

Зона ближайшего развития как проблема современной психологии. Сообщение 1.

И. А. Корепанова

Понятие «зона ближайшего развития» — следствие закона развития высших психических функций

Понятие «зона ближайшего развития» оформилось в культурно-исторической теории Л. С. Выготского после того, как были разработаны методологические основы концепции психического развития ребенка. В книгах Л. С. Выготского «Педагогическая психология» (впервые опубликована в 1926 г.) и «История развития высших психических функций» (написана в 1930-1931 гг.) понятия «зона ближайшего развития» еще нет. Однако в 1932-1934 гг. в лекциях по педологии, прочитанных Л. С. Выготским в Ленинградском педагогическом институте, его идеи о законах психического развития ребенка, в том числе о зоне ближайшего развития, были широко представлены.

Анализируя это понятие, мы использовали книги и статьи Л. С. Выготского, написанные в последние годы его жизни, что позволит проследить различные аспекты феномена «зона ближайшего развития».

В «Лекциях по педологии», в статье «Проблема возраста», Л. С. Выготский ввел понятие зоны ближайшего развития для обоснования принципов научной диагностики психического развития: «теоретическое значение этого диагностического принципа заключается в том, что он позволяет нам проникнуть во внутренние казуально-динамические и генетические связи, определяющие сам процесс умственного развития» [5, с. 265]. Он описал два уровня развития — актуальный уровень и уровень ближайшего развития. Нахождение зоны ближайшего развития — это определение не созревших на сегодняшний день, но находящихся в периоде созревания процессов. Уровень актуального развития — это «знание итогов вчерашнего дня».

Методический принцип, на основе которого может быть построена диагностика зоны ближайшего развития, определяется Л. С. Выготским как изучение возможностей ребенка к подражанию и сотрудничеству со взрослым. «Выясняя возможности ребенка при работе в сотрудничестве, мы определяем тем самым область созревающих интеллектуальных функций, которые в ближайшей стадии развития должны принести плоды и, следовательно, переместиться на уровень реального умственного развития ребенка. Таким образом, исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня», — писал Л. С. Выготский [5, с. 264].

В статье «Проблема возраста» он расширил это понятие и использовал его для характеристики индивидуальных различий детей, показал связь зоны ближайшего развития и сен-

сивных периодов развития, подчеркивая, что обучение более эффективно, если осуществляется в период созревания психических функций.

В статьях «Динамика умственного развития школьника в связи с обучением», «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте», «Обучение и развитие в дошкольном возрасте» и в стенограммах лекций «Игра» от 23 марта 1933 г. и «Проблема обучения и развития» от 15 мая 1933 г. (семейный архив Л. С. Выготского)¹ понятие «зона ближайшего развития» используется Л. С. Выготским для того, чтобы раскрыть внутренние связи между процессом обучения и умственным развитием ребенка.

По словам Л. С. Выготского, процессы психического развития не совпадают с процессами обучения; процессы развития идут вслед за процессами обучения, создающими зону ближайшего развития. Обучение — движущая сила развития, оно пробуждает к развитию те процессы, которые без него невозможны. Циклы обучения и развития не совпадают, они имеют различные «единицы» анализа [19, с. 8]. Основная роль обучения — содействие учащемуся в процессе овладения собственным поведением.

В лекции об игре Л. С. Выготский отмечал: «Отношение игры к развитию следует сравнивать с отношением обучения к развитию. За игрой стоят изменения потребностей, изменения сознания более общего характера. Игра — источник развития и создает зону ближайшего развития. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов — все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития» [18, с. 26].

В монографии «Мышление и речь» Л. С. Выготский показал, что связь между развитием научных и житейских понятий обнаружит свою истинную природу, если ее понимать как «связь зоны ближайшего развития и актуального уровня развития» [8, с. 264].

Чтобы осмыслить содержание понятия «зона ближайшего развития», проанализируем его предпосылки в контексте более общих принципов психического развития ребенка.

