КУЛЬТУРНО- ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ.

Е.Е.Кравцова

(Институт психологии им. Л.С. Выготского РГГУ)

Одним из наиболее значимых понятий культурно-исторической концепции является понятие зоны ближайшего развития. Именно в нем концентрировано отражаются важнейшие механизмы и закономерности психического развития в онтогенезе. Именно оно обеспечивает подход к пониманию человеческой индивидуальности и уникальности личности. Именно с его помощью может реализоваться целостный теоретико-практический и в то же время практико-теоретический подход к изучению и развитию психики и личности.

Если конкретизировать это, то можно сказать, что в понятии зона ближайшего развития отражаются источники и механизмы психического развития, что оно обеспечивает понимание индивидуальных особенностей человека, что с его помощью можно как теоретически, так и практически моделировать и строить психическое и личностное развитие в онтогенезе.

Однако, именно понятие зоны ближайшего развития оказалось малоизученным и даже можно сказать мало востребованным современной теорией и практикой. Нам представляется, что этот факт во многом объясняет и отражает сегодняшнее отношение педагогов и психологов к концепции Л.С. Выготского. Указанный В.С. Библером много лет назад факт, что все современные ученые находятся в анабиозе идей Л.С. Выготского отражает это как нельзя лучше.

Современная психология находилась, да и во многом находится даже не «внутри», мыслей и идей Л.С. Выготского, а рядом с ними. Именно это, по нашему мнению, и объясняет то, что даже большинство его непосредственных учеников и последователей ограничились отдельными идеями, практически оставляя без внимания целостное видение и понимание Л.С. Выготским человеческого развития.

Если сказанное отнести к практической области, то можно сказать, что педагогика еще не приблизилась даже к нахождению «рядом» с мыслями автора культурно-исторической концепции, так как долгое время находилась, да и во многом еще находится под влиянием политики, к которой традиционно относилось образование в России.

Таким образом, оказалось, что понятие зоны ближайшего развития осталось практически не реализованным, как в теории, так и в практике обучения: психологи , находясь «рядом» и «внутри» идей Л.С. Выготского не смогли воспринять весь подход целостно, а педагоги только-только начали (правда очень скромно) реализовать отдельные психологические подходы в практике.

Данная работа – это попытка отнестись к понятию зоны ближайшего развития в целостном контексте культурно-исторической концепции. При этом важнейшую роль в этом процессе играли как отдельные теоретико - экспериментальные исследования разных периодов и этапов психического и личностного развития в онтогенезе, так и материал психологических консультаций, где целенаправленно диагносцировались и в случае необходимости корректировались основы и причины трудностей и проблем обучения на разных его ступенях. Особое место в этом процессе осмысления культурно- исторических основ зоны ближайшего развития принадлежало созданным на основе идей Л.С. Выготского образовательным программам и их реализации в детских садах и школах.

Понятие зоны ближайшего развития было введено Л.С. Выготским в противовес актуальному развитию. Объясняя свое понимание соотношения обучения и развития он указывает, что помимо того, что ребенок представляет из себя сегодня у него есть некоторый ограниченный потенциал, фиксирующийся в отличие от зоны актуального развития в зоне ближайшего развития. При этом Л.С. Выготский выделяет и основной методологический и методический принцип изучения и использования зоны ближайшего развития: то, что сегодня ребенок не может сделать сам, но делает с помощью взрослого, и есть его зона ближайшего развития.

На основании такого понимания психологической сути зоны ближайшего развития, Л.С. Выготский делает два очень примечательных для культурно-исторической концепции вывода:

1. Только то обучение хорошо, которое ведет за собой развитие.
2. То, что ребенок делает сегодня с помощью взрослого, завтра он сумеет сделать самостоятельно.

Эти положения не остались незамеченными учениками и последователями Л.С. Выготского и даже стали основой для построения специальных образовательных

программ. При этом, в основном, они понимались, во-первых, как то, что если обучение ориентировано на зону ближайшего развития, то оно носит развивающий характер. Помимо этого, во-вторых, обучение стало рассматриваться в контексте общения и кооперации между участниками этого процесса.

Ни в коей мере не отрицая значимости и важности реализуемых в практике образовательных программ тезисов культурно-исторической концепции, отметим только то, что эти на поверхности лежащие идеи Л.С. Выготского никак не отражают полностью и всесторонне психологический смысл понятия зоны ближайшего развития.

