



ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. М., 2011.

2. Жесткова Е.А. Усвоение младшими школьниками традиционных морально-этических ценностей на уроках русского языка // Начальная школа. 2013. № 5. С. 24–28.

3. Жесткова Е.А. Работа над фразеологизмами на уроках русского языка в начальной школе как средство обогащения речи младших школьников / Е.А. Жесткова, А.А. Князева // Научный поиск. 2013. № 4.1. С. 36–38.

4. Рогалева Е., Никитина Т. Ума палата: Дет. фразеологический словарь. М., 2014.

5. Школа России: Сб. рабочих программ: Пос. для учителя общеобразовательных учреждений. М., 2011.

Никогда большое дело не делается без большого чувства

К 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского

Э.В. ТИХОНОВА,

кандидат педагогических наук, доцент

Не будет преувеличением назвать Л.С. Выготского гением. Более чем за пять десятилетий в науке я не встречал человека, который сколько-нибудь приближался бы к нему по ясности ума, способности видеть сущность сложнейших проблем, широте познаний во многих областях науки и умению предвидеть дальнейшие пути развития психологии.

А.Р. Лурия

17 ноября 2016 г. исполнилось 120 лет со дня рождения **Льва Семеновича Выготского** — выдающегося, талантливого ученого и человека яркой судьбы. Парадоксально, но чем больше проходит времени, отделяющего Льва Семеновича от нас, тем сильнее возрастает интерес к нему.

На сегодня Л.С. Выготский — один из самых цитируемых в мире психологов. Его научное наследие составляет свыше 270 произведений — и это за неполные 38 лет, отпущенные ему судьбой! Выготский был необычайно трудолюбив и продуктивен. Он писал свои научные труды, заметки,

статьи в любых, даже самых стесненных, условиях: в полуподвальной камерке Института психологии на Моховой, а позже — в 24-метровой комнате на Большой Сухаревской, где жила его семья — он, жена и две дочки; в больничной палате на шесть коек. Выготский, конечно, хорошо понимал, что ему надо спешить: туберкулез прогрессирует и не давал шансов на продолжительную жизнь. Но прежде всего такая высокая работоспособность является ярким показателем высокой одаренности человека.

Редко кого из гениев признавали гением при жизни. О том, что Выготский гений, говорили многие, знающие его. А позже — в 1978 г., с легкой руки американского ученого С. Тулмина, за Л.С. Выготским прочно закрепилось сравнение «Моцарт в психологии» [5]¹. Имея исключительные способности, Выготский работал одновременно сразу в нескольких гуманитарных сферах: в литературоведении, театроведении, языкознании, в психологии искусства, интересовался философией. Его научные интересы в психологии также весьма обширны: это проблемы методологии и истории пси-

¹ В квадратных скобках указаны номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*



хологии, общей, возрастной и педагогической психологии, психологии искусства, психологии детского творчества, дефектологии и клинической психологии.

Но главным делом жизни Л.С. Выготского и его научного творчества стала фундаментальная теория психического развития человека, которая до сих пор имеет большое практическое значение, в первую очередь для воспитания и обучения. Сам Выготский называл ее «исторической теорией высших психологических функций» [4, 142–143] (формулировка «культурно-историческая теория» появилась позже, уже после смерти ученого). Для него было важно прежде всего понять природу человеческой психики и разгадать тайные механизмы ее развития. С одной стороны, этот интерес был обусловлен всеобщим творческим подъемом в научной психологической среде 20-х годов XX в.: смело выдвигались и бурно обсуждались самые, казалось бы, фантастические теории и гипотезы. Одни впоследствии подтверждались, другие оказывались ошибочными. Наибольший интерес был сконцентрирован вокруг фундаментальных проблем, к числу которых относились предмет психологии, природа психики, развитие психической жизни, исследование высших психических функций. Но с другой стороны, начав заниматься психологической проблематикой, Выготский хотел найти прочное теоретическое обоснование собственным научным представлениям о психике человека и закономерностях ее развития для того, чтобы применять это знание для решения прикладных задач, прежде всего в обучении и воспитании детей.

