



Культурно-историческая теория Л.С. Выготского не является конструктивистской*

Соловьева Юлия^{✉1}, Кинтанар Рохас Луис², Бальтасар Рамос Ана Мария³, Эскотто Кордова Эдуардо Александро³

¹ Автономный университет Пуэблы, Мексика

² Автономный университет Тласкалы, Мексика

³ Национальный автономный университет Мексики, Мексика

С теоретической и методологической точки зрения мы проводим анализ культурно-исторической психологии, чтобы выявить ее отличия от конструктивизма, а также происхождение психологического развития и использование «культурных» и «социальных» терминов. В статье рассматривается метод, используемый в культурно-историческом психологическом подходе, и его значение для организации учебно-воспитательного процесса. Авторы приходят к выводу о необходимости разграничения подхода Выготского и постмодернистского конструктивизма по концептуальному, методологическому и эпистемологическому признакам.

Ключевые слова: историко-культурная психология, психологические теории, конструктивизм, характер развития, методы анализа в психологии.

Для цитирования: Соловьева Ю., Кинтанар Рохас Л., Бальтасар Рамос А.М., Эскотто Кордова Э.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского не является конструктивистской. – 2023. – №5(119). – С. 68–80.

Поступила: 17.06.2023. Принята к публикации: 21.07.2023.

✉ aveivolosailuy@gmail.com

Введение

«Конструктивизм» – это производное от существительного «конструкция», возникшее в искусстве (архитектура, театр, живопись) в России в начале XX века как движение, целящее технологический прогресс и выступающее против традиционных ценностей. Этот термин с появлением теории Жана Пиаже стал синонимом эпистемологии и утвердился в клинической психологии и социальных науках в качестве понятия «конструктивизм», закрепляясь в педагогических теориях на протяжении XX века и сейчас, в XXI веке. В качестве метафоры Пиаже продвигал его в XX веке для обсуждения вопросов, затрагивающих старые эпистемологические размышления и теории познания. Стержнем его метафоры являются сенсомоторные операции как основа будущих конкретных и формальных операций логики,

в том числе и математики: «[...] для понимания логики [...] необходимо было рассмотреть, прежде всего, манипуляцию и эксперименты над объектом [...]» (Piaget, 1979. С. 20). Эти операции понимаются как часть эволюционного биологического процесса, проходящего одни и те же стадии у всех людей, во всех культурах и в разные исторические эпохи. Ребенок всегда «накапливает свои знания», как если бы это был процесс, присущий его собственной природе, в любом контексте и при любом существовании.

Эта метафора деформировалась, когда Пиаже перешел от понятия генезиса знания (выражение, не подразумевающее интенционального субъекта или причинного агента), подчеркивающего процесс, к понятию конструкции, которое подразумевает интенциональность агента. Суть архитектурной метафоры – это не только то, что построено с помощью действий, но и то, что планируется, предвидится, проектируется. Это не просто что-то делать, а, прежде всего, планировать и делать. Пиаже знал об этом и рассуждал о биологическом предвидении: «Самые общие

* Перевод статьи: Solovieva, Y., Quintanar Rojas, L., Baltazar Ramos, A. M., Escotto Cyrdova, E. A. (2022). La postura histyrico-cultural de Vigotsky no es constructivista. CIENCIA ergo-sum, 29(2). <http://doi.org/10.30878/ces.v29n2a3>



Vigotsky's Cultural-Historical Position Is Not Constructivist

Solovieva Yulia^{✉1}, QuintanarRojas Luis², BaltazarRamos Ana Maria³,

Escotto Cordova Eduardo Alejandro³

¹ Universidad Autonoma de Puebla, Mexico

² Universidad Autonoma de Tlaxcala, Mexico

³ Universidad Nacional Autonoma de Mexico, Mexico

From a theoretical and methodological perspective, we provide analyses of cultural-historical psychology to identify its differences with constructivism. As well as the origin of psychological development and the usage of "cultural" and "social" terms. The article discusses about the method used in cultural historical psychological approach and its implications for the organization of the teaching-learning process. The authors conclude on the need to differentiate between Vigotsky's approach and postmodern constructivism according to conceptual, methodological, and epistemological basis.

Keywords: historical-cultural psychology, psychological theories, constructivism, nature of development, methods of analysis in psychology.

For citation: Solovieva Y., Quintanar Rojas L., Baltazar Ramos A.M., Escotto Cyrdova E.A. (2023). Vigotsky's cultural-historical position is not constructivist. Preschool Education Today. 5:17, 68–80 (in Russian).

Received: 17.06.2023. Accepted: 21.07.2023

✉ aveivolosailuy@gmail.com

функции организма: организация, приспособление и асимиляция, консервация, антиципация, регуляция и баланс – все снова оказывается в поле познания и играет ту же самую существенную роль [...], как только атомизм отвергается в пользу диалектического конструктивизма» (Piaget, 1969. С. 195).

Пиаже пошел от «представления» (1981), «происхождения» (1952) к «формированию» (1961) и закончил «конструкцией» (1954), которую свел к простому действию. К 1960-м годам он уже считался «диалектическим конструктивистом» (1969; 1972). С этой точки зрения действие, заранее запланированное конструктивистской идеей как нечто априори данное, лишено субъективного планирования в психологическом смысле: каждое действие субъекта, будь то социальное или индивидуальное, определяется биологически (эволюционно).

Когда понятие «конструктивизм» распространилось в социальных науках, клинической психологии и образовании, повлияв на их качественную методологию, процесс пошел вспять. То, что у Пиаже называлось интеллектуальными операциями, зависящими от биологически детерминированных стадий, превратилось в операции с воздушной интенциональностью, возрождая крайний субъективизм, который утверждает, что реальность не существует, а является конструкцией, изобретением каждого субъекта (Watzlawick, 2000). Неважно, где это

применяется, поскольку принципы конструктивизма продвигают идею о том, что ребенок конструирует сознательно, что противоречит возможности объективного изучения процесса психологического развития в благоприятных и неблагоприятных условиях, как социальных, так и природных.

В этом контексте цель статьи состоит в том, чтобы проанализировать эпистемологические, концептуальные и методологические заблуждения, которые лежат в основе широко распространенного мнения о том, что Л.С. Выготский является эпистемологически конструктивистом и что образовательные производные его теории относятся к числу конструктивистских вариантов, применяемых к образованию (Hernandez, 2019).

