Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology https://mir-nauki.com

2026, Том 14, № 5 / 2026, Vol. 14, Iss. 5 https://mir-nauki.com/issue-5-2026.html

URL статьи: https://mir-nauki.com/PDF/37PSMN526.pdf

DOI: 10.15862/37PSMN526 (https://doi.org/10.15862/37PSMN526)

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Ссылка для цитирования этой статьи:
Медведев, А. М. Зона ближайшего развития: исходное понимание и способ применения / А. М. Медведев // Мир науки. Педагогика и психология. — 2026. — Т. 14. — № 5. — URL: https://mir-nauki.com/PDF/37PSMN526.pdf. DOI: 10.15862/37PSMN526.

For citation:
Medvedev A.M. The zone of proximal development: initial understanding and method application. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2026;14(5): 37PSMN526. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/37PSMN526.pdf. DOI: 10.15862/37PSMN526 (In Russ., abstract in Eng.).

УДК 159.9

Медведев Александр Михайлович
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия
Доцент
Кандидат психологических наук, доцент
E-mail: al.medvedeff2009@yandex.ru
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-7908-8650
РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=642349
SCOPUS: https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=36802216800

Зона ближайшего развития: исходное понимание и способ применения

Аннотация. Статья посвящена восстановлению исходного содержания понятия зоны ближайшего развития, введённого Л. С. Выготским. Необходимость такой реконструкции определяется распространённостью в сознании педагогов искажённого понимания смысла этого понятия и соответственно области его применения. В тексте статьи это иллюстрировано экзаменационным заданием, предложенным магистрантам психолого-педагогической магистратуры и примерами его выполнения.

Автором проведён краткий анализ того исторического контекста и тех задач, которые определили условия возникновения понятия зоны ближайшего развития в работах Л. С. Выготского. Отмечается, что смежными понятиями, определившими область введения концепта «зона ближайшего развития», были такие понятия как «стандарт возрастного развития» и «умственный возраст». Эти три понятия обеспечивали решение важной для педологии 1920-х — 1930-х годов задачи построения в РСФСР системы обязательного начального, а затем среднего общего образования, создания трудовой (политехнической) школы. Понятие зоны ближайшего развития должно было внести коррективы в существовавшие практики диагностики, направленной на отбор детей для обучения на той или иной ступени образования. Предполагалось учитывать не только актуальный умственный возраст, но и возможности ребёнка при поддержке взрослого решать задачи, соответствующие более высокому уровню — уровню предстоящего умственного возраста.

Основное содержание статьи — примеры построения зоны ближайшего развития применительно к метрической шкале интеллекта Бине-Симона и применительно к одному из нормативных новообразований ведущей деятельности младшего школьника. Первая ситуация воображаемая, умозрительная, поскольку описания конкретной методики работы в зоне

ближайшего развития в текстах Л. С. Выготского найти не удаётся. Вторая — реальная, подробно описанная в диссертации и публикациях М. В. Мароковой.

Статья адресована студентам, магистрантам и аспирантам, изучающим педагогическую психологию.

Ключевые слова: зона ближайшего развития; стандарт возрастного развития; умственный возраст; шкала Бине-Симона; ведущая деятельность; новообразования ведущей деятельности; планирующая функция мышления

Влёк и меня учёных ореол.
Я смолоду их слушал, споры вёл,
Сидел у них… Но той же самой дверью
Я выходил, которой и вошёл
Омар Хайям

Введение

Актуальность темы определяется необходимостью вернуться к ситуации возникновения понятия «зона ближайшего развития» (ЗБР) в работах Л. С. Выготского. Распространённость обращений к этому понятию в различных и весьма широких контекстах создаёт риск, что его исходно-собственное содержание «выдохнется» при частом и порой не вполне уместном применении. В прошедшие годы опубликовано множество работ, в которых зона ближайшего развития предстает то как предмет исследования [1; 2], то как предмет реконструкции исходного смысла и анализа его эволюции [3; 4], то как повод для рефлексии границ применимости [5] и рефлексии адекватности перевода и использования англоязычных эквивалентов [6]. Кроме этого, понятие ЗБР рассматривается как своего рода «место сопряжения» развития высших психических функций и процесса обучения [7–11].

То, что понятие ЗБР «на слуху» привело к распространению этого термина в педагогическом лексиконе: оно стало популярным даже среди педагогов вовсе не знакомых с теорией Л. С. Выготского или имеющих о ней весьма поверхностное представление. Произнесение словосочетания «зона ближайшего развития» стало свидетельством осведомлённости и причастности говорящего науке, свидетельством его «членства в клубе», но при этом далеко не всегда — средством его мышления. Вопрос о назначении научного понятия часто задавал Б. Д. Эльконин: «Что этим можно делать?». Это о связи значения и назначения: каков смысл понятия, для решения каких задач оно необходимо?

И. А. Корепанова, посвятившая ЗБР значительное число работ, отмечает, что «… Л. С. Выготский ввел понятие зоны ближайшего развития для обоснования принципов научной диагностики психического развития» [12]. Это то исходное назначение, без понимания которого приступать к изучению этого понятия и его использованию было бы опрометчиво ввиду рисков редукции.

«Зона ближайшего развития»: трудности понимания

Осваивая психолого-педагогическую науку, почти невозможно пройти мимо понятия ЗБР. Но поскольку студенты, магистранты и аспиранты уже имеют свой опыт обучения, при знакомстве с понятием ЗБР, часто происходит актуализация этого опыта. Срабатывает

«функциональная фиксированность» (термин К. Дункера): владеть понятием — это давать определение и приводить ассоциативно связанные с ним примеры «применения знания на практике». Даже когда изучение текстов Л. С. Выготского происходит под руководством преподавателей, риск редукции сохраняется: преподавание науки предполагает объяснение, объяснение несёт в себе элемент популяризации, популяризация — риск вульгаризации. Иллюстрацией может служить экзамен в одной из магистратур по курсу «Проектирование образовательных практик, основанных на идеях Л. С. Выготского». Задание приведено ниже.

«Проверяем способность переводить абстрактные принципы на язык проектного решения.

Текст

“Обучение только тогда хорошо, когда оно идёт впереди развития. Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития. [...] Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. [...] Что такое зона ближайшего развития? Это расхождение между уровнем решения задач, доступным под руководством взрослого, и уровнем решения задач, доступным в самостоятельной деятельности”.

(Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением)[1]»

Это, видимо, были «абстрактные принципы». А вот их перевод «на язык проектного решения»:

«Обучение должно проходить в зоне ближайшего развития, не в зоне актуального развития и не должно опережать зону ближайшего развития».

«Комплектование классов должно быть организовано, исходя из уровня умственного развития ребёнка. При этом необходимо учесть зону ближайшего развития, идеальный возраст класса и отношение между идеальным возрастом класса и зоной ближайшего развития».

«Развитие происходит не только в игре, но и в любых естественных ситуациях — одевании, еде, прогулке. Эти моменты являются “живыми зонами ближайшего развития”, где ребёнок учится действовать целенаправленно, планировать, использовать речь».

«Педагог обучения грамоте в первом классе стремится ориентироваться на зону ближайшего развития каждого учащегося… Учитель, стремясь «вести за собой развитие», постоянно даёт только новые и сложные задачи, почти не давая времени на отработку и закрепление».

«Воспитательный процесс опирается на принцип обогащения и углубления содержания жизни воспитанников в соответствии с заданными зоной актуального, ближайшего и отдалённого развития».