Проблемам организации педагогического процесса, психологии труда учителя, развития познавательных способностей ребенка в процессе обучения, учету индивидуальных особенностей ученика, особенностям морального и эстетического воспитания детей Выготский уделял серьезное внимание. Это нашло отражение в его труде «Педагогическая психология. Краткий курс», вышедшем в Москве в 1926 г. Как в предисловии отмечал сам Выготский, книга носила чисто практический характер и призвана была «прийти на



помощь нашей школе и рядовому учителю и способствовать выработке научного понимания педагогического процесса в связи с новыми данными психологической науки» [1, 34]. В ней автор опирался на теоретические выводы его предшественников, а также на личный опыт преподавательской работы в Гомеле. Особо авторитетным для Л.С. Выготского в то время было мнение Павла Петровича Блонского, который преподавал ему психологию во время обучения на историко-философском факультете Народного университета им. А.Л. Шанявского. В «Педагогической психологии» Выготский очень часто ссылался на результаты педологических исследований, полученные П.П. Блонским. Во многом под влиянием генетического подхода П.П. Блонского, отмечавшего социальный характер поведения человека, автор книги сформулировал и свою основную цель, определив ее как «строгое и последовательное проведение точки зрения на воспитательный процесс как на процесс социальной перестройки биологических форм поведения» [1, 36].

Эту свою книгу Выготский считал «первым шагом на пути к созданию объек-



тивной и точной научной системы педагогической психологии» [1, 36]. С его стороны это была попытка синтезировать различные научные данные и факты, имевшиеся в названной научной области (причем, по его словам, области «абсолютно неподготовленной и нерасчищенной») на тот момент. В этой работе от 1926 г. — при всей ее первичности — уже наметилась главная новаторская идея, ставшая основой психолого-педагогической концепции Л.С. Выготского.

Вдохновленный ветром демократических перемен начала 20-х годов XX в., Л.С. Выготский предлагает новую модель образования, главным действующим лицом в которой является *ученик (!) как субъект собственной деятельности*. Задача же учителя — используя широкие возможности социальной среды, в которой живет и действует ребенок, направлять и руководить его субъектной деятельностью с целью ее дальнейшего развития. Эта идея Выготского коренным образом меняла структуру образовательного тандема «учитель — ученик»: субъект-объектное воздействие заменялось на субъект-субъектное взаимодействие. Более того, сюда добавлялся еще третий фактор — образовательные возможности социальной среды.

Следует заметить, что тогда многие учителя новой советской школы приняли эти положения Л.С. Выготского в качестве руководства к действию. Но в 30-е годы XX в. общественно-политическая ситуация в нашей стране изменилась и о демократизации школы пришлось надолго забыть, вплоть до начала 1990-х г., когда на волне перестройки и реформы постсоветской системы образования стали внедряться в школьную практику системы обучения, разработанные учениками и последователями Л.С. Выготского — В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным, Л.В. Занковым и другими. Этот факт свидетельствует о том, что Выготский опередил свое время (что в общем-то и является объективным подтверждением его гениальности).

«Педагогическая психология» Л.С. Выготского содержит много интересных авторских размышлений относительно обучения и воспитания детей, труда учителя, приме-

нения психологических знаний в педагогическом процессе, особенностей работы с одаренными детьми и т.д., в ней отражены глубинные истоки психологического обоснования инноваций в нашем современном образовании. И в этом ее особая ценность для сегодняшнего читателя.

Идеи, зародившиеся у Выготского во время работы над «Педагогической психологией», углублялись, расширялись, менялись на протяжении его научной деятельности. В цикле статей начала 30-х годов XX в., собранных под заголовком «Умственное развитие детей в процессе обучения», психолого-педагогическая концепция Л.С. Выготского отличается уже большей зрелостью и оформленностью. Она стала неотъемлемой частью и средством практической реализации его общепсихологической теории развития психики человека.

Основной идеей культурно-исторической теории Л.С. Выготского является социальная (культурная) обусловленность развития психики человека, а главными средствами ее развития — знаки и символы (речь, цифры, буквы, чертежи, схемы, «узелки на память» и т.п.), выработанные на протяжении истории развития человеческой цивилизации. Этим механизм развития психики человека коренным образом отличается от механизма развития психики животных. Главным же средством передачи культурно-исторических сведений является *общение* людей. С первых минут жизни человек вовлечен в общение. Именно посредством общения ему транслируется и им усваивается культурно-исторический опыт.

Выготский приходит к важнейшему выводу, который, по сути, раскрывает закон развития высших психических функций, основанный на механизме *интериоризации*, т.е. внутреннем усвоении внешних форм социального опыта. В связи с этим показательна фраза Выготского: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды — сперва как деятельность коллективная, социальная, т.е. интерпсихическая, второй как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка, как функция интрапсихическая» [3, 333]. Так,



новое знание (к примеру, объяснение теоремы) сначала является внешним по отношению к ученику, его транслирует учитель. Но объяснение учителя, совместное обсуждение и решение примеров в классе, воздействуя на сознание ученика извне, образует новые связи в его психологических структурах. Он усваивает материал, знание теоремы становится его личным приобретением, переходя из внешнего плана во внутренний.

