

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / THEORETICAL STUDIES

Научная статья / Research Article  
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-40>  
УДК/UDC 159.9.019; 159.922

### Переживание и «идеальная форма» в структуре социальной ситуации развития

О.А. Карбанова ✉

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,  
Российская Федерация

✉ [okarabanova@mail.ru](mailto:okarabanova@mail.ru)

#### Резюме

**Актуальность.** Изучение научного наследия Л.С. Выготского позволяет уточнить теоретические основания роли социальной среды в психическом развитии ребенка и основные закономерности психического развития ребенка на разных возрастных стадиях в условиях транзитивности и социальной неопределенности современного общества.

**Цель.** Статья посвящена анализу значения социальной ситуации развития в учении Л.С. Выготского о структуре и динамике психологического возраста как альтернативы пониманию среды как фактора развития.

**Методы.** Теоретический анализ, синтез, обобщение.

**Результаты.** Неразложимой «единицей» социальной ситуации развития как динамического единства личности и среды в форме возрастнo-специфического отношения является переживание. Переживание выступает как интеграция аффективной и интеллектуальной составляющей и приобретает черты осознанности и осмысленности по мере развития мышления ребенка. Социальная среда содержит в себе идеальные формы как эталон исторически развитых свойств и способностей человека, определяя величайшее своеобразие пути развития ребенка — будущее присутствует в настоящем и задает вектор развития. Идеальная форма воплощает возрастнo-специфическое нормативное содержание потенциала развития высших психических функций на каждой из возрастных стадий, присваивается в ходе сотрудничества, а переживание определяет индивидуальную траекторию и результат развития. Сравнительный анализ кризиса трех и семи лет убедительно доказывает изменение типа переживания — от выделения ребенком

отношений и себя как субъекта этих отношений к выделению переживаний, их дифференциации и осознанию отношения к Я. Социальная ситуация развития обуславливает границы зоны ближайшего развития ребенка.

**Выводы.** Переживание реализует активно-действенную пристрастную позицию ребенка по отношению к миру через призму его возрастных особенностей. Трансформация социальной ситуации развития, согласно Л.С. Выготскому, происходит в форме изменения типов и способов переживания в связи с развитием мотивационно-потребностной сферы в период возрастных кризисов развития.

**Ключевые слова:** социальная ситуация развития, переживание, среда, идеальная форма, зона ближайшего развития

**Для цитирования:** Карабанова, О.А. (2024). Переживание и «идеальная форма» в структуре социальной ситуации развития. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(4), 69–86. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-40>

## Experience and “Ideal Form” Within the Social Situation of Development

Olga A. Karabanova ✉

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ okarabanova@mail.ru

### Abstract

**Background.** The study of L.S. Vygotsky’s scientific heritage enables the clarification of the theoretical basis for the role of the social environment in children’s mental development and the key regularities of children’s mental development at varying ages and stages of development in the context of transitivity and the social uncertainty of modern society.

**Objectives.** The currently article analyses the significance of the social situation of development as an alternative to the understanding of the environment as a factor of development in L.S. Vygotsky’s doctrine of the structure and dynamics of psychological age.

**Results.** Experience is the indivisible “unit” of the social situation of development as a dynamic unity of personality and environment in the form of age-specific attitude. The experience acts as an integration of affective and intellectual components and acquires features of awareness and meaningfulness as the child’s thinking develops. The social environment contains ideal forms as a standard of historically

developed human properties and abilities, determining the greatest originality of the child's developmental path — the future is already represented in the present and sets the vector for development. The ideal form embodies the age-specific normative content of the developmental potential of higher mental functions at each age stage, being appropriated in the course of cooperation. Experience determines the individual trajectory and the result of development. A comparative analysis of the crises of three and seven years convincingly proves the change in the type of experience: from the child's singling out of relations and himself as the subject of these relations to the singling out of experiences, their differentiation and realisation of the attitude to Self. The social situation of development determines the boundaries for the zone of the child's proximal development (ZPD).

**Conclusions.** Experience realises the child's active position in relation to the world through the prism of age characteristics. Transformation of the social situation of development, according to L.S. Vygotsky, occurs in the form of changes in the types and methods of experiencing in connection with the development of the motivation and need during the period of age-related developmental crises.

**Keywords:** social situation of child development, experience, environment, ideal form, zone of proximal development (ZPD)

**For citation:** Karabanova, O.A. (2024). Experience and "ideal form" within the social situation of development. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(4), 69–86. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-40>

## Введение

Трудно найти иное, чем «социальная ситуация развития», понятие культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, которое бы так часто не цитировалось и вместе с тем, обладая неисчерпаемым эвристическим потенциалом, не ставило бы перед исследователем все новые и новые вопросы, порождая потребность в размышлении, дискуссии и обсуждении. Целью настоящей статьи является анализ структуры и динамики социальной ситуации развития, понятия, предложенного Л.С. Выготским в учении о структуре и динамике психологического возраста в его значении для понимания специфики и закономерностей психического развития ребенка.

