

Сочинения молодых женщин из меньшинств и мета-рефлексия в школе: диалог между Выготским и Фуко.

Часть 1

Михалис Контоподис

Ph.D., секретарь ISCAR

В статье представлены материалы двух исследований, проведенных в школах среди учащихся, переживших опыт социальной изоляции, академически неуспешных в условиях массовой школы, испытывающих экономические трудности и семейные проблемы. Один из этих проектов возник как продолжение этнографического исследования, проведенного в экспериментальном профессионально-техническом училище в Германии в 2004 и 2005 гг., второе исследование представляет собой анализ результатов школьного проекта, проведенного в Старшей Школе Вудроу Вилсон в Лонг Бич, штат Калифорния, с 1994 по 1998 гг. Следуя за Фуко и Выготским, автор показывает, как дневники и сочинения способствовали формированию качественно новых форм рефлексии и развитию различных форм коммуникации между учителями и учениками. В представленном материале отражается и описывается значение этих изменений в педагогической и психолого-педагогической практике. Статья написана в двух частях — первая представлена здесь, вторая выйдет в следующем номере журнала «Культурно-историческая психология».

Ключевые слова: критическая рефлексия, опосредование, экспериментальные школы, Фуко, общественный сдвиг, технологии себя, Выготский, молодые женщины.

Благодарности: Я бы хотел поблагодарить Бернда Фиштнера, Мартина Хильдербранда-Нильсона, Питера Кейлера и Димириоса Пападопулоса за вдохновившие меня дискуссии о Выготском в Берлине и Зигене. Я выражаю признательность моим коллегам из разных стран — Анне Хронаке, Данилосу Дафермосу, Мариане Хедегаард, Мариусу Пуркусу, Мортену Ниссону, Анне Стеценко, Николаю Вересову и Эдуардо Вианна — за их советы, поддержку и вдохновение в написании этой статьи. Особая благодарность — ученикам и учителям школы, в которой была проведена этнографическая часть представленного ниже исследования. В последнюю, но не по значимости, очередь я хочу поблагодарить организаторов, приглашенных профессоров и участников Первой летней школы по культурно-исторической психологии и исследовательской методологии, прошедшей в Московском городском психолого-педагогическом университете. Я благодарю Виталия Рубцова, Аркадия Марголиса, Наталью Уланову и Анну Шведовскую, также как и переводчика этой статьи, без которых эта публикация не состоялась бы.

Акт первый:

Создание средств рефлексии в школе

Учитель: Я тут подумал, сможем ли мы к окончанию этого отдельно взятого проекта найти какой-то индивидуальный способ выразить себя и свой собственный процесс (обучения/развития) в письменной форме. (.2)* Честно говоря, мне кажется, это невозможно...

Автор: Ммм.

У: ... не может же это просто произойти само собой. [...] (чтобы они) размышляли об (.1) этом процессе сами, я думаю, им понадобятся какие-то вопросы (.1) как некий ориентир. Ну, то есть, не все же могут просто взять да и (сказать): «Это было хорошо, а проблема для меня всегда состоит в том, чтобы ... и т. д. и т. п.» Это, конечно, было бы здорово, но, мне кажется, что <э... ммм...> мы хотим слишком многого.

А: Ммм.

У: Итак (.1) повторим, некий ориентир: взглянуть на это еще раз и [...] ну, просто чтобы пролить свет на этот процесс.

* Указывает на паузу в 2 секунды.

А: (.1) Ммм.

У: (.1) *И я хотел бы, чтобы (.1) это было сделано в письменной форме [...]*

[перевод с английского/перевод с языка оригинала выполнен автором]

Выше приведена выдержка из плановой дискуссии, проведенной с целью координации моей (А) работы, работы учителя (У), а также еще одного педагога, вплотную работавшего с классом из 20 учеников в течение года в Школе индивидуально-практического обучения (название изменено) в одном крупном городе в Германии. Мы обсуждаем способы опосредования, которые могли бы помочь учащимся почувствовать и осознать «процесс» их собственного развития в течение пятнадцатидневного проекта индивидуального обучения. Этот отрывок показывает, что учитель (У) предлагает задать ученикам вопросы, побуждающие к рефлексии в отношении себя и собственного процесса развития. Он делает акцент на том, что это важно выполнить в письменной форме, задавая ученикам некий ориентир.

В Школе индивидуально-практического обучения опыт размышления и рефлексии в отношении своей успешности в школе и своего развития с использованием изобразительных средств, повествовательных средств и других способов опосредования является частью повседневной жизни. В целом все материалы, которые я анализирую ниже, получены во время этнографического полевого исследования, проводившегося в этой школе в течение одного года.

Здесь я хотел бы вернуться к отрывку, представленному в начале статьи. Письменная форма, упомянутая учителем, должна была бы представлять собой обзор различных действий ученика и его взаимодействий с учителем, произошедших в те две недели, в течение которых длился образовательный проект. Предполагалось, что вести такой отчет будет не учитель, а сам ученик, который вместе с тем будет рефлексировать в отношении себя.

Как я покажу далее, необходимо перейти от идей Выготского (который, конечно же, хорошо знаком читателям этого журнала) к Фуко (крупному французскому философу и историку мысли) и обратно, чтобы понять, как опосредование в данном конкретном случае запускает определенные механизмы рефлексии и формирует определенные способы отношения к себе и другим, в то же время делая невозможными другие процессы. Опосредование, которое учитель хочет создать, включает не только размышление и взаимодействие — оно также предполагает определенную форму индивидуальности, в отношении которой происходит рефлексия. Предполагается, что ученик будет активно вовлечен в процесс самоконтроля посредством самопонимания.