Первое положение — о роли инструментальных средств в психическом развитии ребенка. Психическое развитие, согласно Л. С. Выготскому, — это культурное развитие, и оно связано с овладением собственным поведением благодаря освоению вспомогательных средств, инструментов, знаков. В статье «Инструментальный метод в психологии» (1930) он писал: «Овладение психологическим орудием и при его посредстве собственной естественной психической функцией всякий раз поднимает данную функцию на высшую ступень, увеличивает и расширяет ее деятельность, пересоздает ее структуру и механизм» [16, с. 108]. В работе «История развития высших психических функций» (1930—1931) Л. С. Выготский подчеркивал: «Создание и употребление искусственных стимулов в качестве вспомогательных средств для овладения собственными реакциями и является основой той новой формы определяемости поведения, которая отличает высшее поведение от элементарного» [14, с. 78].

Второе положение касается функции сотрудничества ребенка и взрослого в процессе психического развития. По Л. С. Выготскому, психическое развитие совершается в общении с носителем психологических орудий — взрослым. «Взрослый с помощью речевого общения с ребенком может определить путь, по которому идет развитие обобщений, и конечную точку этого пути, т. е. обобщение, получаемое в его результате» [8, с. 150]. «Источник развития деятельности лежит в социальном окружении ребенка и конкретно выражается в тех специфических отношениях с экспериментатором, которые пронизывают всю ситуацию, требующую практического применения орудий, и вносят в нее социальный аспект.... Ребенок вступает в отношения с ситуацией не непосредственно, но через другое лицо» [17, с. 29].

¹ Сердечно и глубоко благодарю Гиту Львовну Выгодскую за предоставленную возможность познакомиться с семейным архивом Л. С. Выготского.

Третье положение Л. С. Выготского затрагивает проблему неравномерности, гетерохронности психического развития. Каждая психическая функция имеет свои сроки достижения высшей формы. Существуют сенситивные периоды развития функции, во время которых она наиболее подвержена воздействиям и изменениям и получает наиболее благоприятные условия для своего развития, оказывая наибольшее влияние на развитие других функций. Сенситивные периоды связаны с оптимальными сроками обучения. Л. С. Выготский писал, что «для всякого обучения существуют оптимальные, т. е. наиболее благоприятные, сроки. Отход от них вверх и вниз, т. е. слишком ранние и слишком поздние сроки обучения всегда оказываются с точки зрения развития вредными, неблагоприятно отражающимися на ходе умственного развития ребенка» [22, с. 429—430].

Следующее важное положение заключается в том, что процесс психического развития — это процесс достижения идеальной или конечной формы. При этом идеальная форма всегда присутствует перед ребенком — она персонифицирована в поведении взрослого или более старшего ребенка, закреплена в знаке или вспомогательном средстве. Поэтому «социальная среда является источником возникновения всех специфически человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия «идеальных» и наличных форм» [5, с. 265]. «Самый процесс обучения всегда свершается в форме сотрудничества ребенка со взрослым и представляет частный случай того взаимодействия идеальных и наличных форм, о которых мы говорили выше как об одном из наиболее общих законов социального развития ребенка [5, с. 266]. «Величайшая особенность детского развития заключается в том, что это развитие совершается в таких условиях взаимодействия со средой, когда идеальная форма, конечная форма, та, которая должна появиться в конце развития, не только существует в среде и соприкасается с ребенком с самого начала, но она реально взаимодействует, реально оказывает влияние на первичную форму, на первые шаги детского развития, т. е. что-то такое, что должно сложиться в самом конце развития, каким-то образом влияет на самые первые шаги этого развития» [11, с. 88].

Еще одно положение — формулировка общего закона развития высших психических функций. Процесс психического развития ребенка подчиняется закону развития высших психических функций, согласно которому «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва социальном, потом психологическом; сперва между людьми, как категория коллективная, интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [13, с. 197—198].

В работе «Педология подростка» Л. С. Выготский отмечает, что «закон развития и построения высших психических функций, являющихся основным ядром слагающейся личности, можно назвать законом перехода от непосредственных, природных, естественных форм и способов повеления к опосредованным, искусственным, возникающим в процессе культурного развития психическим функциям» [5, с. 221]. В монографии «Мышление и речь» он писал: «Общий закон развития состоит в том, что осознание и овладение свойственны только высшей ступени в развитии какой-либо функции» [8, с. 217]. Основные признаки высших психических функций Л. С. Выготский определял как «интеллектуализация и овладение, т. е. осознание и произвольность» [8, с. 214].

