

Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике

В.К. Зарецкий*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
zar-victor@yandex.ru

В статье на материале опубликованных работ Л.С. Выготского прослеживается динамика его представлений о развитии ребенка. Тезис «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» ставится в один ряд с двумя другими важнейшими положениями культурно-исторической теории — о том, что обучение идет впереди развития, и о зоне ближайшего развития. Обосновывается значение этих положений для практики оказания психолого-педагогической помощи, содействующей развитию, и ставится проблема гипотетического механизма такой связи. В качестве иллюстрации работы этого механизма приводится многовекторная модель зоны ближайшего развития как одного из концептуальных инструментов рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию помощи детям в преодолении учебных трудностей, способствующей развитию. После описания движения «от проблемы к идее» и «от идеи к механизму» приводятся примеры случаев, иллюстрирующих работу этого механизма, при котором работа с учебными трудностями ведет к одновременному движению по многим векторам развития. Приводится опыт работы с детьми с трудностями в обучении в специально организованных летних школах, опыт реализации проекта «шахматы для общего развития», опыт оказания помощи детям-сиротам с тяжелыми соматическими заболеваниями, а также приводится описание случая работы со студенткой с признаками синдрома выученной беспомощности. 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, 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, выученная беспомощность, преодоление учебных трудностей, шахматы для общего развития, консультирование, психотерапия.

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.

В.П. Зинченко

В этом и заключается самый положительный момент новой теории.

Л.С. Выготский

Преамбула

В качестве эпиграфов к данной статье взяты заключительные строки из статьи [30], в которой была сделана попытка доказать «теорему» Л.С. Выготского о том, что один шаг в обучении может вести к ста шагам в развитии [16]. Причин для написания статьи на эту тему было три. Первая заключалась в том, что, по нашему мнению, этой идее Л.С. Выготского уделялось незаслуженно мало внимания, как, впрочем, когда-то

не придавали должного значения его идее о зоне ближайшего развития, как области действий, в которой сотрудничество ребенка и взрослого может оказывать плодотворное влияние на развитие. Удивление вызывало то, что практически все последователи и исследователи творчества Л.С. Выготского подчеркивают и высоко оценивают его тезис о том, что обучение идет впереди развития. Но при этом обходят молчанием идею о том, что обучение не просто опережает развитие, а при определенных условиях ведет к качествен-

Для цитаты:

Зарецкий В.К. Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 149—188. doi:10.17759/chp.2016120309

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

ному скачку, измеряемому многими шагами. Попытка найти соответствующие ссылки на это положение в зарубежной литературе в 2015 году результатов не дала. Ссылки с цитированием и обсуждением этого положения — хотя по данным А.Н. Перре-Клермо [48] количество ссылок на работы Л.С. Выготского составляет десятки тысяч (по материалам доклада на Международном симпозиуме «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации» (Москва, 27–28 июня 2016)) — обнаружены не были. Как будто против этого тезиса существует своеобразный заговор молчания. Например, в Кембриджском издании книги «Выготский» 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 [61].

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 [46] цитирует это место Л.С. Выготского, как важное для понимания развития положение, и В.П. Зинченко в своем коротком, но блистательном эссе о Л.С. Выготском дает свое понимание значения особого характера этой связи [35].

Вторая причина написания статьи под таким названием состояла в том, что с точки зрения практических задач оказания помощи детям с особенностями развития, особенно для таких категорий детей, у которых имеется целый комплекс нарушений и осложняющих факторов, вопрос о том, возможно ли так выстроить их обучение, чтобы развитие шло семимильными шагами или нет, является не просто актуальным, а жизненно важным. Если такой механизм существует, то тогда у таких детей, как, например, дети-сироты с тяжелыми соматическими заболеваниями и обусловленными этим нарушениями развития, появляются шансы на нормальное развитие и раскрытие их потенциала. Если нет такого механизма, тогда, скорее всего, нет и шансов. Поскольку содействие развитию таких детей является одним из важных направлений практической работы автора данной статьи, то поиски доказательства этой «теоремы» Л.С. Выготского приобретали особый смысл.

Третья причина была связана с тем, что книга, которая во всем мире признана как один из важнейших трудов Л.С. Выготского «Мышление и речь», и в шестой главе которой высказана мысль об особой связи обучения и развития, до сих пор вызывает дискуссии на удивительную тему, а именно, *о чем* эта книга!

На первый взгляд вопрос наивный, но — только на первый взгляд. Дело в том, что, во-первых, развиваемая Л.С. Выготским система представлений о человеческой психике и ее развитии осталась далеко незавершенной. По характеру его публикаций видно, что его исследовательская программа в последние два года жизни лишь начала складываться. 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). А.Р. Лурия, автор послесловия к опубликованной во втором томе собрания сочинении Л.С. Выготского книге «Мышление и речь», вообще не касается темы развития, лишь мимоходом упоминая о важности понятия зона ближайшего развития. Главную книгу Л.С. Выготского «Мышление и речь» называют книгой «о мышлении», «о речевом мышлении», о развитии мышления и речи [16; 42; 45; 61]. А, например, Г.Л. Выгодская и Т.М. Лифанова пишут, что «...вся эта книга от начала до конца посвящена развитию вообще» [11]. И мы с этим вполне согласны. Анализ этапов творчества Л.С. Выготского дает основания полагать, что тема развития была главной на всем протяжении его десятилетней творческой жизни [30]. Хотя он пришел к этой теме далеко не сразу. В названиях работ 1924–1929, которые связаны с проблемой развития, доминирует слово «воспитание», а термин «развитие» встречается лишь дважды (в 77 публикациях) в работах 1928 и 1929 гг. и в обеих работах речь идет о проблеме культурного развития ребенка¹. Начиная с 1930, Л.С. Выготский напрямую обращается к теме развития, и этот термин фигурирует в названии 25 (из 95 написанных в то время) его работ. В одном из последних своих текстов Л.С. Выготский и формулирует положение о ста шагах в развитии, которое можно рассматривать как последнее в ряду разработанных им представлений о развитии. В предыдущей статье [30] была сделана попытка привлечь внимание читателей (и почитателей Л.С. Выготского) к этому тезису, как представляющему особую важность в концептуальной системе Л.С. Выготского, попытаться увидеть в этом образе гипотетическую картину важнейшего механизма развития. В этой статье мы частично воспроизводим логику рассуждения в первых двух частях, а в третьей попробуем показать на примерах отдельных случаев, как именно может работать «механизм», при котором один шаг в обучении может приводить к многим шагам в развитии.

Часть 1. От проблемы к идее

Исходя из представления о том, что тема развития была центральной, а разработка представлений о развитии человека являлась стержнем его культурно-исторической концепции, попробуем реконструировать путь, который прошла мысль Л.С. Выготского к той идее, которая представляет, с нашей точки зрения, особую важность.

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

¹ Интересно, что в «Психологическом словаре» [7], подготовленном Л.С. Выготским совместно с Б.Е. Варшавой (скончавшимся в 1927 г.) и опубликованном в 1931, термин «развитие» вообще отсутствует.

На наш взгляд, здесь содержится 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.)

Попробуем реконструировать то, как шел Л.С. Выготский 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. [11; 42; 45; 61, 62 и др.]². 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, социализации и профессионального образования детей с различными дефектами. В этот же период (1926) он пишет «Педагогическую психологию» [14], 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 [13]. Вторая — размышление об отличии психики человека от психики животных, в ходе которого появляется представление о том, что в «...формуле поведения человека есть часть, которой нет у животных: исторический опыт, социальный опыт, удвоенный опыт» [13, 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. [15]. Следует учесть, что Л.С. Выготский пишет эту работу, находясь в больнице с фактически смертельным диагнозом, более полугодом без положительной динамики [11]. 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 «...заставляет психологию перестроить свои принципы так, чтобы они выдержали испытание практикой» (15, 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» (15, 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. При этом он держал в фокусе внимания три ее аспекта: как происходит

² Иногда в качестве первого этапа выделяется его деятельность, которая завершилась книгой «Психология искусства» [44]. Мы берем за точку отсчета его первые работы, связанные именно с проблемами развития.

нормальное развитие, как происходит аномальное развитие ребенка и как можно создать условия, чтобы изменить ход аномального развития³.

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» [12, 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. [15], обратим внимание на один ход рассуждения Л.С. Выготского, который в каком-то смысле можно рассматривать как ключ к пониманию истоков его идеи, того, что, говоря словами Н.Г.Алексеева [1], могло послужить своеобразным «моделирующим представлением» для понимания связи обучения и развития.

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*» [15, 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 в во много раз больше — даст возможность выйти далеко за пределы тех непосредственных результатов, к которым привело обучение» [16, 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 вопросами 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» [17], 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 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 [18]. *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 [11]. «Биологическое» и «социальное» восстали одновременно против Л.С. Выготского

³ 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» [11, с. 79].

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, 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 [11]: «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. По мнению Б.Д. Эльконина в России сейчас уже работает пятое поколение сторонников культурно-исторической психологии [30].

Судьба идей Л.С. Выготского была не простой. До 1956 г. он был фактически запрещен в СССР и не известен зарубежным психологам.

