

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

Часть 2

Михалис Контоподис

Dr., Research Associate of Department of European Ethnology, Humboldt University Berlin & Amsterdam
University for Social Science Research

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, осуществленного 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 была опубликована в журнале «Культурно-историческая психология» № 4, 2010, вторая представлена здесь.

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

Акт Пятый: Мой последний день в парикмахерской...

«Я решила не продолжать стажировку в парикмахерской [название]. Я хочу поменять место стажировки по очень многим причинам, например, потому что она расположена слишком далеко — я хотела стажироваться поближе к месту, где я живу. (Еще одна причина в том, что) это не для меня; парикмахерская — это просто чужой для меня мир. У меня было впечатление, что я как уборщица. Они давали мне только такие задания, убираться. [...] Сейчас я заканчиваю стажировку в кафе и это очень весело. Я надеюсь что также смогу ориентировать себя на будущее» [пер. с немецкого Автора].

Гуриета пишет здесь о неудавшейся стажировке в парикмахерской, которую она прекратила. Учитывая, что стажировка в парикмахерской прошла неудачно, учащаяся информирует педагога-куратора о ситуации на новом месте стажировки и выражает отношение к своей будущей профессиональной ориентации. Она использует неформальный язык («не мой мир», «очень весело») и пытается извиниться перед учителем, которому адресован отчет.

Читая ее сочинение, мы не можем знать, что именно случилось, мы можем знать только то, о чем

она пишет учителю. Таким образом, забыто все богатство и, возможно, вся неопределенность ее непрерывного и обширного опыта [73], который во многом — как показывают мои заметки — был связан с исключением, недостатком уважения и другими негативными моментами, на которые часто жалуются молодые люди из меньшинств [32].

Этот отчет отвечает на неявные вопросы, такие как «К чему приводят события и действия?», «Ведет ли эта стажировка к тому, что можно определить как успех?» Отчеты были написаны в форме личного дневника, но были адресованы учителю для выполнения требований учебного учреждения. В этом смысле отчет объединил рефлексии и школьный дискурс [15], автобиографические воспоминания [4] и институциональную память [59]. Состояние «у меня есть работа» здесь подразумевается как образец успешного будущего, которое стоит на кону и к которому должны привести различные события, опыт и действия.

Представленные выше отчеты подшиваются вместе с прочими документами, графиками посещаемости, резюме и сертификатами учащегося. Установленный временной порядок является не только вербальным и семиотическим, но и материальным; он материализуется в письменных отчетах, хранящихся в личном деле учащегося; эти отчеты доступны сотрудникам уч-

реждения и учитываются в будущем, например, при консультировании или оценке учащегося [42].

В большинстве сочинений, написанных учащимися Школы индивидуального обучения в практике, включая приведенные выше, описываются истории «успеха» или «неуспеха» конкретных лиц. В них нет пространства для общих воспоминаний об исключении, дискриминации по признаку пола или расовой сегрегации. В них нет места для рефлексии в отношении социальных условий жизни и собственного положения ученика, обусловленного этими условиями.

Шестой акт:

«Еще я хочу сделать карьеру — быть успешным в профессиональном плане...»

Я: Как ты понимаешь и чувствуешь успех, почему успех так важен для тебя?

С.: Просто я не хочу, чтобы моя жизнь стала скучной.

Я: Ммм

С.: Ну, я не знаю, что надо говорить, эм... (2) Я просто не хочу сидеть дома и быть домохозяйкой, как другие турчанки, я хочу чтобы и карьера у меня была — успешная профессиональная жизнь, и хотя парикмахер — не всегда успешная профессия, но если хорошо делать свою работу, можно стать очень хорошим парикмахером, получать награды и титул «Мастера», я не знаю...

[пер. с немецкого Автора]

Самира и Гуриета видели две основные альтернативы своего будущего: либо выйти замуж и стать домохозяйкой, возможно, имея низкооплачиваемую работу по совместительству, либо пройти профессиональное обучение в парикмахерской или приобрести другую сходную профессию и впоследствии работать и быть независимыми в финансовом плане. Они в определенном смысле поглощены этим дискурсом «или-или» и не способны к радикально критической рефлексии относительно условий и возможностей [15; 26].