«Школьники 7 класса в рамках школьной проектной деятельности создают идею проекта (срок реализации 1 учебный год) и пытаются реализовать её самостоятельно…. В середине года проходит предзащита, на которой семиклассники получают ОС от экспертов. После этого проходит тьюториал, на котором фиксируется наличная ситуация — актуальный уровень. На основе сильных и слабых сторон проекта делается модуль по проектированию (ЗБР), в котором студенты-педагоги помогают школьникам усилить их проекты (теоретические вбросы про проектную работу, консультативная поддержка)».

[1] Это название стенограммы доклада, включённой в сборник работ Л. С. Выготского «Умственное развитие детей в процессе обучения». Сборник вышел в 1935 г. в Государственном учебно-педагогическом издательстве. В него вошла эта стенограмма и тексты стенограмм нескольких докладов, прочитанных в различных научных и учебных заведениях. Сборник был подготовлен к печати уже после смерти Л. С. Выготского (1934 г.) его учениками Л. В. Занковым, Ж. И. Шиф и Д. Б. Элькониным, в 1991 г. был опубликован в конце книги «Педагогическая психология», вышедшей под редакцией В. В. Давыдова в издательстве «Педагогика».

«В процессе взаимодействия возникает у каждого ученика своя ЗБР в разных областях деятельности: есть дети, которым легко строгать, пилить и выполнять другие манипуляции с предметами, но им сложно даются интеллектуальные усилия, например, разметка и понимание алгоритма работы».

«Уровень актуального развития выявляется через те задачи, которые ребёнок способен решать самостоятельно, без помощи взрослого. В это же время уровень ближайшего развития определяется через задачи, которые ребёнок пока не может выполнить самостоятельно, но способен решить под руководством взрослого или в сотрудничестве с более компетентными сверстниками. Именно эта “дельта” открывает нам — педагогам — возможность понимать внутренний ход развития и определять не только то, что уже в развитии завершено и принесло свои плоды, но и что будет в развитии ребёнка завтра».

Для понимания произошедшей редукции необходимо восстановить исходный контекст. То, что предлагалось для «перевода на язык проектного решения», — это стенограмма доклада Л. С. Выготского «Динамика умственного развития школьника в связи с обучением». В 1933-м году, когда Л. С. Выготский делал этот доклад на заседании кафедры дефектологии педагогического института имени Бубнова, в стране реализовывалась программа создания единой трудовой (политехнической) школы. В 1930-м году ЦК ВКП(б) РСФСР принял постановление «О всеобщем обязательном начальном обучении». В этот исторический период было необходимо решить задачу комплектования классов посредством определения актуальных и потенциальных ресурсов будущих учеников. Л. С. Выготский был поставлен перед той же задачей, которую ранее решал А. Бине[2] — комплектование классов из детей с разной образовательной и интеллектуальной готовностью, чтобы перейти к реализации обязательного общего образования. Именно в этом контексте в докладе обсуждаются отношения обучения и развития, и именно в этом контексте используется понятие зоны ближайшего развития.

Воспользуюсь формулой, подаренной Б. Д. Элькониным: «Чем история завершается, то в ней и совершается», и обращусь к завершающей части доклада Л. С. Выготского: «Практическое применение вопросов, которые я затронул, ***мне кажется*** (здесь и далее курсив мой. — *А.М.*), идёт по самым разным… направлениям. Прежде всего, оно имеет первостепенное значение для всех аспектов диагностики, отбора умственно отсталых, учёта успеваемости, анализа неуспеваемости, как частичной, так и общей, выявления латентной успеваемости относительно двоечников и неуспевающих учеников. ***Мне кажется***, не менее важно применение этих вопросов при комплектовании класса, при выяснении того, насколько пребывание в школе содействует тому, что ребёнок не только научается чему-либо, но достигается и одна из главных задач политехнической школы: быть орудием всестороннего развития.

Короче говоря, ***мне кажется***, что труднее назвать такие практические школьные проблемы, которые не связаны с этими вопросами, нежели перечислить связанные с ними. ***Мне кажется***, если мы перейдём от традиционной постановки вопроса о том, созрел или нет ребёнок для обучения в данном возрасте, к более глубокому анализу умственного развития ребёнка в школьном обучении, то все вопросы педологии [3] и в нормальной и во вспомогательной школе станут по-иному» [13, с. 410].

---

[2] В 1882 году во Франции был принят закон об обязательном обучении детей в возрасте от 6-ти до 13-ти лет. Альфред Бине (1857–1911) — французский психолог, который совместно с Теодором Симоном в 1905 году предложил методику, различающую детей готовых к обучению в школе и детей не готовых к обучению в школе ввиду интеллектуальных отклонений.

[3] Педология — комплексная междисциплинарная наука о детстве. В нашей стране существовала с 1907 по 1936 гг.

Хочу обратить внимание: рефрен «мне кажется» указывает на гипотетический характер предложений. Это не отчёт о проделанной работе, а попытка наметить области применения высказанных в докладе идей. К ним относятся диагностические задачи и задачи отбора, задачи выявления «латентной успеваемости» и «относительной успешности», задачи анализа умственного развития ребёнка в школьном обучении, намеченные для решения и преодоления «практических школьных проблем». Никаких «абстрактных принципов» доклад не содержит — сказано же «практическое применение». По сути это и есть контур будущего проекта, и перевод его содержания «на язык проектного решения» — некорректно поставленная задача.

Отмечу второй из приведённых выше экзаменационных ответов: «Комплектование классов должно быть организовано, исходя из уровня умственного развития ребёнка. При этом необходимо учесть зону ближайшего развития, идеальный возраст класса и отношение между идеальным возрастом класса и зоной ближайшего развития».

В 1930-е годы, когда решалась задача комплектования классов при организации всеобщего образования, такой подход был актуален. Сегодня классы комплектуются в соответствии с календарным возрастом детей, а подготовка детей к школе повсеместно проводится в детских садах или родителями в домашних условиях. Что содержит этот ответ? Пересказ текста Выготского? Иллюзорное желание применить ЗБР в сегодняшней практике? О чём это и зачем?

Тексты магистрантов показывают, что их авторы следом за экзаменатором исходят из предположения, что ЗБР это несомненная реальность, которая может служить опорой для «проектирования образовательных практик» (на что указывает название курса). Именно это с «вариациями на тему» и представили магистранты.

Но что делать педагогу, если, как говорится в одном из ответов, «обучение должно проходить в зоне ближайшего развития»? Почему не учить детей в соотвествии с программой, а непременно проводить обучение в какой-то «зоне»? Если содержание этой «зоны» состоит в помощи педагога или в «сотрудничестве с более компетентными сверстниками», это банально. У такой помощи в самых разных её повседневных проявлениях есть «полное алиби» от любой теории, включая теорию Выготского. Именно об этом пишет Г. А. Цукерман: «Что нового удается увидеть в отношениях между учителем и учеником, если действия неумелого и незнающего под руководством, с помощью умелого и знающего рассмотреть сквозь призму понятия “зона ближайшего развития”?» [9, с. 63]. Если ничего, то понятие ЗБР педагогу не нужно.

Трудности, возникающие при знакомстве с понятием зоны ближайшего развития, как и с рядом других понятий, введенных Л. С. Выготским, неслучайны. Они во многом определяются стилем мышления Л. С. Выготского и, соответственно, стилем построения его текстов. Особенно это заметно в его лекциях: варьируя формулировки и способы аргументации, Выготский как будто находится внутри *мысленного эксперимента*, нащупывая связи вводимых понятий и подтверждающей их феноменологии. Многие положения, как уже было отмечено, даны в гипотетическом залоге. В схожей стилистике построены статьи и монографии Л. С. Выготского.

Для выяснения того, что *исходно могло пониматься* под зоной ближайшего развития в то время, когда Л. С. Выготский примеривал этот концепт к решению задач, стоявших перед педологией, попробую провести историческую реконструкцию.