1. Эпистемологические критерии

В каждой предполагаемой эпистемологической проблеме необходимо ответить на четыре фундаментальных вопроса: существует ли объективная реальность вне субъекта, его сознания, его восприятия? Какую роль играет субъект, его размышления, его практическая деятельность в процессе познания явлений? Из этих двух вопросов вытекают следующие: происходит ли познание явлений действительности, предметов, мира просто как их восприятие? Существует ли в генезисе человеческого



знания некое «предзнание», предшествующее восприятию или преобразованию мира?

Ответы могут быть сгруппированы на основе противоположности между существованием / несуществованием объективного мира, независимо от того, что о нем думает субъект. Некоторые эпистемологические течения, в том числе диалектический материализм, утверждают, что объективная реальность существует отдельно и независимо от субъекта. Вместе с Выготским (Vigotsky, 2018) и авторы данной статьи придерживаются мнения, что каждый субъект воспринимает или познает мир, который в то же время нельзя познать раз и навсегда, просто воспринимая его, но восприятие – это начало всех знаний. Не существует никаких предварительных знаний до того, как организм разовьется и начнет взаимодействовать с миром или окружающей средой. Познание всего существующего не происходит автоматически или спонтанно, поскольку оно, безусловно, требует теоретико-практических активных действий субъекта.

Знание – это не индивидуальная характеристика, определяемая оценкой, оно зависит от достижений каждого исторического, культурного и научного момента жизни каждого человека в конкретном обществе. Эта позиция лежит в основе традиции историко-диалектического материализма, ярким примером которого являются работы Выготского (Vigotsky, 2018). Пиаже, в отличие от Выготского, анализирует индивидуальное знание, исходя из биологических предпосылок, обеспечивающих познание (Piaget, 1969).

Другие эпистемологические теории утверждают, что объективная реальность не существует вне субъекта и что она существует только в том случае, если она известна, воспринимается или конструируется индивидом. Они не отрицают, что восприятие необходимо для познания, но утверждают, что именно субъект или его мозг перерабатывает и конструирует то, что воспринимается. Эта точка зрения укладывается в идеалистическую традицию времен Беркли и кантианских априори, что и характеризует современный постмодернистский конструктивизм, логические противоречия которого непреодолимы (Escotto-Cordova, 2012; 2001). Эта позиция является гегемонистской во многих «конструктивизмах», преобладающих в качественной методологии социальных наук, в педагогике и клинической психологии. Исходя из этого, всегда подчеркивается, что знания даются априори.

Выготский эпистемологически относится к первой группе ответов: он материалист и диалектик, то есть следует марксистской философии, но можно ли его охарактеризовать как эпистемологического и педагогического конструктива? С точки зрения авторов данной статьи, ответ на этот вопрос отрицательный и не имеет общего сходства с эпистемологией постмодернистского конструктивизма Беркли, известного как радикальный, или так называемый социальный, как, по-видимому, считает Эрнандес (Hernandez, 2019. С. 27). Использование схожей лексики или обращение к одной и той же теме не делает две теоретические концепции близкими.

2. Конструктивизм

Конструктивизм – это не то слово, которое Выготский или позднее его последователи использовали для обозначения своей эпистемологической или психологической теории, хотя это термин из русского художественного движения, который был известен Выготскому. Литературно-театральный авангард 1920-х годов был для Выготского в молодости (Выготский, 2018) очень привлекательным и приятным художественным течением.

Несмотря на знание этого термина, Выготский однажды использовал его в статье «Мышление и речь», как раз критикуя Пиаже, с работами которого был досконально знаком. В этой статье, выдвигая новую теоретическую концепцию между процессами развития и обучением, Выготский (Выготский, 1982) пишет, что для Пиаже обучение строится на основе предшествующего развития, свойственного природе ребенка, в то время как для него оно ведет к психологическому развитию.

Это учение способствует определению понятий: «Образование научных понятий в такой же мере, как и спонтанных, не заканчивается, а только начинается в тот момент, когда ребенок усваивает впервые новое для него значение или термин, являющийся носителем научного понятия. Это – общий закон развития значений слов, которому подчинены в одинаковой мере в своем развитии и спонтанные и научные понятия» (Выготский, 1982. С. 221). Конечно, Выготский не согласен с подходом Пиаже.

Использование конструктивизма в качестве эпистемологической лексики связано с исследованиями детского развития, в частности Пиаже, который использует слово «конструкт» в своей психогенетической



теории познания с 1920-х годов. Исследования, посвященные психогенезу познания, или генетической эпистемологии, или генезису познания, были предложены Пиаже как раздел детской научной психологии в традиционной эпистемологии, разделенной на эмпириков и спиритуалистов, реалистов и материалистов, механицистов и идеалистов: «[...] тесная взаимозависимость между субъектом и объектом. Следовательно, в зависимости от того, находится ли она на том или ином полюсе, наука говорит более идеалистическим или более реалистическим языком. Какой из двух языков является истинным?.. только психология поймут!» (Piaget, 1972. С. 112).

Благодаря Пиаже возникла ситуация, которую некоторые считают конструктивистским консенсусом, который продлился до 1980-х годов и который начиная с 1990-х годов раскололся на различные конструктивизмы, которые сходятся в критике объективистского и реалистического эмпиризма (Hernandez, 2019). В образовании конструктивисты рассматривают «[...] активного учащегося как созидателя самого себя и в то же время как реконструктора и соконструктора знаний, которые ему приносят общество и культура» (Hernandez, 2019. С. 10), и «[...] он может делать это совместно с другими [...]» (Hernandez, 2019. С. 14–15). Эта точка зрения довольно сильно расходится с идеями, изложенными в работах Выготского и его последователей, и требует вдумчивого объяснения.

Конструктивизм Пиаже – эпистемологическая теория, основанная на психологии онтогенетического развития, отсюда и ее название: генетическая эпистемология. Это не образовательная или педагогическая теория, хотя Пиаже сыграл определяющую роль в популяризации слова «конструктивизм» в эпистемологии (Piaget, 1952; 1954; 1961; 1969; 1972; 1975; 1980; 1981).

Конструктивизм как гносеологическая альтернатива обычно оправдывается отказом от эмпиризма, позитивизма и теории познания, использующей метафору «отражения действительности».