Акт второй: Фрейлины Веласкеса

В знаменитом вступлении к своей книге «Слова и вещи» Фуко анализирует картину Веласкеса «Фрейлины». Полотно представляет самого художника за работой над портретом короля Филипа IV и его жены Марианы. Позирующая королевская чета не видна зрителю на картине — он может увидеть лишь их отражение в зеркале [20]. На картине за Веласкесом наблюдает инфанта Маргарита с группой фрейлин и другие люди, пришедшие посмотреть на работу мастера. Фуко утверждает, что мы находим на картине не репрезентацию изображенного человека, но репрезентацию репрезентации.

Репрезентация здесь предпринимает попытку представить себя во всем множестве своих элементов — образов, глаз, которыми эти образы представлены, лиц, которые она делает видимыми, жестов, которые она вызывает к бытию [20]. Согласно Фуко, репрезентация представляет себя здесь в самой чистой форме.

Объединяя взгляды Фуко и Выготского, можно утверждать, что картина наподобие «Фрейлин» Веласкеса опосредует коммуникацию между художником и зрителями и в то же время опосредует внутреннюю речь как художника, так и зрителя. Картина запускает процесс рефлексии у рассматривающих ее субъектов относительно представленной темы или объекта в нескольких модальностях. То же можно утверждать и о других семиотических средствах или средствах коммуникации, таких как литература, кинематография, прикладное искусство*.

Как упоминается в первом акте, такие средства часто используются в школе. В рамках социокультурного и культурно-исторического подходов к обучению и развитию исследователи всесторонне изучили, как семиотические средства (такие, как письмо или рисование) одновременно опосредуют общение между учителями и учениками, взрослыми и детьми, «внутреннюю речь», обращенную к самому себе, а также формируют мышление и воображение [6; 9; 16; 40].

Исследования такого рода основаны на семиотическом подходе Выготского, в рамках которого мышление понимается как опосредованное знаками, используемыми в конкретную историческую эпоху и в конкретной социокультурной среде [84; 87; 90]. Уникальность картины Веласкеса в том, что она не только способствует рефлексии как таковой, но запускает рефлексии и по отношению к самой работе художника, побуждая к осмыслению социальных условий, в которой она создавалась, и связанных с ней отношений власти. И даже больше, картина способствует рефлексии в отношении условий рефлексии и ее качеств.

Ссылаясь на Фуко, мы расширяем понимание Выготского и можем утверждать, что это отличный тип рефлексии от интроспекции в отношении себя,

* Например, известная по кинематографу работа Deleuze, 1987.

самонаблюдения, доминирующего в современной психологической и консультационной (и психолого-педагогической) практике. Интроспекция, возникновение которой можно проследить от христианской практики исповеди, анализируется в работе Фуко, посвященной «техникам» или «технологиям себя» [23; 22; 47].

Согласно Фуко, тот тип мета-рефлексии, который порождает картина Веласкеса, свидетельствует об изменении западной мысли в конце XVI — начале XVII в., когда «изображение начало ослаблять свою связь со знанием и исчезать, по крайней мере частично, из области познания» [20]. С этого времени знаки уже не воспринимались как отражение истины, объективно существующей «вовне», они были признаны отражающими истину семиотических отношений. В этом контексте и «внешняя реальность» и «внутренняя» рассматриваются не как таковые, а только в отношении к наблюдателю, а также в отношении к форме и средствам процесса наблюдения или процесса представления.

Именно в данной традиции особое значение в работах Фуко приобретает концепция «дискурса». В рамках этого семиотического понимания репрезентации формируется его критический анализ технологий себя, отношений власти, психологического и других дискурсов, а также механизмов репрезентации и регуляции [21; 65].

Акт третий: Разговор о сегодняшнем дне

Работы Фуко крайне важны для изучения современного образования на Западе. В большинстве стран Запада жизнь взрослого человека все чаще организована на краткосрочных трудовых контрактах и на фоне сокращения фондов социальной поддержки. Воспитание эффективных соискателей и работников стало основной целью многих образовательных программ [66; 78]. Не будет преувеличением сказать, что развитие учеников все чаще становится ориентированным на профессионально-техническое образование, на развитие самоконтроля, собственной ответственности и навыков по поиску работы. В этом контексте учащиеся часто бывают вовлечены в организованную педагогом практику самонаблюдения и рефлексии, по отношению к своим прошлым достижениям и будущей карьере. Более того, школы взаимосвязаны с рынком труда, а также с психологическими службами.

Эта ситуация становится все более проблематичной для учащихся с опытом социальной изоляции. Вместо рефлексии условий, как было с картиной Веласкеса, учащиеся часто поощряют лишь к самонаблюдению и к персонализации таких более широких социальных проблем, как маргинализация и возрастающая безработица. Они часто рассматривают эти социальные проблемы в терминах своего собственного неуспеха и не способны к рефлексии относительно процесса, причин и последствий такого пере-

носа социальных проблем на себя. В результате они склонны искать индивидуальные решения этих проблем в стремлении быть более продуктивными, гибкими и дисциплинированными. Они оказываются не способными к критической рефлексии и решению ключевых конфликтов их социальной ситуации. Они также не чувствуют в себе сил и права бросить вызов условиям своего образования [62; 66]. Ситуация становится еще более острой, когда учащиеся с опытом социальной изоляции, с плохой успеваемостью в школе, финансовыми затруднениями и семейными проблемами подпадают под распространенные сегодня неолиберальные реформы образования, которые в какой-то мере можно наблюдать и в России [57; 61].

