

# Неклассическая психология Л.С. Выготского

Е. Е. Кравцова

Вся история становления психологической науки, особенно ее развитие в XX веке, свидетельствует, что она строилась в логике естественнонаучной парадигмы или, как сейчас принято называть, классической науки. При этом имеется объект изучения — физические характеристики предметов или особенности поведения и сознания человека; имеется определенный в своих характеристиках субъект, который их изучает, в одном случае — физик-экспериментатор, в другом — психолог. Имеются также данные, полученные в ходе наблюдения за изменениями объекта в экспериментальных ситуациях, которые, будучи многократно проверены и статистически обработаны, становятся законами и закономерностями физики или психологии.

Параллельно с классической наукой в рамках физики, возникает и другой тип исследовательской логики, представленный, прежде всего, в работах Нильса Бора. В этой новой науке нет противопоставления объекта и субъекта, нет противостояния экспериментатора и испытуемого, нет довлеющей доказательной силы математики.

По мнению одного из ближайших учеников Л.С. Выготского — Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготский предложил и продемонстрировал новую неклассическую психологию. В ней так же, как и в неклассической физике, нет отде-

ленности экспериментатора от испытуемого. В ней действуют иные законы, которые позволяют экспериментально изучать человеческий путь развития и рассматривать человека как неповторимую индивидуальность.

Мысль Д.Б. Эльконина о том, что Л.С. Выготский является родоначальником неклассической психологии, сначала понравилась многим ученым. Можно встретить довольно большое количество работ, в которых эта идея так или иначе представлена. Но с течением времени оказалось, что стремиться работать в парадигме культурно-исторической психологии и пытаться реализовать принципы неклассической психологии, на первый взгляд, довольно легко, но реально оторваться от естественнонаучной парадигмы и классического метода научного познания значительно труднее.

Результатом осмысления сложившейся ситуации стали две противоположные позиции. Одни ученые стали утверждать, что нет и не может быть никакой неклассической психологии, а все, что было сделано Л.С. Выготским и его последователями не выходит за рамки традиционной, классической науки. Другие исследователи пытаются найти в теориях и практиках других ученых мысли, сходные идеям Л.С. Выготского, несмотря на



**Кравцова Елена Евгеньевна**  
доктор психологических наук,  
профессор кафедры проектирующей  
психологии Института психологии  
им. Л.С. Выготского Российского  
государственного гуманитарного  
университета.

радикальное различие в методологических этих подходах.

Что же предложил нам Л.С. Выготский? Почему спустя более 60 лет после ухода автора из жизни его идеи привлекают к себе внимание огромного количества ученых разных специальностей всего мира?

Ответ на этот вопрос можно получить у самого автора культурно-исторической психологии. Он пишет, что старая психология, т.е. психология, которая построена в естественнонаучной парадигме, не могла даже верно поставить проблему личности. Он указывает и на причину этого — старая психология не знала учения о высших психических функциях.

Что же дает учение о высших психических функциях психологической науке? Чем оно может изменить характер этой науки? Что методологически роднит неклассическую психологию, например, с неклассической физикой?

Все, кто знаком с идеями Л.С. Выготского, знают, что психическое развитие связано, с одной стороны, с социальными воздействиями на субъекта, а с другой стороны, с физиологическими особенностями индивида. Этот факт довольно часто подталкивает к интерпретации культурно-исторического подхода в логике теории конвергенции двух факторов, предложенной В. Штерном. Действительно и в той и в другой концепции учитываются как биологические, так и социальные факторы. Но, с самого начала эти теории являются прямо противоположными по своим исходным установкам. Так, согласно В. Штерну, в онтогенезе социальное вытесняет биологическое, и взрослый человек оказывается в значительно большей степени социализированным и социальным по сравнению с ребенком. Л.С. Выготский же подчеркивает, что новорожденный, младенец с самого начала является максимально социальным существом. По-разному эти авторы понимают и процесс развития. У В. Штерна, как уже говорилось, социальное вытесняет биологическое, а у Л.С. Выготского социальное меняет свой характер — из внешнего, социального, обеспеченного взрослым, оно постепенно становится собственным, внутренним достоянием ребенка. В отличие от В. Штерна, Выготский утверждает, что ребенок не адаптируется к социуму, культуре, обществу, а овладевает общественным опытом,

можно сказать, в некотором смысле приспособливает социум под себя. Понятие социализации в культурно-исторической теории — это не интериоризация внешнего мира и его законов, а, скорее, экстериоризация внутреннего мира личности.