Одно из направлений конструктивизма специализировалось на образовании. В данной статье он будет называться педагогическим конструктивизмом, который обращается к педагогике и направлен на общественные стратегии обучения или дидактики, а также гарантирует, что конкретные учащиеся приобретают конкретные знания, называемые компетенци-

ями (Zambrano, 2016). Целью является интеграция понятий, которые обозначаются различными конструктивизмами: психогенным, социокультурным и когнитивным (осубелиянским и стратегическим) в том, что называется: «конструктивистской концепцией преподавания и обучения» (Hernandez, 2019. С. 33). Учитывая это, неясно, являются ли эти компетенции продуктом психологического или биологического развития, являются ли они синонимами или областями определенных профессий, которым обучают в учебных заведениях.

Ни Выготский, ни Пиаже не придерживались эпистемологической позиции Беркли, несмотря на то, что оба использовали качественный подход в своих исследованиях. Эти авторы отстаивали экспериментирование с детьми и разработали методы «генетического» или «историко-генетического анализа» в смысле генезиса знания или психологии (Piaget, 1972. С. 94), или, по Выготскому, «историко-генетического» для понимания психологического развития (Leontiev, 1997: 437), или «инструментального» (Выготский, 1997. С. 67), или «синтетико-генетического» (Выготский, 1993. С. 120), или «генетико-моделирующего» (Выготский, 1997. С. 319); или «метода генетических срезов» (Выготский, 1996. С. 61).

Заметное различие между методами Пиаже и Выготского заключается в том, что для последнего историческое неотделимо от культурного, поэтому культура является определяющим фактором развития, подразумевая, что в каждую эпоху культурное производство может быть различным и влиять на психологическое развитие ребенка. При этом все эпохи объединяет именно наличие человеческой культуры, которую ребенок должен усвоить в ходе индивидуального развития.

Напротив, для Пиаже «историческое» понимается как фон или как сцена в смысле постоянных изменений и трансформаций, выражющихся в фиксированных стадиях всех индивидуумов, культур и периодов: образование и общество несут ответственность за их ускорение или замедление. Эти стадии не зависят от какой-либо конкретной культуры, и их источником является биологическая эволюция. Фактически, предпочитаемая аналогия Пиаже заключается в том, что актуальность психогенетических исследований для эпистемологии эквивалентна значимости эмбриологии для анатомии (Piaget, 1972).

С другой стороны, для Выготскогокультура является источником культурного развития,



определяющим и видоизменяющим его в зависимости от исторических периодов. Также для него культурное развитие нельзя сводить к механизмам биологической эволюции, поэтому этот процесс не подвержен биологическому детерминизму (Обухова, 2019).

Одной из наиболее сильных особенностей Выготского является утверждение, что образование преобразует ребенка и что его развитие зависит от методов, используемых в образовании (Vigotsky, 1993). Исходя из вышеизложенного, становится понятной необходимость проведения исследований по разработке и созданию инновационных методов обучения, позволяющих оптимизировать процесс развития (Solovieva, Quintanar, 2019).

Теоретико-методологическая простота всегда была отличительной чертой теории Выготского (Выготский, 1993) и его последователей не только при решении проблемы развития речи и мышления, как ответа на концепцию Пиаже (Piaget, 1976), но и задолго до этого. Например, Выготский (Выготский, 1991) в своей работе «Исторический смысл психологического кризиса» писал, что психология должна определить свой объект изучения и указать метод, используемый в этой науке.

Представляется уместным установить различия между теоретическими трудами Выготского в отношении процесса развития, преподавания и обучения и конструктивистской позицией. Дискуссионными вопросами, подлежащими анализу в работах Выготского и представителей конструктивизма, являются происхождение психологического развития, использование культурных и социальных терминов, роль взрослого в процессе развития и различие между понятиями «зона ближайшего развития» (ЗБР) и «строительные леса», метод, преобладающий в подходе: оценивание и констатация против формирующего или генетико-экспериментального и теоретико-методологического значения для организации учебно-воспитательного процесса. Ниже раскрывается содержание каждого из указанных пунктов.

3. Психологическое развитие

В парадигме Выготского происхождение психологического развития является историко-культурным и предполагает два условия: социальные взаимоотношения и адекватное состояние центральной нервной системы ребенка. Психологическое развитие состоит в приобретении ребенком историко-культурного опы-

та в рамках осуществляющей им деятельности (Обухова, 2006).

Последователи Выготского противопоставляют эту позицию работам Пиаже, для которого происхождение развития рассматривается как биологическое или эволюционное (Solovieva, Quintanar, 2019) и состоит в движении органического роста с универсальными фазами (сенсомоторные, конкретные, формальные), идентичными для всех детей во все периоды и во всех социокультурных условиях (Baltazar Ramos, 2019). Само развитие в генетической эпистемологии Пиаже понимается как спонтанный процесс биологической природы, следующий своим собственным, уже установленным курсом. Социальные условия могут лишь ускорить или отсрочить прохождение этапов в зависимости от среды, в которой живет ребенок.

Пиаже, который считал себя «диалектическим конструктивистом» (Piaget, 1969), признает, что развитие познания имеет биологическую основу. В этом отношении его любимая аналогия для понимания значения психологического развития с точки зрения эпистемологии заключалась в приравнивании значений стадий эмбриологии для анатомии к стадиям биологической эволюции для психологии. Все этапы приобретения интеллекта зависят от эволюционной специфики вида, т.е. они «встроены в человеческий вид» (Piaget, 1972. С. 30–31).

Социальный конструктивизм уделяет большее внимание социальным условиям развития, которые начинают использоваться как синоним культурных (Berger and Luckmann, 2011). Специфичность понятий размыается, и кажется, что все определения из социальных наук обоснованы и подходят для психологических исследований. Выготский и его последователи всегда выступали за конкретные методы и точные объекты научного исследования. Выготский отмечает: «Метод должен соответствовать изучаемому объекту» (Выготский, 1983а: 41).