Сосредоточимся на случае Самиры. Согласно ее собственным размышлениям о своей жизни она должна была сделать выбор между двумя альтернативами — быть домохозяйкой или парикмахершей, — но не более того. Самира участвует в социально-направленных проектах школы (например, турецкое сообщество школы). Она объяснила мне во время интервью, что в карьере парикмахерши она видит способ своей эмансипации. Этот карьерный путь вызывает у нее некоторые сомнения. Однако при способе организации, принятом в системе дополнительной профессиональной подготовки и высшего образования Германии, радикально лучшего выбора у нее не было. Она могла выбрать другую, сходную профессию, но не могла рассчитывать на более высокое техническое или университетское образование. Если все пойдет хорошо, она, как и другие учащиеся этой школы, к восемнадцати годам получит сертификат о неспециализированном образовании наиболее низкого уровня.

* Американка мексиканского происхождения. —Прим. пер.

Даже если Самира захочет посвятить несколько лет жизни получению более высокого профессионального, а затем университетского образования, это будет невозможно с юридической точки зрения, так как ее школьный аттестат не дает ей права на это [5]. Тем не менее можно утверждать, что дилемма «домохозяйка или парикмахер» относится к доминирующему дискурсу школы, исключающему существенно, радикально отличные возможности, например, политический активизм, радикальные общественные сдвиги и трансформации.

Интерлюдия: Отстраненный взгляд (мета-перспектива)

Что касается контекста или некоей ситуативности этих сочинений, нужно сказать, что примерно 15 лет назад учителя школы, которая теперь называется Школой индивидуального обучения в практике, проявили политическую инициативу и попытались выдвинуть новый метод обучения и модель школы для всех учащихся Германии, связанный с более широкими социополитическими устремлениями. Однако после долгих бюрократических проволочек Школу индивидуального обучения в практике превратили в экспериментальную школу для учащихся, по разным причинам исключенных из основных учебных учреждений. Учителя столкнулись с бюрократией и юридическими ограничениями. В конце концов школа стала тем, что удовлетворяло желания муниципальной образовательной администрации, а вовсе не тем, чем школа должна была стать по идее создателей — шагом к трансформации системы образования Германии в целом.

С моей точки зрения, эта ситуация отражает сопротивление государственных политических и образовательных структур новым методам обучения и образовательным моделям, а также отражает в более широком плане социальный и образовательный кризис в Германии [60]. Этот кризис проявляется во все более высоком уровне академической неуспеваемости, низкой социальной мобильности, отсутствии интеграции поколений мигрантов и, наконец, школьной агрессии (случаи перестрелок в школах) [63].

Возникает вопрос, каковы могли бы быть пути решения этой ситуации. В поисках альтернатив я рассмотрю следующий случай — случай девушки, от которой семья требовала стать домохозяйкой, а учителя ожидали профессионального развития. Эта девушка участвовала в проекте «Писатели свободы» в Лонг Бич, штат Калифорния — проекте, предвосхитившем будущие социальные сдвиги и трансформации.

Седьмой акт: Каково быть Чиканой*

«С детства я всегда считала, что либо брошу школу, либо забеременею. И когда мисс Г. заговорила о колледже, это был для меня как иностранный язык. Она что, не

понимала, что девочки вроде меня не ходят в колледж? Кроме мисс Г. я не знаю ни одной женщины, закончившей школу и колледж [...] Я всегда думала, что в колледж ходят только богатые белые люди. [...] Все-таки я живу в гетто, и у меня коричневая кожа. Но мисс Г. все пилила меня, что неважно откуда я и какого цвета у меня кожа. Она даже дала мне книжку, которая называется «*Growing up Chicano*» [56], про таких людей как я, но выбравшихся из гетто. Сегодня на уроке она заставила нас сделать доклад про наши цели в будущем. Видимо, часть ее безумия перекинулась на меня, потому что я вдруг задумалась о том, чтобы стать учителем. Я начала думать, что могла бы учить молодых девушек вроде меня, чтобы они тоже могли «стать кем-то» [28].

В обоих представленных здесь проектах — «Писатели свободы» и Школа индивидуального обучения в практике — учащиеся описывали свою повседневную жизнь в письменной форме, в обоих случаях — на уроках родного языка (английского или немецкого). Однако мы видим значительные различия в этих способах исполнения и рефлексии, а также в содержании их сочинений.

Представленный выше отрывок написала анонимная писательница свободы латиноамериканского происхождения.