В этом контексте Л.С. Выготский в рамках культурно-исторического подхода выдвинул *две революционные идеи*.

Во-первых, *он выделил и описал в научных понятиях специфически человеческий путь развития, который назвал культурным*. Культурное развитие это не просто психическое развитие, это развитие человека. Более того, можно сказать, что и это развитие и развитие вообще присуще только человеку. Биологические факторы в этом случае не являются определяющими для развития психики человека, но сами могут качественно меняться и развиваться внутри этой высшей формы движения. При этом изменения в физиологии и органике связаны не с тем, что биологическое вытесняется социальным, а с тем, что происходят качественные изменения в психике и личности индивида.

С этим связано и *второе открытие* Л.С. Выготского, согласно которому психическое развитие связано со способностью человека овладевать собственной психикой. Все внешние факторы, в том числе и результаты обучения, не усваиваются механически в процессе интериоризации, понимаемой как движение извне вовнутрь, а являются инструментами, средствами, при помощи которых человек становится субъектом собственного поведения, деятельности, становится личностью.

Итак, культурно-исторический подход позволил выделить логику и качественные особенности психического развития человека. Человек в рамках этой теории является активным, реализующим свою неповторимую индивидуальность. Культурно-исторический подход, по мнению его автора, создает возможность построения теории и практики психологии личности.

Хотя понятие личности почти не используется Л.С. Выготским, а его теория мало кем связывается с теорией личности, необходимо отметить, что личностное развитие сопряжено с логикой культурного развития человека. Чем в большей степени человек умеет управлять собой, своими психи-

ческими процессами и функциями, своим поведением и деятельностью, тем у него более высокий уровень развития личности. В этом смысле оценка работы психолога с ребенком, также как и эффективность любого обучения, связана с тем, что эта работа или это обучение дало малышу для того, чтобы он лучше научился управлять собой, то есть для его личностного развития.

Если в процессе взаимодействия со взрослым или в результате специально организованного обучения малыш приобретет какие-то навыки, которые никак не связаны с его способностью управления собой, то, с одной стороны, этот процесс не будет иметь развивающего характера, а, с другой стороны, несмотря на все ссылки на культурно-историческую теорию, он окажется выполненным в рамках традиционной, классической науки.

Что же отличает классическую психологию от неклассической? Чем отличается культурно-исторический подход от всех предшествующих ему и других, возникших много лет спустя?

Проанализировав творчество Л.С. Выготского, легко увидеть, что он всю жизнь занимался проблемами психологии искусства, психологии искусства была для него во многом альфой и омегой его новой неклассической психологии. Одновременно он решал проблемы трудностей в развитии детей, определял специфику обучения детей с ограниченными возможностями, выделял соотношение обучения и развития. Оба эти направления исследований помогали ему решать проблемы, которые его волновали. Можно сказать, что работа в области психологии искусства помогла решать проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. А решение проблем этих и многих иных отраслей психологии не отвлекало его внимания от психологии искусства.

Это позволяет утверждать, что Л.С. Выготский в своем творчестве стоял на двух позициях в одно и то же время. Он мог рассматривать одну и ту же проблему с разных позиций, умел легко выходить из любой ситуации или проблемы и занимать позицию из «точки вне», введенной в психологию К. Левиным. Есть основания считать, что предложенная Л.С. Выготским культурно-историческая теория, в отличие от тех, которые существовали до нее, отличается такой двупозиционностью. Именно эта черта позволяет

по-новому осветить предмет психологической науки.