4. Использование культурных и социальных терминов

В различных публикациях отмечается, что особенностью теории Выготского является то, что человек рассматривается как часть человеческого общества (Wertsch, 1988; Rogoff, 1993; Daniels, Cole and Wertsch, 2007); однако ни Выготский, ни его последователи не называли его теорию социальной. Известно, что



Выготский первоначально назвал свой подход инструментальной психологией, а его последователи – культурно-исторической психологией. Для Выготского было важно указать на различия между психикой животных и человека; поэтому слово «социальный» было неуместно (Ярошевский, 2007). У животных можно говорить о социальных отношениях и коммуникациях, но не об историческом или культурном, если только, как у Пиаже, историческое не приравнивается к эволюционному в его биологическом смысле. В жизни «сообществ» животных нет ни истории, ни культуры, поскольку нет изменений в уровнях организации их жизни, определяемых историческими событиями. «Культурные приемы поведения не возникают просто как внешний навык, они становятся неотъемлемой частью самой личности, внедряя в нее новые отношения и создавая совершенно новый их строй» (Выготский, 1984. С. 128).

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что термин «культурный» тесно связан с термином «инструментальный», с процессом медиации, который предполагает использование знаков и символов как преобразующих психологических инструментов (Solovieva, Quintanar, 2019). «[...] основу структуры культурных форм поведения составляет опосредованная деятельность, использование внешних знаков в качестве средства дальнейшего развития поведения» (Выготский, 1984. С. 148). Таким образом, использование знака приобретает первостепенное значение во всем культурном развитии.

Социальные явления изучаются в социологии или социальной антропологии, но психология должна иметь собственный уровень и объект исследования. Несомненно, все культурное обязательно социально и не может быть по-другому. Все культурные достижения являются социальными и историческими достижениями; однако уровни анализа различны. Культурный уровень помогает воплотить в жизнь и конкретизировать то, что предназначено для изучения в психологии, но невозможно растворить психологическое и культурное в социологическом, что было бы неприемлемым редукционизмом для Выготского и его последователей, для которых социальное и культурное нельзя понимать как синонимы, как это используют многие авторы (Hernandez, 2019). Выготский (1982) интересовался объектом исследования в психологии и отвергал всякую идею редукционизма, чтобы не растворять психологическое в социологическом, как нечто неприемлемое для

его диалектико-материалистической позиции (Ярошевский, 2007).

В своем классическом труде «Мышление и речь» Выготский не выделяет четко аспекты «культурного» развития вместо «социального» (Выготский, 1984). Мы видим, что Выготского интересовали не столько внешние социальные процессы, сколько путь индивидуального и личностного развития через интериоризацию культуры, опосредованную речью. Непонимание этого факта приводит к серьезной ошибке отрицания Выготским индивидуального, психического и внутреннего характера познания, когда его причисляют к конструктивистам и сравнивают с другими тремя конструктивистами (Hernandez, 2019).

Важно отдать должное самому Выготскому (Выготский, 1984. С. 145), который, хотя и не объясняет это подробно, предпочитает использовать термин «культурный» для характеристики процесса развития.

Термин «социальный» по отношению к нашему объекту имеет большое значение. Прежде всего, это означает, в самом широком смысле, что все культурное является социальным. Культура – это продукт общественной жизни и социальной деятельности человека, и постановка проблемы культурного развития сразу выводит нас на социальный уровень развития.

Эти слова утверждают, что культура является продуктом социальной деятельности и может изучаться как система знаков и символов, то есть как психологические инструменты, преобразующие саму жизнь человека. Все культурное является социальным, но не все социальное является культурным, поскольку для этого требуются культурные механизмы трансформации, сохранения и генерации опыта, который находится «внешне», за пределами собственно возможностей человека.

Понятно, что социальная форма является первой стадией психологического развития и открывает возможности только для сознательного и добровольного использования культурных средств. Эти средства впоследствии могут быть усвоены. Психологическая теория Выготского не может быть «социальной» или «исторической» теорией, поскольку она изучает трансформации психики индивидуума в культуре. «Культура» – это возможность сохранения средств труда во внешних семиотических системах, таких как языковые коды, невербальное общение, предметы искусства, утварь и т.д. «Все, что было создано намерением человека и сохранено в знаковой информации, при-



нято, получено и усвоено другими в результате интеллектуальной деятельности, называется семантической информацией» (Лободанов, 2013. С. 24).

В теории Выготского (Выготский, 1991) элементы этой семантической информационной системы становятся психологическими знаками при условии, что субъект изначально использует их на социальном и коллективном уровне, чтобы они стали элементами индивидуального сознания, в которых заключены внутренние значения. Речь идет не о социальной жизни как таковой и не о знаках в их собственном смысле, а о мотивированном использовании знаков, несущих культуру, как психологических инструментов совместной деятельности.

В то время как некоторые конструктивисты путают и используют социальное и культурное как взаимозаменяемые понятия, историко-культурный подход основан на четком определении сферы культуры как единственной сферы существования и психологического развития ребенка.

5. Роль взрослого в процессе развития и сроках зоны ближайшего развития и строительных лесов

Роль взрослого, согласно конструктивистской теории, состоит в том, чтобы «облегчить» взаимодействие ребенка с окружающей средой; так строится «социальное обучение». Это происходит потому, что зарождение знаний в процессе развития рассматривается как эволюция, определяемая этапами биологического взросления, на которых происходит ассимиляция и приспособление как спонтанные, специфичные для ребенка процессы. Учитывая это, следует принять во внимание, что роль взрослого состоит в том, чтобы «способствовать» и «поддерживать» развитие, а не быть основным инициатором и проводником этого процесса. Никогда не уточняется, как, когда и каким аспектам необходимо «содействовать» (Rogoff, 1993).

Сам Пиаже не слишком развивал образовательную тему, поскольку для него темы психолого-педагогических исследований не обязательно совпадают или представляют интерес. «Детская психология изучает ребенка как такового, в его психическом развитии» (Piaget, Inhelder, 2015: 22). Пиаже (Piaget, 1972)

утверждал, что предметом изучения генетической психологии является развитие знаний у ребенка, которое также может быть понято через его онтогенез. Взрослый может сотрудничать и помогать, но путь развития уже предопределен априори.

Новым подходом являются работы Дж. Брунера (Bruner, 1984). Этот автор пытается примирить подход Выготского с генетической психологией Пиаже, отмечая, что ребенок также должен взаимодействовать со сверстниками и со взрослыми. Также необходимо подчеркнуть понимание и интерес Брунера (Bruner, 1988; 2000) к речи, повествованию и взаимодействию, темам, которые не были затронуты Пиаже и его последователями. Для Брунера эти темы представляли интерес, и он предложил изучать социальное взаимодействие и окружающую среду ребенка как источник его развития. Однако историко-культурное начало, отмеченное в трудах Выготского и его последователей, не может быть сведено к понятию среды.

