

Рецензия на книгу «Кембриджский попутчик к Выготскому»

И.А. Корепанова*

кандидат психологических наук, доцент кафедры «Возрастная психология»
Московского городского психолого-педагогического университета

И.В. Пономарев

младший научный сотрудник Института Африки РАН

В рецензии на англоязычный сборник научных статей «Кембриджский попутчик к Выготскому», вышедший в свет в 2007 г. в издательстве «Кембриджский университет», дается подробная характеристика проблемного поля всей книги, рассматривается проблемно-логическая компоновка и соотношение частей сборника. Изложение основного содержания статей сборника сопровождается их критическим анализом с привлечением в случае необходимости актуальной по данному вопросу литературы. Книга состоит из трех частей — «Выготский в контексте», «Читая Выготского» и «Применение идей Выготского на практике». Основное место уделено анализу статей, содержащих результаты последних достижений практической психологии на Западе, проводимых в культурно-деятельностной парадигме.

Ключевые слова: Выготский, культурно-историческая теория, контекст, социальное развитие, зона ближайшего развития, научные понятия, житейские понятия.

Редакторы сборника «Кембриджский попутчик к Выготскому» — известные исследователи творчества ученого: Дж. Верч, М. Коул, Г. Дениелс. В серии «Кембриджский попутчик» выходили сборники о Гегеле, Брентано, Данте, Стравинском и др. Издание в этой серии книги о Л.С. Выготском — признание его роли в мировой культуре.

Творчество Л.С. Выготского уже не в первый раз подвергается детальному анализу в западной литературе. Многим хорошо известна книга Дж. Верча «Vygotsky and the social formation of mind», вышедшая в Гарварде в 1985 г. и выдержавшая как минимум шесть переизданий, Р. Ван дер Веера и Я. Вальсинера (Understanding Vygotsky: A Quest for Synthesis. Ох., 1991), А. Козулина «Vygotsky's psychology: A biography of ideas, 1994». Идеи Выготского обсуждались в контексте проблем прикладной психологии и особенно часто его идеи интерпретируются целенаправленно на педагогов (см., например, Бодрова Е., Леонг Д. «Tools of mind», 2007). О Выготском нередко выходят книги не только на английском, но и на других языках, например на французском: «С Выготским», редактор Yves Clot, Париж, 1999).

Отметим также ключевые книги на русском языке, в которых большое внимание уделено биографии Выготского (Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семёнович Выготский: жизнь, деятельность, штрихи к портрету. М., 1996; Леонтьев А.А. Л.С. Выготский. М., 1990), анализу теоретических вопросов (Ярошевский М.Г. Л. Выготский: в поисках новой психологии. СПб., 1993; Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. М., 1986; Мещеряков Б.Г. Логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского. Самара, 1998), многочисленных статей в научных журналах.

Акцентируем сначала «внешние» особенности рецензируемого сборника.

Он сопровождается большим справочным аппаратом. В начале книги дана информация об авторах, месте их основной работы, сфере научных интересов, самых значимых научных трудах. Книга сопровождается подробным указателем основных терминов, значительное внимание в котором уделено терминам

* И.А. Корепанова выражает признательность Р.Е. Радевой и А.В. Бояршинову за оказанную поддержку в переводе текстов рецензируемой книги.

«деятельность», «поведение», «понятие», «развитие», «культура», «социальное».

Проблемное поле сборника редакторы связывают с тем, что Л.С. Выготский работал в изменяющемся мире — в революционной России, во время становления новой государственной системы. К тому же он работал с такими группами людей, как дети и взрослые с нарушениями развития, что также повлияло на содержание его научных идей. С этим редакторы сборника связывают идеи Выготского о роли культуры, социального в развитии человека — он искал пути преодоления нарушений, «вывихов» и находил их в культуре, в системе социальных отношений.

Редакторы отмечают, что Л.С. Выготский пришел в науку, когда она находилась в глубоком методологическом кризисе. И прежде всего это касается методологии проведения исследований. Выготский для решения проблемы предмета и метода психологии вводит генетико-моделирующий метод и идею единицы анализа. Редакторы ссылаются на идеи, высказанные Б.Г. Мещеряковым и опубликованные в этой же книге, о причинах трудностей при понимании текстов Л.С. Выготского. Во-первых, Выготский создавал свою психологическую концепцию в непрерывном прямом и заочном диалоге с огромным множеством авторов (философы, психологи, лингвисты — от Спинозы до Уотсона и Поттебни), и многие понятия, заимствованные им из других теорий, приобрели свое «звучание». Вторая трудность прочтения связана с тем, что не все тексты, ныне опубликованные, предназначались самим Выготским для печати. Опубликованы не только готовые монографии, но и тексты докладов, стенограммы лекций, предварительные материалы, тезисы, заметки. Многие тексты написаны телеграфным стилем, конспективно. Следующую трудность в понимании текстов Б.Г. Мещеряков видит в том, что перед Л.С. Выготским стояли трудные задачи, и он, и сама наука предъявляли к ученым сверхвысокие требования.