Исходя из этого, особое значение в развитии психики ребенка Л.С. Выготский придавал обучению. В первой статье вышеупомянутого цикла «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» он изложил свой оригинальный взгляд на проблему *соотношения обучения и развития*. По сути, данная статья является программой построения образовательного процесса в целях активизации развития психики и личности ребенка. Проанализировав наиболее популярные в то время концепции и точки зрения на эту проблему, выявив их основные недостатки, он ставит в качестве задачи «более правильное решение того же вопроса» [3, 328].

Л.С. Выготский вступает в спор с популярными на тот момент взглядами психологов (А. Гезелла, Ж. Пиаже и др.), которые считали, что психическое развитие ребенка протекает по собственным, заложенным в человеческой природе (имманентным) законам и не зависит от обучения и воспитания. При организации же процесса обучения и воспитания надо учитывать сроки созревания основных процессов и не нарушать эти закономерности развития психики. Обучение же должно идти за развитием и создавать благоприятные педагогические условия для своевременного раскрытия и реализации основных психических процессов. Безусловно, доля истины в этой точке зрения присутствует. Данный подход в педагогической науке получил название «природосообразный», т.е. учитывающий механизмы развития психики ребенка, заложенные в его природе. Но Выготский считает, что такой подход не использует возможности обучения для развития психики ребенка. «Развитие следует за обучением, как тень следует за

отбрасывающим ее предметом», — пишет он [3, 324]. И заключает, что подобное обучение «плетется в хвосте детского развития», ориентируясь не на завтрашний, а на вчерашний день.

Выступал Л.С. Выготский и против отождествления развития и обучения, которое наблюдалось среди бихевиористов и рефлексологов (Э. Торндайк, К. Коффка и др.). Сторонники этого подхода придерживались точки зрения, что развитие и обучение суть одно и то же: в процессе жизни и деятельности ребенок приобретает опыт, определенные навыки, умения и даже знания. И действительно, было время, когда большинство людей не имело возможности обучаться, было необразованным. Но при этом психические процессы, такие, как память, внимание, мышление и т.д., у них развивались. Их учила жизненная практика. Но Выготский раскрывает принципиальное различие между развитием психики человека обучающегося и не обучающегося: так, обучающемуся ребенку открывается более широкая сфера применения усвоенной операции, ее универсальный принцип (например, не только понимать, что $6 \times 6 = 36$, а почему это так). То есть структура мыслительных процессов во время обучения усложняется, определяя качественные изменения не только в развитии психики, но и в личности человека. (Кстати, примерно то же имел в виду еще Сократ, восклицая: «Есть одно только благо — знание, и одно только зло — невежество!» — тем самым подчеркивая отличия образованного человека от необразованного.)

Отметив недостатки проанализированных им теорий, Л.С. Выготский предлагает свою точку зрения на соотношение обучения и развития. В небольшой статье он, подобно А. Эйнштейну, изложившему свою гениальную теорию относительности всего на 16 страницах, вводит сразу несколько концептуальных понятий, раскрывающих психологическую природу и взаимосвязь школьного обучения и развития психики ребенка.

Школьное обучение, отмечает автор, вносит *специфически новое* в развитие ребенка, и дело не только в систематичности школьного обучения. Отмечая, что обуче-



ние — не гимнастика для ума, призванная с помощью различных предметов тренировать умственные способности, Выготский раскрывает свое видение этого процесса: «Обучение <...> есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека. Всякое обучение является *источником развития* (выделено нами. — Э.Т.), вызывающим к жизни ряд таких процессов, которые без него возникнуть не могут» [2, 334].

Самым существенным положением его педагогической теории, по мнению самого Выготского, является положение о том, что «процессы развития не совпадают с процессами обучения, что первые идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего развития» [2, 335]. Он считал, что каждому учителю очень важно осознавать, «как в голове каждого ребенка совершаются процессы развития, вызываемые к жизни школьным обучением» [там же].