Брунер и его коллеги предложили ставшую очень популярной концепцию строительных лесов, метафору, состоящую из строительных ступеней, которая идеально сочетается с конструктивизмом (Wood, Bruner and Ross, 1976). Концепция предполагает, что ребенок должен пройти множество ступенек, но с помощью взрослого. Он делает это не один, а при поддержке. Но нигде не говорится, что это за помощь, и это вызывает много путаницы. Кажется, что все, что делает взрослый, – это помочь или набор вспомогательных средств, указаний и информации, которые ребенок получает на протяжении всего своего интеллектуального развития, как если бы строительные леса и зона ближайшего развития были синонимами. Мы хотим подчеркнуть, что очевидно, что то, что Брунер сформулировал с помощью концепции строительных лесов, отличается от концепции зоны ближайшего развития Выготского (Выготский, 1984).

Во-первых, Выготский указывает, что зона ближайшего развития относится к уже завершившимся процессам, не позволяющим характеризовать интеллектуальное развитие ребенка. Это то, что он может сделать сам, без посторонней помощи, потому что это процесс, которым он уже овладел. Во-вторых, зоной ближайшего развития являются аспекты, представляющие собой «незрелые плоды», которые должны созреть (Выготский, 1984. С. 262). Для Выготского



зона ближайшего развития – термин метафорический и методологический, не имеющий операционального назначения. В своей работе Выготский (Выготский, 1984) не указывает ни на то, что могло бы породить идею «ступеней» или «строительных лесов», но говорит о необходимости изменения подхода к клинической оценке развития ребенка, которая должна быть динамичной и качественной. В другой работе он пишет: «Зона ближайшего развития (ЗБР) – расстояние между фактическим уровнем развития ребенка, определяемым его самостоятельным решением задач, и уровнем потенциального развития, определяемым его способностью решать задачи под руководством “более знающего другого”» (Выготский, 2009. С. 133).

Согласно приведенной выше цитате, это концепция, связанная с темой развития, то, что направлено на будущее ребенка; речь идет о представлении новых знаний, о которых он раньше не знал. Напротив, все официальные программы обучения основаны на знаниях, уже полученных ребенком. Этот аспект не существенен для Выготского, который говорит, что «это его вчерашний день» и что нужно беспокоиться «о его завтрашнем дне». Равным образом он подчеркивает, что обучение определяет развитие и ведет к нему через взаимодействие в зоне ближайшего развития (Выготский, 1984. С. 262).

Термин «строительные леса» отражает возможность взрослого оказывать непроизвольную и спонтанную поддержку; в этом случае оба процесса непроизвольны и спонтанны: как развитие ребенка, так и помощь взрослого. Напротив, зона ближайшего развития – это понятие, теоретически связанное с психологическим развитием ребенка, влияющее на его развитие в культурном аспекте и изменяющее его. Оба процесса, как развитие ребенка, так и зона ближайшего развития, имеют культурное, а значит, произвольное начало (Выготский, 1984). Для Выготского и его последователей обучение ведет за собой развитие и всегда продвигает вперед, что обеспечивает психологическое развитие ребенка.

Если для педагогического конструктивизма роль взрослого заключается в посредничестве и содействии, то для культурно-исторического подхода – это направляющая роль, но лишь одна из возможностей. Роль посредника и facilitatora возможна, но она не ведет к психологическому развитию и не соответствует зоне ближайшего развития.

6. Метод, преобладающий в подходе: оценка и констатация по сравнению с формирующим или экспериментально-генетическим

Экспериментально-генетический метод – один из самых оригинальных предложенных Выготским, который по этому поводу заявил: «[...] Применяемый нами метод может быть назван методом экспериментально-генетическим в том смысле, что он искусственно вызывает и создает генетический процесс психологического развития» (Выготский, 1983. С. 95). Кроме того, указанный метод анализирует процесс, а не статический объект, и анализ процесса можно назвать динамическим анализом. По мнению Выготского, «[...] задача подобного анализа сводится к тому, чтобы экспериментально представить всякую высшую форму поведения не как вещь, а как процесс, взять ее в движении. К тому, чтобы идти не от вещи к ее частям, а от процесса к его отдельным моментам» (Выготский, 1983. С. 95).

Это предложение было подхвачено его последователями, этот метод обучения использовался в качестве фундаментального метода в общепсихологических исследованиях (Galperin, 2000), а также в клинических (Solovieva, Quintanar, 2018) и педагогических исследованиях (Solovieva, Quintanar, 2019; Baltazar Ramos, Escotto Cordova, 2020).

Экспериментально-генетический метод в настоящее время называют формирующим методом или экспериментом (Talizina, 2019; Solovieva, Quintanar, 2019). Его цель – проанализировать процесс или действие во время его формирования, и он часто начинается с нулевого уровня. Но как изучать то, чего еще не существует? Действительно, вначале его еще нет, но в конце концов он будет существовать в результате вмешательства психолога.

Этот метод позволяет изучать действия в процессе их формирования в различных условиях, как оптимальных, так и перед лицом социальных и органических препятствий. Данный метод был применен последователями Выготского в отношении глухонемых и слепых от рождения детей в г. Загорске (Сергиев Посад), знаменитой школе-интернате под руководством профессора Соколянского, где



проводились психологические исследования и практики. Цель анализа состояла не в том, чтобы зафиксировать и оценить путь спонтанного развития детей, а в том, чтобы создать преобразующие культурные условия, которые привели бы к психологическому развитию детей с тяжелыми нарушениями слуха и зрения от рождения. В этом отношении эксперимент был организован с уровня совместного предметного действия до введения символической игры как предшествующего этапа освоения сложных интеллектуальных понятий (Lioudis, 1981; Ильинков, 1979). Напротив, педагогический конструктивизм не использует экспериментально-генетический метод, хотя Пиаже говорил об «историческом или генетическом анализе как методе» (Piaget, 1972: 94).

Конструктивизм в образовании фиксирует и оценивает спонтанное развитие, в то время как культурно-исторический подход формирует действия, еще не существующие в различных условиях развития (Solovieva, Quintanar, 2019; Solovieva et al., 2020).