«Социальная ситуация развития» является фундаментальным теоретическим системообразующим понятием, раскрывающим природу психологического возраста, условия генезиса, личностного и познавательного развития ребенка, психологические механизмы

становления и развития специфически человеческой психики. Исследование среды как детерминанты развития для Л.С. Выготского выступало как исследование *роли среды в психическом развитии ребенка*. Социальная ситуация развития раскрывает динамическое единство среды и личности в развитии, выступая альтернативой дихотомии «наследственность — среда» в понимании движущих сил в развитии ребенка; определяет психологический механизм реализации функции социальной среды как источника развития; устанавливает роль «идеальной формы» в развитии ребенка и становлении высших психических функций как специфически человеческих форм психики; позволяет выделить существенные психологические условия, определяющие «широту» зоны ближайшего развития ребенка.

### **Результаты исследования**

#### ***Среда как динамическое и относительное образование***

В работе «Лекции по педологии» Л.С. Выготский подробно останавливается на принципиальном различии понимания роли среды как стимульной среды, обстановки развития в бихевиоризме и в культурно-исторической психологии (Выготский, 2001). Л.С. Выготский критикует представление о неизменности, постоянстве, *абсолютности* среды в жизни и развитии ребенка в детском возрасте. По его мнению, необходимо различать абсолютные и относительные характеристики среды — «подходить к среде... не с абсолютной, а с относительной меркой» (Выготский, 2001, с. 71). Проблема заключается в том, что объективные качества и свойства среды, долгое время, как кажется, остающиеся постоянными, определяют развитие ребенка в зависимости от того, какое отношение складывается между ребенком и средой на данном возрастном этапе. Лишь относительные, иными словами, определяющие *отношение ребенка со средой* характеристики раскрывают динамическое единство ребенка и среды, в котором ребенок вступает в различные отношения со средой — взаимодействует, открывает, познает, исследует, преобразует и созидает как среду, так и самого себя. При этом в силу активности ребенка даже «...та же самая среда в ее абсолютных показателях есть нечто совершенно разное для ребенка годовалого, 3 лет и т.д.» (Выготский, 2001, с. 212).

Л.С. Выготский предлагает новое понимание объекта развития — это не индивид, а ребенок в единстве его социальных отношений. Роль среды в развитии ребенка необходимо реализуется через отношение

ребенка к отдельным сторонам среды и того значения, которое он им придает, через активно-действенную позицию ребенка в отношении среды. Л.С. Выготский подчеркивает, что значение каждого элемента среды в развитии определяется не тем, что составляет содержание этого элемента, а тем, «в каком отношении этот элемент стоит к ребенку» (Выготский, 2001, с. 42). Это положение в дальнейшем было развито и переосмыслено Д.Б. Элькониным в его определении одной из характеристик ведущей деятельности, а именно в положении о том, что ведущая деятельность связывает ребенка с теми элементами среды, которые в данный момент выполняют ведущую роль в развитии и по отношению к которым возникает особая сенситивность ребенка и избирательность по отношению к среде (Эльконин, 1989). Активность ребенка, обусловленная местом в системе социальных отношений, его социальной позицией, выражая активно-действенное отношение к среде, является связующим звеном личности и среды, определяющим «динамическое и относительное понимание среды» (Выготский, 2001, с. 88), ее значение в развитии.

Возражая против взгляда на среду как на абсолютное и неизменное окружение ребенка, Л.С. Выготский выделяет ряд закономерностей изменения самой среды по мере возрастного развития.

Во-первых, происходит расширение среды как пространства познания и преобразования ребенком мира. От мира, централизованного на собственных ощущениях и происходящих с ним процессах, ребенок переходит к «миру на расстоянии», открывая его для себя и осваивая новые сферы. Однако недостаточно говорить только о расширении среды как о пространственной характеристике — такое расширение создает принципиально новую область значимых отношений, открывающую потенциальные возможности для развития ребенка. Эту идею Л.С. Выготского сегодня мы находим в различных теориях психического развития ребенка — она созвучна положению Э. Эриксона о расширении радиуса значимых отношений ребенка по ходу его развития (Эриксон, 2021), положениям структурной экологической модели онтогенетического развития ребенка У. Бронфенбреннера (Bronfenbrenner, 1998), утверждающего, что освоение ребенком новых микросистем и расширение его взаимодействия с различными социальными средами в дальнейшем трансформируется в мезосистемы, объединяющие ряд микросистем и тем самым расширяющие средовое пространство развития.