«Зона ближайшего развития»: реконструкция исходного содержания

Понятие «зона ближайшего развития» появилось в текстах Л. С. Выготского в ходе разработки основ концепции психического развития ребёнка и подходов к диагностике

37PSMN526
Издательство «Мир науки» \ Publishing company «World of science» http://izd-mn.com

развития. В работах «Педагогическая психология» (1926 г.) и «История развития высших психических функций» (время написания 1930–1931 годы) этого понятия ещё нет. Л. С. Выготский вводит это понятие в 1932–1934 годах в лекциях по педологии, прочитанных в Ленинградском педагогическом институте.

В лекциях 1933–1934 годов, записанных студентом-дипломником Л. С. Выготского С. А. Коротаевым и изданных как «Лекции по педологии» [14], можно найти следующие размышления об определении уровня развития ребёнка: «Стандартами возрастного развития называются симптомы, характеризующие ту или иную сторону детского развития в определённый период и приуроченные к хронологическому возрасту массового, среднего, нормального, типического для данной определённой детской группы ребёнка. Педология пользуется такими стандартами, т. е. определёнными постоянными, типическими признаками, приуроченными к определённым годам детской жизни, точно так же, как всякая другая наука, применяющая стандартные величины» [14, с. 192]. И далее: «Реальный уровень развития ребёнка определяется как плюс или минус, разностью между его паспортным возрастом и стандартным возрастом массового ребёнка, соответствующим тому *уровню развития, который установлен у ребёнка с помощью педологического исследования* (курсив мой. — *А.М.*)» [14, с. 194].

Далее Л. С. Выготский уточняет: «стандарт» определяет набор задач, которые должен решать ребёнок в том или ином возрасте. Есть уровень задач, решаемых ребёнком самостоятельно, и есть задачи, которые он сам решать не может, но *может, опираясь на подражание*. «…Мы видим, — говорит Л. С. Выготский, — что с помощью подражания ребёнок всегда может сделать в интеллектуальной области больше, чем то, на что он способен, если предоставлять ему действовать только самостоятельно. … Мы видим и то, что возможности его интеллектуального подражания не безграничны, а строго закономерно изменяются соответственно ходу его умственного развития, так что на каждой возрастной ступени существует для ребёнка своя определённая зона интеллектуального подражания, связанная с реальным уровнем его развития… Все то, что ребёнок не может выполнить самостоятельно, но чему он может обучиться или что может выполнить под руководством или в сотрудничестве с помощью наводящих вопросов или помощи, оказанной в трудном пункте, будет относиться нами к области подражания» [14, с. 199].

Столь развёрнутое цитирование — попытка реконструировать ход мысли Л. С. Выготского при введении им понятия ЗБР, чтобы выявить его изначальный смысл.

В приведённых цитатах для понимания намечаемого Л. С. Выготским концепта ЗБР представляется важным следующее.

1. Есть некие «стандарты возрастного развития». Судя по тексту, в них фиксированы типические признаки, характерные для определённого возраста, эти «стандарты» определяют набор задач, которые должен решать ребёнок этого возраста. Необходимо уточнить, что стало источником для выявления этих признаков и этих задач. Это было наблюдение или специальные методики? Если методики, то какие?

2. Каждому возрасту соответствует «своя определённая зона интеллектуального подражания». Что именно стоит за словом «подражание»? Чему и как подражает ребёнок в этой «зоне»: это некий предметный образец или это действия взрослого?

3. В цитируемом фрагменте Л. С. Выготский, сказав о зоне подражания, затем уточняет, что к «области подражания» относится то, что ребёнок «может выполнить под руководством или в сотрудничестве с помощью наводящих вопросов или помощи, оказанной в трудном пункте». А это уже не вполне подражание, это то, что не ограничивается наблюдением и копированием. Это «наводящие вопросы», это «помощь в трудном пункте», который ещё надо выявить. Это выходит за рамки прямого подражания.

Какие «стандарты возрастного развития» были известны Л. С. Выготскому в 1920–1930-е годы? Тогда для определения соответствия возрастной норме использовалась шкала умственного развития, предложенная А. Бине и Т. Симоном. Первая публикация на французском вышла в 1905 году. Первый перевод на русский выполнен А. М. Шуберт в 1909 году. Книга А. Бине и Т. Симона «Развитие интеллекта у детей» с обоснованием методики и комментариями была переведена С. И. Зандером и вышла в 1911 году. В научном обиходе того времени было понятие «умственный возраст», введённое У. Штерном в 1912 г. В 1916 году Л. Термен, профессор Стэндфордского университета, переработал и стандартизировал шкалу Бине-Симона. Так появилась шкала интеллекта Стэнфорд-Бине и стал широко использоваться коэффициент IQ. Если в ленинградских лекциях по педологии коэффициент интеллекта не встречается, то в вышеупомянутом докладе «Динамика умственного развития школьника в связи с обучением» [13, с. 391–410] коэффициент IQ встречается чуть ли не на каждой станице.

В работах по психодиагностике Л. С. Выготский чаще всего ссылается на шкалу Бине и метод комплексного обследования детей школьного возраста, предложенный Э. Мейманом. Можно предполагать, что именно метрическая шкала Бине-Симона была для Л. С. Выготского прототипом «стандарта возрастного развития».[4]

А. Н. Бернштейн так характеризует эту методику в предисловии к русскому переводу 1916 г. книги А. Бине и Т. Симона «Развитие интеллекта у детей»: «Программа изслѣдованія дѣтей, предлагаемая Binet, не имѣетъ въ виду всесторонняго психологическаго изслѣдованія индивидуальности ребёнка; она состоитъ изъ ряда серій задачъ, распредѣленныхъ въ порядкѣ доступности пониманію и разрѣшенію послѣдовательными возрастными группами. Являясь по удачному выраженію Binet метрической скалой интеллектуальнаго развитія, она имѣетъ цѣлью практическое опредѣленіе соотвѣтствія уровня развитія изслѣдуемаго ребёнка съ среднимъ уровнемъ развитія той возрастной группы, къ которой онъ принадлежитъ ради установленія нормальности или отсталости ребёнка[5]»[15].

А вот оценка методики авторами[6]: «…Мы в действительности обладаем способом, позволяющим нам измерять интеллектуальное развитие маленьких детей в возрасте; между тремя и двенадцатью годами. Этот метод, по нашему мнению, удобен, практичен и достаточно скор» [15, с. 140–141]. И их общие практические рекомендации: «Следующий педагогический принцип, по нашему мнению, должен был вдохновить составителей программ: школьное обучение должно следовать за естественным, развитием ребёнка, опережая его лишь на один-два года. Другими словами не нужно обучать ребёнка тому, для восприятия чего он ещё не созрел; всякое преждевременное обучение является потерянным временем, потому что оно не усваивается ребёнком»[7] [15, с. 141–142].

Замечу, что в предложении «опережать» можно увидеть намёк на то, что у Л. С. Выготского станет принципом связи обучения и развития: «обучение должно вести за собой развитие».

---

[4] Адаптация шкалы Бине-Симона и другие разработки тестов и стандартов в это время проводились в Центральной педологической лаборатории МОНО (Министерства народного образования). В частности, в 1926 г. вышла подготовленная лабораторией «Инструкция к методу испытания умственного развития детей: (Полная редакция метода)», но прямых ссылок на эти работы в текстах Л.С. Выготского найти не удалось.

[5] Цитируется с сохранением русской дореволюционной орфографии.

[6] Здесь и далее дореволюционная орфография оригинала заменена на современную.

[7] Замечу, что первый из приведённых ответов магистрантов, близок по смыслу этой идее: «Обучение должно проходить в зоне ближайшего развития, не в зоне актуального развития и не должно опережать зону ближайшего развития».