7. Противоречия процесса преподавания и обучения

В соответствии с вышеизложенным, в педагогическом конструктивизме содействие или посредничество всегда должны основываться на предшествующих знаниях и должны быть помощью, а не препятствием. На самом деле это заключается в упрощении всего образовательного процесса, ограниченного установлением социального сосуществования, эмоционального переживания и осмыслинного обучения. Содействие обучению всегда начинается с простого частного знания (факта, определения, примера) к другому простому или немного более сложному частному знанию. В некоторых случаях можно прийти к какому-либо общему теоретическому положению или предпосылке. В результате у большинства учащихся формируется системное и организованное представление об изучаемом предмете (Давыдов, 2000; 2008).

Педагогический конструктивизм основывается на процессах, заданных как предпосылки обучения, что показывает его тесную связь с конструктивистской теорией Пиаже (Обухова, 2019). Цели связаны с объемом установленных программ или с компетенциями, которыми ребенок должен овладеть на каждом уровне образования, для чего предлагаются

различные стратегии (Diaz, Hernandez, 2002). В качестве предпосылки для подхода к компетенциям можно вспомнить один из вкладов конструктивизма в педагогику: таксономию обучения по каждому уровню (Bloom, 1973).

Другим предложением, позволяющим упорядочить цели обучения, является теория об осмысленном обучении (Ausubel, 1963, 1968), которое тесно связано с когнитивным подходом. В обоих случаях ставится вопрос не о формировании научных понятий, а о создании «строительных лесов», потому что ребенок в любом случае рано или поздно сформирует понятие; речь идет просто о том, чтобы помочь ему. С точки зрения данной статьи, конструктивизм не исследует, какой тип понятия (теоретический, эмпирический, магический) формируется и как он формируется: исключительно утверждается, что его создает ребенок, и для достижения этого могут использоваться различные стратегии. Такая позиция противоречит теории Выготского и его последователей, поскольку в ней используются строительные леса, а не зона ближайшего развития. Оба эти понятия, с нашей точки зрения, не могут использоваться как синонимы. Зона ближайшего развития всегда ведет ребенка вперед, в будущее его развития, тогда как строительные леса имеют скорее оттенок конкретной «стратегии». Этот нюанс гораздо ближе для всего конструктивизма.

По этому поводу Выготский констатировал, что необходим «разрыв» между повседневными понятиями, которые возникают у ребенка при поступлении в школу, и теоретическими понятиями, которые необходимо сформировать. Наука возникла как потребность в обобщении, абстрагировании и систематизации знаний (Выготский, 1982), которые становятся частью сложного культурного багажа, передаваемого культурными средствами (Ильинков, 2009; Solovieva, 2014).

Теоретические понятия всегда образуют системы, в то время как эмпирические понятия могут существовать изолированно, без какой-либо связи с другими понятиями. Теория деятельности предлагает пути поэтапного формирования теоретических концепций вплоть до ментального действия (Гальперин, 2000; Solovieva, Quintanar, 2020a). В конструктивистских педагогических теориях нет различий между эмпирическими и теоретическими концепциями, которые являются отправной точкой для организации обучения на основе историко-культурного подхода и тео-



рии деятельности (Solovieva, Quintanar, 2019; Quintanar, Solovieva, 2020; Solovieva, 2019). Как отмечал Выготский (1982), все исследователи следуют за Пиаже с намерением изучать эмпирические концепции, не учитывая, что приобретение теоретических понятий гарантирует осознание собственного поведения.

Для Выготского и его последователей теоретические понятия не могут быть получены путем заучивания, изолированно, в игре или общении. Необходимо выработать целую иерархическую понятийную систему, предполагающую направленную учебно-воспитательную работу (Выготский, 1982; Давыдов, 2000; Talizina, 2019; Quintanar, Solovieva, 2020). Необходимо понимать, что понятия не приобретаются посредством простого сенсорного взаимодействия с объектами, как постулирует конструктивизм (Piaget, 1977; Piaget, Inhelder, 2015), и они не вытекают из повседневных понятий, как полагает конструктивизм в его версии «осмысленного обучения» (Diaz, Hernandez, 2002).

Если педагогический конструктивизм ставит задачу построения знаний на основе предшествующего когнитивного и эмоционального опыта, то Выготский и его последователи ставят необходимость разрыва между эмпирическими концепциями, предшествующими формированию теоретических концепций в интеллектуальных действиях, в качестве основной цели обучения (Solovieva, Quintanar, 2020b).

Выводы и анализ

Анализируемые в статье данные и рассуждения позволяют сделать вывод о необходимости глубокого понимания основ культурно-исторического подхода в психологии, который нельзя путать с конструктивистской позицией. Различия между этими двумя подходами существенны, поскольку если для конструктивизма Пиаже происхождение развития является биологическим, а социальная жизнь – условием, а для социального конструктивизма общество – созидатель реальности, то для последователей Выготского начало психологического развития включает в себя познание, которое является культурно-историческим, и два необходимых условия: первая система человека и жизнь в человеческом обществе.

Обобщая конструктивистскую позицию, можно сказать, что развитие происходит спонтанно, необходимы социальные условия,

обучение должно быть практическим, взрослый является посредником, ребенок конструирует и определяет свое собственное обучение, а изученное использует на практике. Эта идея предполагает, что практически ничего или совсем незначительные шаги необходимо предпринять для изменения системы образования с точки зрения организации ее содержания, учета возраста учащихся и развития направленности обучения. Исходя из конструктивизма, ребенок будет накапливать свои знания, проходя эволюционные этапы без особых усилий со стороны образовательной системы.

Культурно-историческая теория Выготского указывает на нечто противоположное: развитие имеет культурное происхождение, поэтому должны соблюдаться социальные и организационные условия. В этом смысле образование должно обеспечивать теоретическое развитие, поскольку теоретические концепции используются в интеллектуальных действиях, а взрослый должен быть ориентиром.

Считать Выготского конструктивистом – значит упускать из виду его тесную связь с философией диалектического материализма и его настойчивое стремление к экспериментированию, его признание существования объективной реальности за пределами субъекта и его последовательный поиск объективной истины через практическую и теоретическую деятельность изменяющегося субъекта, включенную в конкретную историко-культурную деятельность. Психолог или педагог, стоящий на позициях Выготского, поймет, что от его действий зависит весь процесс психологического развития ребенка и формирования его личности, а также действия этой личности в ближайшем и отдаленном будущем. Специалист, стоящий на позициях Выготского, не верит в спонтанные процессы развития, но занимается разработкой методов, способствующих оптимальному развитию учащихся на всех уровнях образования.

