

Теорема Л.С. Выготского «Один шаг в обучении — сто шагов в развитии»: в поисках доказательства

В.К. Зарецкий*,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
zar-victor@yandex.ru

В статье на материале опубликованных работ Л.С. Выготского прослеживается динамика его представлений о развитии ребенка, делается попытка обоснования его высказывания о том, что один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии, как одного из ключевых положений культурно-исторической теории в аспекте ее приложения к проблеме развития ребенка. Это положение ставится в один ряд с двумя другими важнейшими положениями о том, что обучение идет впереди развития, и о зоне ближайшего развития. Приводится многовекторная модель зоны ближайшего развития как одного из концептуальных инструментов рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию помощи детям в преодолении учебных трудностей. Приводится описание случая оказания психолого-педагогической помощи, способствующей развитию ребенка-сироты с инвалидностью. Делается вывод о том, что тезис Л.С. Выготского о специфическом характере связи обучения и развития имеет принципиальное теоретическое и практическое значение, в том числе для практики работы с особенными детьми.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, культурно-историческая психология, история психологии, психология развития, обучение и развитие, шаг развития, зона ближайшего развития, многовекторная модель зоны ближайшего развития, рефлексивно-деятельностный подход, субъектность, рефлексия, совместная деятельность ребенка и взрослого, дети с особенностями развития, психолого-педагогическая помощь, преодоление учебных трудностей.

Камень, который презрели строители,
стал во главу угла...

*Эпиграф к работе Л.С. Выготского
«Исторический смысл психологического кризиса» (1927 г.)*

Вперед, к Выготскому!

*Призывной лозунг из предисловия к книге
«Три главные проблемы подростка с девиантным поведением»,
посвященной Л.С. Выготскому в связи с его 115-летием*

Преамбула

С точки зрения «тайны развития», в словах Л.С. Выготского, вынесенных в название статьи, заключена основная интрига. Это самое интересное, что может быть сказано про развитие. Если принять слова Л.С. Выготского всерьез, а не видеть в них просто красивую метафору, то из них следует: обучать можно так, что ребенок будет развиваться семимиль-

ными шагами. Ведь если один шаг в обучении будет давать сто шагов в развитии, то снимается сразу множество проблем: задержки, отставания, отклонения и т. п. Проблемы развития превращаются в «технические» задачи поиска того, как выстроить обучение, чтобы обеспечить необходимый темп движения.

Статья посвящена поиску этого гипотетического механизма и является попыткой предложить вариант его описания. Для этого попробуем проследить,

Для цитаты:

Зарецкий В.К. Теорема Л.С. Выготского «Один шаг в обучении — сто шагов в развитии»: в поисках доказательства // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 44–63. doi: 10.17759/chp.2015110305

* *Зарецкий Виктор Кириллович*, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: zar-victor@yandex.ru

меняются ли представления Л.С. Выготского о связи обучения и развития в продолжение всей его психологической деятельности.

Читая Л.С. Выготского, важно помнить, что этот человек успел поработать в сфере психологии всего десять лет. И хотя Л.С. Выготский успел сделать очень много, фантастически много, можно не сомневаться, что гораздо больше он не успел. Именно поэтому к каждой его фразе, брошенной как бы невзначай, следует относиться как к положению, которое может содержать в себе важную идею, над которой следует основательно поразмышлять в поисках глубинного смысла, заключенного в ней потенциала.

Для тех, кто занимается развитием, ищет пути содействия развитию в случаях его задержек и разнообразных отклонений от нормы, таким тезисом является широко известная фраза, первый и единственный раз встречающаяся в текстах Л.С. Выготского в 1934 г. в работе «Мышление и речь» в шестой главе — предпоследней главе в последней из написанных Л.С. Выготским книг [11]. В этой главе, написанной незадолго до смерти¹, когда, критикуя позицию К. Коффки по вопросу взаимоотношения обучения и развития, Л.С. Выготский, находясь как бы в полемическом запале, вдруг делает резкое заявление о том, что «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [11, с. 230]. И, видимо, обращаясь именно к Коффке, он, чтобы критикуемому им автору было более понятно, использует для метафоры немецкую, а не русскую валюту («Мы обучили ребенка на пфеннинг, а он развился на марку» [11, там же]²).

Удивительно, что, хотя именно эта работа Л.С. Выготского («Мышление и речь»), где содержится столь интригующее заявление, была первой переведена на Западе и издана там в 1962 г., самому этому положению Л.С. Выготского западными учеными не уделяется должного внимания. Поиски в интернете западных работ, где цитируется это положение Л.С. Выготского или приводится какой бы то ни было комментарий, не дают результатов. Как будто против этого тезиса существует своеобразный заговор молчания. Например, в Кембриджском издании книги «Выготский» (2007) есть статья про книгу «Мышление и речь», в которой есть раздел «Метафоры». Но среди множества метафор, используемых Л.С. Выготским, разбираемое нами высказывание даже не упоминается [49].

Да и отечественные авторы не особенно склонны упоминать об этой фразе Л.С. Выготского. Ни у

Д.Б. Эльконина, ни у В.В. Давыдова, ни у П.Я. Гальперина мы не встречаем ни упоминаний об этой идее, ни каких-либо комментариев. Лишь Л.Ф. Обухова [37] цитирует это место Л.С. Выготского, правда, заменяя немецкую валюту отечественной, и В.П. Зинченко в своем коротком, но блистательном эссе о Л.С. Выготском дает свое понимание значения особого характера этой связи [30].

Можно выдвигать разные гипотезы, почему возник «заговор молчания». Одно из возможных объяснений состоит в том, что к этой фразе относятся именно как к полемическому ходу, резко обозначающему позицию самого Выготского, но фактически означающую лишь то, что он уже сказал ранее: «обучение ведет за собой развитие» (а не просто, как у Коффки, обучение и развитие взаимосвязаны). При таком отношении к этим словам обдумывать их нет смысла, так как это уже известная мысль, но выраженная в гротескной форме. Никакой дополнительной смысловой нагрузки в ней нет.

Возможна другая точка зрения: «ученый погорячился». Желая подчеркнуть важность обучения для развития, его ведущую роль, он позволяет себе лихие заявления, мягко говоря, безответственные. Ведь если задуматься, в действительности, в практике обучения, мы гораздо чаще сталкиваемся с другими случаями, когда нужно приложить массу усилий в обучении, чтобы добиться микроскопического результата в развитии. Весь наш опыт (или почти весь) находится в противоречии с этим заявлением Л.С. Выготского.

Но ключевое слово в предыдущей фразе — «почти»... Дело в том, что редко, может быть, даже очень редко, те, кто занимаются практикой содействия развитию (неважно через обучение или психотерапию), сталкиваются со случаями чудесного перерождения человека, с которыми работают. И те внезапные изменения, которые с ним вдруг происходят, которые даже невооруженным взглядом определяются как качественные позитивные сдвиги в развитии, можно образно описать словами Л.С. Выготского: «один шаг в обучении привел к ста шагам в развитии». И эти шаги можно в конкретном случае выявить, показать и сделать предметом анализа.

В этой статье мы попробуем отнестись к вынесенному в название тезису Л.С. Выготского как к «теореме», в формулировке которой содержится важнейшая для психологии развития, педагогики и практики

¹ В примечании к книге «Мышление и речь» сказано, что шестая глава относится к тем, которые были написаны в 1934 г. Но эта глава вместе с последней седьмой главой является логическим завершением и обобщением всей предыдущей книги, другие главы которой были написаны в период с 1929 по 1933 гг. То есть книга «Мышление и речь» охватывает весь период творчества Л.С. Выготского от выработки замысла до его реализации и обрисовывания последующих перспектив. Глава 7 называется «Мысль и слово», но завершается она цитатой из Гете — «вначале было дело». А дело — судя по тексту главы — это совместная деятельность ребенка и взрослого, в ходе которой происходит развитие ребенка. Как сказано в книге Г.В. Выгодской и Т.М. Лифановой (1996), «Мышление и речь» — книга, которая вся целиком и полностью посвящена развитию [4].

² Интересно, что в статье, которая была опубликована в виде предисловия к книге К. Коффки, написанной в том же 1934 г., но, по-видимому, несколько раньше, чем глава VI книги «Мышления и речь», проводится та же критика К. Коффки и та же линия рассуждения в вопросе взаимосвязи обучения и развития. Но тезиса о «ста шагах» в этой статье нет. Означает ли это, что мысль Л.С. Выготского при написании им главы VI сделала еще один шаг в своем развитии, что было ознаменовано обсуждаемым нами тезисом? Представляется что это именно так. Продолжая размышлять над структурной теорией Коффки, которая, безусловно, гораздо симпатичнее Л.С. Выготскому с ее тезисом об осмысленности обучения (по сравнению с принципиальным отсутствием осмысленности у Торндайка), Л.С. Выготский видит в ней принципиально неприемлемые положения и стремится их «преодолеть» (в его специфическом понимании этого слова).

оказания психологической помощи мысль, но она нуждается в доказательстве. Мы попробуем провести теоретическое рассуждение, которое может претендовать на такого рода доказательство, а затем постараемся привести случаи из практики, которые иллюстрируют работу особого психологического механизма, при «включении» которого один шаг в обучении оказывается способным дать сто шагов в развитии.

Часть 1. Формулируем теорему

Итак, попробуем отнестись к афоризму Л.С. Выготского как не просто к метафоре, а к тезису, в котором скрыто глубокое содержание, не разработанное, но нуждающееся в разработке, начиная с постановки проблемы. Для этого нам придется, следуя принципу историчности, воспроизвести схематично творческий путь Л.С. Выготского как движение к этой идее.

Еще раз кратко поясним, как мы понимаем его идею о том, что один шаг в обучении может вести к многим шагам в развитии.

На наш взгляд, здесь содержатся три мысли.

Первая — это реализация положения о том, что обучение ведет за собой развитие.

Вторая — что обучение «чему-то такому», очень важному именно для данного случая, может приводить к развивающему эффекту сразу по нескольким направлениям.

Третья — то, что прямо не высказано, но латентно содержится как постановка проблемы, — обучение можно (и нужно) вести именно так, чтобы оно было развивающим. Вопрос: как это делать?! При каких условиях может быть достигнут этот эффект. (О том, что не всякое обучение и не всегда ведет к развитию, Л.С. Выготский также упоминает в различных контекстах).

Итак, попробуем реконструировать путь Л.С. Выготского как движение к этой идее.

Предварительно рассмотрим десятилетний путь Л.С. Выготского через призму его движения в проблеме развития. Анализ творчества Л.С. Выготского под этим углом зрения позволяет нам выделить пять этапов. Обычно принято выделять три периода с момента его начала работы в психологии: первый — с 1924 по 1927 г., второй — с 1928 по 1931 г., третий — с 1932 по 1934 г. [4; 33; 35; 48, 49 и др.]³. Но, с точки зрения рассматриваемой нами проблемы, мы выделяем еще два этапа, которые связаны с переломными моментами в развитии представлений Л.С. Выготского о развитии.

Первый этап: 1924—1927 гг. Л.С. Выготский начинает свою работу в психологии, занимается проблемой развития и обучения детей с аномалиями, выступает с инновационными представлениями о психологии детей с особенностями развития, ставит проблему развития в контексте задач обучения, со-

циализации и профессионального образования детей с различными дефектами. В этот же период (1926) он пишет «Педагогическую психологию» [9], где формулирует важное положение о роли самого ребенка в обучении и развитии. В этот же период возникают еще три линии содержательного движения. Одна — это размышление о проблеме сознания, которое в работе 1925 г. трактуется еще не как «связь деятельности» (это будет позже), а пока что как связь, взаимодействие «систем рефлексов», видимо, под влиянием весьма авторитетных в то время фигур И.П. Павлова и В.М. Бехтерева [8]. Вторая — размышление об отличии психики человека от психики животных, в ходе которого появляется предположение о том, что в «...формуле поведения человека есть часть, которой нет у животных: исторический опыт, социальный опыт, удвоенный опыт» [8, с. 85]. Третья линия — задача поиска «знаков», при помощи которых эти новые члены формулы между собой связываются. В 1925 г. Л.С. Выготский выводит формулу, ставя знак «+» между историческим и социальным опытом, называя это «удвоенным опытом».

Второй этап: 1927 г. — самоопределение Л.С. Выготского в пространстве современной ему научной психологии, отраженное в ключевой методологической работе «Исторический смысл психологического кризиса», впервые опубликованной лишь в 1982 г. [10]. Следует учесть, что Л.С. Выготский пишет эту работу, находясь в больнице с фактически смертельным диагнозом, более полугодом без положительной динамики [4]. Заключительная часть текста выглядит как завещание, как наказ последующим поколениям психологов, как то, что самому автору, скорее всего, сделать не удастся. Но судьба дарит ему еще 7 лет творческой жизни.