Во-вторых, на каждом возрастном этапе возникает новая, целенаправленно конструируемая обществом развивающая образовательная

среда, отражающая особенности исторического времени и социокультурных условий — «...каждый возраст имеет свою, известным образом организованную для ребенка среду...» (Выготский, 2001, с. 72).

И, в-третьих, развитие самого ребенка приводит к тому, что, оставаясь постоянной в своих абсолютных характеристиках, среда изменяется для ребенка, отражая его новые познавательные возможности и приобретения в развитии, рост его личностного потенциала, изменяющие отношение самого ребенка к среде. Л.С. Выготский утверждает, что «...даже когда среда остается мало изменившейся, сам тот факт, что ребенок изменяется в процессе развития, приводит к тому, что роль и значение этих средовых моментов, оставшихся как будто неизменными, изменяется... одна и та же средовая ситуация, одно и то же событие в среде у разных людей, застывая их на различных возрастных ступенях, имеет различное влияние на их развитие» (Выготский, 2001, с. 74). В то же время «не только ребенок изменяется, изменяется отношение среды к нему, и та же самая среда начинает по-новому влиять на самого ребенка. Это динамическое и относительное понимание среды — это самое важное из того, из чего надо черпать, когда говоришь о среде в педологии» (Выготский, 2001, с. 88). Последнее утверждение об изменении отношения среды к ребенку представляется крайне важным. Тем самым подразумевается, что качественно новый уровень развития ребенка изменяет не только самого ребенка, но и его позицию в социальном мире и, соответственно, систему ожиданий и требований к нему, задач развития, которые ставит перед ним общество в лице родителей, семьи, детского сада, школы.

Категорически возражая против понимания среды как обстановки развития ребенка, Л.С. Выготский предлагает альтернативное понятие «социальная ситуация развития». Социальная ситуация развития — это «...**совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной**» (Выготский, 2000, с. 903, выделение наше. — О.К.). Значение социальной ситуации развития трудно переоценить — именно она, по словам Л.С. Выготского, определяет весь образ жизни ребенка, его социальное бытие, особенности его сознания, представляя собой исходный момент для всех динамических преобразований возраста, основу психического развития ребенка. Социальная ситуация развития в ходе развития ребенка распадается

и подвергается коренной перестройке, отражая противоречие между достижениями в развитии ребенка и его прежней социальной позицией, способами социального сотрудничества, прежней системой ожиданий и требований со стороны социального окружения. Трансформация социальной ситуации развития осуществляется в период возрастных кризисов развития, определяя новые задачи и вектор психического развития ребенка.

Неразложимой «единицей» особенностей личности и особенностей ситуации, воплощающей отношения личности и среды в развитии и реализующей активно-действенную позицию ребенка по отношению к миру, Л.С. Выготский считал переживание. Переживание как «внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности» (Выготский, 2000, с. 994) определяет, какое именно влияние на развитие ребенка оказывает та или иная характеристика среды. Иначе говоря, «среда определяет развитие ребенка через переживание среды... отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка; силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка» (Выготский, 2000, с. 995).

В силу психологической сложности изучаемого феномена Л.С. Выготский не ограничивает переживание лишь эмоциональной модальностью. Переживание выступает как единство двух сторон психики — потребностно-мотивационной, аффективной, определяющей эмоциональную окраску переживания, и интеллектуальной — знаковой, смысловой, определяющей значение того или иного события, ситуации для ребенка. В психологическом содержании — переживание воплощает принцип единства аффекта и интеллекта и, благодаря обобщению аффекта, определяет осознание значения и смысла актуальных отношений ребенка с социальной средой, порождая мир внутренних переживаний. Именно это единство является, по словам Л.С. Выготского, особой «...призмой, которая определяет роль и влияние среды на развитие... характера ребенка, на психологическое развитие ребенка...» (Выготский, 2001, с. 75). Интеллектуальный компонент переживания, особенности детского мышления и способность к обобщению особенно значимы в определении характера переживания, причем их значимость увеличивается с возрастом ребенка и развитием его возможностей осознания и осмысления событий. Л.С. Выготский подчеркивает, что в силу значимости переживания результат влияния среды на развитие ребенка будет обусловлен степенью понимания, осознания,