Согласно ее автобиографическому сообщению, с точки зрения доминирующего общества и из-за своей этнической принадлежности она должна была либо бросить школу, либо забеременеть [27]. Однако вместо того, чтобы принять это будущее как очевидное и бесспорное, она рассматривает свой потенциал с мета-перспективы, рассматривает, как она может построить свое будущее. Как и во многих других дневниках из Старшей школы Вудроу Вилсон и по контрасту с отчетами учениц Школы индивидуального обучения в практике, анонимный автор не пытается создать «объективный» отчет о чем-то происходившем «вне», напротив, она формулирует социальные условия и возможности выйти за их пределы.

Это сочинение напоминает нам картину Веласкеса, которая обсуждалась во вступлении. Анонимная писательница представляет в поэтической форме отношения, в которых ее репрезентация формируется основным и исторически доминирующим мнением, и рассматривает эту ситуацию с мета-перспективы. Она не ограничивается отчетом о конкретных обстоятельствах школьной успеваемости и профессиональной ориентации, как в сочинениях Самиры и Гуриеты. Здесь мы видим рефлексии относительно условий формирования дискурса и репрезентаций себя. И таким образом становится возможным увидеть реальность с новой точки зрения [17; 18] и представить альтернативное будущее, которое не только затронет индивидуальное развитие школьницы, но и повлечет более широкие социальные трансформации.

Вместо того чтобы раскрывать деморализующее влияние опыта маргинализации, который может повлечь за собой заниженные ожидания, анонимная писательница свободы использует пространство сочинения, чтобы критиковать подавляющую обста-

новку и переписать свое собственное будущее, включая получение высшего образования и цель «построить нацию людей»:

«Впервые я осознала что то, что говорят о людях, живущих в гетто и имеющих коричневую кожу, необязательно относится ко мне. И когда я пришла домой, я написала такой стих:

They Say, I Say: They say I am brown/I say I am proud/They say I only know how to cook/I say I know how to write a book/So don't judge me by the way I look/They say I am brown/I say I am proud/They say I'm not the future of this nation/I say/ Stop giving me discrimination/Instead/I'm gonna use my education/to help build the human nation.

[Они говорят, я говорю/они говорят: я темнокожая/я говорю: я гордая/они говорят: я умею только готовить/я говорю: я могу написать книгу/не судите меня по внешности/ они говорят: я темнокожая/я говорю: я гордая/они говорят, что я не будущее этой страны/я говорю: прекратите дискриминацию/вместо этого/я получу образование/чтобы построить нацию людей]

Скорее бы прочитать его в классе» [28].

Поставленный здесь вопрос относится к особенностям более широкого контекста, чем само сочинение.

Девятый акт: «Что такое холокост?»

Никто не мог предвидеть, что случится в этом классе, когда через несколько месяцев с начала учебного года один из учеников передал записку с изображением своего одноклассника афро-американца с карикатурно большими губами. Педагог перехватила записку и пришла в бешенство, она сказала своим ученикам, что толстогубая карикатура — это то же самое, что и пропаганда, которую нацисты использовали во время Холокоста. И один из учеников спросил тогда: «А что такое холокост?» В этот момент зародилась инновационная образовательная практика, суть которой сложно уместить в нескольких строках. Как вспоминает Грауэлл: «Я немедленно решила отбросить все тщательно подготовленные уроки и сделать толерантность ядром моей учебной программы» [28].

Грауэлл повела учеников на показы фильма «Список Шиндлера», драмы 1993 г. американского режиссера Стивена Спилберга, основанной на историческом романе Томаса Кинеалли «Ковчег Шиндлера» (1982). Это фильм об Оскаре Шиндлере, немецком бизнесмене, который спас жизни более тысячи польских евреев-беженцев во время холокоста, нанимая их на свои фабрики. Грауэлл также привела в класс пожилых ветеранов холокоста в качестве приглашенных ораторов. Ее ученики читали книги о временах войны, такие как «Дневник юной девушки» Анны Франк [24; 53], «Я девочка из Сараево» Златы Филипович (1994) и «Ночь» Эли Визель (2006).

Как и Анна Франк, Злата Филипович в возрасте 11 лет проводила дни взаперти в комнате квартиры, часто не видя дневного света, при постоянных бомбежках (не говоря уже об острой нехватке еды и воды). «Мои

ученики увидели, что эти дети, пережив настоящие войны, взяли ручки и написали летопись своей боли, сделав свою историю бессмертной», — говорит Грауэлл [1]. Впоследствии ученики ее класса начали вести дневники, следуя примеру этих молодых людей. Такой глубокой работы с историей и литературой я не видел в Школе индивидуального обучения в практике.

