.11.2021). (In Russ.).
13. Margolis A.A. Zona blizhaishego razvitiya (ZBR) i organizatsiya uchebnoi deyatel'nosti uchashchikhsya [Elektronnyi resurs] [Zone of Proximal Development (ZPD) and Organization of Students Learning Activity]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 6–27. Available at: <https://psyjournals.ru/psyedu/2020/n4/Margolis.shtml> (Accessed: 22.11.2021). (In Russ.).
14. Rubtsov V.V. Organizatsiya i razvitie sovmestnykh deistvii detei v protsesse obucheniya [Organization and development of joint actions of children in the learning process]. Moscow, 1987. 160 p. (In Russ.).
15. Rubtsov V.V. Sovmestnaya uchebnaya deyatel'nost' v kontekste problemy sootnosheniya sotsial'nykh vzaimodeistvii i obucheniya [Joint learning activity in context of the problem of relationship between social interaction and learning]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 1998, no. 5, pp. 49–59. (In Russ.).
16. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyi podkhod [Elektronnyi resurs] [Socio-genetic psychology of developing education: an activity approach]. Moscow: MGPPU, 2008. 416 p. Available at: <http://psychlib.ru/mgppu/RSG-2008/RSG-001.HTM#p1> (Accessed: 22.11.2021). (In Russ.).
17. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Shvedovskaya A.A., Ponomareva V.V. Naukometricheskii analiz kul'turno-istoricheskogo napravleniya v nauchnykh publikatsiyakh 2009–2019 [Elektronnyi resurs] [Scientometric Analysis of Scientific Publications in Cultural-Historical Psychology Research

22. Эльконин Б.Д. Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 28–39. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2020/n4/Elkonin.shtml> (дата обращения: 22.11.2021).

23. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

24. Rubtsov V.V., Konokotin A.V. Formation of higher mental functions in children with special educational needs via social interaction // Evaluation and Treatment of Neuropsychologically Compromised Children / Darlyne G. Nemeth, G. Glzman (eds.). San Diego: Elsilver, 2020. P. 179–195.

Area in 2009–2019]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 119–132. Available at: https://psyjournals.ru/kip/2019/n4/Rubtsov_et_al.shtml (Accessed: 22.11.2021). (In Russ.).

18. Rubtsov V.V. (eds.). *Sovmestnaya uchebnaya deyatel'nost' i razvitiye detei* [Elektronnyi resurs] [Independent learning activities and child development]. Kollektivnaya monografiya. Moscow: FGBOU VOMGPPU, 2021. 352 p. Available at: https://psyjournals.ru/clcd_2021/issue/ (Accessed: 22.11.2021). (In Russ.).

19. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [The federal state educational standard of primary education]. Moscow, 2009. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (Accessed: 22.11.2021). (In Russ.).

20. Tsukerman G.A. Vzaimodeistvie rebenka i vzroslogo, tvoryashchee zonu blizhaishego razvitiya [Elektronnyi resurs] [Child-Adult Interaction: The Creation of Zone of Proximal Development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2006. Vol. 2, no. 4, pp. 61–73. Available at: <https://psyjournals.ru/kip/2006/n4/Tsukerman.shtml> (Accessed: 22.11.2021). (In Russ.).

21. Tsukerman G.A. Sovmestnoe uchebnoe deistvie: reshennyye i nereshennyye voprosy [Elektronnyi resurs] [Co-action of Learners: Resolved and Unresolved Issues]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 51–59. Available at: <https://psyjournals.ru/psyedu/2020/n4/Zuckerman.shtml> (Accessed: 22.11.2021). (In Russ.).

22. El'konin B.D. Sovremennost' teorii i praktiki Uchebnoi Deyatel'nosti: klyuchevyye voprosy i perspektivy [Elektronnyi resurs] [Modern Era of the Theory and Practice of Learning Activity: Key Issues and Perspectives]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2020, T. 25, no. 4, pp. 28–39. Available at: <https://psyjournals.ru/psyedu/2020/n4/Elkonin.shtml> (Accessed: 22.11.2021). (In Russ.).

23. El'konin D.B. Izbrannyye psikhologicheskiye Trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p. (In Russ.).

24. Rubtsov V.V., Konokotin A.V. Formation of higher mental functions in children with special educational needs via social interaction. In Darlyne G. Nemeth, G. Glzman (eds.), *Evaluation and Treatment of Neuropsychologically Compromised Children*. San Diego: Elsilver, 2020, pp. 179–195. (In Russ.).

Информация об авторах

Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, президент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Исаев Евгений Иванович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогической психологии имени профессора В.А. Гуружапова, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

Конокотин Андрей Владимирович, преподаватель кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotinav@mgppu.ru

Information about the authors

Vitaliy V. Rubtsov, Doctor of Psychology, Academician of the Russian Academy of Education, Professor, Head of the UNESCO Chair "Cultural and Historical Psychology of Childhood", President of the Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Evgeniy I. Isaev, Doctor of Psychology, Professor, Chair of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

Andrey V. Konokotin, Professor, Chair of Cultural-Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotinav@mgppu.ru

Получена 24.12.2021

Принята в печать 01.03.2022

Received 24.12.2021

Accepted 01.03.2022