осмысления того, что происходит в среде. «Если по-разному дети будут осознавать, значит, одно и то же событие будет иметь для них совершенно разный смысл... ребенок на разных ступенях развития неравнозначно обобщает, следовательно, по-разному осмысляет, представляет себе окружающую действительность, окружающую среду. Следовательно, «само по себе развитие детского мышления, само по себе развитие детского обобщения также связано с влиянием среды на ребенка...» (Выготский, 2001, с. 77–78). В культурно-исторической теории психического развития ребенка выделение переживания как «единицы» динамического единства социальной ситуации развития, как своеобразного обобщения аффективного опыта ребенка представляется важным и необходимым. Ведь путь к произвольности поведения и к формированию всей системы высших психических функций лежит через обобщение значений и их осознание. Быть произвольным — значит быть свободным от средовых воздействий, занимая позицию самостоятельности и независимости от внешних факторов в выборе собственной линии развития. Указание на значение осмысления события как решающего условия его переживания ребенком в противоположность объективным характеристикам самого события становится объяснением известного феномена мультифинальности развития, заключающегося в том, что одно и то же событие может приводить к прямо противоположным результатам. Жизнестойкость и уязвимость ребенка по отношению к стрессорам также в своей основе связана с процессами осознания и осмысления психотравмирующих воздействий. Таким образом, переживание ребенком жизненной событийности оказывается неразрывно связано с развитием его мышления в контексте формирования высших психических функций и опосредствования эмоциональных процессов социальным знаком и его значением. Задача психологического исследования — понять специфику соотношения двух составляющих переживания как «единицы» социальной ситуации развития на различных этапах возрастного развития, представленности и взаимодействия предметного и личностного начал (Смирнова, 2022) в характере и содержании переживания. Двойственный характер переживания как целостности и единства, но не параллельности или простого взаимодействия двух линий развития получил новое объяснение в гипотезе Д.Б. Эльконина о спиралевидности развития мотивационно-потребностной и операционно-технической (познавательной) сфер в онтогенезе в концепции периодизации психического развития ребенка (Эльконин, 1971).



В качестве одной из функций переживания Л.С. Выготский упоминает ориентировку, используя термин «биосоциальная ориентировка» (Выготский, 2001, с. 213), направленную на выяснение того, что именно тот или иной момент среды означает для личности, что и определяет эффект его воздействия на развитие. Опираясь на концепцию П.Я. Гальперина об ориентировочно-исследовательской деятельности как предмете психологической науки (Гальперин, 2002) и теоретические положения Л.Ф. Обухова о закономерностях развития ребенка в онтогенезе (Обухова, 2006), можно предположить, что переживание как «единица» социальной ситуации развития, по сути, есть особая специфическая форма ориентировочной деятельности, относительно свободной от исполнительской части действия, то есть внешнего поведения, интегрирующая в себе личностное и предметное начало деятельности ребенка и выражающая внутреннюю позицию ребенка как сплав аффективно-потребностной и операционно-технической составляющей деятельности (Эльконин, 1971).

Другой нетривиальной функцией переживания является разрешение возрастных кризисов через трансформацию возрастных способов переживания. Для Л.С. Выготского возрастные кризисы выступают, прежде всего, как перестройка старой социальной ситуации развития, сдерживающей прогрессивное развитие ребенка в силу возникновения противоречия между прежней социальной ситуацией развития как системой социальных отношений и возрастными психологическими новообразованиями: «...при внутренней перестройке ребенка, которая совершается, кризис проходит по оси социальных отношений» (Выготский, 2001, с. 208). Л.С. Выготский пишет, что «...существом всякого кризиса является перестройка внутреннего переживания, которая, по видимости, коренится в изменении основного момента, определяющего отношение ребенка к среде, именно в изменении потребностей и побуждений, которые движут поведение ребенка. ... перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей есть основной момент при переходе от возраста к возрасту» (Выготский, 2001, с. 218).

Психологическим механизмом возрастного кризиса как перестройки социальной ситуации развития является изменение основных типов и способов переживания ребенком своих социальных отношений в связи с перестройкой мотивационно-потребностной, ценностно-смысловой систем. Л.С. Выготский (Выготский, 2001) поясняет это положение на примере сравнительного анализа двух

хорошо известных кризисов — 3 и 7 лет. Кризис 3 лет — это кризис, в котором ребенок открывает для себя свои отношения с другими людьми, в которых он сам является их активным строителем. Семизвездие симптомов кризиса 3 лет свидетельствует о том, что ребенок обнаруживает, что он «...может сам производить такие отношения по отношению к другим» (Выготский, 2001, с. 225), активно исследует их посредством целенаправленного противопоставления себя взрослому. По завершении кризиса 3 лет происходит закономерный переход к сюжетно-ролевой игре, признанной ведущей деятельностью дошкольного возраста как символично-моделирующей деятельности, направленной на исследование социальных и межличностных отношений, их опробование посредством принятия ролей и разыгрывания игровых действий в соответствии с социальным регламентом этих ролей. То есть за открытием отношений следует ориентировка в этих отношениях и их исследование.