Так, уже первый вывод Л.С. Выготского содержит в себе серьезную методологическую трудность, связанную с реализацией его в практике образования. Так, если обучение должно быть ориентировано на ЗБР, то как сочетать индивидуальные особенности детей с общим для всех программным содержанием. Ведь для объяснения того, какой психологический смысл он вкладывает в понятие зоны ближайшего развития, Л.С. Выготский приводит пример о двух мальчиках одного психологического возраста и одинакового уровня актуального развития, но с разной зоной ближайшего развития. Какое обучение в этом случае будет развивающим, а какое нет? Какую предложить им программу для обучения? И, наконец, на чью зону ближайшего развития должно в этом случае быть ориентировано организованное обучение?

Помимо этого, за рамками так понятого развивающего обучения остается в чем-то глобальный вопрос – а каковы психологические механизмы того, что у одного ребенка «маленькая», а у другого ребенка «большая» зона ближайшего развития?

Анализ второго вывода Л.С. Выготского также свидетельствует о том, что помимо кооперации и общения в нем содержится другое важное содержание, без которого его реализация в образовании оказывается весьма далекой от понимания Л.С. Выготским зоны ближайшего развития. Так, во-первых, для того, чтобы ребенок перешел от коллективной деятельности со взрослым (с помощью взрослого) к индивидуальной деятельности надо по крайней мере представлять каков процесс реализации зоны ближайшего развития в зону актуального развития, почему в одних случаях он проходит гладко, а в других зона ближайшего развития так и остается

нереализованной. Помимо этого, особого решения требует вопрос о том какое место и какую роль играют в этом процессе сверстники и общение и кооперация с ними?

В то же время, если рассмотреть этот вывод в общем контексте понимания Л.С. Выготским закономерностей психического и личностного развития в онтогенезе, перед нами встает целый ряд проблем, связанных с особенностями реализации зоны ближайшего развития в литический и критические периоды, с преемственностью психического развития на разных ступенях онтогенеза, с психологическими механизмами управления зоной ближайшего развития.

Мы считаем, что ответы на вышеперечисленные вопросы позволят подойти к целостному и всестороннему пониманию зоны ближайшего развития и создадут культурно-историческую основу для использования этого понятия в теории и практике.

По мнению Л.С. Выготского, психическое и личностное развитие в онтогенезе осуществляется поэтапно в форме двух различных периодов развития. Эти периоды названы в культурно-исторической концепции литическими, в которых развитие медленно идет по нарастающей, и критическими, в которых развитие имеет скачкообразный характер. При этом, конечно, каждый последующий период психического развития независимо от его формы может быть осознан в качестве зоны ближайшего развития. На этих основаниях может идти речь о создании программ, к примеру, для дошкольников или для подростков, где создаются условия и организуются предпосылки возникновения и развития следующего возрастного периода развития. Однако, как показывает многочисленный опыт такое перенесение закономерностей и особенностей последующего периода психического развития на предыдущий не только не обеспечивают развивающий характер обучения, но часто становятся тормозом и препятствием для полноценного развития ребенка в онтогенезе. Ярким примером сказанного может служить опыт массового обучения детей шестилетнего возраста в России. Так, даже первый опыт перехода образования, начиная с шести лет, показал, что развитие детей идет не только не быстрее, чем тогда, когда оно начиналось с семи лет, но часто у таких детей так и не формируется главный итог психического развития в дошкольном возрасте – психологическая готовность детей к школьному обучению. Таким образом обучение детей

дошкольного возраста (а большинство детей шести лет психологически относятся именно к этому периоду развития) способами и методами следующего за дошкольным периода развития никак нельзя назвать развивающими и отнести к зоне ближайшего развития.

Что же в этом случае может определять зону ближайшего развития в литические и критические периоды психического развития ? Для ответа на этот вопрос следует прежде всего понять что характеризует зона ближайшего развития, чьим показателем она является. Учитывая тот факт, что Л.С. Выготский вводит понятие зоны ближайшего развития применительно к обучению, а обучение долгое время связывалось, да и сейчас иногда связывается прежде всего с интеллектом ребенка, зона ближайшего развития преимущественно рассматривалась в качестве критерия и показателя умственного развития ребенка. Это очень отчетливо видно прежде всего при анализе экспериментального материала для исследования зоны ближайшего развития, в качестве которого преимущественно использовались разного рода интеллектуальные задачи.