Суть культурно-исторической теории в том, что натуральные психические функции становятся высшими. Отсюда и роль обучения, которое ведет за собой развитие и превращает функции из натуральных в высшие. Если рассматривать эти особенности культурно-исторического подхода с позиций классической науки, то ее предметом становятся высшие психические функции. Однако нельзя не согласиться с одним из исследователей творчества Л.С. Выготского, А.А. Пузыреем, который подчеркивает, что Л.С. Выготский не занимался ни натуральными психическими функциями, ни высшими, он исследовал процесс превращения натуральных функций в высшие, культурные. Чтобы исследовать этот процесс, психолог должен одновременно находиться на двух позициях: он должен учитывать и то, чем владеет человек сегодня, и его зону ближайшего развития.

Эта особенность неклассической психологии очень хорошо видна на примере игры. С одной стороны, игра привлекала к себе внимание разных исследователей. С другой стороны, и теория, и особенно практика игры, свидетельствуют о том, что она постепенно превращается из реальности в некоторую метафору, так как исследователи всего мира указывают на то, что она постепенно исчезает из детской жизни.

Л.С. Выготский определяет игру через воображаемую ситуацию. По его мысли воображаемая ситуация это не мир смыслов, как считают многие его последователи, и не роль, которая является критерием игры, по мнению Д.Б. Эльконина. Воображаемая ситуация в культурно-исторической неклассической психологии — это пространство между реальным миром и миром смыслов. Иными словами, для того чтобы создать воображаемую ситуацию или выделить ее в деятельности другого человека, опять таки надо быть одновременно на двух позициях — учитывать реальный мир и мир фантазии. Оба они реализуются в игре. Доказательства этому можно увидеть и в текстах Л.С. Выготского, который подчеркивает, что в игре ребенок плачет как пациент и одновременно радуется как играющий. То есть, ребенок в игре оказывается одновременно и внутри, и вне ее и, следовательно, реализует одновременно две позиции.

Итак, главное отличие неклассической психологии от классической определяется двупозиционностью исследователя, то есть его способностью находиться одновременно в двух позициях.

Из истории психологии известно, что представители тех или иных школ рассматривали человека, его психическое развитие, как правило, с какой-то одной позиции — биологизаторской или социологизаторской. В теориях типа конвергенции двух факторов (как у В. Штерна), исследователь попеременно выступает то биологизатором, то социологизатором.

Многие ученики Л.С. Выготского критиковали его за введение понятия «натуральные функции», считая, что это дань натурализму и может увести в биологизаторство. Однако в реальности, в культурно-исторической теории нет ни подлинно биологического, ни подлинно социального. Психологическое содержание самих понятий биологического и социального в парадигме культурно-исторической психологии существенно меняется.

Если в классической психологии исследователь ориентируется на врожденные свойства и характеристики субъекта или его социальные приобретения, то по отношению к культурно-исторической теории нельзя даже выделить эти факторы. Они выступают в единстве. Более того, эти факторы приобретают совершенно иной смысл. Хорошо известны теория и практика последователей Л.С. Выготского: Ивана Соколянского, а позднее Александра Мещерякова, которые показали, что отсутствие у детей слуха и зрения, то есть чисто биологических составляющих развития, не являются препятствием для становления и развития высших психических функций.

Эта двупозиционность неклассической психологии обуславливает совершенно иную практику, построенную на ее основе. Можно выделить три ее характеристики. Первая характеристика гласит, что тот, кто эту практику организует или управляет ею, оказывается непосредственным участником этого процесса. Иными словами, если родитель, педагог, психолог, учитель и пр. пытается сконструировать развивающее обучение в рамках неклассической психологии, он сам развивается так же, как его ученики — дети, участники этого процесса. В противном случае обучение не будет развивающим, а те, кто его организует и контролирует, будут страдать от эмоцио-

нального выгорания, использовать однотипные приемы и методы, не будут развиваться профессионально и т. п.