Ниже я проясню эту теоретическую и политическую позицию и попытаюсь найти радикальные альтернативы этому феномену. Я обращусь к некоторым случаям и примерам из практики. Основываясь главным образом на анализе дневников, написанных учащимися двух разных школ, я намерен разобрать современный опыт «репрезентации» и предложить критическое понимание рефлексии. Эта статья — также и писательский эксперимент; она разворачивается как театральная пьеса с девятью актами и двумя интерлюдиями. Однако эта пьеса не дописана до конца, последующие и завершающие акты все еще остаются неизвестными. В статье рассматриваются современные проблемы, с которыми сталкиваются этнические и классовые меньшинства в образовательной среде Германии и других развитых стран [3; 43].

В этом контексте я собираюсь проанализировать стандартную практику в экспериментальной школе в Германии, рассмотрев сделанные в особой форме письменные отчеты как ключевой показатель развития образования. Я также предложу сравнение с другими способами рефлексивной работы, внедренными в одном инновационном классе общеобразовательной школы в Лонг Бич, штат Калифорния. Таким образом, я попытаюсь представить решение политической проблемы, при котором рефлексия можно концептуализировать и стимулировать так, чтобы в школе появлялись свобода, воображение и активность.

Для достижения этой цели я сравниваю дневники трех девушек со сходными проблемными, с образовательной точки зрения, биографиями и общими чертами опыта социальной изоляции: дискриминацией по половому признаку, финансовыми затруднениями и семейными проблемами. Для них сочинение предстает инструментом опосредования в образовательной среде. Я также обращаю внимание и на более широкий контекст их сочинений. Тексты отражают настоящую и будущую ситуации респонденток.

Материалы в первых двух случаях получены в ходе лонгитюдного этнографического исследования, проведенного мною в Германии. Третий случай, представленный в данной статье, относится к широко известному и подробно документированному школьному проекту, осуществленному в Калифорнии. Хотя мне и не случилось наблюдать этот проект

как этнографу, он вдохновлял меня при анализе данных своего исследования. При сравнении этих двух школьных проектов я обращаю особое внимание на респондентов, подвергшихся дискриминации или оттесненных на периферию в их среде [31; 38; 93].

Я сосредоточусь только на учащихся женского пола, на том, как этническая принадлежность, пол и социальный класс взаимосвязаны [55; 91; 92]. Я представлю три случая — три девушки из двух образовательных ситуаций, описанных выше в теоретической части. Хотя изучаемая проблема достаточно широка и влияет на большинство студентов, а не только из меньшинств, я делаю акцент на наиболее острые и сложные ситуации. Можно сказать, что в этих ситуациях маргинализация усложняет процесс образования, и что — в определенной степени — критическая рефлексия здесь еще нужнее, чем в обычных случаях. Записи женщин, на которых сделан акцент в данной статье, можно назвать типичными в том смысле, что они схожи с записями многих других учащихся из маргинальной среды, собранными в ходе исследования. Я подчеркиваю, что эти материалы являются «частями целого», отражающими общие тенденции и феномены, которые я наблюдал в ходе исследования или анализа конкретных случаев. Поэтому они могут быть использованы в качестве примера в контексте более общего анализа [85].

Четвертый акт:

Записи о повседневной жизни в Школе индивидуально-практического обучения

На третий день я вообще-то ничего особенного не делала. Как всегда я пришла к 9.45. Я сразу сложила полотенца, потом [...]. Первый клиент пришел в 10 часов — он привел с собой собаку, она лаяла и все время действовала всем на нервы. Тем временем я сняла бигуди (с болванки), которые я накручивала вчера: они выглядели просто здорово. В общем, я была горда собой, кудри выглядели красиво и аккуратно, прямо от корней. Майк (псевдоним) тоже так сказал! [...] Со стрижкой пошло не так хорошо, но к счастью пришла клиентка, и Анна (псевдоним) делала ей ту же стрижку. Я внимательно наблюдала за всем от начала и до конца. В среду попробую еще раз.

[перевод с английского/перевод с языка оригинала выполнен автором]

Автора записи зовут Самира (псевдоним), девушка-турчанка из рабочего класса. Школьное обучение ее не было очень успешным, и поэтому она поступила в Школу индивидуально-практического обучения. Однако по сравнению со многими другими учащимися этой школы ее успеваемость за последний год была достаточно высокой. Она редко пропускала занятия, что соответствовало ожиданиям учителей, и в целом

была охарактеризована как «ответственная». Как и многие другие девушки, учащиеся в Школе индивидуально-практического обучения, Самира стажировалась в парикмахерском салоне. Во время учебы в школе в рамках курса немецкого языка она должна была ежедневно или еженедельно писать отчет курирующему педагогу о своих занятиях во время стажировки. Целями этой деятельности были одновременно практика написания изложения на немецком языке и рефлексия по поводу своей стажировки, своих профессиональных интересов и целей.

В приведенном выше отрывке Самира письменно фиксирует задачи, которые она выполняла, и оценку их исполнения взрослыми, работающими в парикмахерской, где проходил ее проект «Обучение на практике». Это третий день ее стажировки. Дневниковая запись начинается в 9.45 утра, затем отмечено время 10 утра и т. д. Во всем отчете события повседневной жизни изображены так, как они должны формулироваться в немецком языке, в прошедшем времени и в некоторой последовательности. Также указана связь с будущим: «В среду попробую еще раз». Дневник Самира представляет собой нечто вроде исповеди, он написан с целью беспристрастно изобразить произошедшие события.