Кризис 7 лет связан с открытием ребенком факта своих переживаний, что обусловлено развитием смысловой структуры переживаний, позволяющей ребенку выявить, идентифицировать и понять их значение. Способ переживания изменяется — с возникновением смысла впервые происходит обобщение переживаний, выстраивается логика чувств и тем самым создается основа формирования новых связей переживаний и направленности на создание новых отношений. «Осмысленная ориентировка в своих собственных переживаниях» (Выготский, 2001, с. 231) не только порождает внутреннюю борьбу переживаний, но и создает возможность дифференциации внешнего и внутреннего и выделения Я как субъекта этих переживаний. Обобщение отношений создает основу формирования самооценки ребенка и понимания собственной ценности. Таким образом, результатом кризиса 7 лет становится генезис и кристаллизация нового отношения к Я, определяющего вектор развития личности. «Социальное отношение ребенка к другим и утверждение известной тенденции, которая возникла в отношении его самого, его “я”, является основным мотивом его поведения (Выготский, 2001, с. 222). В исследованиях Л.И. Божович такая тенденция находит выражение в формировании психологического новообразования дошкольного возраста — внутренней позиции ребенка как системы внутренних факторов, в первую очередь системы потребностей и мотивов, преломляющей и опосредствующей воздействия среды и выступающей непосредственной движущей силой развития

у ребенка новых психических качеств (Божович, 2008). Внутренняя позиция ребенка определяет его отношение к своей объективной социальной позиции, которую он занимает или хотел бы занимать, и выражает активно-действенное отношение ребенка к социальной действительности. Фактического изменения социальной позиции ребенка, например перехода к роли ученика в начале школьного обучения, оказывается недостаточно для изменения направленности и содержания развития, необходимо, чтобы эта новая позиция была осмыслена и принята самим ребенком. Внутренняя позиция знаменует переломный момент в развитии личности и позволяет констатировать переход в развитии к новому уровню субъектности как фактическому авторству своей траектории развития при ограниченности целенаправленного планирования сценария развития самим ребенком. Это позволяет утверждать, что Л.С. Выготский рассматривает возрастные кризисы не только как перестройку социальной ситуации развития, то есть перестройку социальных отношений ребенка с окружающими людьми, но и как перестройку отношения ребенка к самому себе. В кризисе возникает новое содержание ориентировочной деятельности ребенка в форме поиска, исследования, опробования нового отношения к Я. В основе изменения социальных отношений лежит изменение отношения к самому себе, открывающее путь к самодетерминации развития в сложившейся системе сотрудничества и взаимодействия с окружающими людьми посредством опробования идеальной формы (Эльконин, 1994; Поливанова, 2000). Л.С. Выготский трактует динамическое единство социальной ситуации развития как цикл, включающий движение от «социального бытия ребенка к новой структуре его сознания» (Выготский, 2001, с. 189) и затем уже на основе «изменившейся структуры сознания к перестройке его бытия» (Выготский, 2001, с. 189). Идея самодетерминации развития, основанной на активности ребенка, направляемой его внутренней позицией, пусть не по букве, не по определению, данному Л.С. Выготским, но по духу концепции автора, согласно тому, что *отношение* ребенка к среде составляет сущность социальной ситуации развития, присутствует в трудах Л.С. Выготского в утверждении о том, что сам ребенок творит свое бытие: «...ребенок, изменивший строение своей личности, есть уже другой ребенок, социальное бытие которого не может не отличаться самым существенным образом от бытия ребенка более раннего возраста» (Выготский, 2001, с. 189).

***Социальная среда как источник развития.  
Роль «идеальной формы» в развитии ребенка  
и становлении высших психических функций***

Специфику человеческой психики Л.С. Выготский видел в социальной природе человеческого бытия, в том, что человек, будучи социальным существом, обладает теми свойствами и способностями, которые сложились в ходе исторического развития общества, прежде всего сознанием и высшими психическими функциями. Вне общества, вне взаимодействия с социальной средой невозможно их развитие. Высшие психические функции, согласно Л.С. Выготскому, не даны от рождения, а заданы как «идеальная форма» высших родовых способностей человека (Выготский, 1983; 2000). Формирование высших психических функций происходит в процессе овладения ребенком «формами деятельности, сознания, которые выработаны человечеством в процессе исторического развития» (Выготский, 2001, с. 88). Среда становится источником развития в силу того, что она содержит в себе «развитые формы» психических функций и «выступает в отношении развития высших специфических для человека свойств и форм деятельности в качестве источника развития... в том смысле, что в среде-то и существуют эти исторически развитые свойства и особенности человека...» (Выготский, 2001, с. 88).