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

В культурно-исторической концепции есть два очень примечательных указания о специфике развития личности в онтогенезе. Первое из них касается принципа единства аффекта и интеллекта. Л.С. Выготский подчеркивает, что если мы хотим

исследовать процессы **личностного развития**, нам необходимо изучать в единстве процессы как **интеллектуального**, так и **эмоционального** развития. Другое замечание связано с тем указанием автора культурно-исторической концепции, что мы поступаем **личностно**, если ощущаем себя **источником** своих поступков и деятельности.

Если применить данные замечания к анализу понятия зоны ближайшего развития, то можно сказать, что, с одной стороны, зона ближайшего развития касается как эмоциональных, так и интеллектуальных процессов, а, с другой стороны, что ее развивающее значение связано с осознанием субъектом себя в качестве основного **источника своих поведения и деятельности**, в процессе которых происходит собственного становление и развитие его личности.

Анализируя виды обучения в онтогенезе, Л.С. Выготский выделяет два, один из которых реактивный, когда субъект обучается по «чужой» программе и спонтанный, который характеризуется тем, что тот, кто учится «учится по своей программе». Обучение по своей программе означает как раз ту характеристику обучения, когда субъект осознает себя ее источником. Таким образом оказывается, что зона ближайшего развития, проявляющаяся в интеллектуальной и эмоциональной сферах психики ребенка предполагает организацию обучения (поведения, деятельности и т. п) спонтанного характера.

Спонтанный характер деятельности или обучения, с одной стороны, предполагает, что они появляются и развиваются без какого бы ни было внешнего руководства и помощи. Вместе с тем, с другой стороны, практическое использование преимуществ именно этого вида обучения позволяет говорить, что спонтанный характер можно задать и извне. К примеру, взрослый хочет научить детей дошкольного возраста ориентироваться в пространстве географической карты. С одной стороны он может предложить детям рассмотреть карту, покажет на ней разные части света, расскажет об интересных странах и культурных обычаях и т.д. Это будет примером реактивного обучения. Вместе с тем, с другой стороны, взрослый приносит детям за несколько дней до непосредственного обучения игрушечного медвежонка. Медвежонок очень нравится детям – они играют с ним, берут с собой на прогулку, приносят ему подарки и т.п. Но через несколько дней,

придя в группу дети не находят своего любимого друга. Вместо него лежит записка, что он уехал на Север искать свою маму. Тогда дети просят взрослого скорее поехать на Север и вернуть медвежонка домой. Но к такому путешествию нужно подготовиться – узнать про Север, найти его на карте, прочитать про его жителей и узнать особенности их культуры. В этом случае дети чувствуют себя источником своего поведения и деятельности, это проявляется как в его эмоциях, так и интеллекте, и поэтому есть основания надеяться, что организованное таким образом обучение ориентировано на зону ближайшего развития. Однако в этом случае нам предстоит ответить на вопрос о соотношении возрастных и индивидуальных показателях зоны ближайшего развития. Применительно к описанному нами примеру мы должны пояснить в чем выражаются возрастные особенности детей, которых обучают ориентации в пространстве географической карты и их индивидуальные различия, по которым, согласно мнению Л.С. Выготского, и отличаются зоны ближайшего развития разных детей. Для того, чтобы ответить на этот вопрос необходимо разобраться в **специфике личностного развития**, его отличия и сходства с **психическим развитием** в онтогенезе.

Анализ современной психологической литературы показывает, что выделяются все четыре возможные связи между психическим и личностным развитием. Одни рассматривают их в единой логике, другие считают, что личностное развитие является частью психического развития, третьи полагают, что психическое развитие является частным случаем личностного развития, наконец, четвертые уверены в независимости психического и личностного развития в онтогенезе. При этом все ссылаются на периодизацию психического развития и на используемые в ней термины и понятия – ведущей деятельности, возрастных психологических новообразований, центральных психических функций и т.д.

Не претендуя на целостный анализ и понимание всех вопросов, касающихся психического и личностного развития в онтогенезе, мы попробуем в данной работе сделать некоторые предположения об особенностях развития личности в детском возрасте. Наши основания при этом будут прежде всего связаны с культурно-исторической концепцией Л.С. Выготского и содержащегося в ней понимания психологического содержания понятия личности.

Наш первый тезис, касающийся особенностей развития личности в детском возрасте, связан с тем, что, с одной стороны, личностное развитие тесно связано с выделенными Л.С. Выготским периодами психического развития, но, с другой стороны, имеет свои механизмы и закономерности.