Редакторы отмечают, что трудность понимания Выготского обусловлена тем, что его идеи не статичны, они развивались от работе к работе, от одного периода научного творчества к другому. И очень малый отрезок научной жизни — всего 10 лет — не делает его работы понятнее. Очень важным моментом является то, что труды Выготского издавались не в хронологическом порядке и это добавляет сложностей в понимании развития его идей и их обобщении.

Редакторы сборника предлагают воспользоваться приемом, введенным Л.С. Выготским для анализа детского развития, — рассмотрение теории в том социальном, общекультурном контексте, в котором она возникла и развивалась.

Таким образом, первая задача рецензируемого сборника — сделать идеи Л.С. Выготского более открытыми и понятными для чтения, ввести их в контекст того исторического времени и культуры, в которых они возникли и развивались. Вторая задача — проследить этапы научного творчества Выготского, третья — рассмотреть варианты практической реали-

зации его идей. Соответственно этим задачам книга состоит из трех частей «Выготский в контексте», «Читая Выготского» и «Практическое применение разработок Выготского».

Сборник настолько обширен (462 с.), что мы решили более подробно рассмотреть наиболее значимые для отечественного читателя статьи, уделив особое место третьей части книги, посвященной вопросам практической психологии.

Первая часть книги открывается статьей известного нидерландского «выготсковеда» Рене Ван дер Веера (R. van der Veer) «Контекст Выготского: 1900—1935 гг.». В этой статье, подробно анализируя общекультурные и научные истоки творчества Выготского, Ван дер Веер отмечает, что понимать его «натурально» непродуктивно. Сам Ван дер Веер понимает среду (контекст) не как набор физических и социальных элементов, условий, а как взаимовлияние индивида и окружающей его среды, как «строительство» друг друга. Влияние среды на человека не «абсолютно», она специфическим образом отражается, переживается индивидом. Ван дер Веер замечает, что Выготский жил и работал одновременно в двух контекстах — в России, пережившей революцию, создающей новый политический строй, новую систему воспитания, и в контексте развития мировой науки, также переживающей кризис. И наше понимание творчества Выготского будет всегда контекстно — с позиции того или иного общественно-политического строя, той или иной научной позиции. Поэтому искать одну-единственную «всю правду о Выготском» невозможно и даже бессмысленно — наше понимание развивается так же, как развивалась его теория.

Автор статьи последовательно рассматривает контекст научной жизни Л.С. Выготского: И.П. Павлов, А.Н. Северцов — пространство дискуссий о природе поведения. Выготский проложил мост между К. Марксом и Ч. Дарвином — проблемы эволюционной теории и философии. В современной ему русской философии, физиологии, психологии он вел диалог с идеалистами и материалистами — Г.И. Челпановым, М.Я. Басовым, П.П. Блонским, К.Н. Корниловым, Н.Н. Ладыгиной-Котс и другими. Учет всех этих диалогов позволяет расширить наше понимание теории Выготского.

За работой Ван дер Веера следуют статьи канадского философа Д. Бэксхерста и английского психолога А. Эдвардса.

Дэвид Бэксхерст (D. Bakhurst) в статье «Демоны Выготского» продолжает анализировать идеи Выготского в контексте его исторического времени и состояния науки в тот период и отмечает, что такое рассмотрение его идей с неизбежностью приводит к обнаружению противоречий как самой теории, так и ее понимания. Поэтому различные философские ус-

тановки Выготского и его современных интерпретаторов будут вступать в конфликт.

Анне Эдвардс (A. Edwards) в статье «Интересное сходство. Выготский, Мид и американский прагматизм» вводит в контекст понимания Выготского еще одну философскую линию и обращает внимание читателей на то, что он был знаком с работами прагматистов. Автор обосновывает правомерность и продуктивность сравнения идей Выготского, Дж. Дьюи, Дж. Мида. Особенно много общего в жизни и работах Выготского и Мида — они оба жили во времена общественно-политических трансформаций. Точки сходства и различия теорий этих людей лежат в диалогии «личность—общество», «сознание—поведение», «натуральные психические функции—высшие психические функции».

Завершают первый раздел сборника две статьи: американских антропологов и мексиканской психолингвистики.

Дороти Холанд (D. Holland) и Уильям Лачикотте (W. Lachicotte) в статье «Выготский, Мид и новые социокультурные исследования идентичности» продолжают обсуждать общее проблемное поле, в котором работали Дж. Мид, Л.С. Выготский, Э. Эриксон. Авторы подчеркивают важность такого понятия, как «идентичность». Идентичность формируется не сама по себе, а в контексте деятельности, опосредованных системами ценностей, культурными нормами и правилами и т. п. Для понимания процессов, стоящих за функционированием идентичности, важно ответить на вопросы, как развивается идентичность и как осуществляется ее интеграция. Ответы на эти вопросы авторы предлагают искать в социогенетической теории Выготского, придавая при этом большое значение диалогу с самим собой, с другими людьми.