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 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)⁴. Автору данной статьи довелось участвовать дважды в конгрессах ИСКАРА — 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 него);

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 [59], о неклассической комплексной практико-ориентированной науке эргономике (базовой частью которой является психология) [23], о психологической практике [8] 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 методам и подходам, которые на протяжении этих десятилетий, не лежали недвижимо на полках в спецхранах, а интенсивно разрабатывались многими поколениями ученых и практиков?⁵ 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. [15].

³ На конгрессе в Сиднее в октябре 2014 г. исполнительным комитетом ИСКАРА принято решение переименовать ассоциацию в Международное общество культурно-исторических деятельностных исследований, сохранив без изменения аббревиатуру.

⁵ Разумеется, труды Л.С. Выготского не только «лежали на полках» и подлежали уничтожению. Его ученики, родные и близкие бережно хранили все тексты, конспекты, 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.

Оказалось, что далеко не все понятия, в которых описываются психические процессы, далеко не все теории, которые их великолепно объясняют, пригодны для решения практических задач⁶. 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 (о котором в книгах по психологии развития нередко даже не упоминали) до важнейшего методологического принципа в нейропсихологии [4; 38], развивающем обучении [22; 50; 53; 54; 57; 58 и др.], коррекционной педагогике [39], а в последние годы и в психотерапевтической работе [51; 52]⁷.

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 (вот где дает о себе знать методологическая проблема взаимоотношения философии и практики, когда нужно наработать 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. Специалисты, хорошо знакомые с концепцией Л.С. Выготского, продолжают ее для себя открывать, обнаруживая в ней скрытый потенциал [см. например: 27; 51; 52].

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 [5; 25; 39; 47; 53]. 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, психотерапевтическую 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? — Как можно помыслить себе гипотетический механизм, благодаря которому сотрудничество ребенка и взрослого может давать эффект качественного скачка в развитии?

Часть 2. От идеи к гипотетическому механизму

Чтобы показать, как может работать такой механизм, обратимся к многовекторной модели ЗБР, разработанной в практике рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) для оказания помощи детям в преодолении учебных трудностей, способствующей развитию [24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 64 и др.]. Как видно из этой формулировки, здесь речь идет о практике помощи. Эта помощь осуществляется на материале учебной деятельности, т.к. ее оказывает взрослый ребенку в процессе преодоления им своих учебных трудностей. При этом помощь направлена на содействие развитию ребенка, а не только на работу с трудностями. Важно то, что это модель зоны ближайшего развития (ЗБР) — пространства сотрудничества ребенка и взрослого, которое может быть плодотворным для развития лишь в определенных границах, за пределами которых, по мнению Л.С. Выготского их взаимодействие бесполезно и даже может нанести вред ребенку. «Изюминкой» модели является ее многовекторность.

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 [29]. 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 1997 г. [24]. В дальнейшем эта практика рефлексировалась, расширялась,

⁶ 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 (28).

⁷ В 2014 г. на конгрессе ИСКАР в Сиднее автор данного текста сделал 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.

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 [29].

Далее мы кратко рассмотрим суть и основное содержание данного подхода и постараемся показать, как в нем рассматриваются механизмы взаимосвязи обучения и развития во взаимодействии ребенка и взрослого, какие условия для развития и за счет чего создаются при оказании помощи средствами РДП.

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 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 [29].

Кратко перечислим некоторые из этих условий.

Во-первых, необходимым условием является выстраивание эмоционально-смыслового контакта ребенка со взрослым, при котором ребенок чувствует себя защищенным, ощущает поддержку и принятие себя со стороны взрослого, испытывает эмоциональный комфорт от общения с ним, определяет смысл собственной деятельности и смысл участия в ней взрослого. Без достижения такого контакта не могут быть выполнены и все остальные условия.

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

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

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

В-пятых, шаг в развитии осуществляется через присвоение ребенком в этой деятельности тех способов, которые реализуются совместно со взрослым (интериоризацию, по Л.С. Выготскому) [18,] и через рефлексии собственных и совместных способов деятельности.

В-шестых, 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» [16, с. 230].

Последний тезис, а также основная суть РДП иллюстрируется нами схемой объемного, а не плоскостного представления о зоне ближайшего развития (рис. 1),

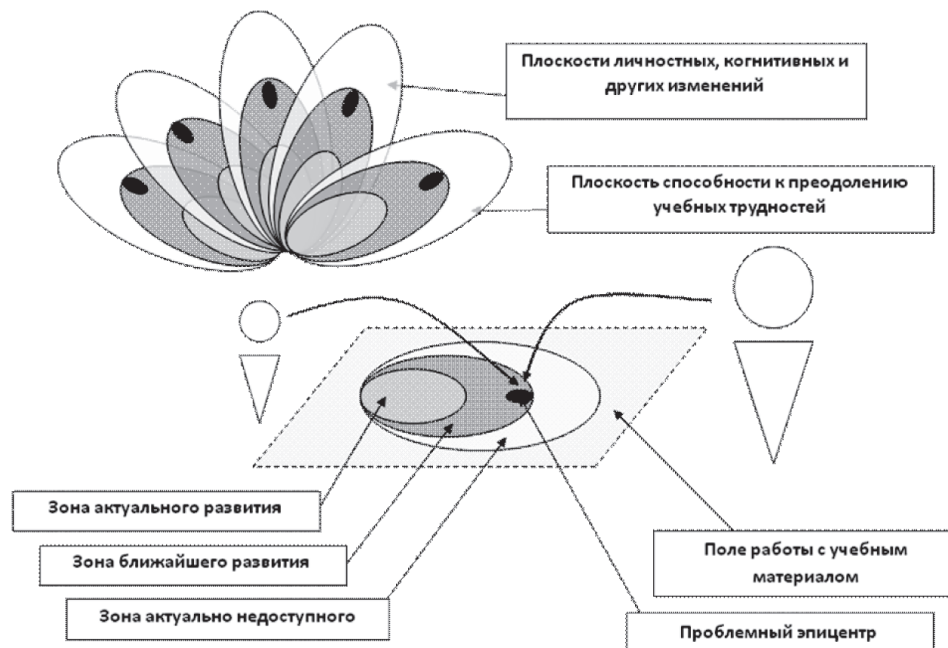


Рис. 1. Схема зоны ближайшего развития как совокупности векторов, по которым возможны «шаги» в развитии. Иллюстрация к ресурсу проблемной ситуации для развития, а также к тезису Л.С. Выготского «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [29]

идея которого начала развиваться в ряде работ отечественных психологов [см. например: 5; 40; 47; 53].

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 взрослого — помогать ребенку ощущать себя субъектом собственной деятельности и ее рефлексии, быть ему в этом партнером-сотрудником, помогать ему наращивать собственный ресурс. Поскольку ребенок обращается за помощью к взрослому тогда, когда не может справиться сам, т. е. в ЗБР, то взрослый может оказать помощь так, чтобы ребенок справился с заданием, понял, что он мог сделать сам, с какой трудностью столкнулся, чем именно ему помог взрослый и чему ему необходимо научиться, чтобы в дальнейшем подобные задания выполнять самостоятельно. По двум основным процессам, субъектом которых является ребенок в учебной деятельности, подход и получил свое название.

Рефлексивно-деятельностный подход (РДП) — 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 рефлексии, 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, особенно для ребенка с хроническими трудностями в обучении или с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является вектор «способность преодолевать собственные трудности», связанный с развитием и укреплением его субъектного начала. Именно недостаточность опыта самостоятельного преодоления различных жизненных (не только учебных) затруднений может приводить к самоощущению, аналогичному феномену выученной беспомощности, описанному М. Селигменом [63]. У педагогически запущенных детей таким фактором может быть опыт безуспешных попыток действия в зоне актуально недоступного, для детей с ОВЗ, наоборот, — гиперопека, когда взрослый даже в ЗАР не дает возможности ребенку действовать самостоятельно. И именно выученная беспомощность может стать 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 [60]. 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 практики⁸, 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 сотруд-

⁸ 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 [11].

ничества 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 неудаче, 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

не только у детей с ОВЗ, привыкших к своим ограничениям и не стремящимся 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 беспомощности, невозможности что-либо изменить, бессмысленности усилий, неверия в себя и нежелания что-либо делать) проблемной ситуации, превращает ее в травмирующую, потенциально опасную для психического здоровья. Учебная деятельность отходит на второй план, а на первый выходит ее психотерапевтический потенциал [52], 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).