Вторая характеристика практики, построенной на неклассической психологии, связана с тем, что она конструируется на двух основах. Так, разрабатывая образовательную программу, взрослый, с одной стороны, ориентируется на закономерности психического развития в онтогенезе, а, с другой — на индивидуальные особенности того или иного ребенка. Эта характеристика обеспечивает ориентацию на развитие личности каждого участника образовательного процесса.

Наконец, третья характеристика новой практики обусловлена ее глобальностью. В разных странах появляются исследователи или практики, которые меняют какую-то одну характеристику в жизнедеятельности ребенка, считая, что это ведет к его психическому или личностному развитию. Например, вводят новый раздел математики, или даже меняют всю логику обучения математике в детском саду или начальной школе. Аналогичным образом обстоит дело, когда меняют отношение родителей к каким-то чертам детского характера, ничего не меняя в социальном статусе ребенка в дошкольном учреждении или, наоборот, проводят какое-то обучение в детском саду, не принимая во внимание семью ребенка. Практика, построенная на основе неклассической психологии, охватывает все стороны жизнедеятельности ребенка. Конечно, если речь идет о специальных исследованиях, то необходимо выделить конкретные факторы, развитие которых изучается, или отношения, связи между которыми устанавливаются, однако это будет не практика новой психологии, а предмет психологических или педагогических изысканий.

Характеристика неклассической психологии и практики, построенной на ее основе, говорит о сложности и многомерности ее использования, как в науке, так и в реальной жизнедеятельности. Именно этот путь ведет к развитию самой психологической науки и к тем изменениям в социальной жизни, которые она обеспечивает.

Двупозиционность неклассической психологии может быть проиллюстрирована на примере *трех проблем*, поставленных Л.С. Выготским.

**Первая проблема** касается видов обучения. Л.С. Выготский подчеркивал, что есть два вида обучения — обу-

чение спонтанное, когда субъект учится по своей программе, и обучение реактивное, когда он учится по «чужой» программе. При этом ученый подчеркивал, что в определенном возрасте ребенок может учиться только спонтанно, достигнув же определенного уровня психического развития, он способен обучаться по «чужой» программе.

Если трактовать эту мысль в рамках классической науки и практики, то значит, что до какого-то возраста ребенок реализует собственную активность, а, приходя, например, в школу, он должен уметь учиться реактивным образом.

Двупозиционность в подходе к проблеме видов обучения означает, что исследователь, педагог, родитель и пр. находится одновременно и на позиции спонтанного обучения, и на позиции реактивного обучения. Когда ребенок по возрасту еще не может обучаться реактивно, взрослый модифицирует реактивное обучение, придавая ему форму спонтанного. Таким образом, оказывается, что ребенок учится по той программе, которую ему сконструировал взрослый, реализуя при этом спонтанное обучение.

Например, в программе «Золотой ключик», которая построена на основе теории Л.С. Выготского, дети дошкольного возраста и младшие школьники, большинство из которых не могут учиться реактивным образом, учатся внутри определенных событий. Эти события, с одной стороны, являются яркими, эмоциональными, привлекательными именно для детей, а, с другой стороны, они представляют собой совместную жизнь детей и взрослых, которые эти события переживают.

Так, если взрослый обучает ребенка ориентации в частях света, он не начинает объяснять, где север, а где юг, какая стрелка в компасе что означает и т. п., а приносит в группу особую игрушку — маленького мишку, с которым дети играют, обедают и даже вместе засыпают. Они планируют, что пойдут с ним гулять или будут играть в какую-то интересную игру. Через один или несколько дней (это зависит от целого ряда обстоятельств и, в первую очередь, от особенностей детей), когда они уже привязались к игрушке, и мишка им очень нужен, выясняется, что он «уехал на Север». Дети хотят его вернуть и решают ехать за ним на Север. Для этого им необходимо узнать, где север, как туда добраться, кто там

живет, с какими животными встретится их мишка и т. п. С точки зрения детей, это спонтанное обучение, так как они сами по собственной инициативе приобретают знания и умения. В то же время, с другой точки зрения, это реактивное обучение, потому что именно взрослым надо было научить детей работать с компасом и картами и пр.