В этой работе, большая часть текста которой посвящена методологии новой психологии, в основу которой положены философия и практика, ставится задача разработки некоего среднего, промежуточного слоя понятий (промежуточного между материалистической диалектикой и изучаемой реальностью, т.е. психикой человека). Л.С. Выготский ищет название для новой науки, но в итоге оставляет за ней имя «психология», подчеркивая при этом, что она должна быть «материалистической» и «исторической». Считая образцом такой науки исторический материализм, описывающий процесс развития общества как закономерную смену экономических формаций, он пишет о необходимости разработки таких понятий, который могли бы не только объяснять и описывать психику, но и способствовать овладению ею. Причину кризиса и, соответственно, движущую силу развития психологии Л.С. Выготский, как известно, видит в бурном развитии прикладной психологии, в возникновении психологической практики. В качестве одной из таких практик он указывает практику воспитания. Столкновение с практикой «...заставля-

³ Иногда в качестве первого этапа выделяется его деятельность, которая завершилась книгой «Психология искусства» [34]. Мы берем за точку отсчета его первые работы, связанные именно с проблемами развития.

ет психологию перестроить свои принципы так, чтобы они выдержали испытание практикой» (10, с. 387). И далее: «...нельзя преувеличить значение новой практической психологии для всей науки; психолог мог бы сложить ей гимн» (там же, с. 387).

То, что Л.С. Выготский придавал столь принципиальное значение практике в развитии «новой» психологии стало широко известно с момента опубликования его работы «Исторический смысл психологического кризиса». Мы называем этап написания этого текста «самоопределением Л.С. Выготского, потому что он не только ставит задачу наработки новой методологии, т. е. системы «посредствующих, конкретных, применимых к масштабу данной науки понятий» (10, с. 419), но и идентифицирует себя с ней. Как мы постараемся показать, вся его дальнейшая работа направлена на то, чтобы создать такой концептуальный аппарат, который позволял бы решать практические задачи в той сфере, в которой он работал как практик. Этой практикой с самого начала была работа с детьми, имеющими особенности развития. И Л.С. Выготский с первого (с момента его прихода в психологию) до последнего дня продолжал заниматься этой проблемой. Но держал в фокусе внимания обе ее стороны: как происходит нормальное развитие, как происходит аномальное развитие ребенка и как можно создать условия для нормального развития в этом случае⁴.

Уже в эти годы он формулирует важное положение о том, что развитие нормальных и «дефективных» (воспользуемся терминологией того времени, от которой, кстати, Л.С. Выготский пытается уйти) детей должно подчиняться одним и тем же законам, и стремится эти законы открыть. Уже в 1924 г. он пишет, что «...слепота есть нормальное, а не болезненное состояние для слепого» [7, с. 68], что «...правильно педагогическая гигиена предписывает обращаться со слепым ребенком так же, как если он был зрячим» [там же, с. 69], что «...социальное воспитание победит дефективность. Тогда, вероятно, нас не поймут, если мы скажем о слепом ребенке, что он дефективный, но о слепом скажут, что он слепой и о глухом, что он глухой и *ничего больше*» [там же, с. 72].

Возвращаясь к работе 1927 г. [10], обратим внимание на один ход рассуждения Л.С. Выготского, который в каком-то смысле можно рассматривать как ключ к пониманию «теоремы», вынесенной в заголовок данной статьи.

Когда Л.С. Выготский формулирует тезис о необходимости новой методологии, новой системы понятий, он обращается к работе Л. Бинсвангера 1922 г., с которой неоднократно соотносится на протяжении всего текста. В этом пункте он ссылается на Бинсвангера, который «...вспоминает слова Brentano об

удивительном искусстве логики, которой один шаг вперед имеет следствием 1000 шагов вперед в науке» [10, с. 419].

Через семь лет после этих слов он напишет, обращаясь уже не к развитию науки, а к развитию ребенка, свою знаменитую фразу об одном шаге в обучении, который может означать сто шагов в развитии. В пояснении к ней можно усмотреть прямую аналогию между развитием науки и развитием ребенка. «...если мы научимся, скажем, новому методу мышления, новому типу структур, то это даст нам возможность выполнять не только ту самую деятельность, которая была предметом непосредственного обучения, но во много раз больше — даст возможность выйти далеко за пределы тех непосредственных результатов, к которым привело обучение» [11, с. 230]. Напоминаем, что эта фраза приводится в главе шестой, посвященной развитию научных понятий у детей, главе, которая написана в 1934 г. Другими словами, и в 1927 г., и в 1934 г. речь идет о научном мышлении: в первом случае — о развитии мышления в науке, во втором случае — о становлении «научного» мышления у ребенка.

Третий этап: 1928—1931. Оправившись от болезни, Л.С. Выготский, вдохновленный и вооруженный идеей новой методологии, с головой окунается в работу. Подавляющее большинство работ в этот период так или иначе связаны с проблемой развития ребенка. Большая часть текстов посвящена работе с различными категориями особенных детей. В 1928 г. 22 работы из 30 связаны с проблемами развития (в том числе 16 — с развитием особенных детей); в 1929 г. — работ, посвященных развитию, всего 8 (из 18), при этом половина из них связана с тематикой нормального развития; в 1930 г. — 21 работа из 30 прямо или косвенно связана с вопросам развития (17 работ посвящены проблемам патологии развития). Завершается этот этап в 1931 г. написанием эпохального труда с характерным названием, в котором можно увидеть следы его размышлений о психологии как исторической науке в 1927 г., — «История развития высших психических функций» [12], в которой дается методологический ключ (новая логика, вспоминая слова Brentano), позволяющий по-новому подойти и к проблеме развития ребенка (человека), и к проблеме сознания, и к проблеме специфики человеческой психики по сравнению с психикой животных (вся линия полемики Л.С. Выготского с бихевиористами и гештальтистами), и метод исследования, имеющий практическое значение, так как исследование ведется путем обучения.

Важно отметить, что статьи со словами «культурное развитие» в названии впервые появляются в 1928 г., а завершается этап впервые появившимся в

⁴ Здесь уместно вспомнить, что Тезисы доклада Л.С. Выготского на коллегии Государственного ученого совета социально-правовой охраны несовершеннолетних (ГУС СПОН) Наркомпроса обсуждались в мае 1924 г. на II съезде СПОН. Л.С. Выготский, который тогда лишь вступал в психологию, сделал объединенный доклад по работе трех секций (слепые, глухие, умственно отсталые). На заседании коллеги присутствовала Н.К. Крупская, которая предложила усилить практическую значимость положений доклада и подчеркнула «...мысль о необходимости найти эффективные пути приближения обучения дефективных детей к условиям обучения и воспитания в общеобразовательной школе... включения таких детей в общественно-трудовую жизнь» [4, с. 79].

названии словом «история». С этого момента новая психология, создаваемая Л.С. Выготским, становится по факту «культурно-исторической».

Четвертый этап: 1932 — март 1933 г. В этот период под руководством Л.С. Выготского проводятся основные экспериментальные исследования, базирующиеся на новом понимании развития высших психических функций человека (исследования внимания, памяти, мышления). Завершением этапа, по-видимому, можно считать выступление Л.С. Выготского с заключительным словом на конференции 23 марта 1933 г. (текст опубликован в Т. 4 собр. соч. в главе «Проблемы возраста»), на котором Л.С. Выготский вводит понятие «зона ближайшего развития», придавая ему важнейшее значение для понимания развития ребенка как человека, как социального существа [13]. *Фактически с этого момента концептуальный каркас культурно-исторической теории можно считать завершенным, так как в ней появляется понятие, связывающее воедино целый ряд прорывных идей Л.С. Выготского о специфике развития человека, о его сознании, о роли культуры и взаимодействия ребенка с другими людьми, — понятие «зона ближайшего развития».*

Пятый этап: 23 марта 1933 — 11 июня 1934. Это был этап, когда счет шел на дни. Это период борьбы, начинающейся травли, смертельной угрозы со стороны природы (болезнь) и не меньшей угрозы со стороны социума [4]. «Биологическое» и «социальное» восстали одновременно против Л.С. Выготского и его культурно-исторической теории. Те, кто вчера превозносил Л.С. Выготского, в это время начинают подвергать его жестокой неоправданной критике. Чуть позже (всего лишь через два года после смерти) его книги будут изымать из библиотек, уничтожать, его статьи будут вырезать из журналов, а выдавать для чтения сохранившиеся публикации будут только по специальному разрешению. Но это будет после (с 1936 по 1956 г.). А в этот период, несмотря на «социальную ситуацию», Л.С. Выготский вновь, как и в кризисный для его жизни период 1927 г., самоопределяется культурно-экзистенциальным образом [19], фактически начав разрабатывать исследовательскую программу на основе наработанного концептуального аппарата. То, что формируется исследовательская программа, видно даже по названиям текстов этого периода. Приведем их в той последовательности, в которой они приведены в списке трудов Л.С. Выготского в книге Г.Л. Выгодской и Т.М. Лифановой [4]: «Проблема возраста», «Проблема развития», «Проблема сознания», «Проблема обучения и развития в школьном возрасте», «Проблема развития в структурной психологии», «Проблема развития и распада

высших психических функций» (это последний доклад Л.С. Выготского, сделанный им за полтора месяца до смерти). В этот же ряд можно включить еще две работы 1932 г. (ничего, что у нас этапы идут немного «внахлест»), связанные с прочтением книг А. Гезелла и Ж. Пиаже: «Проблема развития ребенка в исследованиях Арнольда Гезелла» и «Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже».

Самому Льву Семеновичу не было суждено реализовать намечаемую программу. Это уже было делом его соратников и учеников, а также их учеников и т. д. Б.Д. Эльконин считает, что к 2015 г. уже работает пятое поколение сторонников культурно-исторической психологии⁵. Надеюсь, Б.Д. Эльконин разрешит мне его процитировать без ссылки на печатный труд, поскольку таковой мне не известен. Первое поколение — сам Л.С. Выготский. Второе — ближайшие его ученики и соратники, которые были затем учителями для третьего и четвертого поколений — А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, Б.В. Зейгарник, П.Я. Гальперин, П.И. Зинченко, А.В. Запорожец, Л.И. Божович, Л.С. Славина и другие. Третье поколение — их ученики В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, О.К. Тихомиров, Н.Ф. Талызина, Л.Ф. Обухова и другие. К четвертому поколению Б.Д. Эльконин отнес себя и В.В. Рубцова (ведущих магистерского семинара МГППУ), участников рефлексии этого семинара и многих других психологов, плодотворно трудящихся в научных и образовательных учреждениях в России и за рубежом в настоящее время. Пятое поколение — это нынешние студенты и недавние выпускники многочисленных психологических факультетов, которые продолжают опираться на принципы культурно-исторической психологии, их творчески развивать, преломлять по отношению к различным проблемам науки и практики, расширяя поле исследовательских работ и практических разработок⁶.

Здесь следует сделать еще одно отступление от основной темы для того, чтобы из периода 1920—1930-х гг. вернуться в настоящее время.

Как уже было сказано выше, после снятия запретов на Л.С. Выготского (можно представить какого мужества и какого искусства потребовало это от его учеников, чтобы добиться этого всего лишь через несколько лет после печально известной «павловской сессии») стали появляться первые публикации Л.С. Выготского. Сначала главный труд «Мышление и речь» в 1956 г., затем «История развития высших психических функций» (1960). В 1962 г. «Мышление и речь» переводится за рубежом, сначала на английский, а затем и на другие языки. В 1980-е гг. публикуется шеститомное издание трудов Л.С. Выготского, в которое входят далеко

⁵ Б.Д. Эльконин поделился своими мыслями на этот счет во время рефлексии после магистерского семинара по культурно-исторической психологии в ПИ РАО в июне 2015 г. В той рефлексии участвовали помимо самого Б.Д. Эльконина также Е.О. Смирнова, Ф.Е. Василюк и В.К. Зарецкий, в целом поддерживавшие идею Б.Д. Эльконина.

⁶ Я прошу прощения у тех, кого не упомянул в числе представителей поколений, поскольку всех указать не позволяет сам формат статьи. Но каждому психологу, считающему себя корнями принадлежащему к традиции культурно-исторической психологии, предлагается отнести себя к тому или иному поколению и попробовать представить свою историческую траекторию, соединяющую его с Л.С. Выготским и проходящую через поколения учителей.

не все его тексты, но по которому уже можно составить представление о той громадной работе, которую он проделал за отведенные ему 10 лет.