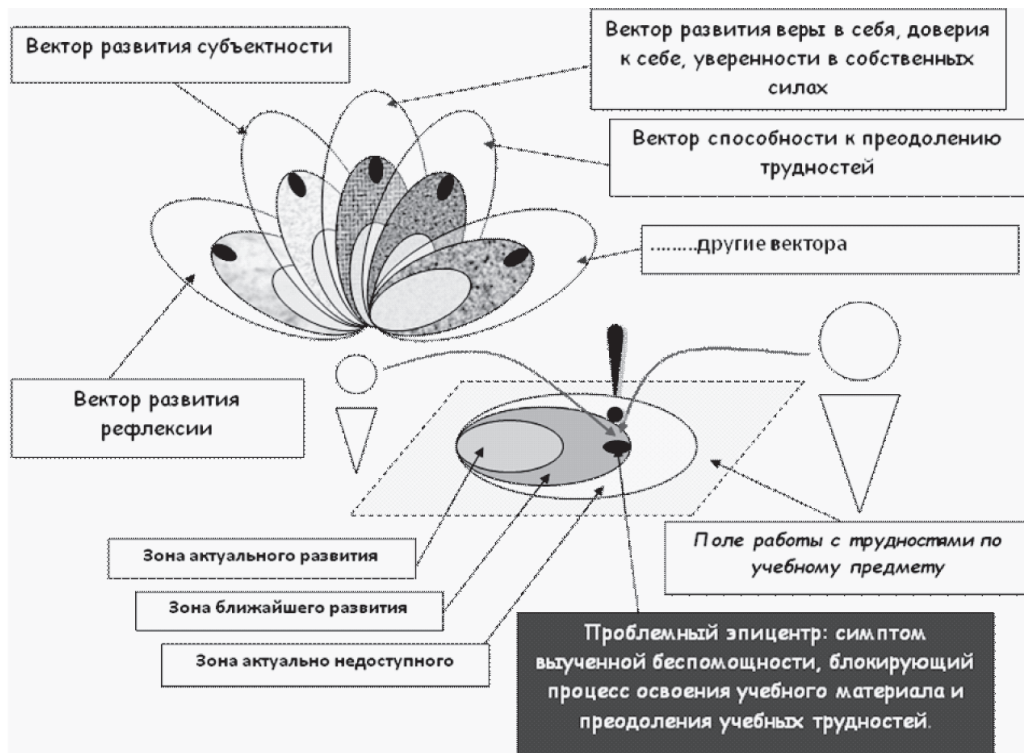


Рис. 2. Многовекторная модель ЗБР иллюстрирует случай, когда проблемный эпицентр оказывается в личности, а не в плоскости предметных способов деятельности

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.

Если ребенок перестает предпринимать усилия, чтобы преодолеть возникшие трудности по какому-либо предмету, то это может быть для него довольно опасным в плане дальнейшего 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 отрефлексировать 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 постепенному 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 от-

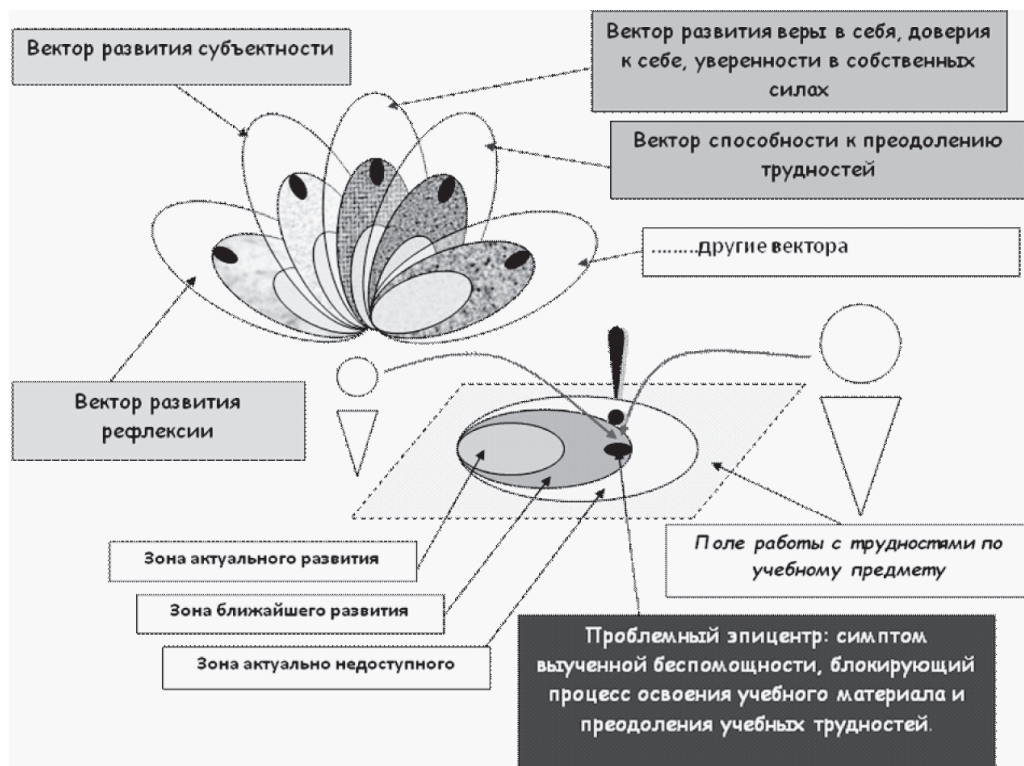


Рис. 3. Многовекторная модель иллюстрирует момент инициации динамики по векторам, связанным с выученной беспомощностью [30]

зывается 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, наделяющим 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.

Часть 3. От механизма к практике содействия развитию

Специалисты, занимающиеся практикой содействия развитию, обязательно сталкиваются с подобными случаями «чудесного преобразования», когда ребенок вдруг делал огромный шаг в развитии, делал то, что еще мгновение назад казалось невозможным.

Кристель Манске, более 40 лет работающая с детьми даун-синдромом, аутизмом, СДВГ, опирающаяся в своей деятельности на принципы культурно-исторической психологии, в лекциях и текстах описывает случаи из своей практики, когда даже короткий разговор приводил к коренным изменениям в жизни человека, с которым она вступала в контакт [37; 43].

В.А. Лебедев [41], один из четырех членов первой команды знаменитого Абилитационного центра «Школа Бороздина» в Новосибирске, описывает, как на открытом уроке в Красноярске (транслировавшимся по местному ТВ) у девочки, которой он предложил ловить мяч, вдруг заработала правая рука, которая, по словам девочки и ее мамы, «не работала».

В журнале «Огонек» в 1990-е гг. было несколько публикаций, посвященных опыту работы «Школы Бороздина», которые содержали рубрики «Свидетельство чуда». Сам А.И. Бороздин в «Этюдах абилитационной педагогики» [6] описывает пример «шага в обучении», который для Люси Б. заключается в том, что она выучила один куплет песенки «Василек, василек, мой любимый цветок. Скоро ль, ты мне скажи, засинеешь во ржи». Один куплет — один шаг. Но дело в том, что на момент начала занятий (1 июня 1991 г.) девочка не говорила, до этого никогда не пела, не понимала значения практически ни одного из слов этой песенки. Она спела эту песню без ошибок, отчетливо выговаривая слова, с полным пониманием того, о чем поет ровно через год (1 июня 1992 г.). Можно только представить, сколько шагов в развитии за этот «шаг в

обучении» она совершила! Интересно отметить, что сам А.И. Бороздин называет в этом тексте свои занятия «музыкальной терапией» [6, с. 31].

П.Я. Гальперин [19], описывая исследования по формированию начальных математических понятий (мера, единица, число) указывает, что следствием обучения математике является изменение оперативных схем мышления об объекте: объекты начинают оцениваться не синкретически (по «сильному», бросающемуся в глаза признаку), а как имеющие различные параметры, каждый из которых измеряется своей величиной. Скачок в развитии, который при этом происходит, приводит к исчезновению феноменов Пиаже.

В наших летних школах, организованных для детей с особенностями развития и трудностями в обучении, проводившихся в лагере «Гагаринец» Нытвенского района Пермской области, мы нередко отмечали бурную динамику в развитии у многих детей уже в течение всего лишь нескольких первых дней. Так, в первой летней школе 1996 г., в которой приехавшие в нее специалисты (педагоги, психологи, деятели искусства), понимавшие, что за 18 дней школы (из которых только 13 учебных) добиться существенных результатов в ликвидации пробелов в учебе и преодолении трудностей, скорее всего, невозможно, в качестве одной из основных они поставили задачу дать каждому ребенку возможность почувствовать себя в чем-либо успешным и поверить в себя. И, как отмечает М.М.Гордон, одна из организаторов первой и всех последующих летних школ, «результатом совместного решения этой задачи явились видимые всем «чудеса» раскрытия спящих, а то и казавшиеся увядшими, бутонов в яркие и красивые цветы. Практически каждый ребенок в Летней школе проявил себя с самой лучшей стороны на том или ином уроке или кружке. Причем стоило совершиться этому прорыву на одном уроке, как все остальные преподаватели тоже замечали, что ребенок начал лучше работать, проявлять заинтересованность, или даже активность. Также, как правило, повышался его статус в классе» [20, с. 396].

Это описание приводится за десять лет до того, как появилась схема многовекторной модели, названная нами «цветочком» [25], но, как видите, образ распускающегося цветка как нельзя лучше описывает тот процесс качественных изменений, который происходит сразу по многим направлениям. В этой цитате мы видим, что у детей, получивших опыт успеха в какой-либо деятельности («один шаг в обучении») и «поверивших в свои силы» (один из безусловных эпицентров в пространстве векторов развития), начинается динамика сразу по нескольким векторам, включая интерперсональные отношения с другими детьми.