Мы обнаруживаем, что Самира рассматривает то, что произошло «вовне» в контексте конкретной ситуации. Она сидит за партой в классе (внутри) и под руководством педагога-куратора переводит множество событий, произошедших во время стажировки (вовне), в некое временно заданное, но значительное целое. Информация не просто передается, она сжимается, обобщается, индивидуализируется и модифицируется для использования в будущих ситуациях для других целей. Важным элементом такого перевода из внешних событий в письменную речь является тот факт, что это действие индивидуализировано, и субъект написания текста помещен в центр изложения. Другой важный элемент перевода в письменную речь — это установленный временной порядок, делающий происходящее во время стажировки значимым для Самира и для учителя, который позже прочитает ее отчет и оценит его.

Заданный временной отрезок включает не только прошлое, но и будущее. События и действия, произошедшие за время стажировки Самира, значимы с точки зрения той будущей позиции, к которой она стремится: позиции рационального [95] взрослого [35], работающего или ищущего работу человека [66]. Ее письменный отчет должен был поддержать рефлексии в отношении своего прошлого, а также помочь ей поставить цели на будущее. И это ясно проявляется в дальнейших отчетах Самира*, а также в отчете другой девушки, извиняющемся и оправдывающемся по тону, где изложена история неуспешного прохождения стажировки в парикмахерской. Этот отчет, названный «Мой последний день в

* Другие написанные ею ежедневные и еженедельные отчеты, финальные отчеты, заметки и видеозаписи, касающиеся двух визитов в парикмахерскую во время стажировки, а также резюме и анкеты.

парикмахерской», написан Гуриетой (псевдоним) — еще одной учащейся турецкого происхождения.

Продолжение статьи читайте в следующем номере журнала «Культурно-историческая психология».

Приложение: «Закулисье»

Школа индивидуально-практического обучения (название изменено) — экспериментальная школа, где объединены социальная работа, классное и профессиональное обучение. В 2004—2005 учебном году я провел там этнографическое исследование, ставшее основой представленного здесь анализа. Будучи психологом-практикантом и аспирантом в области школьной психологии, я участвовал в повседневной жизни школы в течение всего учебного года: присутствовал как наблюдатель на занятиях в классе в течение полного учебного дня пять дней в неделю, а также во внеурочное время участвовал в официальных и неформальных собраниях учителей.

Эта школа расположена в одном из крупнейших городов Германии. В ней учились дети, до этого считавшиеся неуспешными в обучении, остававшиеся на второй год более одного раза. В программе обучения важная роль отводилась рефлексии в сочетании с ориентацией на практику: учащиеся проходили различные стажировки, получая опыт «в реальной жизни», чтобы определить сферу своих интересов и принять серьезные решения относительно их будущего.

Вскоре после начала учебного года директор школы и местный образовательный орган власти утвердили мой исследовательский проект. После этого ученики школы, пожелавшие участвовать в проекте, подписали информационные бланки согласия на участие, также одобренные директором. Участникам было по 16 лет и, по закону Германии, согласие их родителей на участие и санкций университетского комитета по этике не требовалось.

Мои дружеские и доверительные отношения с участниками позволили мне получить доступ ко всем их записям. Учителя также доверяли мне, поскольку я получил образование в области психологии и имел степень магистра, хорошо понимал практические проблемы учеников и учителей в их повседневной жизни в школе. Отношение учителей ко мне как к коллеге, а также мое уважение к личной тайне и сохранение анонимности настоящих имен участников проекта позволили мне получить доступ к большинству документов.

Обычно ученики этой школы происходили из среды иммигрантов либо из проблемных семей алкоголиков и безработных. В результате отбора удалось получить достаточно сбалансированную выборку: в примерно равном количестве — юноши и девушки и — примерно в равных пропорциях по этнической принадлежности — немцы и иностранцы (главным образом турки). В основном (согласно данным шко-

лы) участники происходили из семей низкого социально-экономического положения. В большинстве случаев это были молодые люди 18 лет, все еще не получившие сертификат о школьном образовании, что в норме происходит к 15 годам.

Участники из иммигрантской среды были в основном иммигрантами второго поколения. Они говорили и писали по-немецки с грамматическими ошибками, что, впрочем, случается и со многими этническими немцами. Между собой же, находясь в этнически однородной компании, эти учащиеся общались на родном языке (в частности, на турецком). Проводя это исследование, я говорил на немецком с неидеальной грамматикой (мой родной язык — греческий), поэтому участники не воспринимали меня как учителя, для них я был между ними и учителями.

Материалы исследования в Школе индивидуально-практического обучения включали 17 часов аудиозаписей и конспектов организационных бесед с учителями, которые проводились еженедельно, 21 беседу с учениками, записанную на аудио-носитель (полуструктурированные и свободные интервью), этнографические материалы (видеозаписи работы в классе) и заметки. Анализ этих данных, а также школьных документов сделан под влиянием этнографических подходов и исследований в науке и технике [14; 39; 50]. Моя методология обобщает критическую этнографию, т. е. включает процесс рефлексивного выбора между концептуальными альтернативами и построением ценностных суждений относительно смысла и метод постановки задач исследования, планирования и других форм анализа [77; 54].

Я использовал разнообразные методы для фиксации семиотической и материальной деятельности, делая акцент на связях между субъектами и способами опосредования, а также на взаимозависимости семиотического и материального аспектов деятельности [49; 51]. Особое внимание в этом этнографическом наблюдении уделялось движению учеников, учителей и школьных документов в пространстве классной комнаты, кабинета школьной администрации, кабинета учителя и места стажировки. Еще один аспект в фокусе моего внимания — использование технологий, оборудования (компьютеры, мобильные телефоны) и электронных способов хранения информации. В некоторых случаях я задокументировал использование других артефактов, таких как рисунки, filmy, одежда. Также я отмечал использование и обращение жанров письменной речи, употребляемых в школе (дневники стажировок, учебные материалы), и собрал ксерокопии этих источников.