После этого рост популярности культурно-исторической психологии начинает стремительно нарастать. В 1990-е гг. создается Международное общество культурных и деятельностных исследований (ISCAR)⁷. Автору данной статьи довелось участвовать дважды в конгрессах ИСКАР — в 2008 г. в Сан-Диего и в 2014 г. в Сиднее. Динамика такова: в 2008 г. в программе были указаны участники 45 стран мира, в 2014 г. — уже 62 страны.

В чем видится секрет столь стремительной популярности концепции Л.С. Выготского. Не может же это быть связано только с тем, что на русском языке было опубликовано собрание его основных сочинений?! На наш взгляд, именно в 1980—1990-е гг. сошлись два фактора, для которых своеобразным катализатором произошедшей «химической реакции» стала одна очень важная особенность самой культурно-исторической концепции. Именно поэтому «химическая реакция» пошла со столь «бурным выделением энергии».

Период 1980—1990-х гг. — это время, когда:

во-первых, стали известны ранее не публиковавшиеся труды Л.С. Выготского, и появилась возможность познакомиться с его трудами в первоисточниках (это важно, так как идеи Л.С. Выготского нередко искажаются, с умыслом или без оног);

во-вторых — и это важнейший фактор — когда резко расширяется запрос на психологию в различных видах практики. То есть время, в которое работал Л.С. Выготский, вернулось, но уже на новом уровне. В конце 1980-х гг. появляются публикации об академической и практической психологии [47], о неклассической комплексной практико-ориентированной науке эргономике (базовой частью которой является психология) [18], о психологической практике [5] и т. д. Из-за рубежа в Россию хлынул поток психологов-практиков, которые начали транслировать западные подходы.

Казалось бы, разве может концепция, которая разрабатывалась на протяжении нескольких лет небольшой группой очень молодых людей (их лидер Л.С. Выготский умер, не достигнув возраста 38 лет), да еще несколько десятилетий назад, в другом историческом времени, быть конкурентноспособной методами и подходам, которые на протяжении этих десятилетий, не лежали недвижимо на полках в спец-

хранах, а интенсивно разрабатывались многими поколениями ученых и практиков⁸?! Но культурно-историческая психология оказалась не просто конкурентноспособной. Она начала последовательно завоевывать все новые области практики, перестраивая представления о них, обогащая свой концептуальный аппарат, который изначально — и в этом видится коренная особенность культурно-исторической психологии — создавался на основе, во главу угла которой была положена философия и практика, как это сформулировал Л.С. Выготский в работе 1927 г. [10].

Оказалось, что далеко не все понятия, в которых описываются психические процессы, далеко не все теории, которые их великолепно объясняют, пригодны для решения практических задач⁹. Культурно-историческая концепция оказалась именно такой теорией, которая самим автором создавалась как инструмент для практики (кстати, сам Л.С. называл свой подход инструментальным). Эвристический потенциал этих понятий раскрывался постепенно. Как это происходило, можно проследить на примере понятия «зона ближайшего развития», которое 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 [2; 3; 6; 22; 31; 32; 37; 41; 42; 44 и др.]¹⁰.

Чтобы не перегружать текст и не давать повода для лишних дискуссий, обозначим некоторые промежуточные вехи. Один из наших уважаемых учителей, который по праву считается одним из наиболее блестящих продолжателей дела Л.С. Выготского, очень острый на язык и большой любитель красиво пошутить, во времена, когда я был студентом, однажды сказал применительно к понятию «зона ближайшего развития»: «В нашей стране хорошую вещь “зона” не назовут». Еще резче об этом понятии также в устной беседе уже в начале 2000-х гг. весьма авторитетный специалист в области детской психологии, когда я сообщил ему, что пишу статью про ЗБР, резко сказал, что «ЗБР — это ахинея».

В текстах П.Я. Гальперина понятие зона ближайшего развития не встречается вообще [24].

В.В. Давыдов (1996) пишет о том, что педагогический потенциал понятия ЗБР еще предстоит раскрыть [17].

В некоторых учебниках по детской психологии и ее истории, выпущенных сравнительно недавно, по-

⁷ На конгрессе в Сиднее в октябре 2014 г. исполнительным комитетом ИСКАР принято решение переименовать ассоциацию в Международное общество культурно-исторических деятельностных исследований, сохранив без изменения аббревиатуру.

⁸ Разумеется, труды Л.С. Выготского не только «лежали на полках» и подлежали уничтожению. Его ученики, родные и близкие бережно хранили все тексты, концепты, записи, а своей деятельностью продолжали делать то, что начали вместе с Учителем. И это — наряду с концептуальной культурно-исторической мощью самой концепции — стало главным фактором того, что имя Л.С. Выготского как создателя нового направления в психологии стало известно всему миру.

⁹ Автор данного текста впервые столкнулся с этой методологической проблемой еще в студенческие годы, когда оказалось, что ни одна из существующих концепций творческого мышления не может быть инструментом для решения практической задачи «формирования творческого мышления» или хотя бы содействия процессу решения творческой задачи (24).

¹⁰ В 2014 г. на конгрессе ИСКАР в Сиднее автор данного текста делал доклад (совместно с А.Б. Холмогоровой), который назывался так: «Понятие “зона ближайшего развития” в педагогике и психотерапии». Первая реакция участников конгресса, присутствовавших на докладе была такой: «ну вот, Выготского не хватало только в психотерапии». Но затем отношение к такой постановке вопроса изменилось, и самого докладчика в итоге выбрали членом Исполкома ИСКАР.

нятие ЗБР не входит в число основных, хотя культурно-исторической концепции Л.С. Выготского при этом уделяется довольно много места.

Для сравнения — в Кембриджском издании книги «Выготский» 2007 г. (под редакцией Г. Дэниелса, М. Коула и Дж. Верча) понятие ЗБР встречается 46 раз [49].

Сейчас диагностика развития и ведение педагогических (коррекционно-развивающих) занятий с детьми на основе (с учетом) ЗБР является неотъемлемым принципом, который, как оказалось, технологически воплотить в практике совсем не просто (во где дает о себе знать методологическая проблема взаимоотношения философии и практики, когда нужно поработать промежуточный — по Л.С. Выготскому — слой эффективных понятий, которые бы и описывали предмет приложения практических усилий, и давали в руки метод, дающий возможность эффективно действовать с этим предметом).

Представляется, что именно изначальная (в замысле) ориентированность разработки теории Л.С. Выготским как инструмента для практики и обусловила стремительный рост ее популярности и востребованности на рубеже XX—XXI вв. И пока динамика, как уже было сказано выше, носит характер расширения сфер практики приложения культурно-исторической концепции и углубления ее теоретических представлений.

Возможно, на первый взгляд, столь пространное отступление от основной темы данной статьи, выглядит не очень оправданным. И у кого-то возникает вопрос, зачем автору понадобилось так много внимания уделять в общем-то хорошо известным моментам творческой биографии Л.С. Выготского. Но дело именно в том, что за последние 60 лет культурно-историческая концепция и отношение к ней претерпевает существенную динамику. Специалисты, хорошо знакомые с концепцией Л.С. Выготского, продолжают ее для себя открывать, обнаруживая в ней скрытый потенциал [см. например: 23; 42].

Именно это произошло с понятием «зона ближайшего развития». В конце 1990-х—начале 2000-х гг. появляются публикации, которые можно рассматривать как «прорывные» в проблематике связи обучения и развития, видимого сквозь призму понятия ЗБР [3; 21; 32; 37; 43]. Зона ближайшего развития начинает рассматриваться не как плоскость действия, а как сложноустроенное многовекторное пространство, в котором идея о том, что один шаг в обучении может дать не один шаг в развитии, неожиданно обретает глубокий операциональный (т.е. дающий возможность решать практические задачи) смысл. И первое приложение эта идея ЗБР как многовекторного пространства находит в той самой практике, с которой начинал Л.С. Выготский, в практике изучения развития особенных детей и поиска путей содействия этому процессу.

Именно в этой сфере представляется крайне важной такая постановка вопроса: возможно ли *так* строить педагогическую, психолого-педагогическую, психологическую, консультационную, психотера-

певтическую работу с особенными детьми, чтобы один шаг в обучении способствовал многим шагам в развитии? Потому что для этих детей другого пути нет. А этот путь открывает для них реальную перспективу. Практика показывает, что это возможно. Вопрос: при каких условиях?

Часть 2. Ищем доказательство

Для доказательства теоремы обратимся к многовекторной модели ЗБР, разработанной в практике рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) для оказания помощи детям в преодолении учебных трудностей, способствующей развитию [21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 52 и др.].

РДП возник как обобщение практики оказания помощи детям с трудностями в обучении, которая опиралась на инновационные подходы учителей, успешно работающих с любыми категориями «трудных» детей. С 1996 по 2002 г. автор данной статьи был одним из организаторов проекта «Летняя школа для детей с особенностями развития и инвалидностью»; в эти школы приглашались учителя и другие специалисты, имеющие успешный опыт работы с различными категориями особенных детей. Сам термин «РДП» начал употребляться для описания той практики, которая возникла в проводимых учителем русского языка Н.Ю. Абашевой совместно с психологом В.К. Зарецким занятиях в летней школе в 1997 г. [20]. В дальнейшем эта практика рефлексировалась, расширялась, выстраивалось ее научное обоснование, и в настоящее время она описывается как научно-практический подход, имеющий собственные теоретико-методологические принципы в рамках отечественных направлений в психологии развития (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Н.Г. Алексеев и др.) и технологические процедуры их реализации [25].

Далее мы рассмотрим суть и основное содержание данного подхода и постараемся обосновать возможность его применения в инклюзивной практике.

Исходным пунктом для РДП является рассмотрение любой проблемной ситуации, возникающей в обучении, как ресурсной для развития. Это может быть ситуация ошибки, трудности, непонимания, неспособности (реальной или кажущейся ребенку) что-либо сделать, хронической неуспеваемости, педагогической запущенности и т. п. Но это также может быть ситуация, обусловленная естественными факторами, связанными с «ограниченными возможностями здоровья», например, с инвалидностью.

Проблемная ситуация, возникающая в обучении, указывает взрослому на то, что ребенок не может нечто сделать самостоятельно. Таким образом, то, что нужно сделать ребенку, оказывается за пределами зоны его актуального развития, по Л.С. Выготскому. Если же то, что нужно сделать, находится в зоне его ближайшего развития, то это дает шансы взрослому организовать процесс своего взаимодействия с ребенком так, чтобы

этот «шаг в развитии» ребенком был сделан. В РДП выделены и обоснованы несколько условий, при которых ребенок может сделать этот шаг в совместной деятельности со взрослым, т. е. как на практике «обучение может вести за собой развитие» [9].

Кратко перечислим некоторые из этих условий.

Во-первых, развитие будет происходить, если ребенок в совместной деятельности занимает позицию полноценного и полноправного субъекта собственной деятельности по преодолению трудностей и ее рефлексии.

Во-вторых, его отношения с взрослым в этой деятельности являются отношениями сотрудничества, причем взрослый находится в позиции помощника главному действующему лицу — ребенку.

В-третьих, развитие происходит в самостоятельной деятельности ребенка и ее рефлексии, осуществляемых с помощью и при поддержке взрослого.

В-четвертых, шаг в развитии осуществляется через присвоение ребенком в этой деятельности тех способов, которые реализуются совместно со взрослым (интериоризацию, по Выготскому) [13] и через рефлексии собственных и совместных способов деятельности.

В-пятых, развитие в совместной деятельности по преодолению проблемной ситуации может происходить одновременно по нескольким направлениям, или, как писал Л.С. Выготский: «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [11, с. 230].

Последний тезис, а также основная суть РДП иллюстрируется нами схемой объемного, а не плоскостного представления о зоне ближайшего развития (рис. 1), идея которого начала развиваться в ряде работ отечественных психологов [см. например: 3; 32; 36; 43].

В соответствии с рис. 1 (про себя мы эту схему стали называть «цветочек») развитие можно представить как уникальное событие в жизни ребенка, когда в проблемной ситуации происходит изменение в сторону расширения границ зон актуального и ближайшего развития сразу по нескольким векторам, и тогда возникает новое качество. Ребенок начинает раскрываться подобно тому, как распускается цветок, отсюда и неформальное название схемы «цветочек».

Остановимся подробнее на описании этой схемы и на примерах того, как в конкретной проблемной ситуации могут осуществляться шаги в развитии (пусть не сто шагов, но хотя бы несколько).