Качественное своеобразие природы человеческой психики обуславливает особый путь ее развития. Свообразие детского развития, в отличие от других типов развития, заключается в том, что Будущее уже присутствует в Настоящем, хотя само Будущее еще не наступило. Будущее развития задано через идеальные формы. Идеальные в смысле эталонные — образцы конечной формы развития. «Величайшая особенность детского развития заключается в том, что это развитие совершается... когда идеальная форма, конечная форма, та, которая должна появиться в конце развития, не только существует в среде и соприкасается с ребенком с самого начала, но она... реально оказывает влияние на первичную форму, на... что-то такое, что должно сложиться в самом конце развития» (Выготский, 2001, с. 88). Такое понимание пути развития психологических способностей человека предполагает целенаправленное конструирование человеческой психики посредством присвоения ребенком идеальных форм, что в определенной мере сближает позицию культурно-исторического подхода с позицией социального конструкционизма. Если по той или иной причине в социальной среде отсутствует идеальная фор-

ма, то мы наблюдаем проблемный характер и нарушения развития высших функций. Л.С. Выготский подчеркивает, что «в тех случаях, когда в силу тех или иных внешних или внутренних причин взаимодействие между конечной формой, существующей в среде, и между начальной формой, которой владеет ребенок, нарушается... развитие ребенка становится чрезвычайно ограниченным и происходит более или менее полное недоразвитие соответствующих форм деятельности, соответствующих свойств у ребенка» (Выготский, 2001, с. 87).

Идеальная форма — это те «формы деятельности и сознания, которые выработаны человечеством в процессе исторического развития» (Выготский, 2001, с. 88), они являются социальными по своей природе и должны быть присвоены ребенком в ходе его развития, что дает основание Л.С. Выготскому говорить о том, что среда является источником социального развития ребенка. Социальная среда, которую наследует ребенок к моменту начала своего пути, уже содержит идеальную форму, то есть образец — ту конечную форму развития, к которой должен прийти ребенок как к результату возрастного этапа, которая составит, будучи усвоенной, его «внутреннее достояние» (Выготский, 2001, с. 88). Присвоение идеальных форм есть ключевой механизм развития психики ребенка. Идеальный, эталонный результат развития задан в среде с самого начала возрастного развития, и в ходе развития происходит процесс присвоения ребенком того, что первоначально выступает как форма внешнего взаимодействия со средой, а именно, уточняет Л.С. Выготский, как любая форма сотрудничества ребенка со взрослым, поскольку «развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет своим ближайшим источником его сотрудничество (понимая это слово в самом широком смысле) с другими людьми» (Выготский, 2001, с. 202).

Закон развития высших психических функций, раскрывающий механизм порождения психики и сознания человека, «заключается в том, что высшие психологические функции ребенка, высшие свойства, специфические для человека, возникают первоначально как формы коллективного поведения ребенка, как формы сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными функциями самого ребенка» (Выготский, 2001, с. 90). В совместной с взрослым деятельности впервые складывается генетически исходная форма и структура психологических способностей, происходит становление и интериоризация новых форм психической деятельности. Ребенок в системе его социальных связей и отношений, в процессе вхождения и освоения своей

позиции в «событийной общности» как форме совместной деятельности ребенка и его социального окружения обретает субъектность как интегративное качество личности (Слободчиков, Исаев, 2013). В современной психологии понятие «развивающая образовательная среда» подразумевает не только предметно-пространственную среду, но и формы, методы и средства сотрудничества и общения, социальные отношения ребенка со значимыми для его развития взрослыми и сверстниками (Рубцов и др., 2022; Ясвин, 2001; Смирнова, 2022). Социальный институт посредничества, задающий задачи, содержание и формы общения и сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками как носителями идеальных форм, которые должны быть присвоены ребенком, обеспечивает условия для взаимодействия конечных идеальных и начальных форм, моделируя Будущее развития уже в Настоящем.