Вера Джон-Штайнер (V. John-Steiner) обращает внимание на другой контекст существования идей Л.С. Выготского — связанный с политической ситуацией в странах, где живут и работают ученые, изучающие и использующие наследие Выготского. Например, из первого полного перевода на английский язык книги «Мышление и речь», (вышедшей на русском впервые в 1934 г.) в 1962 г. исключены ссылки Выготского на труды Маркса и Энгельса (автор указывает, что этот год был знакомым в военном и политическом противостоянии СССР и США). Но ведь для Выготского принципиальны их идеи не как политиков, создателей экономической теории, а как философов, относящихся к немецкой философской традиции. При этом в 1962 г. заглавие «Мышление и речь» было переведено как «Мысль и язык» (Thought and language). Возврат к исходному названию и включение ссылок на Маркса в новых переводах свидетельствует о том, что англоязычный читатель сейчас готов во всей полноте принимать тексты Вы-

готского. Изменение социально-политического контекста привело и к другим изменениям текста перевода одной из центральных работ Выготского — монографии «Мышление и речь», что повлекло за собой новое понимание его идей.

Вторая часть книги посвящена анализу наследия Л.С. Выготского в контексте его собственных текстов.

В предисловии к этой части редакторская группа сборника задается вопросом: «А кто такой Выготский?». Отмечается, что он работал одновременно в двух философских традициях — германского романтизма и рационализма просвещения. Но анализ влияния каждого философского течения в отдельности ничего не даст нам для понимания его теории. Авторы предлагают обратиться к анализу практики, которую Выготский строил. Нельзя принимать идеи Выготского как раз и навсегда застывшую догму. Свое понимание важно постоянно проверять, вновь и вновь читая тексты Выготского*. И именно такое прочтение Выготского можно найти во второй части сборника.

Она открывается статьей российского психолога Б.Г. Мещерякова «Терминология работ Выготского», в которой представлены результаты логико-семантического анализа текстов Выготского, направленного на экспликацию понятийно-терминологической системы культурно-исторической теории. Автором представлена систематика высших психических функций (ВПФ) и форм поведения. Анализ текстов показал, что в концепции Выготского можно установить семь стадий развития ВПФ: натуральная функция, примитивная социальная (интерпсихическая) функция, высшая социальная (интерпсихическая) функция, стадия примитивной индивидуальной функции («стадия наивной психологии», она же — магическая стадия), экстрапсихическая функция, спонтанная интрапсихическая функция, произвольная интрапсихическая функция (или ВПФ в узком смысле). Автор дает развернутое описание эмпирических референтов первых пяти стадий развития. Эта статья, с одной стороны, позволяет читателю обобщить свое понимание идей Выготского относительно видов и этапов развития психических функций, с другой — демонстрирует эвристическую силу не «натурального», а «культурного» (опосредованного) чтения и понимания текстов Выготского.

Далее следуют статьи классиков американского «выготсковедения»: «Опосредствование» Джеймса Верча (J. Wertsch), в которой произведен анализ одной из основополагающих идей Выготского, и «Выготский и культура» Майкла Коула (M. Cole), написанной совместно с Натальей Гайдамышко (N. Gajdamaschko). Остановимся только на второй.

* По свидетельствам учеников Д.Б. Эльконина, он повторял, что чем больше читает тексты Выготского, тем больше вопросов и непониманий у него возникает, тем больше новых смыслов в них он открывает.

Как полагают авторы, при первом прочтении работ Л.С. Выготского может показаться, что для него культура есть не что иное как то, что понимается под культурой в современных, например, антропологических работах. Однако, по мнению авторов статьи, это не так. Выготский культуру рассматривал двояко: с одной стороны, он воспринимал ее как то, что опосредует отношение человека к миру и к себе (идея культурного средства, орудия), с другой — вслед за представителями германского романтизма выстраивал иерархичное понимание культуры: есть примитивная и есть современная культура. Первое понимание культуры было представлено в его работах по истории развития высших психических функций, а затем развито в трудах Э.В. Ильенкова. Второе было реализовано в полевом исследовании, проведенном совместно с А.Р. Лурией с целью изучения и сопоставления особенностей мышления и других высших психических функций у неграмотных, малограмотных и прошедших школьное обучение испытуемых из отдаленных районов Средней Азии. Один из авторов рецензируемой статьи (М. Коул) ссылается на свои кросс-культурные исследования, сопоставляя их данные с выводами Выготского и Лурии*.