В то время как конструктивизм в большей степени применяет инструменты проверки и наблюдения в естественных условиях обучения, культурно-исторический подход фокусируется на разработке радикально новых методов, гарантирующих психологическое развитие, а не достижение компетенций. С точки зрения культурно-исторического подхода, обучение должно пониматься как интеллектуальная деятельность всех ее участников и вести к формированию личности и знаний ребенка,



которые формируются как интеллектуальный, рефлексивный и произвольный процесс. Интеллектуальное действие должно стать центральным ядром образовательных теорий, так же, как действие стало центральным ядром теории деятельности.

Глубокое изучение культурно-исторической концепции по-прежнему является проблемой как для государственных, так и для частных учебных заведений. Нельзя сказать, что теория устарела, не попытавшись применить ее на практике. До сегодняшнего дня преобладающей концепцией был и остается конструктивизм, при этом полезно знать, что культурно-историческая концепция способна превратить всю теорию и практику в систему, отвечающую за образование и развитие будущих поколений. ■

Об авторах

Соловьева Юлия, Автономный университет Пуэблы, Мексика, aveivolosailuy@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-5610-1474>

Кинтанар Рохас Луис, Автономный университет Тласкалы, Мексика, ranatniuq@icoud.com, <http://orcid.org/0000-0002-9758-1467>

Бальтасар Рамос Ана Мария, Национальный автономный университет Мексики, Мексика, aniuixbaltazar@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-0497-3032>

Эскотто Кордова Эдуардо Александро, Национальный автономный университет Мексики, Мексика, aescotto@unam.mx, <http://orcid.org/0000-0002-1104-8195>

About authors

Solovieva Yulia, Universidad Autonoma de Puebla, Mexico, aveivolosailuy@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-5610-1474>

Quintanar Rojas Luis, Universidad Autonoma de Tlaxcala, Mexico, ranatniuq@icoud.com, <http://orcid.org/0000-0002-9758-1467>

Baltazar Ramos Ana Maria, Universidad Nacional Autonoma de Mexico, Mexico, aniuixbaltazar@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-0497-3032>

Escotto Cordova Eduardo Alejandro, Universidad Nacional Autonoma de Mexico, Mexico, aescotto@unam.mx, <http://orcid.org/0000-0002-1104-8195>

Литература / References

1. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982–1984. – Т. 4: Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – 1984. – 433 с.
2. **Выготский Л.С.** Полное собрание сочинений: [в 16 т.] / Ред., сост., авт. вступ. ст., comment. и примеч. В.С. Собкин. – М.: Левъ, 2015. – Т. 1: Драматургия и театр. – 2015. – 750 с.
3. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982–1984. – Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. Т. 1. – 1982. – 487 с.
4. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982–1984. – Т. 2: Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. – 1982. – 504 с.
5. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982–1984. – Т. 3: Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
6. **Гальперин П.Ю.** Психология: 4 лекции: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Университет; Юрайт, 2000. – 111 с.
7. **Давыдов В.В.** Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 478 с.
8. **Давыдов В.В.** Лекции по общей психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 176 с.
9. **Ильенков Е.В.** Проблема идеального: история и контекст // Вопросы философии. – 1979. – №6. – С. 128–140.
10. **Ильенков Е.В.** Школа должна учить мыслить: учебно-методическое пособие. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2009. – 108 с.
11. **Леонтьев А.Н.** О творческом пути Л.С. Выготского: вступительная статья // Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. – С. 9–41.
12. **Лободанов А.П.** Семиотика искусства: история и онтология: учебное пособие для студентов. – М.: Изд-во Московского ун-та, 2013. – 678 с.
13. **Обухова Л.Ф.** Возрастная психология: учебник для бакалавров; учебник по дисциплине «Возрастная психология» для студентов высших учебных заведений. – М.: Юрайт, 2013. – 460 с.
14. **Обухова Л.Ф.** Неоконченные споры: П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже // Психологическая наука и образование. – 1996. – Т. 1. – № 1. – С. 31–41.
15. **Ярошевский М.Г.** Л.С. Выготский: в поисках новой психологии. – СПб.: Международный фонд истории науки, 1993. – 301 с.
16. **Ausubel, D.** (1963). The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune & Stratton.
17. **Ausubel, D.** (1968). Educational psychology: A cognitive view. New York: Holt, Rinehart & Winston.
18. **Baltazar Ramos, A.M.** (2019). Estimulacion del desarrollo psicologico infantil. Mexico: UNAM, FES-