Попытаюсь реконструировать ситуацию применения идеи ЗБР к шкале А. Бине и Т. Симона. В качестве материала возьму задания, которые во всех смыслах наглядны — рисование геометрических фигур.

Вариант теста для детей пяти лет

«Копирование квадрата. В этом опыте мы в первый раз вкладываем перо в руку ребёнка. Рисуют чернилами квадрат, каждая сторона которого имеет 3–4 см. длины, и просят испытуемого воспроизвести его пером. Употребление ручки увеличивает трудность копирования, причём ручку нельзя заменять карандашом. Дети обыкновенно уменьшают, размеры фигур, но это не имеет существенного значения, если их все же можно узнать. Мы приводим несколько примеров копирования; одни из них (1, 2, 3) по нашему мнению удовлетворительны, другие с такими большими дефектами, что их можно признать неудачными (4, 5, 6)» [15, с. 28–29].

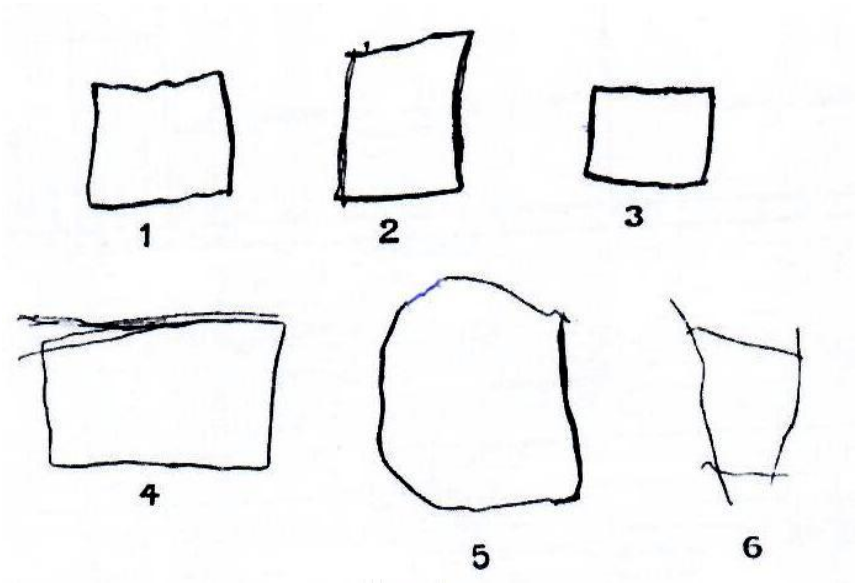

Рисунок 1. *Копия рисунка на странице 29 из книги А. Бине и Т. Симона «Развитие интеллекта у детей» [15]*

Рассмотрим, что можно сопоставить этому заданию в качестве «уровня завтрашнего дня» и, соответственно, наметить контур зоны ближайшего развития. Отвечая на вопрос «развития чего?», предположим, что это умение изображать фигуры с четырьмя точками поворота линии. Такое задание, но рангом выше, — для детей постарше, — находим на странице 48.

Вариант теста для детей семи лет

«Копирование ромба. К подобному опыту мы пришли на основании больничных наблюдений. Мы были очень удивлены, встретив имбециллов (тупоумных), которые хорошо срисовывали квадрат, по не могли никак срисовать ромб, эти фигуры не резко различаются по форме, но чертить направление линий ромба гораздо труднее. Подобный факт повторился и с нашими школьниками… В пятилетнем возрасте дети могут вычертить квадрат, но только в семь лет для них возможно нарисовать ромб. Но даже и в семилетнем возрасте пятая часть из них не справляется с трудностью. Из шестилетних детей половина не способна изобразить ромб. Мы приводим … примеры хороших копий (1, 2, 3) и плохих (4, 5, 6) для того, чтобы каждый мог усвоить ту же самую границу между ними, какую установили мы» [15, с. 48].

37PSMN526
Издательство «Мир науки» \ Publishing company «World of science» http://izd-mn.com

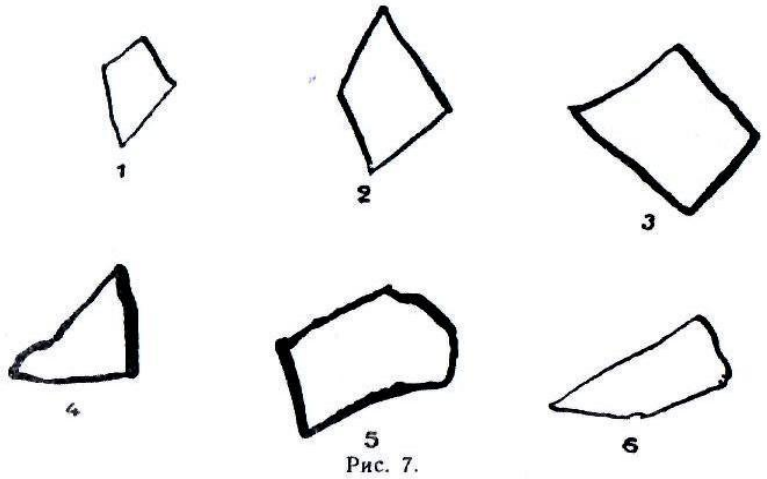

Рисунок 2. *Копия рисунка на странице 50 из книги А. Бине и Т. Симона «Развитие интеллекта у детей» [15]*

Формальная дистанция, разделяющая уровни рисования фигур — два года (от 5-ти лет до 7-ми лет). Содержательное различие — умение рисовать фигуру с контуром из горизонтальных и вертикальных линий и умение рисовать фигуру с наклонными отрезками линий и с равными длинами сторон.

Для того, чтобы построить переход от актуального уровня к более высокому, необходимо утвердиться в надёжности актуального. Можно ли получить от детей, изображающих квадрат, как в случаях 1, 2 и 3 на рисунке 1, более совершенное изображение? Можно ли улучшить результаты детей, рисующих нечто похожее на варианты 4, 5, 6?

Сначала, предположим, каковы причины искажения формы квадрата.

1. Ребёнок испытывает затруднения в проведении прямого отрезка.
2. Ребёнок может провести более-менее прямой отрезок, но отклоняется от горизонтали или вертикали, заданных границами листа.
3. Ребёнок затрудняется в построении прямого угла вверху и (или) внизу квадрата.

Само выявление исходного уровня становится динамичным, предполагает уточнение отклонений и их компенсацию целенаправленными упражнениями. Начать же можно с того, что после обнаружения отклонений от образца предложить ребёнку построить квадрат по намеченным точкам (рис. 3).



Рисунок 3. *Опорные точки для изображения квадрата (эскиз автора)*

Ребёнку можно предложить лист с уже расставленными опорными точками. Можно их расставлять *вместе с ребёнком*: сами точки может ставить взрослый, а ребёнок может указывать, куда их нужно поставить. Тем самым вводится элемент предвосхищения и планирования. На правой вертикали среднюю точку может поставить сам ребёнок.

Приём не оригинален, нечто похожее было в методиках П. Я. Гальперина и Н. С. Пантиной по формированию у детей двигательного навыка при освоении письма [16; 17], а также в методике Н. И. Гуткиной [18].

Если и после этого квадрат у ребёнка не получается, можно ввести «подсказку» — наметить штрихами, в каком направлении вести линию (рис. 4).

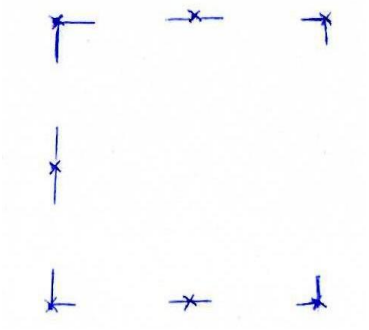

Рисунок 4. *Опорная схема квадрата (эскиз автора)*

В ходе выполнения задания целесообразно разговаривать с ребёнком, помня тезис Л. С. Выготского о том, что функция знака (слова) состоит в управлении поведением. Например, можно спросить, не надо ли что-то исправить в рисунке (левая сторона намечаемого квадрата отклонена от вертикали).