Сегодня практически всем педагогам хорошо известны ключевые понятия — *зона актуального развития (ЗАР)* и *зона ближайшего развития (ЗБР)*, которые Выготский вывел из соотношения уровня развития ребенка к возможностям и ближайшим перспективам его обучения. Это его ноу-хау в психологии и педагогике. Это тот ключ, который открывает главный принцип соотношения обучения и развития. Таким образом, основным отличием обучения, по Выготскому, является то, что оно создает зону ближайшего развития, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития. Обучение должно ориентироваться на завтрашний день детского развития, чтобы стимулировать и продвигать его за собой.

Данные положения уже являются классикой психолого-педагогической мысли. Они открыли новую эру в организации и понимании смысла образования. В связи с этим хотелось бы отметить некоторые нюансы, которые иногда не учитываются последователями идей Выготского, тем самым искажая их изначальную суть. Прежде всего, это касается понятия «зона ближайшего развития». Обратим внимание на то, что, будучи человеком, обладающим пре-

красным филологическим чутьем, Выготский выбрал именно данный термин — *ближайшего*, а не «ближнего». Он подтверждает эту мысль, говоря, что обучение должно ориентироваться на *завтрашний* день детского развития (а, например, не на послезавтрашний или на будущее развитие). В этом заключается очень важный аспект практической реализации его концепции: чтобы действительно стимулировать психическое развитие и продвигать его вперед, обучение должно создавать оптимальный уровень сложности, доступный пониманию ученика при помощи объяснений взрослого.

Процесс обучения, по Выготскому, представляет восхождение по лестнице — шаг за шагом, ступень за ступенью. Если же попробовать перешагнуть сразу через несколько ступеней или через целый лестничный пролет, то можно получить растяжение, т.е. нарушить нормальное функционирование организма. Эту параллель можно провести и с развитием психики. Та ступень, на которой стоит ребенок, — это его «сегодня», его ЗАР. Следующая ступень — его «завтра», т.е. ЗБР: на ней стоит взрослый и протягивает ребенку руку, помогая ему шагнуть на более высокий уровень развития. Таким образом, уровни ЗАР и ЗБР постоянно перемещаются все выше и выше, со ступени на ступень. Но это должно быть постепенно и последовательно, с оптимальным уровнем нагрузки. Поэтому при разработке образовательных систем, программ, содержания образования, учебников и т.п., а также при проведении уроков очень важно правильно определить зону ближайшего развития ученика, необходимый, но достаточный уровень сложности материала, который приведет не к перегрузкам его нервной системы, а будет наилучшим образом способствовать развитию психики и личности ребенка, как и призывал выдающийся ученый Лев Семенович Выготский.

P.S. Выготский современен и актуален. Его труды — кладезь идей, фактов, полученных в ходе экспериментальных исследований, открытий. Он не историческая личность, он наш собеседник. Каждое новое поколение студентов учится произносить с правильным ударе-



нием и писать без ошибки фамилию «Выготский». Читая и перечитывая труды Выготского, мы ведем с ним постоянный диалог: чем-то восхищаемся, в чем-то сомневаемся, а что-то отвергаем, как устаревшее. Вслед за ним мы продвигаемся по сложному и тернистому пути к разгадке человеческой психики. Как и он — с большим чувством...

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991.
2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999.
3. *Выготский Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999. С. 321–336.
4. *Завершнева Е.Ю.* Записные книжки, заметки, научные дневники Л.С. Выготского: результаты исследования семейного архива // *Вопросы психологии.* 2008. № 1. С. 132–145.
5. *Toulmin S.* (1978). The Mozart of Psychology. (Review of *Mind in society* by L.S. Vygotsky) // *The New York Review.* September 28. P. 51–57.
6. *Тулмин С.* Моцарт в психологии: [о вкладе Л.С. Выготского в мировую психологию] // *Вопросы психологии.* 1981. № 10. С. 127–137.
7. *Ярошевский М.Г., Гургенидзе Г.С.* Л.С. Выготский о природе психики // Там же. № 1. С. 142–154.

7 ноября 2016 г. ушел из жизни академик РАО, заслуженный учитель РФ, заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор **Юрий Михайлович КОЛЯГИН.**

Юрий Михайлович — видный ученый, автор программ, учебников и пособий по математике для начального, среднего и высшего образования, создавший свою научную школу. Результаты его деятельности отражены в многочисленных научных и научно-методических трудах.

Выдающийся вклад Ю.М. Колягина в развитие педагогической науки и практики России отмечен многими государственными наградами.

Выражаем искренние соболезнования родным и близким Юрия Михайловича, его коллегам, ученикам из всех регионов России. Наша утрата невозполнима.



Редакция, редакционная коллегия,
редакционный совет журнала «Начальная школа»