В этом контексте связь развития личности и психики обусловлена характеристиками периодов развития, выделенными автором культурно-исторической концепции. Речь прежде всего идет о понятиях возрастных психологических новообразованиях и ведущей деятельности. Что касается второго, то есть некоторые сомнения относительно того, использовался ли этот термин Л.С. Выготским и каков его психологический смысл относительно целостной культурно-исторической концепции.

Как показал проведенный нами анализ, в работах Л.С. Выготского понятие ведущей деятельности используется лишь в отношении игры. Вместе с тем, теоретическое изучение игровой деятельности, сделанное Л.С. Выготским в том числе с помощью понятия ведущей деятельности, позволяет нам как включить его в арсенал культурно-исторической концепции, так и использовать при обсуждении культурно-исторической основы зоны ближайшего развития.

Анализируя игру Л.С. Выготский пишет, что «отношение игры к развитию – это отношение обучения к развитию», и далее «игра – источник развития и создает зону ближайшего развития».(Л.С. Выготский «Из записок-конспекта к лекциям по психологии детей дошкольного возраста» в кн. Д.Б. Эльконина «Психология игры» стр.289).

Таким образом, оказывается, что игра в качестве ведущей деятельности дошкольного периода развития создает для ребенка зону ближайшего развития и поэтому «в игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его средним реальным уровнем» (Л.С. Выготский. Там же стр.290)

Такое понимание роли игры в качестве ведущей деятельности позволяет говорить о том, что понятие ведущей деятельности, получившее распространение уже после смерти Л.С. Выготского в теории деятельности А.Н. Леонтьева имеет в культурно-исторической концепции несколько другой психологический смысл. Так, если А.Н. Леонтьев подчеркивает, что ведущая деятельность определенного периода

ответственна за психическое развитие в нем, что она задает формы и нормы отношений в этом периоде развития и, наконец, что она подготавливает ребенка к переходу на новый этап, к новой ведущей деятельности, то у Л.С. Выготского ведущая деятельность прежде всего означает зону ближайшего развития ребенка. В подтверждении этого Л.С. Выготский указывает, что ребенок в игре «выше себя на голову».

В отличие от ведущей деятельности понятие возрастных психологических новообразований использовалось Л.С. Выготским по отношению к разным периодам развития. По его мнению главное, что происходит в периодах развития заключается именно в новообразованиях, которые подразделяются на новообразования литического и новообразования критических периодов. При этом Л.С. Выготский неоднократно указывал, что у этих новообразований разная судьба – одни, новообразования литических периодов остаются и развиваются и после окончания периода, другие, новообразования критических периодов уходят со сцены психического развития.

Выделение возрастных психологических новообразований и ведущей деятельности в качестве связующего звена между психическим и личностным развитием закономерно позволяет выделить проблему их связи и зависимости между собой.

Применительно к развитию личности ребенка мы считаем, что, развиваясь в одном периоде, характеризующие этот период новообразование и ведущая деятельность в совокупности составляют некоторое образование, которое мы обозначаем как ***базовую личностную струтуру.*** Эти образования являются одновременно и показателями развития личности в определенные периоды и этапами развития личности в онтогенезе. При этом в базовую личностную структуру входят так называемые «субъекты» новообразования и ведущей деятельности.

Говоря о субъектах новообразования и ведущей деятельности мы в первую очередь имеем в виду , что ребенок должен чувствовать себя их источником. Помимо этого, будучи субъектом той или иной деятельности ребенок должен уметь их использовать в своей повседневной жизни**.**

В отличие от личностного психическое развитие непосредственно связано с началом развития возрастных психологических новообразований. К примеру, в дошкольном периоде психическое развитие определяется, начиная с кризиса трех лет – время возникновения воображения в качестве новообразования дошкольного возраста. При этом еще нельзя говорить даже о начале личностного развития в этом периоде. По мере развития воображения оно начинает использоваться ребенком в своей деятельности – это время начало развития игры – ведущей деятельности этого периода.

Если проанализировать особенности становления воображения и игры, то можно обнаружить интересный факт, касающийся того, что и возрастное психологическое новообразование и ведущая деятельность в своих начальных формах становятся адекватными для ребенка лишь при помощи взрослого. Так, например, ребенок раннего возраста колотит ложкой по стулу, на котором сидит. Мама обращая его внимание на папу, который работает молотком, говорит: «Ах, какой Миша молодец, он как папа забивает гвоздь!» Спустя некоторое время ребенок начинает сам уже не просто колотить ложкой, а **как будто** забивает ей гвоздь. При этом необходимо отметить, что в этом случае отчетливо можно видеть наличие воображения при отсутствии игровой деятельности.