Продолжает вторую часть сборника известный российский психолог и методолог науки В.П. Зинченко. В статье «Мысль и слово: Подходы Л.С. Выготского и Г.Г. Шпета» он рассматривает идеи Выготского и Шпета относительно слова, мысли**. И эта статья вводит читателя в новый контекст — общее пространство философской мысли. Если для Выготского далее неделимой единицей анализа речевого мышления выступает значение слова, то для Шпета такой единицей является слово как функциональная структура во всем многообразии его внешних и внутренних форм, в которых и кроется мысль. Схематично анализ внутренней формы слова, проделанный Г.Г. Шпетом, выглядит так: в нее входят значение, смысл, образ (предметный остов) и действие. То есть внутренняя форма слова исходно гетерогенна. Продуктивно распространение этой схемы и на другие психические новообразования, функциональные органы индивида — движение и образ. И такое расширенное понимание идеи единства мысли и слова, созданное Г.Г. Шпетом, по мнению В.П. Зинченко, выводит понимание идей Выготского на новый уровень.

В статье датского психолога Марианы Хедегард (M. Hedegaard) «Развитие детского понятийного отношения к миру: формирование понятий в дошкольной детской деятельности» представлено исследование формирования понятий в детских возрастах. Особенность этого исследования (и, соответственно, развитие идей Выготского) состоит в том, что автор изучает формирования понятий не в лабораторных, искусственных условиях, а в реальной деятельности детей. Она показывает взаимосвязь формирования понятий в

разных возрастах, в различных традициях воспитания и обучения, на различном предметном материале. Основной исследовательский фокус внимания — на взаимосвязи житейских и научных понятий. Используя системный подход, М. Хедегард показывает сложные взаимосвязи и влияния в развитии понятий личной и социальной перспективы.

Испанские психологи Пабло дель Рио (P. del Rio) и Амелии Альварес (A. Alvarez) в статье «Внутри и вне зоны ближайшего развития: экофункциональное прочтение Выготского» предлагают свой способ понимания текстов Л.С. Выготского через так называемый «экофункциональный подход». Суть данного подхода сводится к тому, что вслед за Выготским они рассматривают человека не как автономное независимое существо, присваивающее внешние операции, а как социальное, всю свою жизнь «входящее» в культуру. Именно сотрудничество находится в центре психического развития человека. С помощью экофункционального подхода авторы подходят к пониманию и интерпретации зоны ближайшего развития в контексте закона о социальной природе высших психических функций. По их мнению, ЗБР «связывает» две области, две реальности — внешнее и внутреннее в человеке, достигнутое и достигаемое, индивидуальное мышление и общественное.

Третья часть — «Практическое применение разработок Выготского» — открывается статьей одного из ведущих британских специалистов по педагогической психологии Гарри Дениелса (H. Daniels). Его перу принадлежит книга «Выготский и педагогика», под его редакцией выпущен сборник «Выготский: введение» (1996).

Статья Г. Дениелса, имеющая лаконичный заголовок «Педагогика», ставит своей целью «подчеркнуть некоторые различия в педагогическом мышлении, которые относятся на счет влияния Л.С. Выготского, но могут оказаться обусловлены культурным отличием» самих исследователей (с. 307). В статье дается краткий обзор и критический анализ психолого-педагогических исследований, опирающихся на идеи Л.С. Выготского, примерно за последние 25 лет. Автор выделяет два главных направления, по которым развиваются исследования: анализ содержания программ обучения (что преподается) и развитие форм педагогического взаимодействия (как преподается). Такое деление, действительно, можно условно провести, так как в разных научных работах ставятся разные приоритетные цели исследований. Однако, например, работы В.В. Давыдова, которые автор причисляет к первому типу, строго говоря, нельзя считать сконцентрированными исключительно

* Русскоязычным читателям, безусловно, знакома книга М. Коула «Культурно-историческая психология» М., 1997.

** Русскоязычный читатель может познакомиться с расширенным вариантом этой статьи, например, в книге «Густав Шпет и современная философия гуманитарного знания». М., 2006.

но на проблеме анализа содержания, так как в них содержится и достаточно широкий анализ самой ситуации обучения.

Следуя собственной условной классификации, Г. Дениелс начинает свой анализ психолого-педагогических работ с тех, которые более концентрируются на исследовании «содержания программ обучения». Под этой рубрикой он рассматривает исследования В.В. Давыдова и М. Хедегард & С. Чеклин (1990). В представленном анализе особенно интересно то, что исследование проблемы соотношения научного и житейского знания в школьном обучении выводит на другую проблему: необходимости учитывать социально сформировавшиеся индивидуальные особенности учащегося. Способ обучения, развиваемый на основе такого подхода, как показала М. Хедегард (1998), вполне эффективен, однако он требует значительных финансовых затрат, если мы хотим, чтобы он стал повсеместным. Пожалуй, можно сказать, что это основная проблема современной педагогики: уже предложено достаточное количество интересных улучшений современного школьного образования, но для их внедрения необходимы значительные финансовые вложения, на которые не готовы пока пойти даже самые развитые современные общества.