Для работы с изображением квадрата взрослый должен проявлять гибкость, находя такие опоры, которые могут помочь в каждом конкретном случае. Например, предлагать линейку и угольник, а потом предлагать отказаться от них. Сопутствующее обсуждение поможет поддерживать усилия ребёнка, выявлять его затруднения, искать средства их преодоления. И может быть главное в поддержке ребёнка — сообщить ему, что рисование по опорным точкам и штрихам это черновик — ошибки здесь допустимы.

Когда изображение квадрата, выполненное самостоятельно без опорной схемы, будет не хуже приводимых А. Бине и Т. Симоном (рис. 1, варианты 1, 2, 3), можно предложить нарисовать ромб.

Интрига состоит в том, нарисует ли ребёнок ромб сразу, воспользуется ли приёмом предварительной разметки, обратится ли к взрослому за помощью, и каково будет содержание этого обращения. Если ромб будет нарисован сразу и не хуже чем в первых трёх вариантах на рисунке 2, можно считать, что поддержка была достаточной, и соответственно, достигнут уровень 7-летнего ребёнка. Если нет — зону ближайшего развития придётся насыщать дополнительными средствами поддержки. Заодно нужно определиться в том, когда «отпускать» ребёнка. Могу предположить, что это две ситуации. Во-первых, нет смысла продолжать использовать подсказки и схемы, если рисунки не улучшаются. Во-вторых, если достигнуто явное функциональное улучшение, например, ребёнок уверенно проводит линию, проходит точки поворота, пытается соблюсти размеры, пропорции и т. п.

На этом остановлюсь.

Это была **моя попытка**[8] мысленной реконструкции той ситуации, в которой *могла бы быть* построена зона ближайшего развития, если бы в качестве «стандарта возрастного развития» была использована шкала Бине-Симона.

[8] Сам Выготский подробно не описывал помощь ребёнку в зоне ближайшего развития, но указывал, что такой помощью может быть показ образца, начало действия взрослым и предложение ребёнку завершить его, наводящие вопросы, разбивка действия (задачи) на части, совместное решение задачи.

Л. С. Выготский критиковал диагностику развития, построенную на таких тестах, отмечая её формализм. О метрической шкале А. Бине он писал следующее: «Год развития есть всегда год, идёт ли речь о продвижении ребенка от шестилетнего к семилетнему или от 12- к 13-летнему возрасту.

Такова основная концепция Бине, у которого год развития измеряется всегда пятью показателями [9], учитывающими как совершенно равнозначную величину определяемый умственный рост ребенка, будь это рост двенадцатого или третьего года жизни» [19, с. 273].

Такого типа диагностические системы формальны, они не учитывают особое содержание задач каждого возраста и темпы развития на разных возрастных этапах. Некое «полуоправдание» метрической шкалы А. Бине есть в работе Д. Б. Эльконина, посвящённой психодиагностике: «Необходимо, однако, заметить, что во времена Бине проблемы детской психологии только начинали разрабатываться. Учение о стадиях детского развития отсутствовало, и поэтому в известной степени простительно, что для Бине хронологическая сетка представляла собой… систему отсчёта, в которой, как писал Л. С. Выготский, каждая клетка равна другой клетке, в каком бы хронологическом пункте она ни была бы взята» [20, с. 288].

Теперь ближе к современности.

В этой же работе Д. Б. Эльконин указывает на необходимость связи диагностики с ведущей деятельностью возраста и соответствующими новообразованиями: «Всякая психолого-педагогическая диагностика должна быть прежде всего возрастной. Не может быть диагностических систем одинаковых для разных возрастных периодов. Основное требование для диагностики, имеющей целью контроль за процессами психического развития и его коррекцию, — ориентация на формирование… ведущей деятельности и на те новообразования, которые должны возникать при её осуществлении» [20, с. 299].

Для младшего школьника, согласно периодизации Д. Б. Эльконина, ведущей деятельностью является деятельность учебная, именно с ней связаны основные новообразования возраста [21]. В когнитивной сфере это функции **анализа**, **планирования** и **рефлексии**. На их формирование направлена теория и практика развивающего обучения (РО), носящая имена Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, для этой психолого-педагогической системы разработана диагностика новообразований учебной деятельности.

Остановлюсь на планировании. Это функция мышления, обеспечивающая построение поля возможностей будущего действия: спектра возможных преобразований и их последствий. В основе развитого планирования лежит гипотетико-дедуктивная логика, обеспечивающая выработку гипотез и предположение веера возможных следствий.

ЗБР планирующей функции: вариант методики

Сформированность основ планирования к 3-му классу была принята нами за «стандарт возрастного развития», это подтверждалось проведёнными до нас исследованиями Я. А. Пономарева [22], А. З. Зака [23], В. Х. Магкаева [24], Е. И. Исаева [25] и других психологов, работавших в традиции РО.

[9] На самом деле полного совпадения показателей для 3-х-летнего и 12-ти-летнего ребёнка в методике Бине нет. Пять показателей шкалы Бине для детей 7-ми лет: (1) найти недостающие элементы в изображениях человека (нос, пальцы, рот, глаза и т. п.); (2) копировать написанную фразу; (3) копировать геометрическую фигуру; (4) описать содержание простых картинок; (5) подсчитать количество мелких предметов, лежащих на столе (в оригинале — су — французской разменной монеты).

Наша собственная разработка [26; 27][10] опиралась на исследование В. Х. Магкаева [24]. Школьникам 3-го класса предлагалась задача на расстановку цифр. В прямоугольной матрице на экране компьютера (рис. 5) нужно было расставить цифры по порядку. В верхнем ряду — исходная комбинация, в нижнем — целевая.

Согласно теории возрастного развития интеллекта, предложенной Ж. Пиаже, умение упорядочивать сопоставимо с операцией, обозначаемой Ж. Пиаже как «сериация». Выполнение сериации — показатель перехода ребенка от дооперациональной стадии (границы стадии от 2-х до 7-ми лет) к стадии овладения конкретными операциями, такой переход происходит между 5-ю и 7-ю годами.

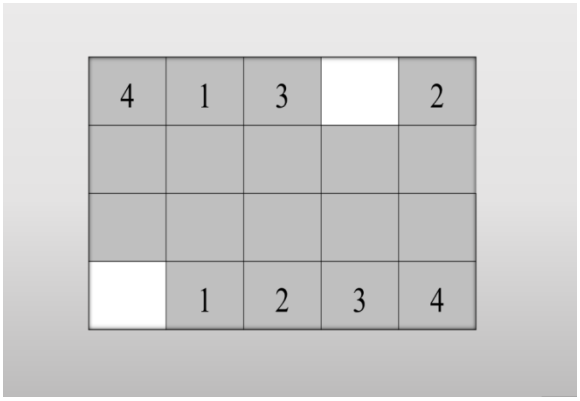

Рисунок 5. *Исходное расположение цифр на экране компьютера, 3-х-ходовка» (скриншот экрана выполнен автором)*

На клавиатуре «работали» только клавиши «1», «2», «3», «4». Клетка с нажатой цифрой окрашивалась зелёным цветом и через полсекунды эта цифра появлялась в пустой клетке, освобождая ту клетку, где она стояла. Новая комбинация автоматически появлялась на экране строкой ниже (рис. 6). Если в результате последнего хода целевая комбинация не получалась, компьютер подавал звуковой сигнал.