Таким образом, понятие зоны ближайшего развития рассматривается как следствие перечисленных положений и особенно закона развития высших психических функций. Взрослый, неся в себе идеальную форму осваиваемой ребенком культуры, способов действия в ней вместе с ребенком «создает» необходимые для существования в культуре психические функции и путем обучения «надстраивает» над натуральными функциями высшие психические процессы. Взаимодействие со взрослым, имеющее форму сотрудничества и (или) подражания, оказывается направляющей и организующей силой в психическом развитии ребенка.

Обсуждая основные характеристики подражания как существенного фактора развития, Л. С. Выготский пояснял: «Говоря о подражании, мы имеем в виду не механическое, автоматическое, бессмысленное, а разумное, основанное на понимании подражательное выполнение какой-либо интеллектуальной операции... Все то, что ребенок не может выполнить самостоятельно, но чему он может обучиться или что может выполнить под руководством или в сотрудничестве с помощью наводящих вопросов, будет относиться нами к области подражания» [5, с. 263]. Психический процесс, находящийся на стадии становления в коллективной деятельности, существует еще в зоне ближайшего развития ребенка. Но под руководством взрослого, достигнув осознанности, произвольности и опосредованности, психический процесс становится формой актуального развития ребенка.

Перечислим основные признаки понятия зоны ближайшего развития в культурно-исторической теории Л. С. Выготского:

1) появление нового в развитии всегда основывается на пройденных циклах развития. Для его возникновения должна быть подготовлена соответствующая почва. Таким образом, зона ближайшего развития опирается на актуальный уровень развития.

2) понятие «зона ближайшего развития» как следствие закона развития высших психических функций опирается на другие положения о развитии (гипотеза о системном и смысловом строении сознания, закон гетерохронности, опосредованный характер развития высших психических функций);

3) зона ближайшего развития, обнаруживая себя в подражании и его особой форме — сотрудничестве, связана с процессом приобретения вспомогательных, культурных средств;

4) зона ближайшего развития выступает как ведущий методологический прием в диагностике умственного развития ребенка и изучении индивидуальных различий;

5) зона ближайшего развития напрямую связана с процессами обучения и умственного развития.

Однако сформулированное в общем виде понятие «зона ближайшего развития» нуждается в дальнейшей конкретизации и выявлении его психологического содержания. Необходимо найти ответы на следующие вопросы: какова структура зоны ближайшего развития? Как измерить зону ближайшего развития? Что собой представляет сотрудничество ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития? Какие показатели актуального развития ребенка необходимы для обучения в зоне ближайшего развития?

Исследования осуществлялись по следующим основным направлениям:

- возможность использования понятия «зона ближайшего развития» в диагностике психического развития ребенка в норме и патологии (А. Я. Иванова, 1976; Г. А. Варданын, 1981; Н. Л. Белопольская, 1997);

- роль подражания и сотрудничества со взрослым и сверстником в становлении высших психических функций (М. Р. Гинзбург, 1981; Г. А. Цукерман, 1992, и др.);

- место зоны ближайшего развития в концепции развивающего обучения (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.),

- связь этапов становления умственных действий и понятий с зоной ближайшего развития (П. Я. Гальперин, 1998).

В работах А. З. Зака (1981) было высказано предположение, что зона ближайшего развития имеет многоуровневую структуру.

Н. Л. Белопольской в зоне ближайшего развития (1997) были выделены когнитивные и эмоциональные компоненты, определенным образом взаимодействующие друг с другом.

Е. Е. Кравцова и сотрудники (1999, 2000) показали, что зону ближайшего развития можно не только диагностировать, но и расширять, и углублять.

Зона ближайшего развития как диагностический принцип. Методы исследования.

Возможности использования понятия «зона ближайшего развития» для диагностики развития в норме и патологии были показаны в исследовании А. Я. Ивановой [25]. У детей с задержкой психического развития, умственно отсталых в степени дебильности и у нормально развивающихся детей А. Я. Иванова стремилась выявить потенциальные возможности овладения новыми знаниями, ориентируясь на зону их ближайшего развития. Детям предлагали выполнить различные по трудности задания на материале конструктивной внеречевой деятельности (классификация геометрических форм и составление узоров из кубиков Кооса).