Основной идеей подхода 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 ка-

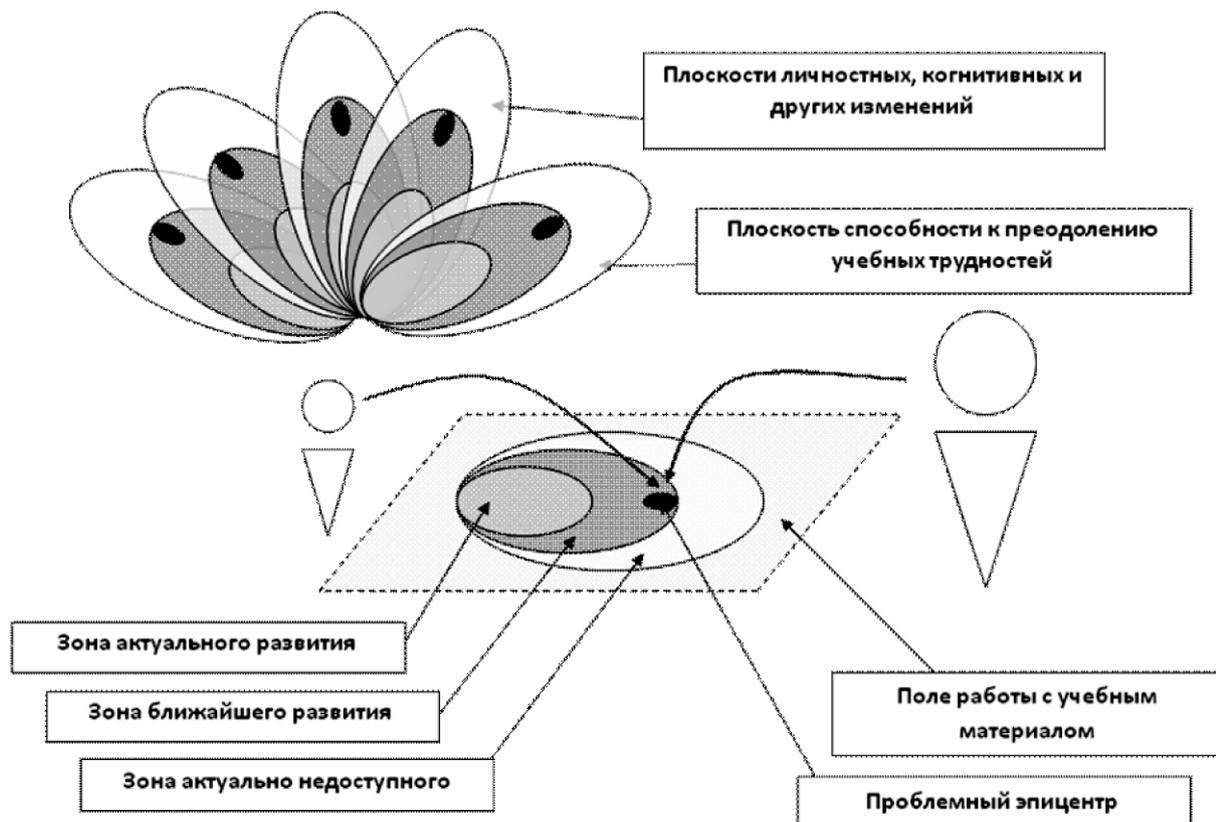


Рис. 1. Схема зоны ближайшего развития как совокупности векторов, по которым возможны «шаги» в развитии. Иллюстрация к ресурсу проблемной ситуации для развития, а также к тезису Л.С. Выготского «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [25]

кой трудностью столкнулся, чем именно ему помог взрослый и чему ему необходимо научиться, чтобы в дальнейшем подобные задания выполнять самостоятельно. По двум основным процессам, субъектом которых является ребенок в учебной деятельности, подход и получил свое название.

Рефлексивно-деятельностный подход — это система принципов и технологий содействия развитию ребенка в процессе его сотрудничества со взрослым и сверстниками, основанная на поддержке позиции ребенка как субъекта осуществляемой деятельности, ее рефлексии, осознания, перестройки и конструирования способов ее осуществления.

Развитие в учебной деятельности происходит через интериоризацию способов совместной деятельности. Динамика развития — постоянное расширение зон актуального и ближайшего развития по различным векторам индивидуального движения в плоскости освоения предметного материала, а также в других плоскостях, в которых происходит формирование разнообразных способностей и личностных качеств.

Помощь в рефлексивно-деятельностном подходе выступает как поддержка взрослым субъектной позиции ребенка и процессов, связанных с реализацией, рефлексией, перестройкой и конструированием способов деятельности.

Поскольку ребенок рассматривается как сотрудник и партнер взрослого, реальное учебное занятие является продуктом их совместного творчества. Учителя, работающие средствами рефлексивно-деятельностного подхода, руководствуются общей идеей подхода, принципами, ограничениями, которые накладывает позиция сотрудника и идея помощи через рефлексивность, а также некоторыми рекомендациями по технологии. Но реальный процесс, еще раз подчеркнем это, разворачивается как в известной мере спонтанный, творческий, ставящий и самого учителя в позицию «развивающегося взрослого».

Задача взрослого — определить зону ближайшего развития в плоскости учебного материала, дать соответствующие возможностям ребенка задания, чтобы прояснить, что он может сам, чего не может, обеспечить индивидуальную помощь. Если проблемы в учебном предмете связаны с состоянием «других векторов», то по этим векторам, благодаря оказываемой помощи, тоже начинается движение.

Важнейшим для ребенка с ограниченными возможностями здоровья является вектор «способность преодолевать собственные трудности», т. е. развитие и укрепление его субъектного начала. Именно недостаточность опыта самостоятельного преодоления различных жизненных (не только учебных) затруднений, постоянное ощущение поддержки со стороны взрослого, граничащее с гиперопекой, может вырабатывать самоощущение, аналогичное феномену выученной беспомощности, описанного М. Селигменом [51]. И именно это отношение может быть фактором, сдерживающим развитие по другим направлениям,

так как препятствует воплощению в жизнь главного исходного условия — формированию у ребенка позиции субъекта обучения, саморазвития, самореализации, ощущения собственной самоэффективности [48]. А без субъектной позиции не включаются главные механизмы, благодаря которым может начаться одновременное движение по нескольким векторам, регулируемое собственной активностью ребенка.

Возможность при опоре на РДП создавать условия для развития такой позиции и способности к преодолению учебных и жизненных трудностей, с нашей точки зрения, является важным и ценным ресурсом, в частности, для инклюзивной практики¹¹, пока что используемым лишь эпизодически.

В совместной деятельности со взрослым ребенок начинает различать, что он может сделать самостоятельно, при выполнении каких действий он нуждается в помощи. А главное — от занятия к занятию он сам видит динамику, ощущает расширение границ своих возможностей, и — что особенно важно — понимает, за счет чего это достигается.

Это очень хорошо сформулировал один из второклассников, который по уровню успеваемости едва не был отправлен в школу для умственно отсталых детей. Когда консультант, следуя принципу сотрудничества и поддержки субъектной позиции ребенка, спросил, будет ли он решать очередную задачу самостоятельно или совместно, он сказал: «Это задание мы сделаем вместе, а следующее я попробую сам». Конечно, в 9 лет, с диагнозом «задержка психического развития» он не может объяснить, за счет чего то, что мы делаем вместе, он потом почему-то может делать самостоятельно. Но он понимает смысл взаимодействия с консультантом и видит его результаты: то, что вчера он мог делать только совместно, сегодня он может делать самостоятельно (прямо, по Л.С. Выготскому). Благодаря ситуативным успехам, маленьким победам над ошибками и трудностями, осмыслению и изменению способов, рефлексии прежнего и нового опыта в тотальности выученной беспомощности образуется своего рода брешь. У ребенка появляется пространство деятельности, пусть поначалу небольшое, внутри которого он успешен, в котором приложенные усилия обязательно оборачиваются реальным результатом (понимание причин ошибки — это тоже положительный результат, так как становится понятным, над чем надо работать, какую причину устранять).

Возможно, именно потому, что дети, имеющие преимущественно негативный опыт учебной деятельности, привыкшие к неуспеху, склонны проявлять в учебной деятельности симптомы выученной беспомощности, именно на них «терапия успехом» особенно эффективна и показательна. На том, как можно работать с выученной беспомощностью, мы остановимся более подробно. Попутно заметим, что аналоги синдрома выученной беспомощности разной степени выраженности можно наблюдать

¹¹ Вспомним задачу, которую в 1924 г. ставила Н.К. Крупская участникам совещания по воспитанию и обучению «дефективных» детей, на котором выступал с докладом Л.С. Выготский [4].

не только у детей с ОВЗ, привыкших к своим ограничениям и не стремящихся их преодолеть, но и у детей без ОВЗ, хронически неуспевающих, из неблагополучных семей, которым некому было помогать справляться с трудностями. Нередко таких детей тянут из класса в класс, стараясь не оставлять на второй год. Сами они либо находят обходные пути (списывая у одноклассников контрольные работы, избегая выходов к доске, прогуливая уроки и т. д.), либо смиряются с собственной неспособностью исправить свое положение, не предпринимая вообще никаких попыток изменить ситуацию. Такое поведение (отсутствие конструктивной активности) и переживание (ощущение своей беспомощности, невозможности что-либо изменить, бессмысленности усилий, неверия в себя и уже нежелания что-либо делать) проблемной ситуации, превращает ее в травмирующую, потенциально опасную для психического здоровья. В такой ситуации учебная деятельность отходит на второй план, а на первый план выходит ее психотерапевтический потенциал [42], т. е. возможность, оставаясь в рамках учебной деятельности, способствовать плодотворным личностным изменениям (личностному развитию).

В этой ситуации проблемный эпицентр лежит не в плоскости предметных способов деятельности, а в самом симптоме выученной беспомощности, который и должен стать предметом особой заботы взрослого (им может быть не обязательно психолог, но и учитель, и родитель). При этом плоскости учебной деятельности

и плоскость, образованная вектором выученной беспомощности, как бы меняются местами (рис. 2).

Помощь, направленная на преодоление выученной беспомощности инициирует динамику по тем векторам, с которыми этот симптом связан (субъектность, рефлексия, готовность и способность преодолевать трудности, уверенность в себе, смысл и др.). На рис. 3 тот момент, в который по этим векторам начинается изменение, обозначен изменением цвета соответствующих векторов.

С одной стороны, эти векторы, точнее невключение их ресурса для преодоления проблемной ситуации, обусловлены прошлым опытом, который привел к состоянию выученной беспомощности, нередко выражающейся в том, что человек теряет способность делать даже простые, вполне посильные вещи. С другой стороны, то, что эти ресурсы не включаются, подкрепляет выученную беспомощность, укрепляет миф человека о себе, как о неспособном к данному виду деятельности.

В школе нередко случаи, когда, например, ученик, хорошо успевающий по многим предметам, становится двоечником, например, по математике, убеждая себя и других, что он «гуманитарий», поэтому математика ему не дается. В действительности, он уже давно перестал предпринимать какие-либо попытки разобраться с трудностями, поэтому ситуация только усугубляется. Если ребенок перестает предпринимать усилия, чтобы преодолеть возникшие трудности по какому-либо предмету, то это может быть для него довольно опасным в плане дальнейше-