«В норме» задача не вызывает затруднений: нужно смотреть, место какой цифры в целевой комбинации занимает «пустышка», и нажимать соответствующую кнопку на клавиатуре. Задача решается в три хода и большинство третьеклассников решали её «автоматически», не испытывая никаких затруднений. Мы считали эту задачу тренировочной. Её назначение — знакомство с интерфейсом. (В 1980-х годах, когда была разработана эта методика, персональные компьютеры и другие гаджеты не были так доступны, как сегодня.)

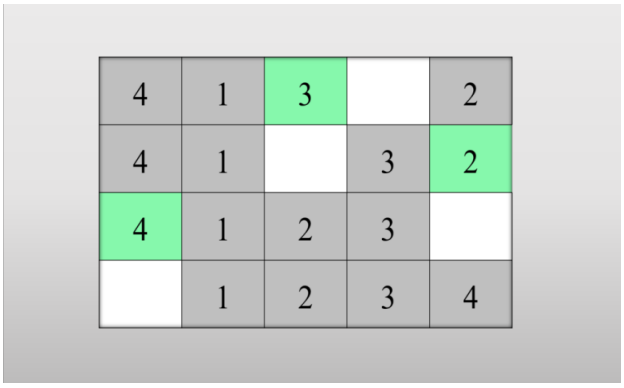

Рисунок 6. *Решение 3-х-ходовки (скриншот экрана выполнен автором)*

[10] Моё диссертационное исследование, выполненное в 1980-х годах под руководством П. Г. Нежнова.

Аналогично решалась 5-ти-ходовка (рис. 7).

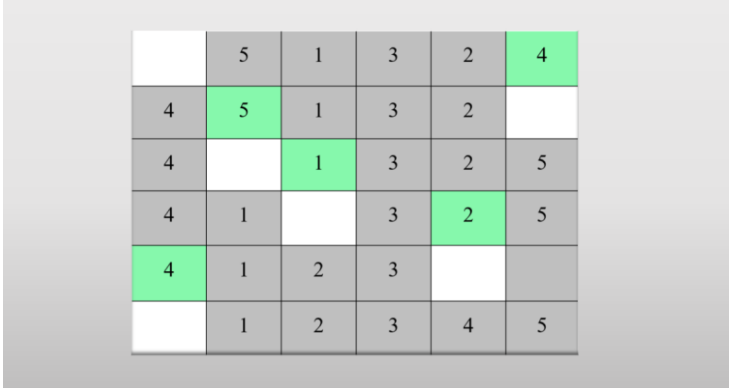

Рисунок 7. *Решение 5-ти-ходовки (скриншот экрана выполнен автором)*

После этого предлагалась задача, в которой целевая комбинация не изображалась, а число ходов (строк в таблице) не было фиксированным. Можно было манипулировать комбинациями сколь угодно долго, таблица как лента сдвигалась за верхнюю границу экрана. Школьникам предлагалось расставить цифры за наименьшее число ходов, это требование было ключевым для выявления сформированности планирования (рис. 8).

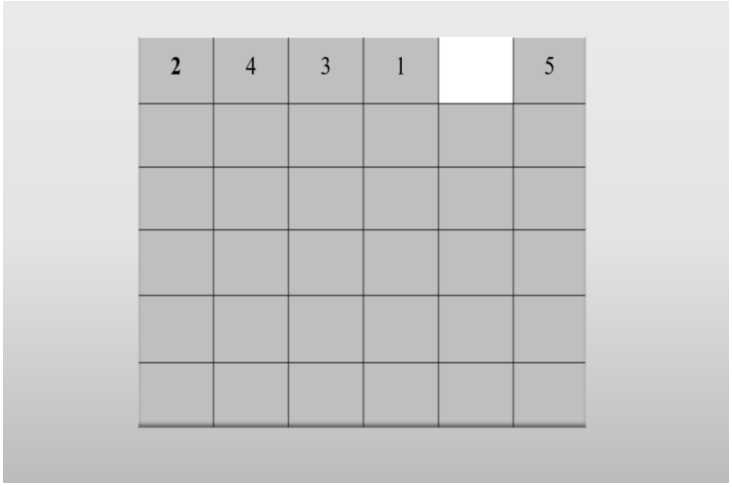

Рисунок 8. *Диагностическая задача для определения сформированности планирования (скриншот экрана выполнен автором)*

Не буду описывать все полученные нами результаты, остановлюсь лишь на одном феномене.

Была выявлена группа школьников, способ действий которых мы назвали манипулятивным. Они не могли планировать: либо хаотично нажимали на клавиши, либо пытались «напечатать» нужное сочетание цифр, последовательно нажимая «1», «2», «3», «4», «5». Пояснения и подсказки взрослого помогали им лишь временно, стоило их «отпустить», как они снова возвращались к бессмысленному манипулированию. Этот способ (который лишь условно можно назвать способом) у некоторых школьников оказался устойчивым, т. е. их интеллектуальные возможности по упорядочиванию в этой ситуации соответствовали *дооперациональной стадии* в терминологии теории Ж. Пиаже, что, согласно этой теории соответствует возрасту от 2-х до 7-ми лет. Для «манипуляторов» это был их «умственный возраст».

При несформированности планирования школьники проявляют импульсивность, причём там, где в норме они должны проявлять преднамеренность и произвольность. Для младшего школьника это важные качества: пред***намерен***ность позволяет тормозить непосредственные

37PSMN526
Издательство «Мир науки» \ Publishing company «World of science» http://izd-mn.com

реакции и обдумывать ***намерение*** — как и зачем действовать в заданных условиях; произ***воль***ность это проявление ***воли*** в регуляции действия, позволяющее не отвлекаться и удерживать целевой ориентир в течение всего преобразования. Планирование и, соответственно, преднамеренность и произвольность важные качества, обеспечивающие удержание цели при выполнении различных учебных задач. Это своего рода когнитивная дисциплина, необходимая школьнику для освоения систематически организованных знаний и действий по выполнению учебных заданий.

Спустя 20 лет методика была использована в исследовании М. В. Мароковой[11] [28; 29]. Было обнаружено, что показатели устойчивого планирования по этой методике сдвинулись с 8–9-ти лет (3-й класс) к 10–11-ти годам (5-й класс), т. е. «умственный возраст» некоторых пятиклассников соответствовал третьему классу. При этом у значительного числа пятиклассников были выявлены знакомые симптомы манипуляторства. Мы задались вопросом: можно ли найти, такие способы содействия, которые приблизят решение задач к возрастной норме. Для некоторых школьников оказались достаточными просьба говорить о намерениях перед каждым ходом и совместное со взрослым решение 3-х и 5-ти-ходовок. Для тех школьников, которые проявляли устойчивое манипуляторство была построена дополнительная методика, основанная на идее **зоны ближайшего развития**.

Мы предположили, что в опыте этих школьников должны быть действия по комбинированию и упорядочиванию предметов, например, игры с кубиками, и на этот опыт можно опереться.

Материал методики — бокс с кубиками, которые можно вынимать и менять местами. Кубики пронумерованы, один «пустой» (рис. 9).

Предполагалось поэтапное освоение способа их расстановки.

Этап I начинался с договорённости: «Сейчас мы с тобой будем переставлять кубики. Как видишь, здесь все кубики с цифрами и один “пустой”, без цифры. Нам нужно их расставить по порядку: “пусто”, один, два, три, четыре, пять. Я буду отвечать за “пустышку”. А ты за какую-нибудь цифру. А потом наоборот».

Нужно было сделать правило перестановки очевидным: кубики — объективная реальность, их можно держать в руках, вынимать и ставить на место вынутого. Сама техника действия «вынуть — подержать в руке — вставить» не давала возможности импульсивного манипулирования, теперь каждый шаг предполагал необходимость согласовывать движения руки с тактильными ощущениями и зрительной координацией, в отличие от компьютерной версии, где самого перемещения цифры не видно.