- Zaragoza. Disponible en <https://www.zaragoza.unam.mx/area-ciencias-sociales/>
19. **Baltazar Ramos, A.M. y Escotto Cordova, E.A.** (2020). Efectos del programa de estimulacion del desarrollo en un nino diagnosticado con TDAH, en Baltazar Ramos, A. M. (ed.), *Intervenciones psicologicas Estrategia e intervenciones* (pp. 27-48). Mexico: UNAM, FES– Zaragoza. Disponible en www.zaragoza.unam.mx/area-ciencias-sociales/
 20. **Berger, P.L. y Luckmann, T.** (2011). *La construccion social de la realidad*. Argentina: Amorrtu.
 21. **Bloom, B.** (1973). *La inocencia en educacion: la educacion a traves de 25 anos de investigacion*. Santiago: Ministerio de Educacion.
 22. **Bruner, J.** (1984). *Accion, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
 23. **Bruner, J.** (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
 24. **Bruner, J.** (2000). *La educacion puerta de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
 25. **Daniels, H., Cole, M., Wertsch, J.** (2007). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press.
 26. **Escotto-Cordova, E.A.** (2001). Posmodernidad: ni parteaguas historico ni teoria de la historia. *Cuadernos de Ciencias de la Salud y del Comportamiento: Posmodernidad*, 1, 19-58. Universidad Nacional Autonoma de Mexico.
 27. **Escotto-Cordova, E.A.** (2012). La paradoja de las paradojas o el fin del constructivismo, en E. A. Escotto Cordova. *Ensayos sobre psicologia materialista. Psicologia, Historia y Neurociencias* (segunda edicion) (pp.131-150). Universidad Nacional Autonoma de Mexico.
 28. **Liaudis, V.Ya.** (1981). Las funciones especificas y la genesis de la memoria del hombre, en I. I. Iliasov y V. Ya. Liaudis, *Antologia de la psicologia pedagogica y del desarrollo por edades* (pp. 256-262). Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
 29. **Piaget, J.** (1952). *The origins of intelligence in the child*. New York: Norton.
 30. **Piaget, J.** (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Norton.
 31. **Piaget, J.** (1961). *La formacion del simbolo en el nino*. Mexico: Fondo de Cultura Economico.
 32. **Piaget, J.** (1969). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
 33. **Piaget, J.** (1972). *Psicologia y epistemologia*. Argentina: Emece.
 34. **Piaget, J.** (1975). *El mecanismo del desarrollo mental*. Espana: Editorial Nacional.
 35. **Piaget, J.** (1976). El lenguaje y el pensamiento en el nino. *Estudio sobre la logica del nino* (1). Buenos Aires: Guadalupe.
 36. **Piaget, J.** (1977). *El comportamiento, el monitor de la evaluacion*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Vision.
 37. **Piaget, J.** (1979). *Autobiografia. El nacimiento de la inteligencia*. Argentina: Tierra Firme.
 38. **Piaget, J.** (1980). *La psicologia del nino*. Madrid: Morata.
 39. **Piaget, J.** (1981). *La representacion del mundo en el nino*. Madrid: Morata.
 40. **Piaget, J., Inhelder, B.** (2015). *Psicologia del nino*. Madrid: Ediciones Morata.
 41. **Quintanar, L., Solovieva, Y.** (2020). Importancia de la teoria de la actividad, en V. Covarrubias Salvatori, *Bases para la introducción y el desarrollo del pensamiento científico en la niniez y la pre adolescencia* (pp. 111-172). Puebla: CONCYTEP.
 42. **Rogoff, B.** (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidos.
 43. **Solovieva Y., Quintanar L.** (2020). La metodologia formativa en la psicologia historico cultural (pp. 75-90). Madrid: Guinter-EOS.
 44. **Solovieva, Y.** (2014). *La actividad intelectual en el paradigma historico-cultural*. Mexico: CEIDE.
 45. **Solovieva, Y.** (2019). Las aportaciones de la teoria de la actividad para la enseñanza. *Educando para educar*, 37(1), 13-25.
 46. **Solovieva, Y., Quintanar, L.** (2018). Teoria de Galperin: orientacion para psicologia y neuropsicologia, en I. Beltran Nunez y B. Leite Ramalho, (orgs.), *Galperin e a teoria de la formacao planejada por etapas das acoes mentais e dos conceitos. Pesquisas e experiencias para um ensino inovador*. Campinas: Mercado de Letras.
 47. **Solovieva, Y., Quintanar, L.** (2019). La metodologia formativa en la psicologia historico cultural. Madrid: GIUNTI-EOS.
 48. **Solovieva, Y., Quintanar, L.** (2020a). Las acciones mentales y el problema de las etapas de su formacion: siguiendo a Galperin y Talizina. *Obutchenie. Revista de Didatica e Psicologia Pedagogica*, 4(1), 59-85.
 49. **Solovieva, Y., Quintanar, L.** (2020b). Revision of conception of gradual formation of actions for education and psychological development. *Frontiers in Psychology*, 11(1887), 1-9.
 50. **Solovieva, Y., Gonzales-Moreno, C., Rosas, Y., Mata, A., Morales, A.** (2020). Resultados de investigacion educativa desde el modelo historico-cultural y la teoria de la actividad en la Universidad Iberoamericana de Puebla. *Ensino em Revista*, 27, 1256-1274.
 51. **Talizina, N.F.** (2019). La teoria de la actividad aplicada a la enseñanza. Mexico: Universidad Autonoma de Puebla.
 52. **Vigotsky, L.S.** (1991). El significado historico de la crisis de la psicologia, en A. Alvarez & P. del Rio (trads.), *Obras Escogidas T. I. Problemas teoricos y*



metodologicos de la psicologia (pp. 259-416). Madrid: Aprendizaje-Visor.

53. **Vigotsky, L.S.** (1996). El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formacion de conceptos, A. Alvarez y P. del Rio (eds.), Obras Escogidas T. IV. Psicologia infantil (pp. 47-116). Madrid: Aprendizaje-Visor.

54. **Vigotsky, L.S.** (1997). El metodo instrumental en psicologia, en A. Alvarez & P. del Rio (trads.), Obras Escogidas T. I. Problemas teoricos y metodologicos de la psicologia. (pp. 65-70). Madrid: Aprendizaje-Visor.

55. **Vigotsky, L.S.** (1993). Pensamiento y lenguaje, en Amalia Alvarez y Pablo del Rio (ed.), Liev Semionovich Vygotski. Obras escogidas. Tomo II. Problemas de la psi-

cologia general (pp. 9-248). Espana: Aprendizaje-Visor.

56. **Vigotsky, L.S.** (2009). El desarrollo de los procesos psicologicos superiores. Buenos Aires, Argentina: Critica.

57. **Watzlawick, P.** (2000). La realidad inventada. Espana: Gedisa.

58. **Wertsch, J.** (1988). Vygotsky y la formacion social de la mente. Barcelona: Paidos.

59. **Wood, D., Bruner, J., Ross, G.** (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 89-100.

60. **Zambrano, A.I.** (2016). Pedagogia y didactica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. Praxis & Saber, 7(13), 45-61.

Уважаемые читатели!



Журнал «Современное дошкольное образование» публикует оригинальные научно-популярные, учебно-методические или практико-ориентированные работы, посвященные проблемам развития дошкольников и дошкольного образования в России и за ее пределами.



Журнал «Современное дошкольное образование», в первую очередь, рассматривает обзорные статьи, раскрывающие состояние дел в рамках данной проблемы; эмпирические (исследовательские) статьи; статьи, в которых представлен оригинальный методический инструментарий. Особое внимание уделяется статьям, раскрывающим опыт воспитания и обучения детей в конкретных странах. Журнал также публикует сообщения, посвященные прошедшему международным научным и другим значимым событиям в мире дошкольного образования.



Журнал «Современное дошкольное образование» включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты докторской диссертации на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Перечень ВАК) по научным специальностям:

- **5.3. Психология**
- **5.8. Педагогика**

Все номера журнала «Современное дошкольное образование» размещаются в научной электронной библиотеке www.eLibrary.ru «Российского индекса научного цитирования» (РИНЦ). Таким образом, размещая статью в нашем журнале, вы формируете индивидуальный индекс научного цитирования.