Второй пример, рассматриваемый здесь, — это пример образовательной программы, внедрявшейся в одном классе в Старшей школе Вудроу Вилсон в Лонг Бич, штат Калифорния, США, в 1994—1998 гг. Учитель, создавший эту программу, — Эрин Грауэлл*, преподаватель английского. Под

* Настоящее имя, упомянутое в ее книгах [28; 29; 30].

ее руководством ученики начали писать анонимные дневники о своей повседневной жизни и зачитывать их в классе. Это позволило провести в классе дискуссии по многим социальным проблемам, таким, как расизм и сегрегация, дискриминация и культ внешности, домашнее насилие, женоненавистничество, дислексия, синдром дефицита внимания, гомосексуализм, гибель близких людей в перестрелках. Материалы по проекту «Писатели свободы» был взят из книг Эрин Грауэлл [28; 29; 30], а также из других источников, таких, как отчеты очевидцев*.

Участники проекта в школе Вудроу Вилсон, как и ученики Школы индивидуально-практического обучения, произошли из различных этнических сред и имели сходный опыт социальной изоляции, экономической неустроенности, отторжения их культуры, семейных проблем, низкого уровня образования (включая трудности в практической реализации навыков письменного и устного английского языка). Их не отбирали намеренно в этот класс и школу, состав класса был разнообразным в этническом плане. Большинство учеников ранее показывали низкие результаты в учебе. Лишь некоторые из них имели белый цвет кожи.

Многие ученики этих двух школ участвовали в различных антисоциальных агрессивных акциях, хотя учащиеся Школы индивидуально-практического обучения не сталкивались с такими трагедиями, как перестрелки и убийства, что случалось с учениками из школы Вудроу Вилсон.

В повседневной жизни большинство этих молодых людей сталкивались с бедностью, бездомностью, употреблением алкоголя и наркотиков, подростковой беременностью, расизмом и сексуальной дискриминацией. Насилие, пожалуй, было основной проблемой ребят из Лонг Бич. Наиболее распространенной проблемой учащихся немецкой школы была их неуспешность в учебе, которая не позволяла им получать более высокое образование и хорошую работу в будущем.

Этим молодым людям не только не хватало ресурсов и возможностей, как учащимся американской школы; в силу особенностей законодательства Германии у них не было совершенно никакой возможности для продвижения вверх по социальной лестнице. Система в Германии основана на четко различающихся категориях школ, которая облегчает отслеживание и категоризацию учащихся с возраста 12–13 лет, иногда раньше. Эта система отдельных школ для разных категорий учеников создает различные категории работников и соискателей работы по окончании обучения [64]**.

Хотя проблемы, с которыми эти учащиеся сталкиваются в повседневной жизни, могут различаться в деталях, все они считают себя «маргинальными» или «второстепенными» людьми с мета-перспективами, что спланирует очень разных людей. Стивенсон и Пападопулос вводят термин «общественность в процессе формирования», подчеркивающий процессуальность того, как возникает коллективизм между людьми, разделяющими сходный опыт изоляции, уникальный у каждого, но в то же время похожий на опыт других [22; 73].

В статье я использовал примеры из этих исследований, делая особый акцент на письменных отчетах учеников. Однако я не ставил цель сравнить разные образовательные программы, в контексте которых возникли эти сочинения. Я считаю, что обе образовательные модели были созданы каждая в своем уникальном контексте, и было бы невозможно и неправомерно сравнивать их принципы, ценности и методологию. В их создание были вовлечены разные люди с разными мотивами, что делает невозможным повторение каждой из этих моделей в другом контексте. Однако я попытался связать происходившее в Школе индивидуально-практического обучения с моделью, созданной в Старшей школе Вудроу Вилсон, чтобы иметь возможность взглянуть на конструирование развития с мета-перспективы [18].

* Проект «Писатели свободы» скоро стал очень популярным, и даже побудил режиссера Ричарда Ла Гравенезе снять фильм с участием Хилари Суонк [50]. Однако подход «Писателей свободы», представленным в фильме, был раскритикован, так как породил романтическое представление об учителе-герое/героине, приносящем/шей в жертву свою личную жизнь, чтобы преодолеть более глобальные социальные и образовательные недостатки, за которые несут ответственность государственные учреждения [5]. Книга представляет собой более стоящий источник информации, если анализировать ее не с идеализирующей героя точки зрения, а в сочетании с другими источниками — что я и пытаюсь делать в последующих абзацах.

** В Германии до последнего времени все дети посещали младшую школу вплоть до 4, 5, 6 или 7 класса, в зависимости от законодательства конкретного субъекта федерации. После этого они могли выбрать один из трех путей обучения (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) на основании их успешности в школе на начальном уровне. Именно это разделение можно рассматривать как момент сегрегации. Часто ученики, направленные в Hauptschule, обладали похожими этническими и классовыми особенностями, и у них не было возможности в рамках образовательной системы Германии получить впоследствии более высокое профессиональное или университетское образование. Окончание Hauptschule происходит в 9 или 10 классе; Realschule — в 10 классе. Выпускники Hauptschule и Realschule затем участвуют в программе сотрудничества (учеба и работа) или посещают различные Fachoberschulen. Ученики гимназий продолжают учиться там еще 2–3 года, после чего получают диплом уровня абитуриента, позволяющий им подавать документы в колледж или университет. В последнее время в некоторых землях Германии система была реформирована, и пока неясно, будут ли значительные перемены к лучшему или те же структуры сохранятся в системе под другими названиями и ярлыками. Для примера, другой тип школ — Gesamtschule, общеобразовательная школа (5–9/10 классы), в которой традиционные направления обучения существуют интегрированно и совместно. Ученики общеобразовательных школ могут получить диплом уровня Hauptschule в 9 или 10 классе, диплом уровня Realschule или разрешение на учебу в гимназии в 10 классе, и в процессе учебы есть возможность для смены образовательных направлений.