Ко второму направлению исследований, концентрирующихся на формах педагогического взаимодействия, Г. Дениелс условно относит целый ряд научных разработок и методик, предложенных в основном в западной психолого-педагогической литературе. Г. Дениелс начинает их рассмотрение с критики метафоры «скаффолдинг» (scaffolding), широко используемой на западе для обозначения способов опосредствования взрослым деятельности ребенка в процессе обучения. Отсутствие четкого определения данного понятия, его использование в различных семантических контекстах и научных эссе не ведет к повышению его эвристической силы и, как показывает Г. Дениелс, делает актуальным его дальнейшее уточнение и апробацию. Опираясь на исследование Дж. Блисса и др. (J. Bliss et al., 1996), Г. Дениелс видит один из возможных вариантов решения этой проблемы в необходимости различения научных и житейских понятий при использовании метафоры «скаффолдинг».

Целый ряд исследований, рассматриваемый Г. Дениелсом, призван дать ответ на вопрос, каким образом в процессе обучения необходимо обеспечить взаимодействие научного и житейского знания. Для решения данной проблемы уже было предложено несколько подходов (А. Коллинс и др., 1989; Л.С. Молл & Дж.В. Гринберг, 1990; Р.Г. Тарп & Р. Галлимор, 1988; С.Д. Ли, 2000 и др.). Некоторые из них опираются на описанные социокультурными

антропологами методы обучения на практике в основном в традиционных обществах. Г. Дениелс указывает на значительные трудности, встающие на пути реализации данных подходов. В частности, различие того, какую роль играют житейские и научные понятия в когнитивном развитии, может привести не к улучшению качества школьного преподавания, а дать прямо противоположный результат*.

Понимание Г. Дениелсом «научных и житейских понятий» как аналитического конструкта, служащего для описания «развития истинного понятия» (с. 311), близко тому, которое уже некоторое время назад сложилось в западной литературе по этому вопросу. Так, Р. Галлимор и Р. Тэрн (1992, с. 193–195) полагают, что наиболее приемлемым английским термином для перевода сочетания «научное понятие» у Л.С. Выготского было бы выражение «школьное понятие»: «Наиболее точным английским термином для этого понятия, как мы его понимаем сегодня, может быть не научное (scientific) и не исследовательское (scholarly), а школьное (schooled)». Еще раньше Б. Ли (1985, с. 82–89), анализируя дискурс Л.С. Выготского, высказывал схожую точку зрения на деление понятий на научные и житейские. Особо важно, что критерий различия между научными и житейскими понятиями Г. Дениелс видит не только в систематичности первых, но и в их принципиально ином отношении к объекту (опосредствованном через другие понятия), а также в различном контексте формирования и употребления каждого из видов понятий.

Излишнее увлечение «построением школьных курсов» на основе житейского знания уже было подвергнуто жесткой критике в научной литературе. Одним из таких критиков является С. Роулэндс (2000). Те, кто недооценивает незаменимости школьного, теоретического знания, принижает ценность высшего образования, утверждая, что все люди равны в своем выборе вне зависимости от уровня их образования, действуют не в пользу тех, у кого нет высшего образования.

Подход, до некоторой степени противоположный опирающемуся на житейское знание, представлен в проекте «Сообщества обучающихся» (А.Л. Браун и др., 1996). Целью проекта является создание дискурсивных практик, типичных для академического общения: «диалоги обеспечивают такой формат обучения для новичков, при котором они усваивают дискурсивные структуры, цели, ценности и аксиоматическую систему научной практики» (с. 327). Такому подходу близки исследования, подчеркивающие необходимость учета в педагогическом анализе широкого социокультурного и институционального контекста (А. Николоролу & М. Коул, 1993), необходимость создания «общей культуры школьного класса»

* Совершенно особый, симпрактический характер передачи информации и практических навыков (минуя стадию речевой артикуляции) в традиционном обществе был раскрыт в работе отечественного ученого В.Н. Романова. Исходя из его концепции симпрактического общества, можно утверждать, что попытки заимствования методов обучения, распространенных в подобных обществах в целях улучшения усвоения теоретического знания, вряд ли приведут к положительному результату. Это не снимает проблемы соотношения научного и житейского знания в школьном обучении, но указывает на необходимость искать ее решение в другом направлении научных исследований. См.: Романов В.Н. Историческое развитие культуры. Психолого-типологический аспект. М., 2003.

для развития и закрепления мотивации к обучению (С. O'Connor & S. Michaels, 1993).

Г. Дениелс констатирует, что проблема обучения и развития, вопрос о том, насколько содержание школьных программ и виды школьного обучения способствуют развитию когнитивных способностей, остаются поводом для различных спекуляций. При этом вслед за Л.С. Выготским он подчеркивает, что ничто так не влияет на формирование существующих школьных практик, как насущные политические проблемы и сложившиеся культурные традиции. Решение первой, научно-педагогической составляющей данной проблемы Г. Дениелс видит в необходимости применения предложенного Л.С. Выготским различия между научными и житейскими понятиями при анализе развития познавательных способностей и их школьной обусловленности.