По рассказу одной мамы, ребенок на ее вопрос, что же делает воспитательница в детском саду, искренне говорил: «Ничего, мы все делаем сами, сами решаем, что делать, сами сочиняем сказки, делаем газету. Только иногда мы ее приглашаем, чтобы ей не было очень скучно».

Очень важно, что обучение, организованное таким образом, подходит для детей с разным уровнем развития. Одни учатся только спонтанно; другие уже могут учиться спонтанно-реактивно, когда в результате какого-то события у них возникает собственный мотив обучения; у третьих это обучение начинает носить реактивно-спонтанный характер. Последнее свойственно детям 6–7 лет, когда они вроде бы готовы принимать чужую программу, то есть учиться реактивно, но быстро истощаются, и при любой трудности отказываются от этой программы. Включение их в коллектив, деятельность в интересных ситуациях помогает им активно продолжать обучение. Дети, способные к реактивному обучению, не только сами хорошо учатся, но и учат более младших детей или сверстников с более низким уровнем психического развития.

Такое обучение будет носить личный характер. Л.С. Выготский подчеркивал, что там, где ребенок чувствует себя источником своего поведения и деятельности, он поступает лично. Помимо приобретения знаний и умений в обучении, организованном таким образом, ребенок осваивает способы превращения реактивного обучения в спонтанное. Этот результат не только не менее важен, чем первый, но и представляет большую ценность в плане развития ребенка. При таком обучении ребенок учится учиться реактивным образом.

Итак, виды обучения — спонтанное и реактивное в контексте неклассической психологии и построенной на ее основе практике рассматриваются в единстве, а важнейшими его результатами является способность субъекта трансформировать реактивное обучение в спонтанное.

**Вторая проблема**, поставленная Л.С. Выготским, связана с его идеей о взаимосвязи обучения и развития. Почти аксиоматическим стало положение ученого о том, что хорошо только то обучение, которое ведет за собой развитие. Его использование на практике в рамках классической науки привело к тому, что детей все более раннего возраста начинают учить все более сложным вещам. Сейчас никого не удивишь элементами высшей математики, философией, религиоведением и т. п. для малышей. При этом и разработчики, и практики ссылаются на Л.С. Выготского и искренне считают, что таким образом создают условия для психического и личностного развития детей.

Однако на практике получается, что дети, рано начавшие учиться, не хотят идти в школу, имеют низкий уровень психологической готовности к школьному обучению, подменяют реальное учение игрой в школу и т. п. Более того, в реальности происходит то, против чего так предостерегал Л.С. Выготский, обсуждая взаимосвязь обучения и развития. Эти понятия начинают восприниматься как синонимы. Считается, что если изменили обучение, построили его в логике движения от абстрактного к конкретному или, наоборот, от конкретного к абстрактному — изменилось и развитие. Самое интересное, что результаты различных тестов, которые фиксируют уровень актуального развития ребенка, действительно меняются, независимо от того, какую стратегию использует психолог в обучении.

Проблема обучения и развития в неклассической психологии может быть представлена в виде двух векторов, где один, который лежит на поверхности, и который можно реально наблюдать — это обучение, а другой, невидимый невооруженным глазом — развитие. Ссылаясь на уже приводимую идею А.А. Пузыря, можно сказать, что в культурно-исторической парадигме психология занимается не обучением и развитием, а выявлением того, как обучение, вернее его результаты, трансформируются, реализуются в развитии обучающегося. В неклассической психологии психолог ориентируется на пространство между обучением и развитием и с этой позиции осмысляет и контролирует их. Такой подход качественно меняет содержание этих понятий и ставший уже почти аксиомой тезис Л.С. Выготско-