К. Манске сравнивает скачки в развитии ребенка с развитием бабочки: «Так же как бабочка превращается из яйца в личинку, а потом в куколку, дети в ходе онтогенеза переживают скачки в развитии, в результате чего происходит полное переструктурирование психики» [37, с. 120]. И «если маленький шаг в обучении инициировал скачок в развитии, то это произошло ... потому, что он был адекватным» (там

же). «Адекватными» К.Манске считает такие шаги в обучении, которые «соответствуют структуре данной психической ступени развития» [37, с. 145]. В рамках многовекторной модели можно предполагать, что «адекватным» является тот шаг, который делается в проблемном эпицентре.

Проблемный эпицентр по ключевому вектору как бы блокирует возможность движения по другим векторам, становится непреодолимым препятствием для развития как такового. Когда удается его преодолеть, происходит мгновенное высвобождение энергии, начинается движение по другим векторам, что и может быть образно описано как сто шагов в развитии.

Опыт летних школ.

В части 2 данной статьи мы разбирали теоретически, как выученная беспомощность блокирует всякую деятельность, лишая смысла какие-либо усилия по преодолению трудностей, а также какую роль может играть преодоление выученной беспомощности для развития. В летних школах мы столкнулись с этим феноменом на практике.

Так в ЛШ 1997 года, той самой школе, в которой мы с Н.Ю. Абашевой начали употреблять термин «рефлексивно-деятельностный подход» [24] применительно к практике оказания психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей в русском языке, мы проделали большую работу с учениками одной из школ Нытвенского района, перешедших в 9-й класс. Как признались учителя этой школы, учеников переводили из класса в класс не по учебным достижениям, а чтобы они побыстрее покинули школу, т.к. учить их не было ни смысла, ни сил. Пробелы в их образовании были чудовищными. Четверо из семи учеников, приехавших в летнюю школу допустили более 100 ошибок в диктанте на 186 слов. Один из учеников написал в диктанте «ни на что» с семью (!) ошибками. Другой написал «деблые тни» (вместо «теплые дни») и при проверке самостоятельно ошибку найти не смог. Еще один мальчик написал все союзы и предлоги вместе с другими словами, а одна девочка во время диктанта попросила напомнить, как пишется буква «я». Мы поняли, что имеем дело не с пробелами в русском языке, а с тотальной безграмотностью, с опытом хронической неуспешности (за восемь лет этих ребят не научили ничему), с потерей смысла учебной деятельности как таковой, что в совокупности создает эффект выученной беспомощности. Единственной опорой для нас был факт того, что дети сами приехали в летнюю школу, куда приглашались только те, кто хотел учиться и попытаться преодолеть учебные трудности. Т.е. *желание* учиться и попробовать что-то изменить в своей жизни у них было. На старте это был единственный видимый ресурс для разворачивания совместной деятельности.

В зоне их ближайшего развития было вовлечение их в деятельность, которой стало сначала написание диктанта по русскому языку (по ходу была решена проблема смысла самих занятий вообще и диктанта в частности), затем инвентаризация ошибок, затем выбор ошибки, которую предстояло преодолеть с по-

мощью учителя и психолога, затем выработка авторского способа действия, который позволял эту ошибку не допускать [24]. И, наконец, испытание способа, которое показало, что одну ошибку каждый может исправить и научиться не допускать. Но эта ошибка ничем не отличается от прочих. Если можно исправить одну, то можно справиться и с остальными. Это вызвало прилив вдохновения у ребят, поверивших в себя, убедившихся в плодотворности сотрудничества с консультантами по процессу преодоления учебных трудностей. Один шаг в обучении по русскому языку (исправление одной ошибки, освоение одного правила, одного способа действия) привел к изменениям сразу по многим векторам: вера в себя, смысл учебы, готовность прилагать усилия, готовность действовать самостоятельно, готовность принимать помощь, понимание границы между своими ЗАН и ЗБР, т.е. понимание того, когда нужно обращаться за помощью, рефлексия (в виде постоянной работы над собой и над способами собственного действия, установления отношений между приложенными усилиями и достигнутыми результатами, между способами и ошибками, между изменениями, вносимыми в способы и исчезновением ошибок и т.д.), отношение к себе и собственному будущему («мы поступим в институт» — и некоторые поступили и закончили вузы в Перми, хотя это произошло через несколько лет в достаточно взрослом возрасте). Наверное, этот перечень можно продолжить, особенно, если учесть индивидуальную динамику каждого.

Но нас более всего удивило другое. По иронии судьбы никто из учителей, преподающих в этом классе, с детьми не приехал. Мы занимались с ними исключительно русским языком. Но, как показала их учеба в девятом классе, они стали успешными по всем остальным предметам тоже. Они получали уже не «условные тройки», а честно заработанные четверки (что подтвердилось в дальнейшем их успешной учебой в различных колледжах и даже вузах Перми). Конечно, русский язык важен, т.к. знание русского языка это не только грамотность и правила, это понимание текста, культура выражения собственной мысли, понимание другого человека. Но все-таки это хотя и важное условие успешности учебы по другим предметам, но не достаточное. Возможность переноса того опыта, который был получен на занятиях по русскому языку, на другие учебные предметы и виды деятельности, мы склонны объяснять тем, что, во-первых, у ребят актуализировалась и начала укрепляться субъектная позиция по отношению к своей учебной деятельности и жизни, как таковой, а, во-вторых, произошло развитие по вектору «способность к преодолению трудностей», которая подразумевает способность не только прилагать собственные усилия (делать самостоятельно все возможное), но и обращаться за помощью к другому человеку, если собственных сил не достаточно. Можно сказать, что это еще и умение учиться, которое подразумевает способность не только накапливать знания, но и постоянно менять и совершенствовать способы собственной деятельности во взаимодействии с другим человеком.

Опыт реализации проекта

«Шахматы для общего развития»

Одной из практик содействия развитию через обучение стал проект «Шахматы для общего развития» [49]. В основу проекта была положена идея, высказанная Н.Г.Алексеевым еще в 1979 г., о том, что «шахматы — это как бы самим богом созданный материал или модель для развития способности действовать в уме» [2, с. 45]. Попытка реализовать эту идею была предпринята лишь в 2004 г. уже после кончины Н.Г. Алексеева, когда в г. Сатке Челябинской области, где группа энтузиастов стала продвигать идею введения шахмат в школу, начались занятия с детьми, направленные на разработку методики преподавания шахмат в целях общего развития. Опорой для построения занятий и разработки методики послужили: принципы культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский), идеи поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), идея построения учебных занятий в опоре на рефлексию (Н.Г. Алексеев), принципы и технологии выстраивания отношений сотрудничества, оказания помощи в преодолении учебных трудностей и реализации собственных замыслов средствами РДП (В.К. Зарецкий).

Основная идея проекта заключалась в построении занятий шахматами таким образом, чтобы на них развивалась способность действовать в уме и чтобы затем перенести ее на другие виды деятельности по другим учебным предметам. Поскольку субъектом осознанного переноса способности должен был стать сам ученик, то процедура построения занятия активизировала работу таких векторов как «субъектная позиция» и «рефлексия». Стержнем процедуры было развитие способности мысленно сделать шахматный ход, т.е. решать в уме шахматные задачи, а вся процедура строилась как поэтапное формирование действий, из которых эта способность складывается. Первоначально действия осуществлялись полностью в материальном плане, а затем в соответствии с правилами поэтапного формирования происходил перевод действия в идеальный план⁹. Движение осуществлялось в зоне ближайшего развития каждого ученика, т.е. занятия были индивидуально ориентированными. В неделю проводилось два урока по 45 минут.

Первыми участниками эксперимента стали ученики 2-го класса одной из школ г. Сатки и учителя начальной и средней школы, которые проявили интерес к замыслу проекта, к возможности освоения новых подходов в обучении и к идее стать соавторами методики (т.к. самой методики тогда еще не было). В первом экспериментальном классе занятия шахматами продолжались в течение трех лет со второго по четвертый класс, далее ребята продолжали учиться по обычной программе средней школы.

Класс был набран из числа детей по микрорайону, никакого отбора при приеме детей не проводилось.

Для отслеживания развития детей был разработан методический комплекс, включавший срезовую оценку функций внимания, памяти, вербального и невербального интеллекта, работоспособности и способности действовать в уме. Чтобы оценить эффект занятий шахматами по инновационной методике, были также проведены срезы в двух классах других школ, в одном из которых дети были в среднем ниже по показателям уровня развития диагностируемых функций, а в другом выше.

Результаты сравнительной диагностики показали, что дети-участники шахматного проекта сначала опережали своих сверстников по темпам развития, а к концу учебного года опередили их и по уровню развития по показателям развития памяти, зрительной памяти, внимания, работоспособности, внутреннего плана действия (по двум методикам), невербального интеллекта [10]. В дальнейшем сравнительная диагностика проводилась и с другими классами, неизменно подтверждая эффективность занятий шахматами для развития различных функций. К сожалению, подбор методик не позволил отследить и зафиксировать изменения по другим векторам, которые — есть веские основания это предполагать — также произошли. Так, у некоторых детей был снят диагноз «задержка психического развития». Родители обратили внимание, что дети стали более организованными, самостоятельными. Учителя отмечали, что дети стали пытаться решать в уме задачи и на других уроках, например, на математике. При переходе из начальной школы в среднюю в экспериментальном классе не произошло типичного спада успеваемости в первой четверти, который обычно имеет место в связи с резкими изменениями в процедуре организации учебной деятельности и необходимости адаптации к ним. Курьезный случай в классе произошел на городской контрольной по математике, которую проводила новая учительница, не знавшая истории экспериментального класса. В контрольной была задача повышенной сложности, не обязательная для решения. Удивительным для учительницы было то, что все ученики класса решили эту задачу, даже те, кто справился не со всеми обязательными заданиями в контрольной работе...