Далее следует совместная статья Алекса Козулина (А. Kozulin) и Бориса Гиндиса (В. Gindis). Оба ученых начинали свой научный путь в России, но в настоящее время живут и работают за границей. А. Козулин специализируется в области коррекционной психологии и педагогики, он автор книги «Психология Выготского: биография идей» (1990). Б. Гиндис — специалист в области клинической психологии. В их статье «Социокультурная теория и обучение детей с особыми нуждами. От дефектологии к коррекционной педагогике» дается обзор и критика последних данных в области коррекционной психологии, связанных с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского. В качестве главной особенности подхода А. Козулина и Б. Гиндиса можно указать на то, что они, строя свои исследования на идеях Л.С. Выготского, пытаются проверить их на практике.

Авторы статьи подробно рассматривают соотношение концепции зоны ближайшего развития (ЗБР) Л.С. Выготского и целой серии исследовательских работ по педагогике, в западной психологии называемых «динамической диагностикой» (dynamic assessment — DA). Авторы подчеркивают, что в России указанному направлению соответствуют по крайней мере два направления исследований: «диагностика обучаемости» и «обучающий эксперимент».

В свою очередь, в зависимости от используемых исследовательских методов DA тоже можно разделить на две основные группы, не совпадающие с российскими. В качестве наиболее яркого представителя первой группы авторы статьи выделяют израильского психолога Р. Фюрштайна (R. Feuerstein) и его сотрудников, настаивающих, что предлагаемые ими методы коррекции не предназначены для предсказания будущих результатов развития ребенка и не могут служить рекомендацией для его направления в соответствующее этим предсказаниям учебное заведение/учебный класс. Данные методы выполняют роль «клинической процедуры» и, по-видимому, как

замечают А. Козулин и Б. Гиндис, вопрос об их «надежности и ценности» является «нерелевантным» для DA, как ее трактует Р. Фюрштайн (с. 357). Напротив, ко второй группе DA-техник могут быть отнесены такие методы, которые ставят своей задачей оценку возможностей развития ребенка с рекомендацией для выбора его последующего места обучения. Вопрос «надежности и ценности» данных техник является весьма существенным, хотя они и не рассматриваются как альтернатива для стандартной диагностики. Обзор этой группы методов можно найти у таких ученых, как Дж. Эллиотт, Дж. Гутка и Дж. Бекманн.

При всей разноплановости указанных исследований и используемых техник А. Козулин и Б. Гиндис приходят к следующему заключению: «Как и многие другие аспекты теоретического наследия Выготского, концепция ЗБР не только выступает прямым источником некоторых подходов DA, но (возможно, более важно) также обеспечивает теоретическую базу для анализа и оценки даже тех подходов DA, которые возникли независимо и чей первоначальный исток лежит вне теории Выготского» (с. 361). Рассматривая концепцию Р. Фюрштайна как один из таких подходов DA, который имеет независимое от теории Л.С. Выготского происхождение, авторы предлагают интегрировать концепцию «психологического орудия» Л.С. Выготского и концепцию «опосредованного обучающего опыта» Р. Фюрштайна на основе построенной А. Козулиным «матрицы взаимодействия» (с. 339). Такая «теоретическая интеграция» уже послужила основой при разработке конкретных программ для работы со слепыми и глухими детьми (с. 349).

Авторы статьи подробно останавливаются на проблеме интеграции детей с особыми нуждами в стандартный процесс обучения и связанной с этой проблемой необходимостью формирования классов (the placement) с учетом данных психодиагностики. Они указывают, что содержащаяся в ранних работах Л.С. Выготского критика «негативной модели специализированного обучения», характеризующаяся заниженными ожиданиями, упрощенной программой и социальной изоляцией, сегодня звучит весьма актуально и привлекает на Западе широкое внимание защитников так называемой «полной интеграции». Однако в более поздних работах Л.С. Выготского можно найти утверждения, что дети с тем или иным дефектом нуждаются в специально подготовленных педагогах, отличной от стандартной программе обучения, специальном вспомогательном оборудовании и т. п. Как указывают А. Козулин и Б. Гиндис, именно эту точку зрения, по сути, ведущую к разделению обучения, более принято отстаивать в современной российской (преимущественно сегрегационной) системе коррекционного обучения.

На первый взгляд, в позиции Л.С. Выготского по отношению к проблеме интеграции можно увидеть явное противоречие. Однако оно легко разрешается, по мнению А. Козулина и Б. Гиндиса, если мы

примем во внимание, что Л.С. Выготский просто перешел от пространственно-временного понимания проблемы интеграции (обучение в том же классе в то же время, что и прочие ученики) к социокультурному (усвоение тех же и на том же уровне психологических орудий, что и прочие ученики). При этом важную роль в усвоении ребенком с особыми нуждами психологических орудий должна играть его совместная с обычными детьми внеклассная активность: общение, спорт, художественные занятия и т. д.