References

1. *Anonymous* Keepin' it Real. Northwest Education Magazine 8 (2): <http://www.nwrel.org/nwedu/08-02/real.asp> (date of acces: 28. September 2009), 2002.
2. *Arsenault R.* Freedom Riders: 1961 and the Struggle for Racial Justice. Oxford, 2006.
3. *Benites M., Bernd F.* Vom Umgang mit Differenz: Globalisierung und Regionalisierung im interkulturellen Diskurs (Dealing with Difference: Globalization and Regionalization in Intercultural Discourse). Oberhausen, 2007.
4. *Brockmeier J.* Erinnerung, Identität und autobiographischer Prozess (Remembering, Identity and Autobiographical Process) // Journal für Psychologie 7 (1), 1999.
5. *Chhuon V., Francisco C.* Book Review: Conchas, Gilberto Q. (2006). The Color of Success: Race and High-Achieving Urban Youth. New York: Teachers College Press / In Urban Education Online. Pp. 1–5, Vol. 20, doi: 10.1177/0042085907311018 (date of acces: 28. July 2010), 2008.
6. *Dafermos M.* The Cultural-historical Theory of Vygotsky: Philosophical, Psychological and Pedagogical Aspects. Athens, 2002.
7. *Daniels H.* Vygotsky and Pedagogy. London, 2001.
8. *Daniels H.* The «Social» in Post-Vygotskian Theory // Theory & Psychology 16 (1), 2006.
9. *Daniels H., Michael C., Wertsch J. V., eds.* The Cambridge Companion to Vygotsky. Cambridge, 2007.
10. *Davis M.* City of Quartz: Excavating the Future in Los Angeles. London, 1990.
11. *Davis M.* Ecology of Fear: Los Angeles and the Imagination of Disaster. New York, 1998.
12. *Davydov V. V., Rubcov V. V.* (red.). Razvitie osnov refleksivnogo myshleniya shkol'nikov v processe uchebnoi deyatel'nosti. Novosibirsk, 1996.
13. *Deleuze G.* Cinema II: The Time-Image. H. Tomlinson and B. Habberjam, transl. London, 1987.
14. *Emerson R. M., Fretz R. I., Shaw L. L.* Writing Ethnographic Fieldnotes. Chicago, 2003.
15. *Fairclough N.* Discourse and Social Change. Cambridge, UK and Cambridge, MA, 1992.
16. *Fichtner B.* Lernen und Lerntätigkeit: Phylogenetische, Ontogenetische und Epistemologische Studien (Learning and Learning Activity: Phylogenetic, Ontogenetic and Epistemological Studies). Magburg, 1996.
17. *Fichtner B.* Reflective Learning: Problems and Questions Concerning a Current Contextualization of the Vygotskian Approach / In: Activity and Sign: Grounding Mathematics Education. Michael Hoffmann, Johannes Lenhard, and Falk Seeger (eds.) New York, 2005.
18. *Fichtner B.* Wirklichkeit vom «Standpunkt des Neuen» sehen-das Beispiel Albert Einstein (What is to View Reality from the «Standpoint of the New»). In Vom Umgang mit Differenz. Globalisierung und Regionalisierung im interkulturellen Diskurs (Dealing with Difference: Globalization and Regionalization in Intercultural Discourse). Maria Benites and Bernd Fichtner (eds.) Oberhausen, 2007.
19. *Filipović Z., Pribichević-Zorić C.* Zlata's Diary: A Child's Life in Sarajevo. London, 1994.
20. *Foucault M.* The Order of Things: an Archaeology of the Human Sciences. New York and London, 2002 [1966].
21. *Foucault M.* Afterword: The Subject and Power / In: Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics. Hubert L. Dreyfus and Paul Rabinow (eds.) Chicago, 1982.
22. *Foucault M., Gros F., Ewald F., Fontana A.* The Hermeneutics of the Subject: Lectures at the College de France, 1981–1982. New York, 2005.
23. *Foucault M., Martin L. H., Gutman H., Hutton P. H.* Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault. Amherst, 1988.
24. *Frank A.* The Diary of Anne Frank (Original title: Het Achterhuis: Dagboekbrieven van 12 Juni 1942–1 Augustus 1944/The Annex: diary notes from 12 June 1942–1 August 1944). Otto H. Frank and Mirjam Pressler (eds.) New York, 1995 [1947].
25. *Freire P.* Cultural Action for Freedom. Harmondsworth, 1972.
26. *Freire P.* Education for Critical Consciousness. New York, 1973.
27. *Garcia-Reid P.* Examining Social Capital as a Mechanism for Improving School Engagement among Low Income Hispanic Girls // Youth & Society, 39 (2), 2007.
28. *Gruwell E.* The Freedom Writers Diary: How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them. New York, 1999.
29. *Gruwell E.* The Freedom Writers Diary: Teacher's Guide. New York, 2007a.
30. *Gruwell E.* Teach with Your Heart: Lessons I learned from the Freedom Writers. New York, 2007b.
31. *Hall S., Jefferson T.* Resistance Through Rituals: Youth Subcultures in Post-war Britain. London, 1976.
32. *Hansen D., Jarvis P.* Adolescent Employment and Psychosocial Outcomes – A Comparison of Two Employment Contexts // Youth & Society, 31 (4), 2000.
33. *Haug F.* Female Sexualization: a Collective Work of Memory. London, 1987.
34. *Haug F.* Beyond Female Masochism: Memory-work and Politics. London, 1992.
35. *Holzcamp K.* Kolonisierung der Kindheit. Psychologische und Psychoanalytische Entwicklungserklärungen (Colonializing Childhood: Psychological and Psychoanalytical Explanations of Development) / In: Schriften I: Normierung, Ausgrenzung, Widerstand (Writings I: Normalization, Exclusion, Resistance). Klaus Holzcamp (eds.) Hamburg and Berlin, 1997 [1995].
36. *Houck J. W., Cohn K. C., Cohn C. A.* Partnering to Lead Educational Renewal: High-quality Teachers, High-quality Schools. Long Beach, CA, 2004.
37. *Huijter M.* The Aesthetics of Existence in the Work of Michel Foucault // Philosophy & Social Criticism 25 (2), 1999.
38. *Iverson G., Murphy P.* Rethinking Single-sex Teachings: Gender, Subject Knowledge and Learning. Buckingham and McGrawHill, 2007.
39. *Jessor R., Colby A., Shweder R.* (eds.) Ethnography and Human Development: Context and Meaning in Social Inquiry. Chicago, London, 1996.
40. *Keiler P.* Lev Vygotskij: Ein Leben für die Psychologie (Lev Vygotskij: A Life for Psychology). Weinheim, 2002.
41. *Keneally T.* Schindler's Ark. New York, 1982.
42. *Kontopodis M.* Fabrication of Times and Micro-Formation of Discourse at a Secondary School. Forum: Qualitative Social Research (Online Journal) 8, 1, URL (consulted 05 June, 2010): <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-07/07-1-11-e.htm>, 2007.
43. *Kontopodis M.* Culture, Dialogue and Emerging Educational Challenges: An Introduction / In: Children, Culture and Emerging Educational Challenges: A Dialogue with Brazil, Latin America. Michalis Kontopodis (eds.) Berlin, 2009a.
44. *Kontopodis M.* Editorial: Time. Matter. Multiplicity // Memory Studies 2(1), 2009b.
45. *Kontopodis M.* (eds.) Children, Culture and Emerging Educational Challenges: A Dialogue with Brazil, Latin America. Berlin, 2009c.