Значение сотрудничества как механизма становления и развития сознания и высших психических функций, специфически человеческих свойств и качеств раскрыто Л.С. Выготским в его учении о зоне ближайшего развития, теоретическое значение которого выходит далеко за пределы проблемы соотношения обучения и развития. Утверждая, что будущее через идеальную форму присутствует в настоящем, а конечная форма развития взаимодействует с первичными формами развития уже в самом начале, мы неминуемо приходим к вопросу об онтологическом статусе идеальной формы и ее взаимодействия с начальными формами психических функций. Понятие «зоны ближайшего развития» (Выготский, 1996) раскрывает механизм такого взаимодействия. Зона ближайшего развития, определяющая пространство развития в границах от актуального до потенциального уровня, включает в себя взрослого как носителя идеальной формы и ребенка как субъекта начальных форм развития. Сотрудничество ребенка со взрослым, открывающим ребенку идеальную форму, возможность присвоения ее через совместно-разделенную деятельность в процессе решения задач, «... представляет собой частный случай того взаимодействия идеальных и начальных форм, о котором мы говорили выше, как об одном из наиболее общих законов социального развития ребенка» (Выготский, 2001, с. 203–204). Широта зоны ближайшего развития определяется, по Л.С. Выготскому, «созревающими способностями» ребенка, то есть внутренней логикой и этапом становления и развития высших функций, и формами сотрудничества и совместной деятельности, предлагаемой ребенку взрослым и более компетентным сверстником. Социальная ситуация развития,

выступая как отношение ребенка к среде, определяет границы зоны ближайшего развития через презентацию социальным окружением «идеальной формы» развития, которой необходимо овладеть, через сотрудничество с носителями идеальной формы и принятие ребенком новой социальной позиции. Активность ребенка выражается в регуляции сотрудничества со взрослым и со сверстником на основе формирования отношений к предлагаемой задаче, к самому себе (самооценки), к партнеру и социально-ролевому и межличностному взаимодействию с ним. Эти отношения определяют возможности реализации развивающего потенциала зоны ближайшего развития в совместной деятельности и траекторию индивидуального развития ребенка.

### **Выводы**

В учении Л.С. Выготского о структуре и динамике психологического возраста социальная ситуация развития является центральным психологическим механизмом, раскрывающим закономерности генезиса и развития сознания ребенка и определяющим его активность как основную причину развития. Активность ребенка раскрывается через переживание, опосредующее влияние и роль среды в развитии ребенка через сенситивность, избирательность и пристрастное отношение ребенка к среде, находящее выражение в его деятельности. «Среда определяет развитие ребенка через переживание среды, ... это отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка... силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка» (Выготский, 2001, с. 213). Характер и способ переживания позволяют уточнить, какое именно содержание развивающего потенциала среды становится источником развития ребенка на том или ином возрастном этапе. Идеальная форма задает возрастнo-специфическое нормативное содержание потенциала развития на каждой из возрастных стадий, а переживание определяет, что будет востребовано ребенком как значимый и осмысленный момент среды, как именно «в душе отзовется» это содержание и каким будет результат развития. Переход к новой возрастной стадии определяется генезисом новых типов и способов переживания, в которых процессы обобщения, осознания и осмысления играют ведущую роль.

В современной психологии развития переход в исследовании развития от номотетического к идеографическому подходу, от изучения универсальных законов развития к выделению разнообразия и вариативности развития получает все большее признание. Эта

тенденция проецируется и на исследование социальной ситуации развития ребенка, что обосновано социальной стратификацией и диверсификацией детства. В ряде работ (Кондрашкин, Кириллова, 2012; Юдина, Алехина, 2021) изучены различные варианты/типы социальной ситуации развития применительно к одному психологическому возрасту. Показаны возможности и перспективы перехода от возрастно-психологического описания социальной ситуации развития к выделению типов социальной ситуации развития для каждого возраста, обусловленных особенностями социокультурной ситуации образования. Вместе с тем открытым остается вопрос о критериях выделения типов социальной ситуации развития и их связи с типологией онтогенетического развития. Следует признать, что переживание как «единица» социальной ситуации развития определяет не только нормо-типическое возрастное развитие и возрастнo-психологические особенности ребенка, но и его индивидуальную траекторию развития в нормативном пространстве. Таким образом, системообразующий характер понятия «социальная ситуация развития» открывает перспективу построения типологии индивидуальных вариантов развития. Научное наследие Л.С. Выготского по праву занимает ведущее место в современной психологии в изучении и осмыслении законов возрастного развития, чудесным образом сочетая глубокий теоретический анализ и непревзойденную практическую ценность, и на долгие годы останется источником новых идей, развивающих традиции культурно-исторического подхода.

### Список литературы

Божович, Л.И. (2008). *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Выготский, Л.С. (1983). *История развития высших психических функций*. Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 3. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1996). Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. *Психологическая наука и образование*, 4(1), 5–18.

Выготский, Л.С. (2000). *Проблема возраста*. Москва: Изд-во «Эксмо-Пресс».

Выготский, Л.С. (2001). *Лекции по педологии*. Ижевск: Изд-во Удмуртского университета.

Гальперин, П.Я. (2002). *Лекции по психологии*. Москва: Изд-во Книжный дом «Университет».