Наконец, рассматривая проблему психодиагностики детей с особыми нуждами, А. Козулин и Б. Гиндис критически оценивают концепцию ЗБР. Они верно указывают, что трудность в ее понимании состоит в том, что Л.С. Выготский использовал данный объяснительный конструкт в трех различных контекстах: теории развития, прикладных исследованиях, исследовании, посвященном развитию понятий в школьном возрасте. Большие сомнения вызывают предположения авторов статьи, что Л.С. Выготский «некритически воспринял» концепцию «ментального возраста» и «обоснованность стандартизированных тестов» (с. 355). В своей последней, частично написанной и частично застенографированной книге по возрастной психологии Л.С. Выготский систематически переосмыслил и по-новому поставил проблему «психологического возраста» в первой, написанной им самим главе (Собр. соч. Т. 4. Ср.: Лекции по педологии. Ижевск, 2001), а вовсе не «к случаю использовал в ряде работ это понятие», как утверждают авторы статьи. Необоснованным остается и предположение А. Козулина и Б. Гиндиса, что «концепция «ментального возраста», по-видимому, несовместима с теорией детского развития самого Выготского» (С. 355). В то же время сами авторы статьи указывают, что «Выготский предложил одну из самых оригинальных и пронизательных критических оценок стандартизированных тестов» (С. 355). По какой причине Л.С. Выготский мог «некритически воспринять» эти тесты, остается непонятным*.

Сомнения А. Козулина и Б. Гиндиса в надежности стандартного IQ-теста достаточно оправданы. Конечно, недопустимо абсолютизировать показания любого психологического теста, как указывал Л.С. Выготский, не соотнося его с другими данными психологического обследования ребенка (клиническая беседа, показания родителей и педагогов, медицинская диагностика и пр.). Недопустимо, по мнению Л.С. Выготского, и применение IQ-теста, разработанного на материале конкретной культурной группы, для исследования иных, сильно отличных культурных групп. Но другой крайностью был бы полный отказ от методик стандартизированных тестов.

Намечая пути будущих исследований, А. Козулин и Б. Гиндис предлагают больше внимания уделять разработке концепции ЗБР применительно к коррекционной педагогике, созданию коррекционно-специфических психообразовательных профилей, психологических орудий и опосредствующих техник; улучшению и соединению ДА-процедур с коррекционными методиками.

Завершает третью часть статья финского ученого Ирве Энгестрёма (Y. Engestorm) «Применяя Выготского на практике. Лаборатория перемен — использование метода двойной стимуляции», являющаяся примером оптимизации бизнес-практик с помощью психологических методик. Эффективность авторской методики «комплексной треугольной модели системы действий» показана на примере работы отделений почтовой службы в Финляндии.

Смысл психологической лаборатории И. Энгестрёма кратко можно определить как создание мотивации на креативность у служащих. Метод состоит в следующем. Психологи-посредники (interventionists) создают непосредственно на рабочем месте данной бизнес-организации (например, почтового офиса) «лабораторию», размещаемую в наиболее эмоционально благоприятном помещении (например, в комнате, где служащие пьют кофе и отдыхают), которое оборудуется бумажными стендами для письма, фломастерами, видеокамерой и видеомонитором. Последние несут особенно важную функцию: все обсуждения фиксируются на видеопленку и впоследствии анализируются самими участниками «лаборатории». Также на камеру записываются для последующего предъявления во время обсуждений) ключевые рабочие моменты (сортировка писем, их доставка), интервью с клиентами и самими служащими. В обсуждениях участвует и непосредственное начальство исследуемой бизнес-единицы (почтового офиса). Таким образом, роль психологов-посредников сводится к организации и поддержанию самого процесса обсуждений, тогда как выбор насущных проблем для дискурса, пути их решения, конкретные практические выводы осуществляют сами служащие — участники семинара.

С одной стороны, И. Энгестрём противопоставляет свой метод техникам, применяемым в менеджментовом консалтинге (напр., BPR — business process reengineering). Вместо применяемой в них стратегии оптимизации и рационализации существующего производственного процесса он предлагает стратегию «исторического рассмотрения объекта производства: «Что мы производим и почему?» (с. 379).

* В лекции, прочитанной за 6 месяцев до смерти, Л.С. Выготский подробно излагает свою точку зрения на то, как можно определять ЗБР с помощью модифицированного им IQ-теста (*Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Умственное развитие детей в процессе обучения. М.:Л., 1935. С. 33—52.*). Ван дер Веер и Валсинер полагают, что именно в этой статье содержится «наиболее детальное описание концепции ЗБР» (*Veer v. d., & Valsiner J. Understanding Vygotsky: A Quest for Synthesis. Ox., 1991. С. 336.*)

С другой стороны, ученый указывает на принципиальную особенность своего метода по сравнению с так называемым методом «модельных экспериментов» (design experiments), предложенным А.Л. Браун и А. Коллинз, для сокращения разрыва между педагогическими исследованиями и их практическим воплощением. Если в «модельных экспериментах» исследователи изначально предлагают свою модель возможных улучшений, которую учителя могут применить на практике и модифицировать, то в «Лаборатории перемен» всю инициативу по созданию инноваций берут на себя сами участники тренинга. В «модельных экспериментах» не учитываются такие возможные последствия вмешательства (интервенции) исследователей, как сопротивление, реинтерпретация и неподготовленность участников эксперимента.