го о том, что обучение ведет за собой развитие. В рамках традиционной психологии этот тезис понимается буквально и означает, что между обучением и развитием не может быть никаких иных связей, кроме лидирующей роли обучения. В контексте же неклассической психологии каждый момент обучения может быть рассмотрен и осмыслен с точки зрения развития и, наоборот, развитие в своем многообразии может быть проанализировано и понято с позиции обучения. Указанная Л.С. Выготским связь обучения и развития касается только стратегии обучения, а реальный процесс обучения в какой-то момент может и совпадать с развитием и не совпадать — развитие может плестись за обучением, а обучение строиться на его основе. Без учета разных взаимосвязей обучения и развития эти понятия все больше будут или отождествляться или отделяться друг от друга. При этом научное обоснование получит практика, когда ребенка, независимо от его развития, начинают учить всяким премудростям, которые не только не развивают, но, наоборот, тормозят его развитие и приводят к разного рода проблемам и трудностям, как в обучении, так и в развитии.

Сказанное можно проиллюстрировать на примере понятия, которое без преувеличения может быть названо ключевым для всей культурно-исторической психологии. Речь идет о понятии «зона ближайшего развития». В рамках традиционной психологии, как правило, ссылаясь на слова Л.С. Выготского о том, что то, что сегодня ребенок делает с помощью взрослого, завтра он сумеет сделать самостоятельно, строят обучение так, что то, что сегодня является содержанием зоны ближайшего развития, завтра должно стать его актуальным развитием. С этих позиций, обучение, ориентированное на зону ближайшего развития, направлено на переход ближайшего развития в актуальное. Ни в коей мере не сомневаясь в важности и значимости этого перехода, необходимо отметить, что такое обучение оказывается напрямую связано со способностью субъекта обучаться — обучаемостью, но не развитием.

Если попытаться осмыслить понятие зоны ближайшего развития в контексте неклассической психологии (извне и изнутри), то и содержание этого понятия, и практика, построенная на его основе, позволяют по-

вому решить многие актуальные проблемы обучения и развития.

По мысли Л.С. Выготского то содержание, которое находится в зоне ближайшего развития, уже имеется в наличии у человека, оно в значительной степени уже сложилось, только не может полноценно использоваться субъектом для решения задач. Поскольку оно уже присутствует в развитии у человека, он с помощью извне начинает использовать его тогда, когда получает эту необходимую помощь. В противном случае, если каких-то навыков, способностей, информации и т. п. нет в развитии у субъекта, то никакая помощь не обеспечит ему продуктивную деятельность. Эти навыки, способности, информация и т. п. оказываются вне его зоны ближайшего развития.

Название «зона ближайшего развития» предполагает, что есть и не ближайшее развитие. Имеется ряд оснований, которые позволяют говорить о наличии у человека зоны потенциального развития или зоны дальнего развития. Ее коренное отличие от зоны ближайшего развития в том, что в ее содержание, в отличие от ЗБР, входят не конкретные свойства, процессы, характеристики, с помощью которых субъект может с помощью извне решить предложенную ему задачу, а только их истоки, условия созревания. Содержание зоны потенциального развития вполне можно определить как психологическую готовность к тому, чтобы на ее основе в содержании зоны ближайшего развития появились конкретные способности ребенка, которые он сможет актуализировать, если ему будет оказана адекватная помощь.

Одна из основных идей культурно-исторической концепции связана с механизмом превращения натуральных психических функций в высшие. Все, что приобретает субъектом в процессе обучения, направлено, прежде всего, на самого себя. Иными словами, главным в развитии является не присвоение и усвоение, а те изменения, которые происходят под их воздействием в психике и личности человека. Человек может научиться решать весьма трудные задачи и проблемы, но при этом не измениться в плане своего развития, и наоборот, он может не уметь, как и не умел раньше справляться с определенного рода заданиями, однако у него произошли качественные изменения в развитии.