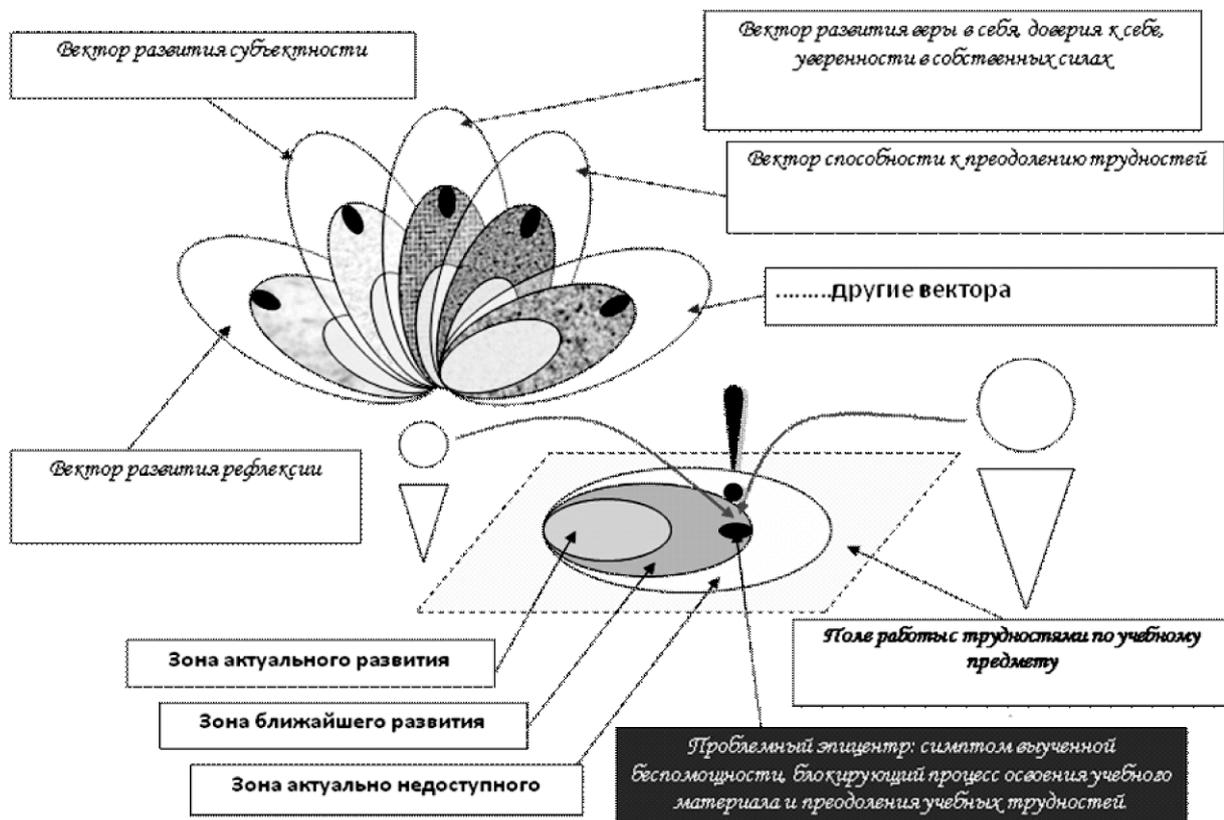


Рис. 2. Многовекторная модель ЗБР иллюстрирует случай, когда проблемный эпицентр оказывается в личности, а не в плоскости предметных способов деятельности

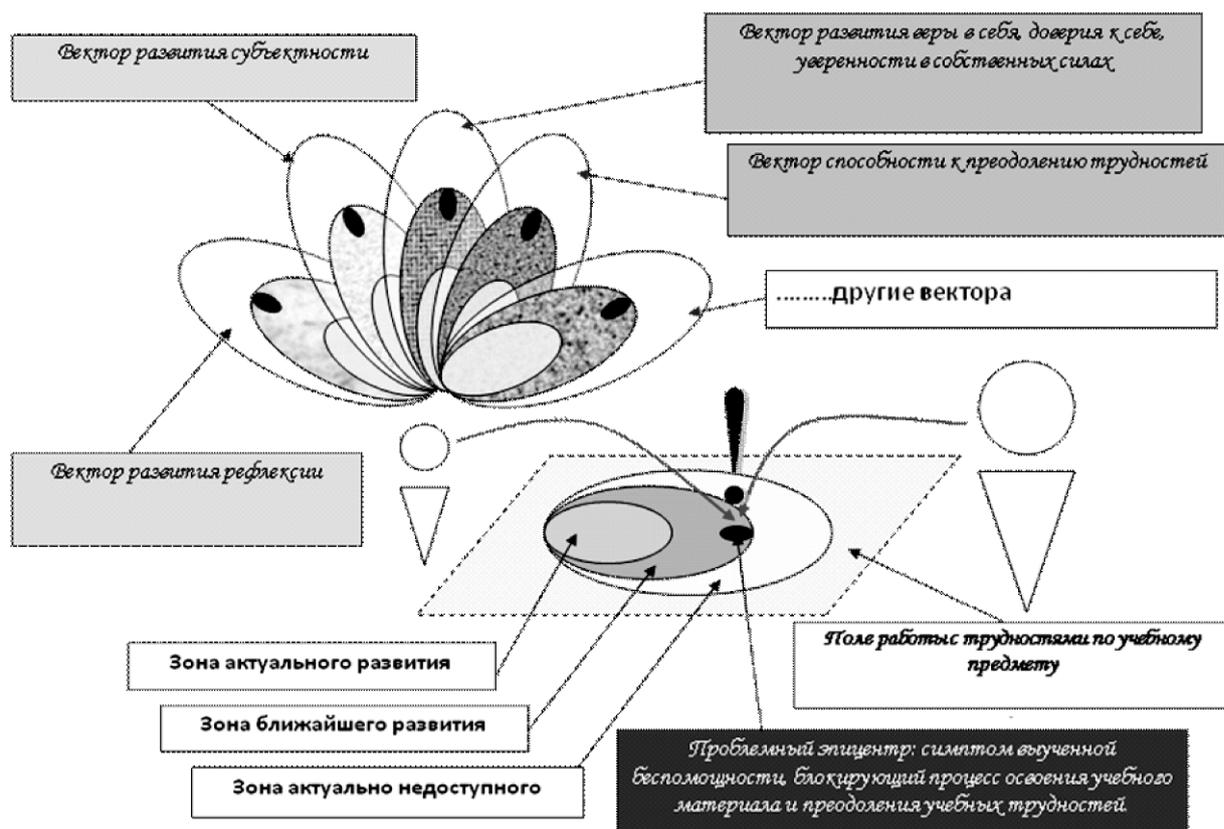


Рис. 3. Многовекторная модель иллюстрирует момент инициации динамики по векторам, связанным с выученной беспомощностью

го развития. Этот способ переживания проблемной ситуации может закрепиться. В другой ситуации, в другой деятельности ребенок может опять посчитать себя неспособным, его активность станет избирательной, жизненное пространство начнет сужаться, и вот он уже становится клиентом для психотерапевта, так как психическое здоровье такого ребенка оказывается под угрозой.

Как же возможно развитие личностных качеств через деятельность? Во-первых, здесь не столь важна сама деятельность. Это может быть деятельность, в которой возникли непреодолимые трудности, но может быть и нейтральная по отношению к ним деятельность, например, игра в шахматы. Ребенок, вовлекаемый в игру в шахматы, может скептически относиться к своей способности добиться в ней каких-либо успехов. Но что если деятельность построена так, что успех неизбежен? — Мы подчеркиваем и специально акцентируем внимание ребенка на том, что наша с ним деятельность успешна всегда. Только успех может быть разным. Если он чему-то научился, это успех в обучении. Если у него не получилось, но он смог отразить свой способ и понял причину ошибки, то успех в осмыслении, в более глубоком понимании того, что и как он делает.

Такая фокусировка на содержательной стороне деятельности отвлекает от тягостных переживаний беспомощности, создает положительный эмоциональный фон даже в отсутствие достижений в самой деятельности. Одновременно это способствует по-

степенному втягиванию в нее ребенка. Он именно втягивается, как бы ступая осторожно, прощупывая почву, не опасно ли сюда идти. Самый трудный момент — начало: вовлечь ребенка в деятельность, если он убежден в бессмысленности приложения усилий. И здесь вступает в силу «во-вторых». Во-вторых, в каком-то смысле важнее деятельности становится тот контакт, который будет установлен между ребенком и помогающим ему взрослым. Если это глубокий, эмоционально-смысловой контакт, если отношения выстроены как отношения сотрудничества, если ребенок, даже не доверяя себе, склонен доверять взрослому, верит ему, то это может стать решающим фактором преодоления выученной беспомощности. Если ребенок сопротивляется, не отзывается на предложения начать что-либо делать, мотивируя это тем, что все равно ничего не получится, то в случае хорошего контакта взрослый всегда может сказать: «Ты считаешь, что у тебя ничего не получится? А я думаю иначе. Я умею помогать так, чтобы получилось. Ты мне веришь? Тогда давай попробуем». А дальше уже вступает в действие искусство оказания помощи и организация самих занятий. Если ребенок увидел границу между своими зонами актуального и ближайшего развития, убедился в том, что кое-что он может делать самостоятельно, если то, что вчера он мог делать только с помощью, сегодня делает уже самостоятельно, то этот опыт становится вдохновляющим фактором, вселяющим уверенность в своих силах, пробуждающим желание действовать,

укрепляющим толерантность к затруднениям, наде-ляющим смыслом прилагаемые усилия.

Даже небольшой успех может вызвать к жизни динамику по всем указанным и многим другим не указанным здесь векторам — тот самый эффект, когда один шаг в обучении дает сто шагов в развитии.

Наглядным примером удивительного эффекта именно занятий шахматами для общего, в том числе личностного, развития является опыт ребенка-сироты с тяжелым соматическим заболеванием, в результате которого у него не образовывалась мышечная ткань. Руки и ноги почти бездействовали, пальцы не двигались. Он мог делать движение рукой от плеча (взмахивать) и зажимать небольшие предметы между вторым и третьим пальцем правой руки. Он привык к заботе других о себе, так как его возили на коляске, кормили с ложечки, полностью ухаживали за ним. Сам он мог рисовать и писать, зажимая карандаш в зубах. Интеллект полностью сохранен, но в силу образа жизни сироты, проводящего время преимущественно в больницах, у него была задержка развития. Научившись играть в шахматы, он увлекся игрой и начал осваивать ее довольно серьезно. Однажды ему было предложено поставить на доске мат в 1 ход. Он быстро сообразил, что мат ставится ферзем и сказал, куда (на какое поле) нужно поставить ферзя. Игравший с ним консультант предложил ему самому поставить ферзя. «Я не могу», — был ответ Паши (так звали мальчика). «Мне кажется, ты можешь», — ответил консультант. Тогда Паша, изловчившись, взмахнул рукой и схватил двумя пальцами ферзя. Рука вместе ферзем опустилась вниз. Вторым взмахом руки, Паша, прицелившись, поставил ферзя на нужное поле. Некоторые фигуры, правда, при этом упали, но мат был поставлен. Через неделю Паша ел сам (придумал способ, который позволял ему кушать самостоятельно суп и второе, нажимая локтем на ложку или вилку, лежащую на тарелке). Затем он начал расширять диапазон своих действий. Стал охотно пользоваться ортезами, благодаря которым мог передвигаться на ногах, а не на коляске. Через полгода он мог уже бить по мячу и стал играть со сверстниками в футбол. Он начал ходить в школу. Появилась главная цель — стать самостоятельным в жизни. Он начал развивать руки, сам изъявил желание «попробовать научиться играть на пианино», и нашел способ для себя, сначала на черных клавишах, а потом и на всех остальных. Спустя два года он научился полностью сам себя обслуживать, догнал сверстников в учебе, имеет разносторонние интересы, стал одним из лучших игроков в шахматы в школе.

Чем глубже и сложнее нарушения, тем труднее с ними работать, но тем нагляднее динамика и полученные результаты. В примере с Пашей такой эффект мог бы быть достигнут и на другой деятельности. Но то, что начало было положено в шахматах, не случайно. Для того чтобы хорошо играть, требовался только интеллект. Физические ограничения в этой игре не столь важны. Поэтому Паша быстро уверовал в то, что может хорошо научиться играть. Воз-

можно, эта уверенность и стала ресурсом, который сподвиг его на то, чтобы попытаться сделать ход ферзем рукой, которая, как ему казалось, на это неспособна.

Как мы уже указывали выше, выученная беспомощность — это крайний случай личностной деформации, один из самых тяжелых. Занятия, ориентированные на индивидуальные трудности и особенности детей, могут способствовать самым различным личностным изменениям, которые являются ресурсными для осуществляемой деятельности.

В этой связи хотелось бы вернуться к пониманию связи между ресурсом учебной деятельности как таковой для развития и возможными вариантами этой связи, при которых обучение приводит к многим шагам в развитии.

Так, напомним, что Л.С. Выготский приводил в пример обучение методам мышления, которое может изменить сразу многие деятельности сознания. П.Я. Гальперин, описывая исследования по формированию начальных математических понятий (мера, единица, число) указывает, что следствием этого обучения является изменение оперативных схем мышления об объекте, когда объекты начинают восприниматься не синкретически (и оцениваться по наиболее «сильному» бросающемуся в глаза параметру), а как имеющие различные параметры, каждый из которых измеряется своей величиной [16]. В той же статье П.Я. Гальперин подчеркивает, что, например, опора на интерес ребенка, что характерно для обучения по третьему типу ориентировки, дает больший эффект для развития, чем обучение по второму типу или традиционное [16].