Точно такая же картина видна и при возникновении игры. Ребенок уже самостоятельно совершающий отдельные игровые действия, все еще не имеет игры, так как не владеет способностью к созданию воображаемой ситуации – основы игры, по мнению Л.С. Выготского. Первые воображаемые ситуации в игре предлагаются ребенку взрослым –ребенок принимает их и начинает играть.

Таким образом и психологическое новообразование возраста, и ведущая деятельность являются зоной ближайшего развития по отношению к детям дошкольного возраста. В то же время и то, и другое, как уже указывалось, является показателями психического развития. Более того, в некоторых случаях это психическое развитие так и не становится достоянием развития личности. Это связано, в первую очередь с тем, что даже являясь «источником» развития того или иного образования в онтогенезе, ребенок так и не может ими управлять. Причиной отсутствия управления является, по нашему мнению, то, что ребенок так и остается

внутри игры и воображения, а не над ними. Л.С. Выготский, рассуждая о механизмах произвольности указывает на выделенную К. Левином «точку во вне». Используя данную терминологию, можно сказать, что в случае отсутствия у ребенка точки во вне игры и воображения их развитие ничего не изменит в развитии детской личности. В то же время если ребенок способен оторваться и взглянуть на свое воображение и игру «со стороны», то они становятся достоянием его личности. При этом необходимо отметить одну важную особенность личностного развития. Она связана с появлением не отдельных образований игры и воображения, как в психическом развитии, а выражается в **совокупном субъекте** новообразования и ведущей деятельности. Учитывая, что в ведущей деятельности и в новообразовании ребенок становится «выше себя на голову» (поэтому они, по словам Л.С. Выготского и ведущие, а не преобладающие), их совокупный субъект как раз характеризует и задает **зону ближайшего развития.**

Анализ соотношения возрастного психологического новообразования и ведущей деятельности показал, что между ними существуют сложные, неоднозначные отношения. Так, в начале возрастного периода у ребенка имеются два новообразования – одно связано с прошедшим кризисом развития, а другое характеризует наступающий литический период развития. К примеру в младшем дошкольном возрасте (начале дошкольного периода развития) наличествует новообразование кризиса трех лет, характеризующееся осознание ребенком своего «Я» и воображение, которое непосредственно зависит от предметной среды и опыта ребенка. Если в развитии воображения Л.С. Выготский видит смысл дошкольного периода развития, то зацикленность ребенка на себе мешает его дальнейшему психическому и личностному развитию. Это противоречие снимается в игре, ведущей деятельности дошкольного возраста, так как в ней у ребенка есть возможность реализовать себя и в то же время не только не мешает развиваться, но создает, согласно культурно-исторической концепции, зону ближайшего развития. Таким образом игра снимает противоречия между новообразованием кризиса и особенностями психического развития в литическом возрасте. Помимо этого основой игры становится воображение – новообразование стабильного дошкольного возраста.

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

Если на протяжении стабильного возраста возрастное новообразование и ведущая деятельность развиваются в одной логике, то в критических периодах между ними устанавливаются совершенно иные отношения. Это отчетливо можно увидеть на примере игры и воображения. Если в дошкольном возрасте игра и воображение практически неотделимы друг от друга (Л.С. Выготский писал, что игра это воображение в действии), то уже в кризисе семи лет их развитие идет по разным законам. В игре на первый план выдвигается правило, а ее процессуальная часть сворачивается и максимально вербализуется, а воображение начинает преимущественно реализоваться ребенком в реальных ситуациях. При этом необходимо отметить, что для того, чтобы это стало зоной актуального развития ребенка взрослый строит с ним такое общение и совместную деятельность, где процессуальная ее часть непосредственно связана с ведущей деятельностью, уже освоенной ребенком, а ее оценочная смысловая часть оказывается заимствованной из следующего периода развития.

Конкретизируя сказанное на примере дошкольного периода можно сказать, что в старшем дошкольном возрасте зона ближайшего развития связана с такой «особой» деятельностью которая по своему способу является игрой, а ее личностный смысл задается учебной деятельностью младших школьников. Это такая специфическая игра, где надо что-то реально померить или написать, или посчитать.

Таким образом, если в начале литического периода зона ближайшего развития связывается с возникновением и развитием новообразования и ведущей деятельности, то к концу этого периода и в кризисе зона ближайшего развития оказывается связанной с новообразованием и ведущей деятельностью следующего литического периода. При этом промежуточная форма зоны ближайшего развития связана с деятельностью-кентавром, которая имеет процессуальную часть из ведущей

деятельности предыдущего периода, а ее смысл и направленность определяются ведущей деятельностью следующего периода развития.