В 2014 г. учащиеся экспериментального класса закончили среднюю школу. Пятеро учеников (все участники шахматного проекта) завершили обучение с золотыми медалями. Это был лучший результат в городе и в Челябинской области, даже с учетом гимназических классов. Средний балл по ЕГЭ в классе был значительно выше, чем в России. В 2016 г. закончил школу еще один класс, в котором преподавали учебные предметы и вели занятия шахматами другие учителя. Из 25 детей, поступивших в первый класс, успешно закончил одиннадцатый класс 21 ученик, шестеро получили золотые медали и одна девочка закончила с

⁹ Материальным итогом реализации шахматного проекта стали два методических пособия «К развитию через шахматы» и «Шахматы для общего развития», а также «Рабочая тетрадь для учеников и учителей», изданные в 2016 г. [36; 55; 56] при поддержке Германско-российского шахматного фонда Сатка, созданного энтузиастом М. Дрегером. Также для поддержки учебного процесса психологом и программистом А. Чернышом разработана компьютерная программа.

одной четверкой (остальные пятерки). Учитывая, что и в том и в другом случае, это были не специально отобранные дети, подобные результаты наводят на размышления о том, за счет чего они достигнуты.

Какую роль в этих событиях сыграли занятия шахматами по методике «Шахматы для общего развития»? — Вот как ответила на этот вопрос одна из участниц проекта, ученица из первого экспериментального класса, закончившая школу в 2014 году и продолжающая обучение в вузе в г. Челябинске: «Благодаря шахматам, я научилась думать логически. Перед тем, как совершить какое-либо действие, я тщательно все обдумываю; предполагаю, какие могут быть исходы... Шахматы помогли в том, что, выполняя какое-либо задание, я в уме представляла план действий, разные варианты выполнения и возможные исходы. Затем выбирала наиболее правильный из них. Это помогало избегать лишних ошибок. В моей памяти и на сегодняшний момент сохранены яркие моменты, связанные с шахматами. Я помню, как мы занимались группами, у каждой группы были свои учителя, мы учились решать шахматные задачи в уме...»

Шахматный проект продолжается. Подводить итоги по нему рано, т.к. пока можно лишь строить гипотезы о том, что именно дает в этих занятиях эффект для общего развития. Но можно предполагать, что этот эффект связан с тремя особенностями процедуры построения шахматных занятий.

Первая особенность — их направленность на развитие способности действовать в уме, которая является важнейшим новообразованием для данного возраста, т.е. работа проводится в «возрастном эпицентре». Целенаправленная работа по созданию условий для ее развития, индивидуально ориентированные задания с учетом ЗБР каждого ребенка, способствуют ее становлению на шахматном материале и переносу ее на другие виды деятельности. Вторая особенность — поддержка субъектного отношения ребенка к учебной деятельности. Как показывают исследования, субъектная позиция в учебной деятельности способствует и развитию ребенка, и успешности самой деятельности [33; 34]. Третья особенность связана с поддержкой рефлексии ребенком его собственной и совместной деятельности с учителем — рефлексии, осуществляемой в начале урока, в конце урока и в ходе урока по мере необходимости осмысления трудностей, их причин и способов их преодоления. В частности, в ходе каждого занятия ребенку предлагалось в конце в рефлексии зафиксировать, что он мог сделать сам, чего не мог, какая помощь ему потребовалась, что она дала, и над какой трудностью имеет смысл работать на следую-

щем шаге. Это давало возможность детям адекватно критически оценивать состояние собственных способностей, фиксировать движение границ ЗАР и ЗБР, осознанно принимать решение о выборе уровня трудности заданий, не переживать неуспех как травму, а принимать ситуацию такой, какая она есть. А также отслеживать динамику изменений и понимать, какую важную роль в этой динамике играет помощь учителя, без которого эти достижения были бы невозможны, т.е. понимать ценность сотрудничества и стремиться выстраивать такие отношения в жизни.

Опыт Центра «В гостях у Незнайки»

Центр «В гостях у Незнайки» был создан фондом «Дети.мск.ру» который основал в 1989 г. отец Александр Мень (бессменный президент фонда со дня основания — Л.З. Салтыкова). До 2012 года в фокусе внимания создателей Центра были вопросы организации лечения и жизнеобеспечения детей, создания эмоционально благоприятных условий для их «отогрева» (у многих детей за плечами тяжелый травматический опыт). В 2012 году на фоне достигнутых успехов в лечении была поставлена задача создания условий для образования детей. К работе с детьми в числе других специалистов были привлечены также учителя и психологи, работающие с детьми в опоре на рефлексивно-деятельностный подход к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей [29]¹⁰. В настоящее время все воспитанники Центра, независимо от тяжести заболевания учатся в школе либо находятся на домашнем обучении, получают дополнительную помощь от приглашенных учителей, психологов, тьюторов.

В качестве примера благотворного влияния обучения на развитие детей приведем динамику одного из воспитанников Центра Паши. Пример Паши является особенно наглядным в плане того, к каким изменениям в развитии может привести прорыв через проблемный эпицентр в виде «выученной беспомощности», усиленной «объективным состоянием здоровья», приводящим к естественным ограничениям.

У Паши диагноз артрогриппоз. Это означает, в числе прочего, что мышечная ткань не образуется. Репертуар движений Паши крайне ограничен. Он может делать взмахи рукой от плеча, отталкиваться ногой, передвигаясь на коляске, делать движения туловищем. Движения головой, речь в норме. От рождения Паша находился в доме ребенка, затем в детском доме, в больнице, с 2010 года стал воспитанником центра «В гостях у Незнайки».

Благодаря видеозаписям, которые достаточно регулярно ведутся в Центре «В гостях у Незнайки»,

¹⁰ Когда руководители фонда пригласили автора данной статьи на конференцию по проблемам образования детей-сирот с инвалидностью, с тяжелыми соматическими заболеваниями (в сентябре 2012 г.), то первой реакцией было, что эта та категория детей, для решения проблем которых РДП вряд ли может быть полезен. Во-первых, мы никогда раньше с такими детьми не работали, во-вторых, здесь возникал такой комплекс проблем, обусловленных сиротством, инвалидностью, образом жизни, отсутствием социального опыта и вызванного этим задержками развития, что, казалось, педагогика и психология здесь бессильны. Однако идея Л.С. Выготского о том, что обучение может быть выстроено так, что один шаг в обучении будет давать много шагов в развитии, вселяла надежду. Ну и, разумеется, перед глазами был уникальный отечественный опыт обучения слепо-глухо-немых детей, созданный в эксперименте И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова. С одним из участников этого эксперимента, д.психол.н. А.В. Суворовым автор проработал несколько лет в одной лаборатории, т.е. был непосредственным свидетелем чуда.

был зафиксирован тот переломный момент в жизни Паши, когда одно событие, происшедшее, кстати, в ходе игры в шахматы, повлекло за собой целую лавину изменений, в том числе, личностных.

Когда в начале 2013 года в «Незнайке» начались занятия шахматами, Паша увлекся и начал осваивать шахматы довольно серьезно, быстро добившись определенных успехов.

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. «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 себя обслуживать, догнал сверстников в учебе, имеет разносторонние интересы, стал одним из лучших игроков в шахматы в школе.

По-видимому, самое главное новообразование, которое возникло в игровой и в учебной деятельности Паши, находится на векторе «субъектности». С того момента, как Паша взял курс на самостоятельность. Вот динамика Паши за три года.

ность, открыл для себя, что все дело в способах, что нужно их искать, проявлять инициативу и упорство, он начал бросать вызовы себе и другим. Вспоминается, как он написал в индивидуальном проекте на летнюю школу 2013 года, что хочет «попытаться по-пробовать научиться играть на пианино». На вопрос о том, как он собирается играть на пианино, если у него не действуют пальцы, он ответил: «Но ведь попытаться можно!» Против такой логики возразить что-либо было трудно. В итоге он научился играть не только на пианино, но даже на гитаре и ударных инструментах. Позицию Паши по отношению к жизни можно охарактеризовать как предельно субъектную, он активно и осознанно ищет способы деятельности, позволяющие ему вести самостоятельный и — в будущем — независимый образ жизни.

Случай студентки М.

Оказание помощи средствами РДП в преодолении учебных трудностей, как правило, требовало от консультанта особых усилий по актуализации, поддержке и укреплению субъектной позиции учащихся [32; 33; 34], особенно, если у них складывался комплекс хронической неуспешности, граничащей с выученной беспомощностью. Без адекватной помощи взрослого справиться с ситуацией он не может. Но и помощь далеко не всегда готов принять. Пережить очередной опыт неуспеха, приложив значительные, но напрасные усилия — болезненный шаг, который очень не хочется предпринимать. Конфликт, который переживает в этом случае человек, кратко можно охарактеризовать, как желание невозможного. Долгое пребывание в таком конфликте оказывает травмирующее, разрушительное влияние на развитие человека. Возникают вторичные изменения в личности, в поведении, в аффективной сфере. Возникает потребность уже не в консультативной психолого-педагогической, а психотерапевтической помощи.