Основную роль в организации структуры дискуссий «Лаборатории перемен» играет разработанная И. Энгestrёмом «комплексная треугольная модель системы действий» (с. 371, 377), представляющая собой графическое отображение связей между конкретными смысловыми единицами (понятиями) анализа. Благодаря этой схеме обсуждение удерживается в заданных рамках, сохраняется четкое представление о поставленных задачах и предмете обсуждения.

И комплексная модель, и аудиовидеоконкомплекс могут рассматриваться как инструменты, опосредствующие познавательную деятельность. Более того, И. Энгestrём настаивает на семиотической и инструментальной многоуровневости и постоянной изменчивости (развитии) этих и прочих опосредствующих средств, используемых в «Лаборатории перемен». В этом смысле сама социальная ситуация, создаваемая психологами-посредниками, выступает как инструмент, опосредствующее возникновение новой ментальности и новых социокогнитивных процессов. Мысль И. Энгestrёма, что в анализ языка как инструмента опосредствования познавательной деятельности необходимо включать не только деизигматы, но и денотаты (с. 380), с нашей точки зрения, хорошо вписывается в психологическую трактовку значения слова Л.С. Выготского.

Менее очевидным представляется дискурс автора, связанный с методом двойной стимуляции Выготского. Энгestrём сопоставляет стимулы первого порядка Выготского с проблемными ситуациями, иррациональными действиями участников: «В Лаборатории перемен проблемные и противоречивые ситуации, включая иррациональные действия самих участников, порожденные этими ситуациями, воспроизводятся, изучаются и вновь переживаются как

«стимулы первого порядка»» (с. 382). Как указывалось выше, это делается в основном посредством видеокамеры. Со стимулами второго порядка Энгestrём сопоставляет общую понятийную модель, включая сюда и свою «комплексную треугольную модель системы действий»: «В Лаборатории перемен первоначальным опосредующим “стимулом второго порядка” типично выступает общая понятийная модель, обычно, но не исключительно, — треугольное отображение системы действия» (с. 374).

Такое сопоставление можно охарактеризовать в лучшем случае как метафорическое и имеющее мало общего с реальной методикой двойной стимуляции, разработанной Л.С. Выготским. Неудивительно, что Энгestrёму приходится выступить с критикой принципа нейтральности стимулов второго порядка Выготского, чтобы согласовать это с использованием данного терминологического выражения в своих целях (с. 373). Однако в методе двойной стимуляции Выготского принцип нейтральности несет значимую теоретическую нагрузку. Именно этот принцип позволил Выготскому так изменить методику Н. Аха, чтобы добиться принципиально новых результатов в исследовании типологии понятия (значения слова).

Таким образом, при всей очевидной практической пользе предлагаемых И. Энгestrёмом способов оптимизации и развития бизнес-практик, инновационности его методики «комплексной треугольной модели системы действий», никак нельзя согласиться с его теоретической критикой принципа нейтральности стимулов второго порядка Л.С. Выготского.

Рецензируемая книга — в определенном смысле «событие» в современном «выготсковедении». Идеи Л.С. Выготского, современный ему контекст, особенности понимания наследия Выготского на данном этапе развития психологии обсуждаются на страницах книги людьми разных стран и профессий (философами, методологами, психологами, лингвистами, антропологами), признанными и не очень широко известными исследователями творчества Л.С. Выготского. Сборник «Кембриджский попутчик к Выготскому» без преувеличения можно назвать «полилогом» о многомерной теории Л.С. Выготского. Остается только пожелать, чтобы в будущем и отечественные ученые имели возможность объединять свои усилия для создания подобных фундаментальных для развития теоретического осмысления науки и практики работ.

Review on The Cambridge Companion to Vygotsky

I.A. Korepanova

Ph.D. in Psychology, associate professor at the Chair of Age Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education

I.V. Ponomaryov

fellow at the Institute of Africa of the Russian Academy of Sciences

This review of the English textbook *The Cambridge Companion to Vygotsky* (2007) gives a detailed description of the problems covered in the book and of its inner structure. The authors not only focus on the content of the book, but also provide critical analysis of the texts, with references to relevant publications on the subject. The book consists of three parts: 'Vygotsky in Context', 'Readings of Vygotsky' and 'Applications of Vygotsky's Work'. The review focuses mainly on the texts illuminating recent achievements in Western practical psychology made within the cultural-historical paradigm.

Key words: Vygotsky, cultural-historical theory, context, social development, zone of proximal development, scientific concepts, everyday concepts.

Уважаемые читатели!

В четвертом номере нашего журнала за 2007 год содержится ошибка в переводе названия статьи Л.С. Выготского «К вопросу о психологии и педологии»: вместо слова «pedagogy» следует читать «paedology». Приносим свои извинения.