В статье памяти П.Я. Гальперина [24] автор этих строк обращает внимание на то, как может по-разному интерпретироваться одна и та же мысль. В пример приводятся слова Д.Б. Эльконина, когда он в своих «Дневниках» обсуждает идею Л.С. Выготского о том, что обучение может оказывать, а может и не оказывать влияние на развитие, он рассуждает с позиции главного новообразования для данного возраста. Для младшего школьника главным новообразованием является понятийное мышление. Тогда получается, что если то, чему ребенка учат, с этим новообразованием не связано, то такое обучение эффекта для развития иметь не будет: «...так обучение печатанию на пишущей машинке, каким бы современным способом оно ни производилось, не вносит ничего принципиально нового в умственное развитие. Конечно, человек приобретает при этом ряд новых навыков, у него развивается гибкость пальцев и быстрота ориентации в клавиатуре, но *никакого влияния на умственное развитие приобретение этого навыка не оказывает*» [45, с. 372]. Цитата из текста Д.Б. Эльконина почти точно воспроизводит слова Л.С. Выготского из шестой главы книги «Мышление и речь», которые следуют сразу за тезисом о «ста шагах в развитии». Но именно «почти». У Л.С. Выготского те же по смыслу слова стоят в другом порядке. И смысл принципиально меняется. Приведем цитату полностью. «Один шаг в обучении мо-

жет означать сто шагов в развитии. В этом и заключается *самый положительный момент новой теории* (курсив наш. — В.З.). Она учит нас видеть разницу между таким обучением, которое дает столько, сколько дает, и между таким, которое дает больше, чем оно дает непосредственно. Если мы научимся писать на пишущей машинке, то в общей структуре нашего сознания *может ничего не измениться* (курсив наш. — В.З.). Но если мы научимся, скажем, новому методу мышления, новому типу структур, то это даст нам возможность выполнять не только ту самую деятельность, которая была предметом непосредственного обучения, но во много раз больше — даст возможность выйти далеко за пределы тех непосредственных результатов, к которым привело обучение [11, с. 230].

Как видим, Л.С. Выготский здесь рассуждает не с позиции возрастных новообразований и высказывается крайне осторожно: «...в структуре может ничего не измениться». Но, следовательно, при каких-то обстоятельствах может и измениться?! В статье о П.Я. Гальперине мы подробно описываем пример, когда именно обучение печатанию на компьютере по методике обучения слепому, безошибочному десятипальцевому печатанию на пишущей машинке привело — в результате формирования этого двигательного навыка за 18 занятий — к революционным преобразованиям в развитии (случай студентки М.). Это произошло благодаря тому, что первый за много лет успех, достигнутый в ее учебной деятельности, способствовал прорыву блокады, выстроенной выученной беспомощностью. Конечно, дело было не в двигательных навыках как таковых. Урок состоял в другом: как перейти от «я не могу» к «я могу». Тем самым подтверждается мысль о том, что любая деятельность обладает ресурсом для развития.

Заключение

Исходный замысел данной статьи был связан с загадочной фразой Л.С. Выготского, к которой в профессиональном сообществе сторонников культурно-исторической психологии до сих пор не было выработано какого-либо отношения.

Для специалистов, работающих в области педагогики, коррекционно-развивающего обучения, психолого-педагогической помощи, консультирования, психотерапии, т. е. различными средствами содействующих развитию детей, у которых этот процесс нарушен теми или иными (биологическими, социальными, психологическими) факторами, раскрытие механизма того, как это возможно, имеет принципиальное значение. Овладение этим механизмом может существенно расширить возможности такого рода практик.

Однако именно неоднозначное отношение к этому высказыванию Л.С. Выготского в профессиональной среде (то, что образно нами было квалифицировано как «заговор молчания»), побудило нас с осторожностью формулировать постановку пробле-

мы в данной статье. Были выдвинуты альтернативные гипотезы: а) в этой фразе не заключено какого-либо дополнительного смысла по сравнению с идеей о том, что обучение ведет за собой развитие, и, с этой точки зрения, совершенно естественно то, что за «шагами» в обучении», следуют «шаги в развитии»; б) к этой фразе следует отнести как к теореме, в которой заключен важнейший смысл для психологии развития, педагогической практики и различных видов психологической помощи, которые ориентированы на содействие развитию.

Поскольку автор данной статьи относит себя к специалистам, работающим в области именно такого рода практик [25], то вопрос, удастся ли продвинуться в доказательстве гипотезы «б», представляет особую важность. Если удастся продвинуться, т. е. получится выстроить логическое обоснование наличия глубинного смысла в метафоре Л.С. Выготского, то можно будет сделать следующий шаг и поставить проблему того, как можно помыслить механизм, при котором некая особым образом организованная процедура обучения будет способствовать прорыву (т.е. одновременно многим шагам) в развитии.

По этой причине мы исходили из гипотезы «б». Но чтобы не выдавать желаемое за действительное, мы сделали попытку детально проанализировать и представить творческий путь Л.С. Выготского как движение к этой идее, исходя из предпосылки, что проблема развития на протяжении всех десяти лет его работы в психологии была в эпицентре его интересов. В предложенной периодизации десятилетнего пути было выделено пять этапов. Начало движению положено работой об обучении и развитии различных категорий особенных детей; завершение ознаменовано формулировкой идеи, которая имеет важнейшее значение для решения поставленной на старте проблемы.

В промежутке между этими вехами проделана огромная творческая работа, которая заложила основы новой теории, названной впоследствии культурно-исторической, вооружила специалистов методом исследования, позволила сформировать тот самый «промежуточный» слой понятий, о котором как о задаче писал Л.С. Выготский в 1927 г. [10], который оказался вполне эвристичным для решения практических задач, в том числе в сфере психологии развития.

Последним «камнем» в фундаменте нового подхода к развитию ребенка стало понятие зоны ближайшего развития. В нем сошлись все нити, связывающие обучение и развитие, ребенка и взрослого, человека и культуру. С момента введения этого понятия, которое, как показывает анализ, окончательно формируется к концу марта 1933 г., начинает меняться язык, которым Л.С. Выготский описывает процессы обучения и развития. Показав значение понятия ЗБР на примере диагностики, Л.С. Выготский не успевает выполнить свое обещание раскрыть педагогическое значение этого понятия [13; 22]. На протяжении почти полувека понятие ЗБР не входит в число основных понятий культурно-исторической

теории, хотя на него опираются и в сфере патопсихологии [42], нейропсихологии [2], развивающего обучения [17; 39; 44; 45 и др.], коррекционной педагогики [31]. Однако интерес к этому понятию резко возрастает, когда раскрывается его потенциал как понятия, описывающего не только динамику становления отдельных функций, но когнитивное и личностное развитие ребенка в целом, включая его эмоциональную [3] и смысловую [37] сферы. Построение многовекторной модели ЗБР стало логическим оформлением движения в этом направлении [21].

Взгляд на связь обучения, как совместно-разделенной деятельности ребенка и взрослого, протекающей в ЗБР и тем самым способствующей развитию, позволил выявить и сформулировать некоторые условия, при которых один шаг в обучении может приводить одновременно ко многим шагам в развитии.

В рамках многовекторной модели этот эффект связывается с движением в проблемном эпицентре, при котором возникает по самому важному в данный момент вектору новообразование, изменяющее (вспомним термин Л.С. Выготского — связь деятельностей) всю структуру связи векторов, которые образуют систему внутренних средств осуществления данной деятельности.

Проблемный эпицентр может совпадать с вектором, по которому происходят основные новообразования для данного возраста, но может и не совпадать с ним. Например, в случае, если есть некие внутренние препятствия, которые связаны с главным для возраста вектором, но находятся «в другом пространстве», и без продвижения по ним не может начаться движения по главному для возраста вектору. В описанном нами примере с Пашей таким препятствием была выученная беспомощность, основанием для которой было тяжелое физическое состояние, ограничивающее его возможности движения. Преодоление выученной беспомощности, которое произошло благодаря приобретению опыта самостоятельного действия и понимания, что несмотря на ограниченные возможности он может создавать сам способы своего действия, развивать и расширять свои возможности, привело к активизации движения сразу по многим векторам (учебная деятельность в целом, отношения с другими людьми, отношения к себе, к жизни, к будущему, возникновение различных творческих замыслов, появление осознанного стремления к самостоятельности, принятие ответственности за свою жизнь и др.). Если рассматривать выученную беспомощность как крайнюю степень отсутствия субъектности, то можно сказать, что ее преодоление произошло благодаря прорыву именно по этому вектору. Вместе с опытом успешного самостоятельного действия пробудилось желание быть самостоятельным, возникла вера в то, что это возможно, появилась активность в этом направлении, пошел процесс постановки и решения различных задач, как находящихся в зоне ближайшего развития,

так и выходящих за ее рамки. Процесс развития пошел одновременно по разным направлениям «семи-миллиными шагами».

С учетом приведенного выше описания многовекторной модели и анализа случаев, проведенного с ее помощью, мы можем в обобщенном виде ответить на вопрос, при каких условиях может иметь место этот эффект.

1. Мы можем ожидать резкого скачка в развитии каждый раз, когда происходит *расширение зоны актуального развития, зоны ближайшего развития и зоны актуально недоступного* по любому из значимых для деятельности векторов. Расширение зоны актуального развития приводит к расширению возможностей самостоятельной деятельности. Расширение зоны ближайшего развития расширяет границы понимания и возможности освоения нового опыта. Расширение зоны актуально недоступного можно уподобить «раздвиганию горизонтов», осознанию перспектив дальнейшего обучения и развития.

2. По-видимому, каждый шаг в обучении, способствующий качественному сдвигу по вектору субъектности, может способствовать многим шагам в развитии, так как *субъектное отношение пронизывает насквозь все виды деятельности*. Все более глубокое понимание роли собственного участия ребенка в процессе развития как «агента» этой деятельности наиболее емко выражено Б.Д. Элькониним: «...образование может быть рассмотрено и рассматривается как прогресс субъектности» [45, с. 26].

3. Столь же комплексным эффектом для развития может сопровождаться шаг в обучении, который расширяет возможности рефлексии, так как *рефлексия* улучшает контакт ребенка с самим собой, помогает ему различать то, что он может и чего не может сам, когда нужно обращаться за помощью, а когда пытаться сделать все самому, видеть границу между ЗАН и ЗБР, «вооружает» субъектное отношение способами саморегуляции, самоизменения, т. е. создает возможность ребенку стать субъектом собственного развития, действующим осознанно¹².

4. Столь же универсальным вектором, по-видимому, является *способность вступать в отношения сотрудничества* со взрослым, принимать помощь, уметь ее запрашивать, опираться на эмоциональную и инструментальную поддержку взрослого, а не отвергать ее [27].

5. Еще одним важным вектором, продвижение по которому может давать комплексный эффект, является *способность к преодолению трудностей*, включающая отношение к ошибке и затруднению, которое может блокировать другие ресурсы личности или же способствовать их мобилизации.

6. В каждом конкретном случае (т. е. у конкретного ребенка или применительно к конкретному виду деятельности) «местоположение внутреннего препятствия на том или ином векторе, может иметь су-

¹² Начиная с конца 1970-х гг. проблематика рефлексии прочертила удивительную траекторию в психологии, изменив, по мнению Н.Г. Алексева, мышление как таковое [1], став объяснительным принципом многих процессов, в том числе, развития, и предметом многочисленных исследований.

губо индивидуальный характер, свойственный лишь одному-единственному ребенку или же ему как представителю определенной группы. В этом случае *прорыв в развитии* может происходить через продвижение по свойственному данному человеку вектору, *через преодоление внутреннего препятствия*, специфичного именно для данного случая.

Мы начинали проведенное здесь рассуждение с выдвижения альтернативных гипотез, хотя и с пристрастным отношением к тезису Л.С. Выготского, как имеющему для нас принципиальное значение.

Для тех, кто и после прочтения данного текста настроен скептически по отношению к данному тезису, кто не считает приведенные аргументы достаточно убедительными, кто видит в этом тексте лишь еще один из многих взглядов на творчество Л.С. Выготского, имеющих сомнительное отношение к действительности, попробуем привести последний аргумент.

Да, когда кто-то обращается к текстам Л.С. Выготского, пытается их по-новому интерпретировать, всегда есть опасность, о которой предупреждал А.А. Леонтьев в предисловии к книге С.М. Морозова: «Литература о Выготском множится от года к году, и с каждым годом, к сожалению, научный облик Л.С. становится все более расплывчатым — каждый автор лепит этот облик по собственному образу и подобию, вырвав для этого отдельные мысли и высказывания Льва Семеновича и не обращая внимания на систему этих мыслей и ее внутреннее развитие» [35, с. 4].