Диагностировались возможности ребенка в выполнении таких мыслительных операций, как анализ и синтез. При неверном выполнении задания или при затруднениях ребенку оказывалась помощь. Помощь экспериментатора осуществлялась в виде отдельных намеков, свернутых подсказок, через их разворачивание к полному показу способа работы. В эксперимент были введены «наводящие вопросы», «уроки-подсказки», «вспомогательные задачи».

Использовались три критерия оценки умственного развития ребенка: восприимчивость к помощи экспериментатора, способность к логическому переносу усвоенных принципов на другие задачи и ориентировочная деятельность ребенка. Все эти критерии позволяют установить зону ближайшего развития ребенка, т. е. его способность решить задачу (доступную для данного возраста) с помощью взрослого, усвоить приемы, подсказанные в процессе обучения, самостоятельно использовать их и решить аналогичную задачу.

На основе проведенного исследования было выявлено, что связь между актуальным уровнем умственного развития и зоной ближайшего развития не является линейной и однозначной. Определения только актуального уровня знаний ребенка, как об этом справедливо писал Л. С. Выготский, еще недостаточно для диагностики его умственного развития. Несмотря на то, что зона ближайшего развития умственно отсталых детей по сравнению с интеллектуально нормальными детьми «заужена», ведущей формой сотрудничества также является дозированная помощь взрослого.

Основным показателем зоны ближайшего развития ребенка в исследовании А. Я. Ивановой выступила обучаемость. Экспериментально было показано, чем выше обучаемость ребенка, тем шире его зона ближайшего развития. Возникает вопрос: о чем все-таки свидетельствует обучаемость? Чему она принадлежит — зоне ближайшего развития или зоне актуального развития? Если обучаемость — это чувствительность, восприимчивость, сенситивность к помощи, подсказке взрослого, то она существует до обучения и относится к зоне актуального развития. Если обучаемость впервые конструируется в процессе обучения, в сотрудничестве со взрослым, то тогда ее следует рассматривать в качестве показателя зоны ближайшего развития. В данном исследовании нет четкого ответа на этот вопрос. И по-прежнему остается нерешенным вопрос о том, что же происходит в зоне ближайшего развития. Определение сотрудничества только как дозированной помощи явно не описывает всего спектра содержания сотрудничества ребенка и взрослого.

Применение дозированной помощи не только в диагностических целях, но и при коррекции умственного развития было использовано в обучающе-диагностическом эксперименте, проведенном А. Бооркес де Бустаманте и описанном в ее работе «Дифференциальная диагностика задержек умственного развития» [27]. Исследование также проводилось на материале решения задач с использованием кубиков Кооса детьми с различными задержками умственного развития. В работе применялся метод поэтапного формирования умственных действий, который позволяет раскрыть содержание деятельности, обеспечивающей выполнение задач Кооса, и установить в ней роль двигательных компонентов, зрительных

образов, пространственных представлений и речи. На основе данного метода был выявлен характер ошибок при решении задач; намечены виды помощи, которые требуются для обследуемых детей; выделены особенно сенситивные для оказания ребенку помощи этапы развития. Это дало автору основание говорить о структуре нарушений и, следовательно, о коррекционной программе для конкретного испытуемого.

Было показано, что у детей с задержками умственного развития:

- необходимая мера развернутости ориентировочной основы действия возрастает пропорционально степени задержки развития ребенка;
- дети с задержкой психического развития способны овладеть вспомогательными средствами для анализа пространственных отношений, способны выполнять сложное действие по построению узоров Кооса в той последовательности операций, которая указана в ориентировочной карточке;
- переход от развернутого действия в предметном плане в план громкой речи у детей с задержкой психического развития не происходит в силу низкого уровня развития речи.

Основной вывод данной работы состоит в том, что качественные различия процесса обучения у разных детей обнаруживаются не столько в процессе развертывания, сколько в процессе сокращения отдельных операций или действия в целом. У здоровых детей процесс сокращения действия протекает быстро и приводит к возникновению качественно нового уровня его выполнения. У умственно отсталых детей сокращение действия осуществляется с трудом. Эти дети надолго задерживаются на внешнем, материальном уровне выполнения действия.

Исследование А. Бооркес де Буастаманте позволяет выделить при поэтапном формировании умственных действий и понятий еще один критерий зоны ближайшего развития.