Интерлюдия II: Отстраненный взгляд (мета-перспектива)

Проект «Писатели свободы»* возник в условиях институционального дефицита, неадекватности системы образования, а также более глобальных социальных проблем в Лонг Бич, штат Калифорния [36], во время межрасового и межэтнического конфликта [10; 11]**. Развитие этого проекта в целом, а также развитие отношений между учащимися и учителями было непредсказуемо.

Можно было сказать, что развитие проекта «Писатели свободы» было непредсказуемо и «драматично», с точки зрения представлений Выготского. Вдохновленный театром, Выготский ввел этот термин в психологическую науку для осмысления индивидуального и общественного развития как динамичного и интенсивного в аффективном плане процесса столкновения различных тенденций (старых и новых смыслов, противоречивых мотивов или ценностей), что вызывает изменения одновременно на психологическом и социальном уровнях, которые невозможно предсказать в начале этого процесса [82; 87; 90; 58; 80].

Вслед за Стивенсоном и Пападопулосом мы можем определить произошедшее с «Писателями свободы» как «внешняя политика» — «случайное, непредсказуемое ненамеренное». С этой точки зрения, мы имеем дело с неосознанными траекториями, возможностями, которые еще не существуют (даже в символической форме или в воображении), потенциалами, которые могут никогда так и не проявиться. [Такой процесс требует] расширенного и замедленного настоящего, которое подпитывает новые отношения с другими действующими лицами и новые формы действия [и которое не ограничено заданным] видением альтернативного будущего [73].

Еще одно существенное отличие от Школы индивидуального обучения в практике, особенно значимое для дневников «Писателей свободы», пример которых представлен выше, состояло в том, что эти дневники были анонимными. Они были адресованы не педагогу, воплощавшему институциональный контроль, а потенциальным читателям (другим ученикам и учителю), у которых мог быть сходный опыт

или аналогичные проблемы. Ящик, установленный в классе, в который ученики помещали свои записи, служил материально-семиотическому упорядочиванию, что добавляло новый элемент истории дневников как способа опосредования [67]***.

Процесс поддерживал учеников не только в самовыражении, но и в том, чтобы выйти за пределы своих идентичностей и понять, как их повседневный опыт похож на опыт других ребят разной расовой принадлежности из разных социальных страт. Индивидуумы или группы молодых людей понимались не только в терминах их этнической идентичности, но также в терминах общего опыта социального исключения, экономических и семейных проблем, возраста и низкого уровня образования. Так, они выясняли, что повседневные проблемы были не их частными проблемами, но проблемами общественными, связанными с гражданством.

Ученики понимали, что именно этот общий для них социальный опыт делал их уязвимыми в большей степени, чем любая другая этническая общность. Сравнение этих двух школьных проектов выявляет не только различия в практике, но также их общие черты. Различные виды деятельности в рамках проекта «Писатели свободы» (чтение и обмен книгами, просмотр фильмов, осмотр произведений искусства) еще больше способствовали социальной рефлексии и солидарности.

Написание анонимного дневника имело освобождающий эффект, позволяло взглянуть на индивидуальный опыт с коллективного ракурса и открывало пространство для разговора об отношениях власти [33; 34; 73]. Учащиеся рассматривались не с точки зрения их прошлого, линейно ведущего к некоему будущему, а наоборот: они воспринимали себя с точки зрения будущего как свидетелей расовой и этнической войны и прочих форм репрессии.

Можно сказать, что такое свидетельствование происходило с воображаемой или виртуальной точки зрения в будущем [44]. Таким образом, ученики размышляли не о своей успешности, индивидуальном развитии или профессиональной ориентации, как учащиеся Школы индивидуального обучения в практике; им было предоставлено открытое пространство для рефлексии об их отношениях с другими учениками и, в более широком смысле, об истории этих отношений [68].

Холокост, история расизма и сопротивления ему были вновь разыграны — такими, какими они видятся в связи с настоящим и будущим этих конкретных молодых людей. Личная история и будущее развитие, с одной стороны, и социальная история и будущее социальное развитие — с другой, слились и породили совершенно новую реальность. Отношение между прошлым и бу-

* Название «Freedom Writers» («Писатели свободы») это метафора, связывающая учеников, участвовавших в проекте в школе Вудро Вилсон, с движением «Freedom Riders» («Наездники свободы»), существовавшим в Калифорнии в 1960-х годах; «Наездники...» боролся против сегрегации в рамках Движения за гражданские права (см. Arsenault, 2006).