Рисунок 9. *Материал методики для работы с ЗБР планирующей функции (фотография автора)*

[11] Диссертационное исследование, выполненное под моим руководством.

После «установления взаимопонимания» взрослый вынимал «пустой» кубик, а школьник вставлял в освободившуюся ячейку кубик с цифрой. Если такие действия не приводили к результату, взрослый задавал вопрос: «Как ты думаешь, почему у нас не получается?» И предлагал обсуждать каждый ход.

Теперь, беря кубик, школьник объяснял, почему именно эту цифру он намерен переместить на место «пустого» кубика.

Если школьник на этом этапе раскрывал для себя принцип решения, он возвращался к компьютеру — решать 3-х-ходовки и 5-ти-ходовки.

Если принцип не раскрывался, мы переходили ко второму этапу.

Этап II — обмен действиями: теперь школьник вынимал «пустышку», а взрослый ставил на освободившееся место какую-либо цифру. Если не получалось, школьнику предлагалось объяснять «непонятливому» взрослому, почему в освободившуюся клетку нужно ставить именно эту цифру. «Непонятливость» взрослого состояла в том, что он намеренно уводил от короткого решения. Этап завершался, когда школьник аргументировал перемещение какой-либо цифры тем, что она должна занять своё место, то, которое должно у неё быть в целевой комбинации.

Это согласуются с тем, что Д. Б. Эльконин описывал как совокупное действие. «Проблема совместного действия, — писал Д. Б. Эльконин в Научных дневниках [12], — проблема интерпсихического как у Л. С. Выготского.

Но главное — совокупное действие. В нем меняется характер ориентации. Ориентация на действие другого есть одновременно ориентация своего действия. Ориентация на материально-предметные условия подчинена ориентации на действия другого… Главное, что непосредственная ориентировка на реальные предметные условия действия … включена и определена в совокупном действии ориентацией на действие другого! Я действую так, чтобы организовать, подготовить действия другого.

Одной рукой я держу гвоздь, а другой его забиваю. Но я держу так, чтобы облегчить забивание. Две руки — как два человека. Это и есть интерпсихическое. Вот что вращивается! Вращивается Другой!» [30, с. 58].

Этап III — взрослый предлагал выполнять обе операции самостоятельно. При этом мы полагали, что «пустышка», хотя и вносит лишнюю операцию, важна, поскольку это знак присутствия Другого, с которым необходимо координировать действия. (Это как у Д. Б. Эльконина: «Две руки — как два человека».)

Взрослый предлагал комментировать каждое вынимание «пустышки», объяснять, какой кубик будет вставлен в освободившуюся ячейку, а каждую установку «пустышки» в ячейку сопровождать объяснением, место какой цифры она займёт. «Пустышка» становилась знаком предстоящего хода, меткой освобождающегося пространства — поля возможного действия.

Когда школьник начинал уверенно переставлять кубики, взрослый спрашивал, а можно ли действовать без «пустышки». В случае утвердительного ответа взрослый опрокидывал бокс и высыпал кубики на стол, затем вставлял кубики в произвольном порядке без «пустого» кубика и предлагал их расставить за наименьшее количество ходов. На рисунке 10 показаны варианты решений: варианты 1 и 2 — часто встречавшиеся «квазирешения», когда школьник удерживал лишь относительную ориентацию; вариант 3 — правильное решение.

[12] Цитируемая выдержка из Научных дневников Д. Б. Эльконина приводится по тексту статьи Б. Д. Эльконина, опубликованной в 1996 году в журнале «Вопросы психологии».



1



2



3

Рисунок 10. *Варианты расстановки кубиков (фотографии автора)*

Потом мы возвращались к компьютерной методике. Показатели становились лучше: в большинстве случаев уверенно решались 5-ти-ходовки.

Заключение

Итак, две ситуации: одна выдуманная, другая реальная, апробированная в исследовании. Первая связана с метрической шкалой А. Бине. Вторая — с одной из когнитивных функций, развивающихся в младшем школьном возрасте. В первом случае это попытка дотянуться до нормы «завтрашнего дня». Во втором — восстановление нормы актуального возраста, поскольку выявилась феноменология, соответствующая предшествующему «умственному возрасту».

Понятие ЗБР возникло в ту историческую эпоху, когда решалась задача построения системы обязательного начального и общего среднего образования. В этом историческом контексте психолого-педагогическая (в терминологии того времени — педологическая) диагностика решала задачу формирования ученических классов из детей примерно одного «умственного возраста». Это была задача селекции: отделить детей, способных учиться в школе, от детей с такой задержкой развития, при которой помощь взрослого не срабатывает — не удаётся построить компенсирующую ЗБР. Исходное предназначение ЗБР — уточнение критериев такой селекции, внесение в неё поправок: не может решать задачи теста сам, но с помощью взрослого может. **Никакого другого назначения у ЗБР исходно не было**.

Использование понятия в этом диагностическом контексте с необходимостью предполагает знание такого «стандарта возрастного развития» как «умственный возраст». Именно этот стандарт определяет актуальный уровень развития, а не «проведение тьюториала». Использование понятия ЗБР в диагностике новообразований ведущей деятельности, как в примере с функцией планирования, предполагает знание возрастных новообразований и подбор соответствующих задач для диагностики.

ЗБР строится **индивидуально**, а не посредством групповых «тьюториалов». Приведённые примеры должны были показать работу по ее построению. И это именно построение, а не просто указание: «работаю в зоне ближайшего развития».

37PSMN526
Издательство «Мир науки» \ Publishing company «World of science» http://izd-mn.com

Любые другие трактовки превращают ЗБР в гипостазированную идею[13], и тогда ЗБР можно назначить по собственному желанию. Например, предположив, что «развитие происходит не только в игре, но и в любых естественных ситуациях — одевании, еде, прогулке» и что «эти моменты являются “живыми зонами ближайшего развития”». (Видимо, и переход от горшка к унитазу — тоже «живая зона…».)

Для определения актуального уровня развития необходимо найти средства его выявления и понять, актуальной уровень **ЧЕГО** необходимо выявить, чтобы определить соответствие **возрастной норме.** Относительно этой возрастной нормы должна быть представлена ближайшая перспектива развития той психической функции, актуальный уровень которой был определён.

Возвращаясь к экзамену… «Проектные решения», реализующие идеи Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии ребёнка, уже существуют. Это системы обучения Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. И вряд ли поспешные предложения магистрантов в условиях экзамена могут конкурировать с ними.

И последнее: что изменит обучение в такой магистратуре в сознании педагогов?

ЛИТЕРАТУРА

1. Башмакова С. Е. Исследования зоны ближайшего развития ребенка в отечественной и зарубежной психологии // Культурно-историческая психология. — 2011. — № 4. — С. 17–22. — EDN: OYGOUB.
2. Корепанова И. А. Опыт исследования зоны ближайшего развития // Психологическая наука и образование. — 2004. — № 4. — С. 11–17. — EDN: MDXBCX.
3. Зарецкий В.К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский // Культурно-историческая психология. — 2007. — № 3. — С. 96–104. — URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2007_n3/Zaretsky (дата обращения 15.10.2026).
4. Зарецкий В. К. Зона ближайшего развития: эволюция понятия // Культурно-историческая психология. — 2024. — Т. 20. — № 3. — С. 45–57. — URL: https://doi.org/10.17759/chp.2024200305 (дата обращения 15.10.2026).
5. Божович Е. Д. Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества // Культурно-историческая психология. — 2008. — № 4. — С. 91–99. — EDN: IXLNJJ.
6. Hardman J. A little knowledge is a dangerous ting: a cautionary tale forr users of Vygotsky’s work // Культурно-историческая психология. — 2026. — № 22(1). — С. 71–77. — URL: https://doi.org/10.17759/chp.2026220108 (дата обращения 15.10.2026).
7. Корепанова И. А., Сафронова М. А. Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг // Культурно-историческая психология. — 2011. — № 2. — С. 74–83. — EDN: OIUFLV.
8. Марголис А. А. Зона ближайшего развития (ЗБР) и организация учебной деятельности учащихся // Психологическая наука и образование. — 2020. — Т. 25. — № 4. — С. 6–27. — URL: https://doi.org/10.17759/pse.2020250402 (дата обращения 15.10.2026).