Кондрашкин, А.В., Кириллова, Т.О. (2012). Социальная ситуация развития современного подростка в контексте модели социально-психологической помощи в восстановительном подходе. *Психологическая наука и образование*,



4(4). URL: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012\\_n4/57076](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012_n4/57076) (дата обращения: 09.02.2024).

Обухова, Л.Ф. (2006). *Возрастная психология: Учебник для вузов*. Москва: Изд-во Высшего образования; Изд-во МГППУ.

Поливанова, К.Н. (2000). *Психология возрастных кризисов*. Москва: Изд-во «Академия».

Рубцов, В.В., Исаев, Е.И., Конокотин, А.В. (2022). Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6-10 лет. *Культурно-историческая психология*, 18(1), 28–40.

Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. (2013). Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Москва: Изд-во ПСТГУ.

Смирнова, Е.О. (2022). Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л.С. Выготского и М.И. Лисиной. Москва: Изд-во Московского ун-та.

Эльконин, Б.Д. (1994). Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). Москва: Изд-во «Тривола».

Эльконин, Д.Б. (1971). К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. *Вопросы психологии*, (4), 6–20.

Эльконин, Д.Б. (1989). *Избранные психологические труды*. Москва: Изд-во «Педагогика».

Эриксон, Э. (2021). *Детство и общество*. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Юдина, Т.А., Алехина, С.В. (2021). Возрастная динамика социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования. *Культурно-историческая психология*, 17(3), 135–142.

Ясвин, В.А. (2001). *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Изд-во «Смысл».

Bronfenbrenner, U. (1998). *The ecology of developmental processes. Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.

## References

Bozhovich, L.I. (2008). *Personality and its formation in childhood*. St. Peterburg: Piter. (In Russ.)

Bronfenbrenner, U. (1998). *The ecology of developmental processes. Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley Publ.

Elkonin, B.D. (1994). *Introduction to the psychology of development (in the tradition of L.S. Vygotsky's cultural-historical theory)*. Moscow: Trivola Publ. (In Russ.)

Elkonin, D.B. (1971). *To the Problem of Periodization of Mental Development in Childhood*. *Voprosy Psikhologii*, (4), 6–20. (In Russ.)

Elkonin, D.B. (1989). *Selected psychological works*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Erikson, E. (2021). *Childhood and society*. St. Peterburg: Piter Publ. (In Russ.)

Galperin, P.Y. (2002). *Lectures on psychology*. Moscow: Book House "University". (In Russ.)

Kondrashkin, A.V., Kirillova, T.O. (2012). *Social Situation of Development of a Modern Teenager in The Context of The Model of Socio-psychological Help in The*

Restorative Approach. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie = Psychological Science and Education*, 4(4). URL: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012\\_n4/57076](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012_n4/57076) (accessed: 09.02.2024). (In Russ.)

Obukhova, L.F. (2006). Age psychology: Textbook for universities. Moscow: Higher Education Publ.; MSUPE Publ. (In Russ.)

Polivanova, K.N. (2000). Psychology of age crises. Moscow: Academy Publ. (In Russ.)

Rubtsov, V.V., Isaev, E.I., Konokotin, A.V. (2022). Learning Activity as a Zone of Nearest Development of Reflexive and Communicative Abilities of Children 6-10 Years Old. *Kul'turno-Istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 18(1), 28–40. (In Russ.)

Slobodchikov, V.I., Isaev, E.I. (2013). Psychology of human development: Development of subjective reality in ontogenesis. Moscow: PSTSU Publ. (In Russ.)

Smirnova, E.O. (2022). The problem of communication between child and adult in the works of L.S. Vygotsky and M.I. Lisina. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1983). History of the Development of Higher Mental Functions. Collected works: in 6 vol. Vol. 3. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1996). The Problem of Learning and Mental Development at School Age. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie = Psychological Science and Education*, 4(1), 5–18 (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (2000). The problem of age. Moscow: Eksmo-Press Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (2001). Lectures on pedology. Izhevsk: Udmurt University. (In Russ.)

Yasvin, V.A. (2001). Educational environment: from modeling to designing. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Yudina, T.A., Alekhina, S.V. (2021). Age Dynamics of Social Situation of Development of Younger Schoolchildren in Conditions of Inclusive Education. *Kul'turno-Istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 17(3), 135–142. (In Russ.)

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

**Ольга Александровна Карбанова**, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, okarabanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2637-4353>

## ABOUT THE AUTHOR

**Olga A. Karabanova**, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, okarabanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2637-4353>

Поступила: 19.02.2024; получена после доработки: 11.03.2024; принята в печать: 02.04.2024.

Received: 19.02.2024; revised: 11.03.2024; accepted: 02.04.2024.