Мы не пытались в этом тексте выстраивать систему представлений Л.С. Выготского подобно тому, как это делали, например, Б.Г. Мещеряков [34] или С.М. Морозов [35]. Но мы не считаем, что «вырывали отдельные мысли из системы». Мы исходили из того, что при жизни Л.С. Выготского, во-первых, эта система осталась незавершенной, во-вторых, мысль автора была чрезвычайно динамичной, интенсивно двигаясь вокруг нескольких эпицентров. Возможно, именно поэтому разные авторы, даже его ближайшие ученики и соратники, видят работу Л.С. Выготского по-разному. Д.Б. Эльконин, всю жизнь занимавшийся развитием, считает, что главной для Л.С. была проблема сознания (а не развития). Главную книгу Л.С. Выготского «Мышление и речь» называют книгой «о мышлении», «о речевом мышлении», о развитии мышления и речи [11; 35, 49]. А, например, Г.Л. Выгодская и Т.М. Лифанова пишут, что «...вся эта книга от начала до конца посвящена развитию вообще» [4]. И мы с этим вполне согласны. Существенные различия в понимании Л.С. Выготского просматриваются и в отношении ко многим его понятиям. Так, например, мы обращали внимание на то, что большинство авторов считают понятие «зона ближайшего развития» одним из важнейших в системе представлений Л.С., но некоторые достаточно авторитетные исследователи в области детской психологии о нем вообще не упоминают.

Если мы переходим в область практики, то и здесь оказывается, что на базе его представлений можно выстроить многие практики. Если взять близ-

кий нам предмет — психолого-педагогическую помощь ребенку в преодолении учебных трудностей, то можно увидеть существенные различия между развивающим обучением [17; 39; 44], коррекционно-развивающим обучением [31], нейропсихологическим подходом [2], рефлексивно-деятельностным подходом [25].

Так что и в области теории, и в области практики, не говоря уж о методологии [5; 6; 34; 35; 38 и др.], *система* представлений, развивавшаяся Л.С. Выготским оставляет широкие возможности для дискуссий.

Та работа, которую проделали мы в поисках аргументов значимости обсуждаемого нами тезиса, была следующей. Мы исходили из предположения, для которого нашли достаточно оснований, что одна из основных линий движения мысли Л.С. Выготского связана с постановкой и решением проблемы развития. В отличие от большинства современников, работающих в области науки психологии, Л.С. Выготский с самого начала ставит задачу не «понимать и объяснять» развитие, он задается вопросом «как помочь?», т. е. вопрос ставится в русле неклассической науки. Если мы ищем ответ на вопрос, как помочь, то нам подходит не всякое понимание развития, а только такое, на основе которого можно выстроить методы помощи. Кроме того, Л.С. Выготский изначально ставит этот вопрос в практике содействия развитию особым детям, т. е. когда развитие осложнено различными факторами. Он дает принципиальный ответ: надо строить общие представления о развитии ребенка как человека, двигаться от его ресурсов, а не дефицитов, искать корни развития в культуре и в социуме.

Всплеск интереса к культурно-исторической психологии совпадает по времени с переходом психологии из статуса академической науки в статус практики, требующей основательного научного обеспечения. Именно применительно к этой задаче вдруг и обнаруживается потенциал культурно-исторической теории. Выготский не только призывал к практике, но и сам ею занимался, не только строил объяснительные схемы становления специфически человеческой психики, но разрабатывал представления о механизмах, в опоре на которые можно добиваться «шагов в развитии». Описанный им механизм развития психики ребенка в процессе присвоения им культурно-исторического опыта в ходе взаимодействия со взрослым объединяет в целостность четыре процесса: передачу взрослым культурно-исторического опыта, носителем которого он является; присвоение ребенком этого опыта; процедуры трансляции (Выготский называет их обучением); последствия трансляции для развития ребенка (сейчас бы мы назвали их когнитивно-личностными изменениями — развитием в широком смысле слова).

Думается, что культурно-историческая психология именно применительно к проблеме развития ребенка приобрела такую мощь, потому что она пролила свет на то, что было известно каждому на протяжении сотен, если не тысяч лет. Подобно тому (как

пишет Л.С. Выготский), что И.П. Павлов сумел дать объяснение всем известному феномену («при виде пищи слюнки текут»), подобно тому, как слава пришла к З. Фрейду, по его собственным словам, когда он вслух сказал о том, что знала каждая кухарка, Л.С. Выготский показал и концептуально обосновал, что знали все про обучение и развитие ребенка: ребенок, взаимодействуя со взрослым, перенимает его опыт, учится делать то, чего не умеет, но что научились делать до него, и при этом развивается. Но в зависимости от возраста, индивидуальных особенностей и различных обстоятельств, ребенка можно учить не всему, а только тому, что он способен понять. Обучение тому, что ребенок не способен понять превращается в насилие или дрессировку.

Определив основные механизмы развития в обучении и условия, при которых обучение может действовать развитию, Л.С. Выготский дал ответ на вопрос, которым задался в начале своей научной и практической деятельности, «как помочь ребенку (развиваться)». Он не успел дать развернутое технологическое описание, как это делать. Но он высказал принципиальную мысль: помогать можно так, что «один шаг в обучении будет означать сто шагов в развитии».

Литература

1. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления // Дис. ... докт. психол. наук. М., 2002. 41 с.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008. 320 с.
3. Белопольская Н.Л. Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 19–25.
4. Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семенович Выготский. М.: Смысл, 1996. 420 с.
5. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25–40.
6. Версов Н.Н. Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья вторая) // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 1. С. 117–126.
7. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности // Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. С. 62–84.
8. Выготский Л.С. Сознание как проблема психологии поведения // Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 78–98.
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
10. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. С. 291–436.
11. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
12. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. С. 5–328.

Мы полагаем, что это положение является одним из важнейших для понимания системы представлений Л.С. Выготского о развитии, его механизмах и возможностях психолого-педагогического содействия. Возможно, это последнее положение, которое он успел сформулировать, но не успел обосновать, оставив эту работу на усмотрение его учеников и последователей.

То, что это положение имеет важнейшее значение в свете вопросов, поставленных самим себе Л.С. Выготским, лучше всего, на наш взгляд, иллюстрируют слова В.П. Зинченко о Л.С. Выготском, которыми мы завершаем проведенное рассуждение: «Выготский формулирует положение о том, что обучение должно идти впереди развития. Но это довольно странное опережение, так как обучение делает один шаг, а развитие — два и более. Если учитель окажется чувствительным к зоне ближайшего развития ребенка, то она превратится в перспективу его бесконечного развития [30, с. 296] (курсив наш. — В.З.). И как написал после своих слов, вынесенных в заголовок данной статьи, сам Л.С. Выготский на с. 230 шестой главы книги «Мышление и речь» [10] «В этом и заключается самый положительный момент новой теории (курсив наш. — В.З.).»

13. Выготский Л.С. Проблемы детской (возрастной психологии) // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 243–432.
14. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. С. 336–354.
15. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 369 с.
16. Гальперин П.Я. Обучение и умственное развитие в детском возрасте // П.Я. Гальперин. Психология как объективная наука. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. С. 357–388.
17. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
18. Зарецкий В.К. Эргономика в системе научного знания и инженерной деятельности // Методологические проблемы проектной деятельности в эргономике: сб. статей. М.: ВНИИТЭ, 1989. С. 8–20.
19. Зарецкий В.К. Исходные методологические представления о движущих силах саморазвития личности в образовательных системах (разработка приемов развития творческого потенциала личности студента) // Психолого-педагогические вопросы продвижения личности в многоуровневой системе обучения. Обзорная информация. Проблемы непрерывного образования. Вып. 2. М.: НИИВО, 1993. С. 6–16.
20. Зарецкий В.К. Об опыте рефлексивно-деятельностного подхода к организации коррекционных занятий по русскому языку // Методы и средства реабилитации детей с особенностями развития и инвалидностью: сб. анализ. и методич. материалов / Сост. О.Н. Ертанова, М.В. Громова. М.: ИПИ РАО. 1998. С. 86–90.
21. Зарецкий В.К. Помощь детям с трудностями в обучении в опоре на зону ближайшего развития // Материа-

лы международной конференции «Культурно-историческая психология: современное состояние и перспективы развития» (г. Москва, 3–4 октября 2006 г.). М.: ООО «АЛ-ВИАН». 2007. С.111–119.

22. *Зарецкий В.К.* О чем не успел написать Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 96–104.

23. *Зарецкий В.К.* Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 13–25.

24. *Зарецкий В.К.* Думая о Петре Яковлевиче Гальперине // Культурно-историческая психология. 2012. № 1. С. 73–85.

25. *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8–37.

26. *Зарецкий В.К., Гордон М.М.* О возможности индивидуализации образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода в инклюзивной практике // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 19–26.

27. *Зарецкий В.К., Смирнова Н.С., Зарецкий Ю.В., Евлашкина Н.М., Холмогорова А.Б.* Три главные проблемы подростка с девиантным поведением. Почему возникают? Как помочь? М.: Форум, 1011. 208 с.

28. *Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В.* Случай Дениса Г. // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 2. С. 166–180.

29. *Зарецкий Ю.В.* Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 110–128.

30. *Зинченко В.П.* Лев Семенович Выготский: жизнь и деятельность // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Коллективная монография / Под общ. ред. Т.Г. Щедринной. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. С. 294–299.

31. *Коробейников И.А.* Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЕР СЭ, 2001. 192 с.

32. *Кравцова Е.Е.* Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. № 4. Т. 22. С. 42–50.

33. *Леонтьев А.А.* Л.С. Выготский. М.: Просвещение, 1990. 158 с.

34. *Мещеряков Б.Г.* Взгляды Выготского на науку о детском развитии // Культурно-историческая психология. 2008. № 3. С. 103–112.

35. *Морозов С.М.* Диалектика Выготского: вневчувственная реальность деятельности. М.: Смысл, 2002. 118 с.

36. *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теория, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995. 360 с.

37. *Обухова Л.Ф., Корепанова И.А.* Пространственно-временная схема зоны ближайшего развития // Вопросы психологии. 2005. № 5. С. 13–26.

38. *Пузырей А.А.* Психология. Психотехника. Психагогика. М.: Смысл, 2005. 488 с.

39. *Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.

40. *Холмогорова А.Б.* Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра. М.: ИД «МЕДПРАКТИКА-М», 2011. 480 с.

41. *Холмогорова А.Б.* (в этом выпуске).

42. *Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К.* Может ли культурно-историческая концепция Л.С. Выготского помочь нам лучше понять, что мы делаем как психотерапевты // Культурно-историческая психология. 2011. № 1. С. 108–118.

43. *Цукерман Г.А.* Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73.

44. *Цукерман Г.А., Венгер А.Л.* Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 432 с.

45. *Эльконин Б.Д.* Педагогическая идея развивающего обучения // Современность и возраст / Б.Д. Эльконин, Б.А. Архипов, О.С. Остоверх, О.И. Свиридова. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015. С. 26–28.

46. *Эльконин Д.Б.* Детская психология. 5-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 384 с.

47. *Эткинд А.М.* Психология практическая и академическая: расхождения когнитивных структур внутри профессионального сознания // Вопросы психологии, 1987. № 6. С. 20–30.

48. *Bandura A.A.* Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change // Psychological Review. 1977. Vol. 84. P. 191–215.

49. *The Cambridge Companion to Vygotsky* / edited by Harry Daniels, Michael Cole, James V. Wersch. Cambridge University Press, 2007. 462 p.

50. *R. van der Veer, J. Valsiner.* Understanding Vygotsky: a quest for synthesis. BLACKWELL. Oxford: UK&Cambridge; USA, 1991. 450 p.

51. *Seligman M.E.P.* Power and powerlessness: Comments on «cognates of personal control» // Applied and Preventive Psychology. 1992. № 1. P. 119–120.

52. *Zaretskii V.K.* Zone of proximal development: what Vygotsky didn't have time to write // Journal of Russian and East European Psychology. 2009. Vol. 47. № 6. P. 70–93.

L.S. Vygotsky's Principle "One Step in Learning — A Hundred Steps in Development": In Search of Evidence

V.K. Zaretsky*

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
zar-victor@yandex.ru

On the basis of L.S. Vygotsky's published works the paper attempts to trace the dynamics of his concepts of child development and to provide evidence supporting Vygotsky's statement that one step in learning equals a hundred in development, which is one of the key principles of cultural-historical theory in its application to child development. This statement is put in a row with two other major principles: one arguing that learning precedes development and the other referring to the zone of proximal development. The paper outlines a multivector model of the zone of proximal development as one of the conceptual tools of the reflective and activity approach to helping children overcome learning difficulties and promoting their development. The paper also describes a case study in which an orphan child with a disability received psychological and educational support that obviously contributed to the child's development. It is argued that L.S. Vygotsky's idea of the specific relationship between learning and development has fundamental theoretical and practical implications, in particular, for working with children with special needs.

Keywords: Vygotsky, cultural-historical psychology, history of psychology, developmental psychology, learning and development, steps of development, zone of proximal development, multivector model of the zone of proximal development, reflective and activity approach, subjectness, reflection, child/adult collaborative activity, children with special needs, psychological and educational support, overcoming learning difficulties.