Он связан с особенностями перехода ребенка от развернутого выполнения действия к его сокращению.

В работе Г. А. Варданяна [3] еще раз подчеркивается, что целью диагностики должна стать оценка зоны ближайшего развития ребенка, которая может быть осуществлена в эксперименте обучающего характера. Автор исследования также опирается на метод поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин), который позволяет дифференцировать нормальное развитие от различных степеней задержек умственного развития и разных форм умственной отсталости (А. Д. Кошелева, 1973; А. Бооркес де Буастаманте, 1978).

Невербальные задачи Г. Айзенка, построенные по принципу дискретных матриц Равена, были использованы для диагностики сформированности интеллектуальных операций (выделение и сопоставление существенных признаков, обобщение, сравнение и т. п.) у учащихся со средней и низкой успеваемостью. Показателем умственного развития при решении невербальных задач была динамика перехода от одной формы умственных действий к другой: от материальной к громкоречевой и от громкоречевой к умственной.

Длительная отработка действия на одном из уровней (материальном или громкоречевом) свидетельствует о том, что «выполнение действия на этом уровне недоступно ребенку в его самостоятельной деятельности и, следовательно, характеризует его зону ближайшего развития» [3, с. 132]. Иначе говоря, зона ближайшего развития в данном исследовании характеризуется по соответствующему этапу шкалы формирования умственных действий, на котором ребенок способен выполнять определенную задачу с помощью системы ориентиров, разработанных взрослым совместно с ребенком.

В исследовании было выявлено, что у детей одного школьного класса при решении одних и тех же задач проявляются индивидуальные характеристики зоны ближайшего развития, что выражается в динамике смены форм осуществления действия при его формировании.

В одном из исследований А. З. Зака изучались индивидуальные особенности зоны ближайшего развития на материале становления рефлексии в младшем школьном возрасте. Испытуемым предъявлялись для решения математические задачи. Их можно было объединить в группы по определенному способу решения. Высокий уровень рефлексии был у испытуемых, которые могли самостоятельно выделить способы решения задач и объединить их в соответствующие группы.

Диагностика развития рефлексии проводилась в два этапа. На первом этапе ребенку предлагалось самостоятельно решить несколько математических задач разного типа. Затем его просили эти задачи сгруппировать либо по способу выполнения, либо по внешним условиям. Если эти задачи группировались содержательно, то можно было считать, что при их решении рефлексивное действие выполняется, а если они группировались по внешнему сходству, то в этом случае рефлексия при их решении отсутствовала. На этом этапе А. З. Зак устанавливал актуальный уровень развития рефлексии.

На втором этапе взрослый оказывал ребенку помощь. Помощь предлагалась в разных видах — в постановке наводящего вопроса о способе решения задачи, в построении решения задачи в наглядном и словесно-знаковом планах (для выделения ребенком способа решения задачи). Если после этого ребенок не мог сгруппировать задачи по существенному признаку, то взрослый разворачивал решение в наглядном и словесно-знаковом планах. Так выявлялась зона ближайшего развития рефлексии.

В ходе эксперимента было выяснено, что зона ближайшего развития рефлексии может располагаться как непосредственно «рядом» с уровнем ее актуального развития, так и на разном «удалении» от нее. «Расстояние» зависит от объема и характера помощи взрослого, от способности ребенка использовать эту помощь и переносить предложенные приемы на другой класс задач.

Установленный факт позволяет высказать предположение о том, что при диагностике и прогнозировании уровня развития рефлексии необходимо учитывать степень отдаления зоны ближайшего развития от уровня актуального развития. Чем уже зона ближайшего развития (или чем больше помощи разного характера требуется ребенку для выполнения заданий), тем менее благоприятен прогноз для развития рефлексии. Чем меньше помощи требуется и чем быстрее ребенок начинает пользоваться предложенными взрослым способами решения заданий, тем прогноз более благоприятен и тем скорее способность к рефлексии окажется в зоне актуального развития.

Продолжая традицию использования диагностики зоны ближайшего развития в патологии, Н. Л. Белопольская исследует не только интеллектуальные возможности детей с нарушением интеллекта, но и уровень их эмоционального развития. Она высказывает предположение о том, что «зона ближайшего психического развития ребенка включает две размерности: когнитивную и эмоционально-смысловую» [1, с. 20].