Если с этой точки зрения рассмотреть понятие зоны ближайшего разви-

тия и зоны потенциального или дальнего развития, то легко увидеть, что первое является показателем личного (индивидуального) развития, а второе оказывается никак не связанным с развитием конкретного человека. Оно основа, фундамент, а что на нем будет построено, зависит непосредственно от личностных особенностей человека. Так, у дошкольников возникает воображение как самостоятельная психическая функция. Однако у одних оно становится основой игры и способствует дальнейшему психическому и личностному развитию, а у других является причиной их страхов.

Например, три пятилетние девочки с одинаковым уровнем развития воображения нарисовали страшного злого дядьку. Но одна тут же рисует волшебницу, которая его расколдует и сделает добрее, другая перестает рисовать, немного пугается собственного рисунка, но когда взрослый предлагает ей нарисовать что-то, помогающее преодолеть страх, она рисует волшебную палочку. Третья прячется под стол, говоря: «Я его боюсь», и никакие уговоры и даже предложение взрослому самому нарисовать волшебную палочку или принести волшебный меч не помогают. Эти девочки имеют одинаковую зону потенциального развития, но их актуальное развитие и зоны ближайшего развития различаются между собой.

В этом контексте переход содержания зоны потенциального развития в зону ближайшего развития означает, что собственно развитие, его содержание и механизмы стали личным достоянием человека. То есть, развивающее обучение в рамках неклассической психологии оказывается направленным, в первую очередь, на потенциальное или дальнейшее развитие человека.

Зона ближайшего развития имеет определенные границы. Ее нижняя граница связана с актуальным развитием индивида, в то время как верхняя — разделяет ее и зону потенциального развития. Понимание психологического содержания понятия зоны ближайшего развития в контексте неклассической психологии позволяет утверждать, что результаты развивающего обучения расширяют зону ближайшего развития за счет, в первую очередь, изменений ее взаимоотношений с зоной потенциального развития.

В текстах Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития ничего не гово-

рится о том, на что должна быть направлена помощь взрослого, когда ребенок не может самостоятельно выполнить задание. Анализ особенностей общения в рамках неклассической психологии выявил, что помощь взрослого в зоне ближайшего развития разнонаправлена. Существуют два ее вида: «предметная» направлена на то, чтобы субъект мог справиться с предметным содержанием того или иного задания, сумел использовать знания, умения, навыки, способности и т. п. в решении конкретных проблем. Другой вид «общенческий» — помогает субъекту принять помощь извне в том случае, если у него имеются проблемы с ее принятием.

Если субъект не может принять помощь извне и использовать ее для решения поставленных задач, это значит, что содержание, на которое направлена предметная помощь, находится у него вне зоны ближайшего развития. Однако в целом ряде случаев ребенок, получив помощь от взрослого в общении, оказывается способным принять предметную помощь и справляется с предложенным заданием. Предметное содержание, которое ранее ему было недоступно, теперь оказывается в рамках его зоны ближайшего развития. Ее границы изменились: они расширились.

Итак, в рамках неклассической психологии только то обучение может быть названо развивающим, которое направлено на изменение границ зоны ближайшего развития.

В уже упоминавшейся программе «Золотой ключик» эта идея реализуется в «парной педагогике». С ребенком (детьми) одновременно работают два взрослых. Один из них действует вместе с детьми, находясь рядом с ними или даже «позади» них, другой — перед детьми. Например, взрослый, стоящий перед детьми, формулирует, что необходимо знать о севере, какие вещи брать с собой туда и даже предлагает пути решения этой задачи. Взрослый, который помогает ребенку принять поставленную перед ним задачу и предлагаемые пути ее решения, начинает обсуждать это с детьми. Он может демонстративно взять сачок для ловли бабочек и сказать, что собирается на Севере ловить бабочек. Тем самым он помогает детям понять задачу и найти способы ее решения.

В результате такого обучения ребенок, с одной стороны, принимает помощь извне и решает предложенную ему задачу, а, с другой стороны, неко-

торое содержание, которое у него изначально было вне зоны его ближайшего развития, теперь оказывается ее содержанием.