[13] Гипостазирование это логическая или семантическая ошибка, состоящая в приписывании идее реального предметного существования как вещи в ряду других вещей.

9. Цукерман Г. А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. — 2006. — № 4. — С. 61–73. EDN: KGXEPV.
10. Nguyen M.-A. Liberal education and the connection with Vygotsky's theory of the zone of proximal development // Культурно-историческая психология. — 2017. — Т. 13. — № 1. — С. 81–88. — DOI: 10.17759/chp.2017130108 (дата обращения 15.10.2026).
11. Рубцов В. В., Исаев Е. И., Конокотин А. В. Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6 — 10 лет // Культурно-историческая психология 2022. — Т. 18. — № 1. — С. 28–40. — URL: https://doi.org/10.17759/chp.2022180103 (дата обращения 15.10.2026).
12. Корепанова И.А. Зона ближайшего развития как проблема современной психологии. Сообщение 1. // Психологическая наука и образование. — 2002. — № 1. — С. 42–50. — URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2002_n1/pse_2002_n1_Korepanova.pdf (дата обращения 15.10.2026).
13. Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. — С. 391–410. — URL: https://djvu.online/file/c2RqyJYFHhR0D (дата обращения 10.09.2026).
14. Выготский Л. С. Лекции по педологии. — Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. — 304 с. — URL:https://djvu.online/file/ZciH1cPVwTebl (дата обращения 10.09.2026).
15. Бинэ А., Симонъ Т. Развитие интеллекта у детей / Пер. д-ра С.И. Зандеръ. — М.: Изданіе В. И. Саблина, 1911. — 162 с. — URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_004222912/?ysclid=mu3stzizji80662407 (дата обращения 16.10.2026).
16. Гальперин П. Я., Пантина Н. С. Зависимость двигательного навыка от типа ориентировки в задании // Доклады АПН РСФСР, № 2. — М.: АПН РСФСР, 1957. — С. 43–46. URL: https://ped-psychol.ru/public_html/user-files/1-6-pantina-galper.pdf (дата обращения 16.10.2026).
17. Пантина Н. С. Формирование двигательного навыка письма в зависимости от типа ориентировки в задании // Вопросы психологии. 1957. № 4. — С. 117–132.
18. Гуткина Н. И. Диагностика и коррекция готовности детей к обучению в школе // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. — М.: Изд-во АПН СССР, 1987. — 235 с.
19. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч. В 6-ти т. Т. 5. — М.: Педагогика, 1983. — С. 257–321. — URL: https://djvu.online/file/b6z4Uj9wn9MDm?ysclid=mtwvhwd7rl419561136Выготский (дата обращения 15.10.2026).
20. Эльконин Д. Б. К проблемам контроля возрастной динамики психического развития детей // Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — С. 282–302. URL: https://klex.ru/8li?ysclid=mtwvewb4do810310062 (дата обращения 10.10.2026).
21. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В. В. Давыдова, В. В. Рубцова. — Новосибирск, 1995. — 227 с. EDN: SWHUTB.
22. Пономарев Я. А. Исследование внутреннего плана действий // Вопросы психологии. 1964. — № 6. — С. 65–77. — URL: https://vp.psychoanalysis.pro/?p=231 (дата обращения 15.10.2026).

23. Зак А. З. Развитие способности действовать «в уме» у школьников I–X классов // Вопросы психологии. — 1983. — № 1. — С. 43–50. — URL: https://voppsy.ru/issues/1983/831/831043.htm (дата обращения 19.10.2026).
24. Магкаев В. Х. Экспериментальное изучение планирующей функции мышления в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. — 1974. — № 5. — С. 98–106.
25. Исаев Е. И. Психологическая характеристика способов планирования у младших школьников // Вопросы психологии. — 1984.– № 2. — С. 52–60. https://voppsy.ru/issues/1984/842/842052.htm (дата обращения 19.10.2026).
26. Медведев А. М. Компьютерная методика исследования действия анализа у младших школьников / Учебная деятельность и развитие познавательной сферы личности учащихся: Сб. науч. ст. — Волгоград: ВГПИ, 1991. — С. 69–79.
27. Медведев А. М., Нежнов П. Г. Метод и результаты исследования сформированности содержательного анализа как компонента рефлексивного мышления // Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В. В. Давыдова, В. В. Рубцова. — Новосибирск: Психологический институт, Российская академия образования, 1995. — С. 29–66. EDN: SWHUTB.
28. Марокова М. В. Построение зоны ближайшего развития планирующей функции у школьников // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009, № 6(40) — С. 107–110. — EDN: MBDTPT.
29. Медведев А. М., Марокова М. В. Организация зоны ближайшего развития планирующей функции мышления у школьников // Культурно-историческая психология. — 2010. — № 1. — С. 103–110. — EDN: MDXBWN.
30. Эльконин Б. Д. Л. С. Выготский — Д. Б. Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие // Вопросы психологии. — 1996. — № 5. — С. 57–63. https://voppsy.ru/issues/1996/965/965057.htm (дата обращения 19.10.2026).

37PSMN526
Издательство «Мир науки» \ Publishing company «World of science» http://izd-mn.com

Medvedev Alexander Mihajlovich
Moscow City University, Moscow, Russia
E-mail: al.medvedeff2009@yandex.ru
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-7908-8650
RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=642349
SCOPUS: https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=36802216800

The zone of proximal development: initial understanding and method application

Abstract. The article is devoted to restoring the original content of the concept of the zone of proximal development, introduced by L.S. Vygotsky. The need for such reconstruction is determined by the widespread distorted understanding of the meaning of this concept among educators and, consequently, the limited scope of its application. The article illustrates this through an examination task proposed to master's students in the psychology and pedagogy master's program, along with examples of how to complete it.

The author conducts a brief analysis of the historical context and the tasks that determined the conditions for the emergence of the concept of the zone of proximal development in L.S. Vygotsky's works. It is noted that the related concepts that defined the scope of the concept of the «zone of proximal development» included such concepts as the «standard of age-related development» and «mental age». These three concepts helped to address an important task for pedology in the 1920s–1930s: building a system of compulsory primary and then secondary general education in the RSFSR, and creating a vocational (polytechnic) school. The concept of the zone of proximal development was intended to make adjustments to the existing diagnostic practices aimed at selecting children for education at a particular level. It was intended to take into account not only the child's current mental age but also their ability, with adult support, to solve tasks corresponding to a higher level — the level of the upcoming mental age.

The main content of the article consists of examples of constructing the zone of proximal development in relation to the Binet-Simon metric intelligence scale and in relation to one of the normative new formations of the leading activity of a primary school student. The first situation is imaginary, theoretical, since it is not possible to find descriptions of a specific methodology for working in the zone of proximal development in L.S. Vygotsky's texts. The second one is real, described in detail in M.V. Marokova's dissertation and publications.

The article is addressed to students, undergraduates and postgraduates studying educational psychology.

Keywords: zone of immediate development; age-related development standard; mental age; Binet-Simon scale; leading activity; neoplasms of leading activity; planning function of thinking