Ею был разработан ряд заданий, который позволял исследовать понимание ребенком смысла коротких рассказов. Предполагалось, что в рассказах интеллектуальные и эмоциональные компоненты взаимосвязаны и взаимозависимы. Рассказ предъявлялся в трех формах: стандартной — обычное чтение; персонифицированной — ребенок отождествлялся с главным героем рассказа; драматизированной — разыгрывание сюжета. В эксперименте участвовали три категории испытуемых: дети с задержкой психического развития, умственно отсталые дети и дети с нормальным интеллектом.

Было выявлено, что детям с нормальным интеллектом для понимания смысла рассказа было достаточно обычного чтения; детям с задержкой психического развития необходимо персонифицировать рассказ; для умственно отсталых детей приходилось использовать драматизированную форму предъявления текста рассказа.

Исследование позволило Н. Л. Белопольской предположить, что доступный для ребенка уровень выполнения тестового задания будет показателем актуального уровня психическо-

го развития, а способ подачи материала и средства, необходимые для достижения результата, могут рассматриваться как некоторые резервы психического развития. Персонификация и драматизация текста позволяют ребенку пережить и осмыслить собственный опыт, что ведет к повышению уровня его актуального развития. Оказывается, зона ближайшего развития связана с особой позицией самого ребенка как автора и активного участника описанного в тексте события.

Выделение когнитивного и эмоционального компонентов зоны ближайшего развития позволяет поставить проблему их взаимосвязи и взаимозависимости. В то же время изменение зоны ближайшего развития при изменении позиции ребенка дает основание для предположения о психологической специфике сотрудничества ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития. В сотрудничестве с ребенком взрослый становится не просто посредником между ребенком и внешним содержанием, которое ребенок должен освоить, благодаря организации деятельности ребенка он осмысливает и осознает самого себя, свой опыт и знания.

Литература

1. Белопольская Н. Л. Компоненты зоны ближайшего развития у детей // Вопросы психологии. 1997. № 1.
2. Бооркес де Буастаманте А. Дифференциальная диагностика задержек умственного развития: Автореф. канд. дис. М., 1978.
3. Варданян Г. А. К вопросу о критерии оценки «зоны ближайшего развития» // Научное творчество Л. С. Выготского и современность. М., 1981.
4. Возрастные возможности усвоения знаний / Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. М., 1966.
5. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1983.
6. Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Педагогическая психология. М., 1996.
7. Выготский Л. С. Коллектив как фактор развития дефективного ребенка // Собр. соч. Т. 5. М., 1983.
8. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. Т. 2. М., 1982.
9. Выготский Л. С. О педологическом анализе педагогического процесса // Педагогическая психология. М., 1996.
10. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Педагогическая психология. М. 1996.
11. Выготский Л. С. Проблема возраста // Лекции по педологии. Ижевск, 1996.
12. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Педагогическая психология. М. 1996.
13. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
14. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций // Собр. соч. Т. 3. М., 1983.
15. Выготский Л. С. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте // Педагогическая психология. М., 1996.
16. Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 1. М., 1982.
17. Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 6. М., 1984.

18. *Выготский Л. С.* Стенограмма лекции «Игра», 23 марта 1933 г. // Семейный архив Л. С. Выготского.
19. *Выготский Л. С.* Стенограмма лекции «Проблема обучения и развития», 15 мая 1933 г. // Семейный архив Л. С. Выготского.
20. *Выготский Л. С.* Стенограмма лекции «Основные проблемы дошкольного детства», 1 мая 1934 г. // Семейный архив Л. С. Выготского.
21. *Выготский Л. С.* Стенограмма трех лекций по психологии развития, прочитанных в 1928 г. в Академии коммунистического воспитания // Семейный архив Л. С. Выготского.
22. *Выготский Л. С.* Избранные психологические исследования. М., 1956.
23. *Гальперин П. Я.* Психология как объективная наука. М.; Воронеж, 1998.
24. *Зак А. З.* Характеристика зоны ближайшего развития при диагностике рефлексии младших школьников // Научное творчество Л. С. Выготского и современность. М., 1981.
25. *Иванова А. Я.* Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. М., 1976.

(Продолжение в следующем номере)