Различие между консультативной и психотерапевтической помощью, на наш взгляд, очень точно задал И.Б.Гриншпун в своих лекциях по истории

Паша в 13 лет (2013)	Паша в 16 лет (2016)
<p>Практически ничего не делал самостоятельно.</p> <p>До этого времени в школе не учился, но был принят в пятый класс.</p> <p>Мог писать и рисовать, держа ручку или карандаш во рту.</p> <p>Благодаря музыкальному слуху и хорошему голосу пел.</p> <p>Книг не читал.</p> <p>Неохотно пользовался ортезами, т.к. передвижение на них требовало больших усилий.</p> <p>Не умел играть в шахматы.</p> <p>Выученная беспомощность, обусловленная физическим статусом.</p> <p>Попытки расширить диапазон физических возможностей осуществлялись путем хирургических операций.</p>	<p>Живет в квартире самостоятельно с соседом по комнате.</p> <p>Сам себя обслуживает, при необходимости обращается за помощью.</p> <p>Постоянно изобретает различные способы «как что-то сделать».</p> <p>Верит, что «может все».</p> <p>Учится в девятом классе.</p> <p>Научился играть на пианино и гитаре.</p> <p>Один из лучших шахматистов в школе.</p> <p>В ортезах играет в футбол.</p> <p>Выступает в спектакле, поставленном с детьми Центра режиссером РАМТа Н.Шумилкиной, в котором поет, играет на ударных инструментах и губной гармошке.</p> <p>Планирует в будущем работать радиокомментатором, т.к. в этом случае «его руки и ноги никого волновать не будут», а голос у него в порядке.</p> <p>Регулярно делает упражнения для развития движений (медики, видя его достижения в развитии движений, сказали, что не предполагали таких результатов после намеченных операций, и операций пока больше не проводили).</p> <p>Прочитал «Белое на черном» Рубена Давида Гонзалеса Гальего, любит стихи С. Есенина, начал читать «Фауста» Гете.</p>

психотерапии. «Если у клиента, будем называть его так, есть внутренние ресурсы для решения проблемы, и психологическая помощь заключается в его поддержке и в помощи по раскрытию этих ресурсов, тогда это скорее консультирование. Если ресурс недостаточен, его надо создавать, и нужен длительный углубленный диалог и соупутствование человеку, взаимное движение в этом диалоге — тогда это скорее психотерапия. Хотя в реальном процессе их различить очень трудно» [21, с. 176].

Случай студентки М., описанный нами в статье памяти П.Я. Гальперина [28] является, с одной стороны, наглядным подтверждением того, что иногда эти процессы различить очень трудно а с другой — что развивающим потенциалом обладает едва ли не любая деятельность.

Прежде чем разбирать случай М., вернемся к тому месту в шестой главе «Мышления и речи», в которой Л.С. Выготский проводит свое рассуждение о связи обучения и развития. Приведем цитату полностью. «Один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии. В этом и заключается самый положительный момент новой теории. 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 [16, 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 [28] 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.)¹¹.

... В ноябре 200... г. ко мне обратилась студентка М. с просьбой о руководстве ее дипломной работой. Все предыдущие руководители от нее отказались. Курсовую за четвертый курс она защитила на 7 баллов (три с минусом). Как ей удавалось сдавать экзамены, я не понимал, т.к. связной речи от нее не слышал. Потом обратил внимание на своеобразный прием «передачи инициативы преподавателю»: в самый ответственный момент, когда нужно было сказать нечто конкретное, она начинала волноваться, покашливать, прочищать горло, и преподаватель сам незаметно для себя начинал формулировать ответы на свои вопро-

сы, с которыми студентка М. охотно соглашалась. Такая тактика сдачи экзаменов позволила ей дойти до пятого курса... С курсовыми работами было сложнее, т.к. там требовался письменный текст. Не знаю, какого качества были работы, но за последнюю, как я уже говорил, было поставлено 7 баллов, что является в каком-то смысле условной положительной оценкой. Обратиться ко мне студентке М. посоветовала ее подруга, у которой тоже были большие трудности с текстом, но курсовая (под моим руководством), хотя и была защищена не в срок, получилась довольно приличной с хорошим заданием на диплом...

В студентке М. меня привлекло большое желание стать дипломированным психологом, готовность работать, надежда на меня (хотя мы до этого времени и не встречались). Смутил низкий уровень знаний и полное неверие в себя. В работе с М. я исходил из того, что помощь должна осуществляться «по процессу», но в содержании человек должен двигаться сам, в соответствии со своими возможностями, в зоне своего ближайшего развития...

... Поскольку времени до защиты диплома оставалось мало, а конкретной темы со стороны студентки М. заявлено не было, я предложил ей апробировать новый опросник, над которым мы тогда работали. Работа с опросником позволяла в короткий срок собрать большой фактический материал, а математическая обработка — получить достоверные результаты. Смысл работы был прозрачен, так что описание результатов не должно было составить каких-либо проблем...

Тем не менее, в первый год работы защита диплома не состоялась, поскольку студентка М. не написала ни одной строчки своей рукой. Она провела колоссальную работу по обработке результатов, получила красивые результаты, даже доложила их на внутреннем студенческом семинаре, но текста не было вообще. Уже перед самой датой защиты, после того как было принято трудное решение, перенести защиту на следующий год, она прислала одну страничку авторского текста...

В следующем учебном году история повторилась. Она продолжала выполнять огромные объемы технической работы, совершенствуя формы представления экспериментального материала, в разговорах о теме проявляла понимание смысла работы и полученных результатов, но текста не было. К весне ситуация стала угрожающей. Я честно предупредил ее, что готов работать с ее текстом, каким бы плохим он ни был, но писать за нее или наговаривать текст не буду, т.к. это не в моих правилах... К середине апреля М. вдруг заявила, что не может написать текст, поскольку очень медленно двумя пальцами печатает на компьютере. Я сказал, что владею методикой Гальперина-Малова и могу научить ее за семь часов печатать десятью пальцами, вслепую, без ошибок, со скоростью 90 знаков в минуту... Она согласилась, выразив при этом сомнение в том, что она может чему-либо научиться...

Изготовив схемы в соответствии с клавиатурой ее ноут-бука, мы приступили к поэтапному фор-

¹¹ Поскольку научным руководителем студентки М. был автор данной статьи, то описание случая удобнее вести от первого лица.

мированию навыка печатания на машинке десятью пальцами вслепую... Трудно сказать, был ли этот процесс поэтапным формированием или же «психотерапией через деятельность», т.к. я постоянно ощущал то, что принято называть выученной беспомощностью. Студентка М. утверждала, что всю жизнь путает «право и лево, верх и низ», что никогда не сможет этому научиться. Экран компьютера был заклеен бумажками со стрелками «вверх», «вниз», «вправо», «влево». Она могла сказать «двигаем вторым пальцем левой руки вверх» и двинуть пятым пальцем правой руки вниз, не замечая, что ее движение не соответствует тому, что она проговаривает. Один из главных постулатов поэтапного формирования — «действие должно осуществляться с самого начала правильно без ошибок» — выполнить было невозможно, т.к. все действие, в основном состояло из ошибок, несмотря на то, что перед глазами была полная ориентировочная его основа. Я понимал, что проблема лежит в личностном аспекте мышления, и что помочь в преодолении личностного барьера может рефлексия. Но то, что было хорошо в теории, не особенно удавалось реализовать на практике...

В положенные семь часов мы не уложились. Я подозревал, что, несмотря на мои инструкции ничего не делать дома, М. пыталась учить клавиатуру, ужасно переживала, что никак не может запомнить ее. Мои объяснения, что учить ее не надо, т.к. средства действия усваиваются произвольно в его структуре, принимались на веру, но руководством к ее собственному действию не становились...

Качественный скачок произошел на восемнадцатом часу работы (мы занимались почти каждый день по одному часу), когда за одно занятие она прошла дистанцию от выполнения действия на счет «четыре» (под метроном) до счета «один», т.е. начала уверенно десятью пальцами, без ошибок, печатать со скоростью 60 знаков в минуту. На этом занятии «машинописью» мы прекратили, т.к. результат был достигнут, хотя времени потребовалось в два с половиной раза больше, чем обычно...

Но текста диплома все не было, хотя, казалось бы, основное препятствие было устранено. Значит, дело было не в том, что М. медленно печатала, а в чем-то другом. Я предполагал, что этим «другим» являлось глубочайшее неверие в себя, в свою способность написать что-нибудь толковое. Желание во что бы то ни стало быть психологом и неверие в себя создавали острый внутренний конфликт, парализуя собственную творческую инициативу, но побуждая искать «обходные пути». Кстати говоря, когда годом раньше мне удалось ее убедить отложить защиту, основной аргумент был именно таков: «Будете ли Вы чувствовать себя дипломированным психологом, если текст будет написан не Вами, а получите Вы за него 7 баллов?». Оказалось, что М. важно не только иметь диплом, но и чувствовать себя психологом, т.е. полноценным специалистом...