46. *Kontopodis M.* (eds.) *Landless Movement, Materiality and Radical Politics in Brazil, Espirito Santo: A Multimedia Anthropological Scape*. Published online: <http://landless-mov2010.wordpress.com/> (date of access: 31. July 2010), 2010.
47. *Kontopodis M., Niewohner J.* *Das Selbst als Netzwerk: Körper und Artefakte im Alltag (The Self as Network: Bodies and Artifacts in the Everyday)*. Michalis Kontopodis and Jorg Niewohner (eds.) Bielefeld: transcript, 2010.
48. *LaGravenese R.* *Freedom Writers*. Paramount Pictures. USA, 2006.
49. *Latour B.* *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society*. Cambridge, MA, 1987.
50. *Latour B.* *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford, 2005a.
51. *Latour B.* *Trains of Thought: The Fifth Dimension of Time and its Fabrication / In: Thinking Time: A Multidisciplinary Perspective on Time*. Anne-Nelly Perret-Clermont (eds.) Göttingen, 2005b.
52. *Lave J., Wenger E.* *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, 1991.
53. *Lee C. A.* *Anne Frank and Children of the Holocaust*. New York, 2006.
54. *Levinson B., Foley D., Holland D.* (eds.) *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. New York, 1996.
55. *Linstead S., Pullen A.* *Gender as Multiplicity: Desire, Displacement, Difference and Dispersion // Human Relations*, 59(9), 2006.
56. *Lopez T. A.* (eds.) *Growing Up Chicana/-o*. New York, 1995
57. *Macrine S. L.* (eds.) *Critical Pedagogy in Uncertain Times: Hope and Possibilities*. London, 2009.
58. *Magiolino L. S.* *Emocoes humanas e significacao numa perspectiva historico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teorico da obra de Vigotski (PhD Dissertation)*, Department of Psychology, UNICAMP, 2010.
59. *Middleton D., Edwards D.* (eds.) *Collective Remembering*. London, 1990.
60. *Nolan M. K.* «Opposition machen wir!» (We make opposition!) – Youth and the Contestation of Civic and Political Legitimacy in Germany // *Childhood-A Global Journal of Child Research*, 8 (2), 2001.
61. *Papadopoulos D.* *The Ordinary Superstition of Subjectivity: Liberalism and Technostructural Violence // Theory & Psychology*, 13 (1), 2003.
62. *Papadopoulos D.* *Editorial: Psychology and the Political // Critical Psychology*, 12, 2005.
63. *Pourkos M.* *The Role of Socio-Historical-Cultural Context in the Interpretation and Understanding of the Columbine Tragedy: Towards an Eco-Bodily-Experiential Approach / In: Socio-Historical and Cultural Approaches in Psychology and Education*. Marios Pourkos (eds.) Athens, 2006.
64. *Radtke F.-O.* *Segregation im deutschen Schulsystem (Segregation in the German School System) / In: Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen (What is called here parallel societies? About Dealing with Differences)*. Wolf-Dietrich Bukow, Claudia Nikodem, Erika Schulze, and Erol Yildiz (eds.) Wiesbaden, 2007.
65. *Rose N.* *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. London, 1990.
66. *Rose N.* *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge, 1999.
67. *Roth W.-M.* *On Mediation: Toward a Cultural-Historical Understanding // Theory & Psychology*, 17 (5), 2007.
68. *Roth W.-M., Tobin K., Elmesky R., Carambo C., McKnight Y.-M., Beers J.* *Re/Making Identities in the Praxis of Urban Schooling // A Cultural Historical Perspective Mind, Culture and Activity*, 2 (1), 2004.
69. *Rubcov V. V.* *Social'no-geneticheskaya psihologiya razvivayushego obucheniya: deyatel'nostnyi podhod*. M., 2008.
70. *Rubcov V. V., Margolis A. A., Guruzhapov V. A.* *Tehnologii razvivayushego obrazovaniya; Kul'turno-istoricheskii tip shkoly (proekt razrabotki)*, 1996. № 4.
71. *Sorensen E.* *The Materiality of Learning: Technology and Knowledge in Educational Practice*. Cambridge, 2009.
72. *Spielberg S.* *Schindler's List*. Universal Pictures. USA, 1993.
73. *Stephenson N., Papadopoulos D.* *Analysing Everyday Experience: Social Research and Political Change*. London, 2006.
74. *Stetsenko A.* *From Relational Ontology to Transformative Activist Stance on Development and Learning: Expanding Vygotsky's (CHAT) Project // Cultural Studies of Science Education*, 3 (2), 2008.
75. *Stetsenko A.* *Vygotsky and the Conceptual Revolution in Developmental Sciences: Towards a Unified (non-additive) Account of Human Development / In: World Year Book of Education. Constructing Childhood: Global-local Policies and Practices*. Marilyn Flear, Mariane Hedegaard, Jonathan Tudge, and Allan Prout (eds.) London, 2009.
76. *Stetsenko A., Arievidt I.* *The Self in Cultural-Historical Activity Theory: Reclaiming the Unity of Social and Individual Dimensions of Human Development // Theory & Psychology*, 14 (4), 2004.
77. *Thomas J.* *Doing Critical Ethnography*. Newbury Park, CA, 1993.
78. *Urciuoli B.* *Skills and Selves in the New Workplace // American Ethnologist*, 35 (2), 2008.
79. *Urciuoli B.* *Helping Young Children to Become Literate: the Relevance of Narrative Competence for Developmental Education // European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 2007.
80. *Veresov N.* *Undiscovered Vygotsky: Etudes on the Pre-history of Cultural-historical Psychology*. Frankfurt am Main and New York, 1999.
81. *Vygotskaja G., Lifanova T.* *Lev Semjonovic Vygotskij: Leben—Tatigkeit—Personlichkeit (Lev Semjonovic Vygotskij: Life—Activity—Personality)*. Hamburg, 2000.
82. *Vygotsky L. S.* *The Psychology of Art*. Cambridge, MA, 1971 [1925].
83. *Vygotsky L. S.* *Thinking and Speech / In: The Collected Works of Vygotsky, Vol. 1. Problems of General Psychology*. Robert Rieber (eds.) New York, 1987 [1934].
84. *Vygotsky L. S.* *The Socialist Alteration of Man / In: The Vygotsky Reader*. R. van der Veer and Jaan Valsiner (eds.) Oxford and Cambridge, 1994 [1934].
85. *Vygotsky L. S.* *The Historical Meaning of the Crisis in Psychology: A Methodological Investigation / In: The Collected Works of Vygotsky, Vol. 3. Problems of the Theory and History of Psychology*. Robert Rieber (eds.) New York, 1997a [1927].
86. *Vygotsky L. S.* *The History of Development of Higher Mental Functions / In: The Collected Works of Vygotsky, Vol. 4. The History of Development of Higher Mental Functions*. Robert Rieber (eds.) New York, 1997b [1931].
87. *Vygotsky L. S.* *The Teaching about Emotions: Historical-Psychological Studies / On the Problem of the Psychology of the Actor's Creative Work / In: The Collected Works of Vygotsky, Vol 6 Scientific Legacy*. Robert Rieber (eds.) New York, 1999 [1934].
88. *Vygotsky L. S.* *Play and its Role in the Mental Development of the Child*. Psychology and Marxism Internet Archive, <http://www.marx.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm> (Date of Access: 28. July 2010), 2002 [1933].