References

1. Alekseev N.G. Proektirovanie uslovii razvitiya refleksivnogo myshleniya. Diss. dokt. psikholog. nauk. [Design conditions for the development of reflective thinking. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2002. 41 p.
2. Akhutina T.V., Pylaeva N.M. Preodolenie trudnosti ucheniya: neiropsikhologicheskii podkhod [Overcoming the educational difficulties: neuropsychological approach]. Saint-Petersburg, 2008, 320 p.
3. Belopol'skaya N.L. Otsenka kognitivnykh i emotsional'nykh komponentov zony blizhaishego razvitiya u detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya [Assessment of cognitive and emotional components of zone of proximal development of children with impaired mental function]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1997, no. 1, pp. 19–25.
4. Vygodskaya G.L., Lifanova T.M. Lev Semenovich Vygotsky [Lev Semenovich Vygotsky]. Moscow: Smysl, 1996. 420 p.
5. Vasilyuk F.E. Metodologicheskii smysl psikhologicheskogo skhizisa [Methodological sense of psychological schisis]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1996, no. 6, pp. 25–40.
6. Veresov N.N. Eksperimental'no-geneticheskii metod i psikhologiya soznaniya: v poiskakh utrachenno (stat'ya vtoraia). [Experimental genetic method and psychology of consciousness: raiders of the lost (second article). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2015. Vol. 11, no. 1, pp. 117–126. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Vygotskii L.S. K psikhologii i pedagogike detskoj defektivnosti V 6 t. T.5. [Psychology and pedagogy of children's defectiveness]. In Vlasova T.A. *Osnovy defektologii* [Foundations of defectology]. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 62–84.
8. Vygotskii L.S. Soznanie kak problema psikhologii povedeniya [Consciousness as the problem of the psychology of behavior]. Moscow: Pedagogika, 1982, Vol. 1, pp. 78–98.
9. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Educational psychology]. Moscow: Pedagogika-Press, 1999. 536 p.
10. Vygotskii L.S. Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa T.1. [Historical meaning of psychological crisis]. In Luriya A.R. (eds.) *Voprosy teorii i istorii psikhologii* [Questions of theory and history of psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 291–436.
11. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. Moscow: Pedagogika, 1982. Vol. 2, pp. 5–361.
12. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [Genesis of higher mental functions]. Moscow: Pedagogika, 1983. Vol. 3, pp. 5–328.

For citation:

Zaretsky V.K. 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. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110305

* Zaretsky Viktor Kirillovich, PhD in Psychology, associate professor, professor at the Chair of Individual and Group Psychotherapy, Department of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: zar-victor@yandex.ru

13. Vygotskii L.S. Problemy detskoi psikhologii [Problem of child's psychology]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 243–432.
14. Vygotskii L.S. Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniem [Dynamics of mental development of schoolchildren in connection with education]. In Vygotskii L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology]. Moscow: Pedagogika-Press, 1999, pp. 336–354.
15. Vygotskii L.S. T.5. Osnovy defektologii [Fundamental problem of defectology]. Moscow: Pedagogika, 1983. 369 p.
16. Gal'perin P.Ya. Obuchenie i umstvennoe razvitie v detskom vozraste [Education and mental development in children]. In Gal'perin P.Ya. *Psikhologiya kak ob"ektivnaya nauka* [Psychology as objective science]. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, Voronezh NPO "MODEK", 1998, pp. 357–388.
17. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental education]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p.
18. Zaretskii V.K. Ergonomika v sisteme nauchnogo znaniya i inzhenernoi deyatel'nosti. Metodologicheskie problemy proektnoi deyatel'nosti v ergonomike [Ergonomics in the system of scientific knowledge and engineering activities. Methodological problems of project activity in ergonomics]. Moscow: VNIITE, 1989, pp. 8–20.
19. Zaretskii V.K. Iskhodnye metodologicheskie predstavleniya o dvizhushchikh silakh samorazvitiya lichnosti v obrazovatel'nykh sistemakh (Razrabotka priemov razvitiya tvorcheskogo potentsiala lichnosti studenta) [Original methodological idea of the driving forces of the self-development in educational systems (Development of techniques of the creative potential of the student)]. *Psikhologo-pedagogicheskie voprosy prodvizheniya lichnosti v mnogourovnevoi sisteme obucheniya. Obzornaya informatsiya. Problemy nepreryvno obrazovaniya Vyp. 2.* [Psychological and pedagogical issues of promotion of the individual in a multi-level system of education. Overview. Problems of continuous education]. Moscow: NIIVO, 1993, pp. 6–16.
20. Zaretskii V.K. Ob opyte reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda k organizatsii korektsionnykh zanyatii po russkomu yazyku [The experience of reflective-active approach to the organization of remedial classes in Russian language]. *Metody i sredstva reabilitatsii detei s osobennostyami razvitiya i invalidnost'yu* [Methods and tools for rehabilitation of children with special needs and disabilities]. Moscow: IPI RAO, 1998, pp. 86–90.
21. Zaretskii V.K. Pomoshch' detyam s trudnostyami v obuchenii v opore na zonu blizhaishego razvitiya [Helping children with learning difficulties in relying on the zone of proximal development]. *Materialy mezhdunarodnoi konferentsii "Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya"* (g. Moscow, 3–4 oktyabrya 2006 g.) [Cultural-historical psychology: current situation and prospects of development. Proceedings of the international conference]. Moscow: OOO "ALVIAN", 2007, pp. 111–119.
22. Zaretskii V.K. O chem ne uspel napisat' L.S.Vygotskii [What Vygotsky didn't have time to write]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2007, no. 3, pp. 96–104. (In Russ., abstr. in Engl.).
23. Zaretskii V.K. Evristicheskii potentsial ponyatiya "zona blizhaishego razvitiya" [Heuristic potential of the concept of "zone of proximal development"]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2008, no. 6, pp. 13–25.
24. Zaretskii V.K. Dumaya o Petre Yakovleviche Gal'perine [Thinking about Peter Yakovlevich Galperin]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2012, no. 1, pp. 73–85. (In Russ., abstr. in Engl.).
25. Zaretskii V.K. Stanovlenie i sushchnost' reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologo-pedagogicheskoi pomoshchi [The formation and nature of reflective-active approach to the provision of advisory psychological and educational assistance]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling psychology and psychotherapy], 2013, no. 2, pp. 8–37. (In Russ., abstr. in Engl.).
26. Zaretskii V.K., Gordon M.M. O vozmozhnosti individualizatsii obrazovatel'nogo protsessa na osnove reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda v inkluzivnoi praktike [The possibility of individualization of the educational process on the basis of reflective-active approach in the inclusive practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychology science and education], 2011, no. 3, pp.19–26. (In Russ., abstr. in Engl.).
27. Zaretskii V.K., Smirnova N.S., Zaretskii Yu.V., Evlashkina N.M., Kholmogorova A.B. Tri glavnye problemy podrostka s deviantnym povedeniem. Pochemu voznikayut? Kak pomoch'? [Three major problems with adolescent deviant behavior. Why there? how to help?]. Moscow: Forum, 2011. 208 p.
28. Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V. Sluchai Denisa G [Case of Denis G.]. *Zhurnal konsul'tativnoi psikhologii i psikhoterapii* [Journal of counseling psychology and psychotherapy], 2015, no. 2, pp. 166–180.
29. Zaretskii Yu.V. Sub"ektnaya pozitsiya po otnosheniyu k uchebnoi deyatel'nosti kak resurs razvitiya i predmet issledovaniya [Subject position in relation to educational activities as a development resource, and the subject of study]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling psychology and psychotherapy], 2013, no. 2, pp. 110–128. (In Russ., abstr. in Engl.).
30. Zinchenko V.P. Lev Semenovich Vygotskii: zhizn' i deyatel'nost' [L.S. Vygotsky: life and activity]. In Shchedrina T.G. (ed.) *Stil' myshleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya. K 80-letiyu Vladimira Petrovicha Zinchenko. Kollektivnaya monografiya* [Way of thinking: the problem of the historical unity of scientific knowledge. Eightieth V.P. Zinchenko]. Moscow: Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN), 2011, pp. 294–299.
31. Korobeinikov I.A. Narusheniya razvitiya i sotsial'naya adaptatsiya [Developmental disorders and social adaptation]. Moscow: PER SE, 2001. 192 p.
32. Kravtsova E.E. Kul'turno-istoricheskie osnovy zony blizhaishego razvitiya [cultural-historical foundations of the zone of proximal development]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychology journal], 2001, no. 4. Vol. 22, pp. 42–50.
33. Leont'ev A.A. L.S. Vygotskii [L.S. Vygotsky]. Moscow: Prosveshchenie, 1990. 158 p.
34. Meshcheryakov B.G. Vzglyady Vygotskogo na nauku o detskom razvitii [Vygotsky's views on the science of child development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2008, no. 3, pp. 103–112. (In Russ., abstr. in Engl.).
35. Morozov S.M. Dialektika Vygotskogo: vnechuvstvennaya real'nost' deyatel'nosti [Vygotsky's dialectic: the reality of extrasensory activity]. Moscow: Smysl, 2002. 118 p.
36. Obukhova L.F. Detskaya psikhologiya: teoriya, fakty, problem [Child psychology: theories, facts, problems]. Moscow: Trivola, 1995. 360 p.
37. Obukhova L.F., Korepanova I.A. Prostranstvenno-vremennaya skhema zony blizhaishego razvitiya [Space-time diagram of the zone of proximal development]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2005, no. 5, pp. 13–26.
38. Puzyrei A.A. Psikhologiya. Psikhotehnika. Psikhagogika [Psychology. Psychotechnics. Psihohogiya]. Moscow: Smysl, 2005. 488 p.
39. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyi podkhod

[Social-genetic psychology of developing education: the activity approach]. Moscow: MGPPU, 2008. 416 p.

40. Kholmogorova A.B. Integrativnaya psikhoterapiya rasstroistv affektivnogo spectra [Integrative psychotherapy affective spectrum disorders]. Moscow: ID "MEDPRAKTIKA-M", 2011. 480 p.

41. Kholmogorova A.B. Rol' idei L.S. Vygotskogo dlya stanovleniya paradigmy sotsial'nogo poznaniya v sovremennoi psikhologii: obzor zarubezhnykh issledovaniy i obsuzhdenie perspektiv [The role of ideas L.S. Vygotsky's paradigm for the development of social cognition in modern psychology: a review of foreign studies and discussion of prospects]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2015, no. 3 (in press.)

42. Kholmogorova A.B., Zaretskii V.K. Mozhet li kul'turno-istoricheskaya kontseptsiya L.S. Vygotskogo pomoch' nam luchshe ponyat', chto my delaem kak psikhoterapevty [Can the cultural-historical psychology of Vygotsky help us better understand what we are doing as a psychotherapist]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2011, no. 1, pp. 108–118. (In Russ., abstr. in Engl.).

43. Tsukerman G.A. Vzaimodeistvie rebenka i vzroslogo, tvoryashchee zonu blizhaishego razvitiya [Child-Adult Interaction: The Creation of Zone of Proximal Development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2006, no.4, pp.61–73. (In Russ., abstr. in Engl.).

44. Tsukerman G.A., Venger A.L. Razvitie uchebnoi samostoyatel'nosti [The development of educational independence]. Moscow: OIRO, 2010. 432 p.

45. El'konin B.D. Pedagogicheskaya ideya razvivayushchego obucheniya [Pedagogical idea of developing training]. In El'konin B.D. (eds.) *Sovremennost' i vozrast [Modernity and age]*. Moscow: Nekommercheskoe partnerstvo "Avtorskii klub", 2015, pp. 26–28.

46. El'konin D.B. Detskaya psikhologiya [Child psychology]. 5-e izd. Moscow: Moskovskii tsentr "Akademiya", 2008. 384 p.

47. Etkind A.M. Psikhologiya prakticheskaya i akademicheskaya: raskhozhdeniya kognitivnykh struktur vnutri professional'nogo soznaniya [Practical and academic psychology: differences of cognitive structures within professional consciousness]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1987, no. 6, pp. 20–30.

48. Bandura A.A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 1977. Vol. 84, pp. 191–215.

49. Daniels H. (eds.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge University Press, 2007, 462 p.

50. R. van der Veer, J. Valsiner. Understanding Vygotsky: a quest for synthesis. BLACKWELL. Oxford, UK&Cambridge, USA, 1991. 450 p.

51. Seligman, M.E.P. Power and powerlessness: Comments on "cognates of personal control". *Applied and Preventive Psychology*, 1992, pp.119–120.

52. Zaretskii V.K. Zone of proximal development: what Vygotsky didn't have time to write. *Journal of Russian and East European Psychology*. November-December 2009. Vol. 47, no. 6, pp. 70–93.