Ситуация разрешилась успешно, когда до представления диплома рецензенту оставались считанные дни, а текста все не было. За одну ночь М. написала (благодаря

даря освоенному методу печатания десятью пальцами) 53 страницы авторского текста. В течение дня работа над текстом была завершена. В качестве научного руководителя я осуществил литературное редактирование. Рецензент оценил диплом на 14 баллов, что соответствовало твердой «пятерке». Доклад был сделан «из головы», подготовить письменный текст не получилось из-за технического сбоя компьютера...

Преодоление «выученной беспомощности», понимание того, что диплом был написан «с помощью», но самостоятельно, выразилось в том, что М. начала осваивать новые виды деятельности, освоила создание картин из тонких полосок бумаги, затем, изготовление детских игрушек из шерсти. Учителя были ей не нужны, она обучалась, находя описание соответствующих видов деятельности в интернете. Профессиональная карьера после окончания вуза сложилась вполне успешно: начав работу в качестве педагога-психолога детского сада, она вскоре стала директором-организатором нового центра помощи семье и детям, пройдя сложную процедуру профессионального отбора.

Этот случай показывает, что ключевым, поворотным, моментом в нашем взаимодействии, стал именно успех в освоении навыка печатания на клавиатуре компьютера. Именно тогда начался перелом, и в конфликте «хочу, но не могу», в области «не могу» появилась «брешь»: «могу, если процесс организован правильно». И именно успех в обучении (то, что это был всего лишь навык печатания вслепую, не играет роли, т.к. успех был достигнут на фоне внутренней убежденности в его невозможности) дал удивительный психотерапевтический эффект — эффект общего развития, поскольку радикальное изменение произошло в проблемном эпицентре, который сдерживал и блокировал движение по всем другим направлениям, оставляя «живым» лишь «голое», ресурсно ничем не обеспеченное, желание стать психологом.

Трудно сказать, произошло ли здесь «наращивание ресурса» с помощью консультанта или же появилось «умение им распоряжаться», но в сотрудничестве М. с консультантом произошло важное событие — первый за много лет успех, достигнутый в ее учебной деятельности, который 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.

* * *

Если сопоставить понятия «обучение», «помощь в преодолении трудностей» и «психотерапия», то окажется, что границы между ними скорее исторически обусловленные. Сближает их то, что все это виды помощи, которые способствуют наращиванию ресурсов человека справляться с трудными обстоятельствами жизни. Специалисты, которые оказывают такую помощь, нередко употребляют эти понятия, как си-

нонимы, свободно переходя из роли учителя в роль психотерапевта или помощника-сотрудника. Как уже упоминалось выше А.И. Бороздин свои уроки музыки именует музыкальной терапией, а К. Манске подчеркивает терапевтический эффект адекватных шагов в обучении. В когнитивно-бихевиоральной психотерапии значительная часть времени отводится на обучение клиента, развитию его навыков управления своими мыслями и состояниями. Положения культурно-исторической психологии о том, что обучение идет впереди развития и о зоне ближайшего развития, как некоем пространстве совместной деятельности, в котором помощь необходима, доступна и эффективна, дают возможность использовать принципы культурно-исторической психологии в практике консультирования и психотерапии [52].

В связи с этим хотелось бы вернуться к мысли Л.С. Выготского, размышления над которой послужили толчком для написания данной статьи. Формулировка «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» привела к фокусировке внимания последователей и исследователей творчества Л.С. Выготского именно на связи процессов обучения и развития. Но если, как мы показывали в первой части статьи, развитие всегда, на протяжении всей его десятилетней научной деятельности было в эпицентре его внимания, что видно по публикациям, то проблема обучения его интересовала значительно меньше. Из 274 работ, которые приведены в монографии Г.Л. Выгодской и Т.М. Лифановой [11], лишь в одной из последних работ в названии есть слово «обучение», и в ней ставится связь обучения и развития. В книге «Мышление и речь» Л.С. Выготский обращается к проблеме связи обучения и развития в связи с анализом и критикой теории К. Коффки. Когда он проводит рассуждение о развитии «от себя», например, вводя понятие «зона ближайшего развития», он пользуется другими терминами. Он говорит о сотрудничестве ребенка и взрослого, о процессе передачи взрослым и присвоении ребенком культурно-исторического опыта. Очевидно, что обучение только одна из форм передачи опыта, специально организованная деятельность по трансляции культурных образцов. Понятие «сотрудничество» шире. Более того, сотрудничество возможно в любой деятельности, не обязательно учебной. Если принять эту точку зрения, то соединяя две линии размышления Л.С. Выготского о развитии (одна в связи с обучением, другая в связи с сотрудничеством ребенка из взрослого в процессе передачи и присвоении культурно-исторического опыта и становлением в этом процессе специфически человеческих форм психической деятельности), то тогда есть основания изменить исходную формулировку известного высказывания на следующую: *один шаг в сотрудничестве (взаимодействии) ребенка и взрослого может дать сто шагов в развитии*. И тогда мы имеем возможность перенести идеи Л.С. Выготского с учебной деятельности на другие виды взаимодействия ребенка и взрослого, в том числе, на психотерапию и консультирование, как виды помощи взрослого по решению различных жизнен-

ных (не только учебных) проблем. Но тогда возникает следующий вопрос: почему, говоря о развитии и сотрудничестве, мы имеем в виду только ребенка? Может быть, можно сделать и еще один шаг — представить на месте ребенка другого взрослого, который так же развивается, осваивая культурно-исторический опыт, в сотрудничестве с другими людьми, получая помощь в преодолении трудностей? Может быть, именно это движение мысли Л.С. Выготского можно рассматривать, как находящееся в зоне ближайшего развития самой культурно-исторической психологии?

Послесловие

Чтобы не завершать текст вопросами, в заключении попробуем провести еще одно короткое рассуждение. Представим себе три линии. Первая линия — траектория самой культурно-исторической психологии. При жизни Л.С. Выготского она встречается в штыки (за исключением узкого круга ближайших соратников и учеников), подвергается критике, запрету, забвению... Затем ее открывают заново, объявляют новым словом в науке и практике, принимают на вооружение. Многие положения культурно-исторической психологии становятся нормами мышления и деятельности. Вторая линия — понятие «зона ближайшего развития». При жизни Л.С. Выготского — жесточайшая критика, отрицание, затем забвение вместе со всей культурно-исторической теорией. После возвращения имени и текстов Л.С. Выготского в культурное пространство понятие ЗБР не сразу находит свое место в системе представлений Л.С. Выготского о развитии человека. Сначала оно игнорируется, его значение отрицается, оно является предметом шуток и нападок, вплоть до обвинений в заимствовании даже в текстах, публикуемых уже в XXI веке. Затем приходит новое понимание сути и значения этого понятия, соединяются в целое разрозненные высказывания Л.С. Выготского о ЗБР, его значении для диагностики развития и педагогики, открывается его эвристический потенциал для практики, и вот уже сама практика — без преувеличения — во всем мире начинает перестраиваться с учетом того глубокого смысла, который заложен в понятии зона ближайшего развития. Третья линия — идея Л.С. Выготского о том, что один шаг в обучении может вести к ста шагам в развитии. При жизни Л.С. Выготского на это высказывание никто не обратил внимания. Как следствие — полное игнорирование. На протяжении десятков лет никто не придает ему особого значения. Теми, кто обратил на него внимание, например, Л.Ф. Обухова [46], фиксируется тот смысл, который проистекает непосредственно из контекста. А именно, что один шаг в обучении, меняющий структуры мышления, может перестраивать всю систему сознания и в этом смысле, как пишет Л.Ф. Обухова «обучаем на копейку, а развитие получаем на рубль» [46, с. 188]. Но если соединить это высказывание с одной из последних идей Л.С. Выготского о том, что понятие ЗБР может быть распространено на личность в целом, на

самые различные аспекты ее развития, то возникает новый смысл, новая «структура»: появляется образ множества взаимосвязанных пространств потенциального развития, у каждого из которых есть своя ЗБР. В этой структуре эпицентр может быть не только возрастным, эпицентр может лежать не только в структурах мышления, эпицентр может находиться на любом из векторов, описывающих бесконечное (вспомним слова В.П. Зинченко в эпиграфе) пространство личностного развития. Именно поэтому любая деятельность является потенциально ресурсной для развития, а прорыв в эпицентре через нее может стать импульсом для инициации движения по другим, связанным с ним, векторам. Как пишет К. Манске «с точки зрения теории хаоса, взмах крыла бабочки может вызвать торнадо» (37, с. 120). Так и в случае проблем в развитии конкретного ребенка, в его трудностях есть «типи-

ческое» и есть «индивидуальное». Событие, которое может привести к прорыву в эпицентре, изменить всю конфигурацию векторов, может произойти в любой деятельности, и это обусловлено именно индивидуальными особенностями ребенка, спецификой его социальной ситуации развития.