89. *Vygotsky L. S.* Imagination and Creativity in Childhood // Journal of Russian and East European Psychology, 42 (1), 2004 [1939].

90. *Vygotsky L. S.* Concrete Human Psychology: An unpublished manuscript. University of California, San Diego, 2005 [1929].

91. *Walkerdine V.* Schoolgirl Fictions. London, 1990.

92. *Walkerdine V.* Daddy's Girl: Young Girls and Popular Culture. Cambridge, MA, 1997.

93. *Walkerdine V., Lucey H., Melody J.* Growing up Girl: Psychosocial Explorations of Gender and Class. New York, 2001.

94. *Wiesel E.* Night (Original Title: Un di Velt Hot Geshvign). Marion Wiesel, transl. New York, 2006 [1960].

95. *Wulf C.* Educational Anthropology. Munster and New York, 2002.

Young Minority Women's Narrations and Meta-Reflection at School: A Dialogue between Vygotsky and Foucault, Part I

Michalis Kontopodis
Ph.D., the Secretary of ISCAR

The article presents the materials of two studies conducted in schools among students who have experienced the social isolation, economic hardship and family problems or were academically unsuccessful in a regular school. One of these projects has emerged as a continuation of an ethnographic study conducted in an experimental vocational-technical college in Germany in 2004 and 2005. The second study is an analysis of a school project, carried out in Woodrow Wilson High School, Long Beach, California from 1994 to 1998. Following Foucault and Vygotsky, the author shows how the diaries and writings contributed to the formation of qualitatively new forms of reflection and development of various forms of communication between teachers and students. The presented material reflects and describes the significance of these changes in pedagogical and psychological and educational practices. The article is written in two parts - the first is presented here, while the second will be released in the next issue of the Journal of Cultural-Historical Psychology.

Keywords: critical reflection, mediation, experimental schools, Foucault, social changes, technologies of the Self, Vygotsky, young women.