Выделенная логика, являющаяся характеристикой личностного развития в онтогенезе, определяет возрастные особенности зоны ближайшего развития. Что касается индивидуальных особенностей ЗБР, то они касаются особенностей общения ребенка со взрослым. Изучение генезиса форм общения и сотрудничества ребенка со взрослым позволило нам выстроить некоторую схему: позиция «пра-мы», позиция «над», позиция «под», позиция «на равных», «независимая» позиция.

Учитывая тот факт, что методология определения зоны ближайшего развития связана с возможностью ребенка делать с помощью взрослого то, что он не может сделать или решить сам, мы полагаем и имеем некоторые экспериментальные подтверждения этого, что индивидуальная величина ЗБР связана, с одной стороны, с тем, какую из базовых личностных структур (совокупный субъект новообразования и ведущей деятельности) ребенок может реализовать ребенок с помощью взрослого и, с другой стороны, какая из форм общения делает эту помощь реально действующей. При этом согласно исследованию Ж.П. Шопиной, величина помощи взрослого измеряется в логике обратно пропорциональной генезису общения и совместной деятельности. Другими словами, чем больше зона ближайшего развития, тем на более низкой ступени развития общения ребенок может принять подсказку взрослого. Уровень же помощи взрослого определяется в логике «независимая позиция», позиция «на равных», позиция «над», позиция «под», позиция «пра-мы».

Исследование детей, имеющих проблемы в обучении показало, что они имеют меньшую, чем их сверстники, зону ближайшего развития. Причем, с одной стороны, они преимущественно могут с помощью взрослого осваивать только следующую ступень личностного развития, а, с другой стороны, даже эту ближайшую перспективу могут реализовать лишь тогда, когда взрослый помогает им из позиции «под» или «пра-мы» в то время как их сверстники легко обучающиеся, могут реализовать не только следующую, но и более сложные личностные позиции и могут это сделать в «независимой» со взрослым позиции или в позиции «на равных».

Рассмотрение «зоны ближайшего развития» в контексте культурно-исторической концепции позволило нам по-новому подойти к проблемам

развивающего обучения. Так, нам кажется, что обучение, ориентированное на зону ближайшего развития нельзя в полной мере назвать развивающим, так как если оно что –либо и развивает, то только зону актуального развития. При этом оказывается, что, например, переход от зоны ближайшего развития в зону актуального развития зависит не от направленности построенного обучения, а лишь от индивидуальных особенностей детского общения. Эти особенности общения связаны, в первую очередь, с умением ребенка встраиваться в контекст взрослого и внутренне отождествляться с ним. Вместе с тем, он должен или пренебречь общением и совместной деятельностью со сверстниками (для хорошей обучаемости) или использовать сверстника в качестве средства. Таким образом, закономерно возникает вопрос что же делает обучение, ориентированное на зону ближайшего развития, если зона актуального развития задается уровнем обучаемости, а имеющаяся зона ближайшего развития также в каком-то смысле оказывается связанной со вчерашним днем ребенка, где были созданы условия для его психического развития.

Мы полагаем, что обучение может может носить статус развивающего только в том случае, если оно влияет на границы зоны ближайшего развития. Другими словами, если вслед за Л.С. Выготским считать, что зона ближайшего развития это область между тем, что ребенок может сделать самостоятельно и с помощью взрослого, то развивающее обучение должно эту область увеличивать.

Вопрос об изменении границ зоны ближайшего развития в контексте культурно-исторической концепции опять таки связан с общением. Что можно сделать, если ребенок может с помощью взрослого выполнить задание только следующего уровня его личностного развития, да притом, если взрослый может находиться по отношению к нему в позициях, являющихся наиболее ранними в генезисе развития общения?

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

В случае, когда ребенок находится в пространстве с такими двумя взрослыми, из которых один представляет норму, образец и противостоит ребенку, а другой помогает ребенку изнутри происходят важные изменения в психическом и личностном его развития. С одной стороны, он получает возможность решать с помощью взрослого более сложные задачи, а, с другой стороны к него расширяется, увеличивается зона ближайшего развития. Таким образом, можно сказать, что построенное таким образом обучение развивает саму зону ближайшего развития и в этом контексте может по праву быть названным развивающим. Именно таким образом целенаправленное обучение сегодня реально воздействует на завтрашний день ребенка.