Если судьба этой идея повторит траекторию двух предыдущих линий, то в ближайшее время следует ожидать, что и эта мысль Л.С. Выготского станет нормой научного мышления и практики создания условий развития человека, независимо от его возраста и проблем, в связи с которыми ему оказывается психологическая, педагогическая, консультационная или психотерапевтическая помощь. Опора на этот механизм станет «само собой разумеющимся» моментом профессиональной деятельности психолога. Будем надеяться, что это и произойдет в ближайшем будущем...

Литература

1. Алексеев Н.Г. Методологические принципы анализа концептуальных схем деятельности в психологии // Проблемы методологии в эргономике / Труды ВНИИТЭ. Вып. 17. М.: ВНИИТЭ. 1979. С. 104–125.
2. Алексеев Н.Г. Шахматы и развитие мышления // Шахматы: наука, опыт, мастерство // М.: Высшая школа, 1990. С. 41–53.
3. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления // Диссертация в виде научного доклада на соискание ученой степени доктора психологических наук. М. 2002. 41 с.
4. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер. 2009. 320 с.
5. Белопольская Н.Л. Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития // Вопросы психологии. 1997. №1. С. 19–25.
6. Бороздин А.И. Уроки музыкальной терапии в школе Бороздина // В кн.: Этюды абилитационной педагогики: из опыта работы «Школы Бороздина». Монографическое эссе. Под научной редакцией Л.И.Боровикова. — Новосибирск: Изд-во НИПКИПРО, 2000. 245 с.
7. Варшава Б.Е., Выготский Л.С. Психологический словарь. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство. 1931. 208 с.
8. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. №6. С. 25–40.
9. Вересов Н.Н. Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья вторая) // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 1. С. 117–126.
10. Воликова С.В., Глухова О.В. Динамика уровня развития познавательных процессов учеников начальных классов, участвующих в проекте «Шахматы для общего развития» // В кн.: Актуальные проблемы преподавания учебной дисциплины «Шахматы» в общеобразовательных школах и детских садах России и других стран мира: материалы Международной научно-практической конференции: Сборник тезисов докладов / Составители И.Г. Сухин, А.М. Гилязов; научный редактор И.Г. Сухин. Сатка. 2012. С. 27–31.
11. Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семенович Выготский. М.: Смысл. 1996. 420 с.
12. 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.
13. Выготский Л.С. Сознание как проблема психологии поведения // Собр. Соч.: В 6 т. М.: Педагогика. 1982. Т. 1. С. 78–98.
14. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс. 1999. 536 с.
15. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии/Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика. 1982. С. 291–436.
16. Выготский Л.С. Мышление и речь //Собр. Соч. в 6 т. М.: Педагогика. Т. 2. 1982. С. 5–361.
17. Выготский Л.С. История развития высших психических функций //Собр. Соч. в 6 т. М.: Педагогика. Т. 3. 1983. С. 5–328.
18. Выготский Л.С. Проблемы детской (возрастной психологии) // Собр. соч. Т. 4. М.: Педагогика. 1984. С. 243–432.
19. Гальперин П.Я. Обучение и умственное развитие в детском возрасте // В кн.: Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.: Издательство «Институт практической психологии». Воронеж НПО «МОДЭК». 1998. С. 357–388.
20. Гордон М.М. Опыт первой летней школы для детей с особенностями развития // В кн.: Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования. Сб. научных трудов и проектных материалов. М.: Институт педагогических инноваций РАО, 1996. С. 391–402.
21. Гринштун И.Б. История психотерапии. Лекция 1. Введение в историю психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 2. С. 175–207.
22. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР. 1996. 544 с.
23. Зарецкий В.К. Эргономика в системе научного знания и инженерной деятельности // Методологические проблемы проектной деятельности в эргономике. М.: ВНИИТЭ. 1989. С. 8–20.
24. Зарецкий В.К. Об опыте рефлексивно-деятельностного подхода к организации коррекционных занятий по русскому языку // В кн.: Методы и средства реабилитации детей с особенностями развития и инвалидностью. М.: ИПИ РАО. 1998. С. 86–90.

25. *Зарецкий В.К.* Помощь детям с трудностями в обучении в опоре на зону ближайшего развития // Материалы международной конференции «Культурно-историческая психология: современные состояния и перспективы развития» (г. Москва, 3–4 октября 2006 г.). М.: ООО «АЛВИ-АН». 2007. С. 111–119.
26. *Зарецкий В.К.* О чем не успел написать Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 96–104.
27. *Зарецкий В.К.* Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 13–25.
28. *Зарецкий В.К.* Думая о Петре Яковлевиче Гальперине // Культурно-историческая психология. 2012, 1. С. 73–85.
29. *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8–37.
30. *Зарецкий В.К.* Теорема Л.С. Выготского «Один шаг в обучении — сто шагов в развитии»: в поисках доказательств // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 44–63. doi:10.17759/chp.2015110305
31. *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.
32. *Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В.* Случай Дениса Г. // Журнал консультативной психологии и психотерапии. 2015. № 2. С. 166–180.
33. *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.
34. *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.
35. *Зинченко В.П.* Лев Семенович Выготский: жизнь и деятельность. — В кн.: Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Коллективная монография / под общ. ред. Т.Г. Щедриной. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН). 2011. С. 294–299.
36. К развитию через шахматы: рефлексивно-деятельностный подход. Методическое пособие по ведению занятий в начальной школе // Под ред. В.К. Зарецкого, А.М. Гилязова. М.: Издательство «Райхль». 2016. 94 с.
37. *Коломейцев П., Манске К.* Каждый ребенок — особенный. Иллюзия дефекта / Священник Петр Коломейцев, Манске Кристель. — М.: Никая, 2015. — 240 с.
38. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / под ред. Ж.М. Глоzman, А.Е. Соболевой. 2 изд., стереотипное. М.: Смысл, 2016. 544 с.
39. *Коробейников И.А.* Нарушения развития и социальная адаптация. — М.: ПЕР СЭ. 2001. 192 с.
40. *Кравцова Е.Е.* Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. № 4. т. 22. С. 42–50.
41. *Лебедев В.А.* Вспышки в пространстве жизни // В кн.: Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования. Сб. научных трудов и проектных материалов. М.: Институт педагогических инноваций РАО, 1996. С. 382–391.
42. *Леонтьев А.А.* Л.С. Выготский. М.: Просвещение. 1990. 158 с.
43. *Манске К.* Учение как открытие / пер. с нем. М.: Смысл, 2014. 263 с.
44. *Мещеряков Б.Г.* Взгляды Выготского на науку о детском развитии // Культурно-историческая психология. 2008. № 3. С. 103–112.
45. *Морозов С.М.* Диалектика Выготского: внечувственная реальность деятельности. М.: Смысл. 2002. 118 с.
46. *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теория, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995. 360 с.
47. *Обухова Л.Ф., Корепанова И.А.* Пространственно-временная схема зоны ближайшего развития // Вопросы психологии. 2005. № 5. С. 13–26.
48. *Перре-Клермо А-Н.* Доклад на Международном симпозиуме «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации» (Москва, 27–28 июня 2016).
49. *Разуваев Ю.С., Зарецкий В.К.* Шахматы для общего развития // Мир детства, 2004, № 4
50. *Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ. 2008. 416 с.
51. *Холмогорова А.Б.* Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в современной психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждение перспектив // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 25–43. doi:10.17759/chp.2015110304
52. *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.
53. *Цукерман Г.А.* Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73.
54. *Цукерман Г.А., Венгер А.Л.* Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО. 2010. 432 с.
55. Шахматы для общего развития. Методическое пособие по ведению занятий в начальной школе // Под ред. В.К. Зарецкого, А.М. Гилязова. Издательство «Райхль». 2016. 196 с.
56. Шахматы для общего Развития. Рабочая тетрадь для занятий шахматами // Под ред. В.К. Зарецкого, А.М. Гилязова. М.: Издательство «Райхль». 2016. 102 с.
57. *Эльконин Б.Д.* Педагогическая идея развивающего обучения. В кн.: Современность и возраст / Эльконин Б.Д., Архипов Б.А., Остоверх О.С., Свиридова О.И. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб». 2015. С. 26–28.
58. *Эльконин Д.Б.* Детская психология. 5-е издание. М.: Московский центр «Академия». 2008. 384 с.
59. *Эткинд А.М.* Психология практическая и академическая: расхождения когнитивных структур внутри профессионального сознания // Вопросы психологии. 1987. № 6. С. 20–30.
60. *Bandura A.A.* Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change // Psychological Review. 1977. Vol. 84. P. 191–215.
61. The Cambridge Companion to Vygotsky / edited by Harry Daniels, Michael Cole, James V. Wersch. Cambridge University Press. 2007. 462 p.
62. *R. van der Veer, J. Valsiner.* Understanding Vygotsky: a quest for synthesis. BLACKWELL. Oxford, UK & Cambridge, USA. 1991. 450 p.
63. *Seligman, M.E.P.* Power and powerlessness: Comments on «cognates of personal control». Applied and Preventive Psychology. 1992. 1. P. 119–120.
64. *Zaretskii V.K.* Zone of proximal development: what Vygotsky didn't have time to write // Journal of Russian and East European Psychology, vol. 47. No 6. November-December 2009. PP. 70–93.