** См. также приложение: «Закулисье и Материалы».

*** Дневники писались анонимно, и, сохраняя эту анонимность авторов, учитель вынимал их из черного ящика, а ученики по очереди зачитывали вслух записи друг друга, а также редактировали их. «Я постоянно использовала их рассказы на уроках [английского языка]», — говорит учитель Грауэлл. — «Мы зачитывали вслух, и вслух исправляли. Иногда я брала какой-то из дневников и сравнивала с рассказом Т. К. Бойла или Эмми Тэн или Гэри Сото. Мы сравнивали рассказы, их темы и литературную технику. Вот настоящий, верный способ учить» (Аноним, 2002).

душим индивида было определено по-новому: не как индивидуальное развитие, а как социальное развитие новых отношений между индивидуальностями [7; 52].

Акт следующий?

С точки зрения Выготского, человеческая индивидуальность и социальные отношения не заданы; они бесконечно трансформируются, драматично и непредсказуемо. То же верно и в отношении человеческой истории в целом [83; 87; 88; 74]. Именно эта мета-рефлексивная человеческая индивидуальность всегда рассматривает себя с мета-позиции отношений, таким образом постоянно открывая способы нового и дальнейшего индивидуального и социального развития.

В этом смысле можно предположить, что Выготский и Фуко вторят друг другу, и их подходы можно совместить, таким образом создавая инновационные образовательные и психологические интервенции; это следующий акт драмы, представленной в этой статье. Различение способов рефлексии, данное выше, подразумевает фукодианский способ понимания личности и власти, представленный в его ранних работах («Слова и Вещи», 2002) и прослеживающийся до его более поздних работ о «технологиях себя» [23] и эстетике бытия [22; 37]. Я считаю, что его образ мыслей сочетается с теорией Выготского. В то же время через взгляды Выготского мы можем перевести философию Фуко в область образовательной и психологической помощи.

Как и Фуко, Выготский интересовался марксизмом и диалектикой, но подвергся сильному влиянию философии Спинозы и Ницше, а также политической теории Троцкого [40; 80; 84]. Он возражал против любой формы власти и ставил целью создать образовательную систему, основанную на принципах свободы и воображения [87; 88; 89]. Выготский [82; 87] изучал психологию искусства и считал искусство «передовой линией» социальных изменений.

После октябрьской революции Выготский активно участвовал в политике образования и пытался создать радикально новый психологический подход [85]. Однако его книги при режиме Сталина запрещали именно за упомянутые выше влияния на его мировоззрение [40]. Выготский не только интересовался психологией и образованием, но также активно участвовал в дискуссиях об искусстве, кинематографе и театре. В этих дискуссиях прослеживается нить рассуждений, сходная с анализом Веласкеса, сделанным Фуко. Многие работы Выготского воспринимались в общем смысле как противопоставленные современности, противопоставленные как сталинизму, так и капитализму [74; 81].

Как упоминалось во вступлении, согласно Выготскому, мышление возможно только через опосредование, и, таким образом, психологическая реальность не может быть рассмотрена и изучена в отрыве от социального и от средств, используемых для экспрессии и коммуникации [83; 86; 8; 62; 75; 76]. Однако Выготский не разрабатывал теорию репрезентации и различных видов рефлексии, очерченную в этой статье.

Можно утверждать, что в проекте «Писатели свободы» дневники, книги, произведения искусства служили опосредованию коммуникации между различными субъектами, столкнувшимися со сходными проблемами, и в то же время опосредованию их внутренней речи и рефлексии. Однако в западных школах довольно часто в контексте задач рефлексии, в консультативной практике и процессе оценки опосредованием архивов, отчетов и записей учителей опосредование функционирует таким образом, что рефлексия ученика сосредоточена на нем самом [23].

Так было в Школе индивидуального обучения в практике. В этом случае повседневная жизнь объективируется и конструируются дилеммы «либо-либо» вроде той, которую анализирует Самира. Ученики и учителя принимают текущую социальную ситуацию как данность и единственную возможность — а это, в свою очередь, определяет в дальнейшем мотивы, решения и действия. Ученики являются свидетелями этого будущего, рассматривают его как их собственное и двигаются к нему; их рефлексия относится к их прошлому, оценивая его, чтобы в дальнейшем улучшить их достижения [66].