В отличие от классической психологии, которая рассматривает человека и его развитие с точки зрения того, каким он должен быть, неклассическая психология, в первую очередь, культурно-историческая, исследует, каким человек может быть. За разницей формулировок скрыт очень важный психологический смысл.

Конечно, невозможно построить никакую развивающую, обучающую или корректирующую систему, не понимая закономерностей психического и личностного развития человека, то есть то, каким он должен быть. Однако, если стараться понять человека, исходя только из этих закономерностей, то можно упустить из виду его индивидуальные особенности и специфику. Строя обучение, развитие, коррекцию и т. п. индивида так, чтобы в их процессе он приобрел среднестатистические показатели развития и стал соответствовать нашей теоретической модели. Это ведет к тому, что мы игнорируем центральную проблему психологии — проблему личности.

Личность — это не то, чем является реальный человек сегодня, это, прежде всего, человек развивающийся. Вероятно, именно поэтому понятие развития является основным понятием в культурно-исторической и в неклассической психологии. Чтобы понять особенности личности того или иного человека, создать условия для ее развития, нельзя ограничиваться какими-то одними процессами и функциями, игнорируя другие. Неправомерно брать человека изолированно, не учитывая его семейные, дружеские связи, и, если речь идет о взрослом человеке, предмет его профессиональной деятельности. Личность нельзя изучать, противопоставляя ее тому, кто ее изучает.

Между участниками такого исследования должно сложиться плодотворное сотрудничество. Тот, кто изучает, должен жить, действовать и, главное, развиваться с тем или теми, кто является объектом (предметом) его научного исследования. Особенности исследования личности и личностных процессов требуют, чтобы тот, кто является субъектом исследования, рефлексировал и контролировал свою профессиональную позицию. Рассмотрение человека как личности означает, что любые ее проявления, связанные с плохой памятью или особым кре-

ативным мышлением, воспринимаются и осмысливаются с точки зрения того человека, который ими обладает. Особенно четко это проявляется при анализе практики, носящий личностный характер. В этом *третья проблема*, иллюстрирующая неклассическую психологию, выдвинутая Л.С. Выготским.

Ученый считал, что условия, способствующие развитию личности, представляют собой единство аффекта и интеллекта. Как уже указывалось ранее, содержание обучения, направленного на изменение и развитие личности ребенка, должно быть одновременно и эмоциональным, отвечающим интересам ребенка, привлекательным для него, и интеллектуальным, то есть обеспечивающим его умственное развитие.

Одним из открытий Л.С. Выготского является проектирующий метод, с помощью которого моделируют процессы развития. Проектирующая психология позволяет строить и конструировать, а не только констатировать наличное положение дел. Анализ частных свойств и качеств в рамках проектирующей психологии предполагает выделение единицы психики, имеющей те же характеристики, что и целостный объект, а не отдельные его элементы. Проектирующая психология более похожа на искусство, чем на традиционную науку. Вероятно, именно поэтому Л.С. Выготский и А.Р. Лурия работали с известными представителями искусства того времени: С.М. Эзенштейном, М.М. Бахтиным, В.Э. Мандельштамом.

Проектирующий метод, позволяющий по-новому осмыслить неклассическую психологию. Она, по словам Д.Б. Эльконина, трансформируется из науки, выявляющей и фиксирующей наличные свойства изучаемого объекта, в науку, позволяющую строить самого субъекта развития, проектировать жизнь в том направлении, какой она должна быть, согласно законам психического развития. Она преодолевает «старую психологию», которая не знала проблем личности, и превращает ее в проектирующую психологию, позволяющую создавать условия для целенаправленного развития личности. Именно этот метод служит визитной карточкой культурно-исторической неклассической психологии. Его использование в работе с детьми поможет не только обеспечить им полноценное личностное развитие, но и будет способствовать ориентации психологической науки на свою зону ближайшего развития.