Напротив, когда отдельное «Я» перестает быть центром внимания и фокус переводится на социальные отношения, в которых это «Я» существует, возможна мета-рефлексия. Это, в свою очередь, изменяет то, как человек относится к себе и другим. Проект «Писатели свободы» можно рассматривать как пример, каким образом это происходит, и то же можно сказать о некоторых других проектах, например о практическом исследовании Морка или образовательных проектах, возникших в рамках социополитических движений [45; 46].

Рассматривая материалы исследования в Школе индивидуального обучения в практике и материалы проекта «Писатели свободы», важно различать два вида рефлексии:

- 1) интроспекция, самонаблюдение, т. е., например, рефлексия по поводу своих успехов на работе;
- 2) рефлексия как свидетельствование, т. е. рефлексия по поводу социальных отношений, в которых находится субъект.

Второй вид — его можно назвать «мета-рефлексией», что напоминает нам Фуко с его анализом «Фрейлин» Веласкеса, — напрямую связан с трансформацией социальных отношений, в которых находится субъект, потому что подразумевает критическое рассмотрение истории и будущего, которое является общим, аффективным и непредсказуемым [25; 26].

Несмотря на то что здесь представлено лишь краткое изложение материала, призванное только проиллюстрировать проблематику данной статьи, все же таким образом я указываю направление дальнейших исследований, где признается и является предметом анализа роль альтернативных видов рефлексии в образовательной практике. Фокус на более широких социальных последствиях, связанный с этим способом рефлексии, особенно важен для «социально исключенных» индивидов, таких как юные участницы описанных выше образовательных проектов.

References

1. *Anonymous* Keepin' it Real. Northwest Education Magazine 8(2): <http://www.nwrel.org/nwedu/08-02/real.asp> (date of access: 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 // Urban Education Online. P. 1–5, Vol. 20, doi: 10.1177/0042085907311018 (date of access: 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 // 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») // 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., Pribichevič-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 // 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, 2007.
30. *Gruwell E.* Teach with Your Heart: Lessons I learned from the Freedom Writers. New York, 2007.
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) // 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. *Ivinson 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 // Children, Culture and Emerging Educational Challenges: A Dialogue with Brazil, Latin America. Michalis Kontopodis, eds. Berlin, 2009.
44. *Kontopodis M.* Editorial: Time. Matter. Multiplicity // Memory Studies 2(1), 2009.
45. *Kontopodis M., eds.* Children, Culture and Emerging Educational Challenges: A Dialogue with Brazil, Latin America. Berlin, 2009.

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., Niewöhner J.* Das Selbst als Netzwerk: Körper und Artefakte im Alltag (The Self as Network: Bodies and Artifacts in the Everyday). Michalis Kontopodis and Jörg Niewöhner, 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, 2005.
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, 2005.
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.* Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico 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 // *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) // *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 // *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.* Introducing cultural historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural-historical psychology*, 4, 2010.
81. *Vygotskaja G., Lifanova T.* Lev Semjonovic Vygotskij: Leben – Tätigkeit – Persönlichkeit (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 // *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 // *The Vygotsky Reader*. R. van der Veer and Jaan Valsiner, eds. Pp. Oxford and Cambridge, 1994 [1934].
85. *Vygotsky L. S.* The Historical Meaning of the Crisis in Psychology: A Methodological Investigation // *The Collected Works of Vygotsky. Vol. 3 Problems of the Theory and History of Psychology*. Robert Rieber, eds. New York, 1997 [1927].
86. *Vygotsky L. S.* The History of Development of Higher Mental Functions // *The Collected Works of Vygotsky. Vol. 4 The History of Development of Higher Mental Functions*. Robert Rieber, eds. New York, 1997 [1931].
87. *Vygotsky L. S.* The Teaching about Emotions: Historical-Psychological Studies / On the Problem of the Psychology of the Actor's Creative Work // *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. Münster and New York, 2002.

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

Michalis Kontopodis

Dr., Research Associate of Department of European Ethnology, Humboldt University Berlin & Amsterdam
University for Social Science Research

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 second is presented here, while the first was published in the *Journal of Cultural-Historical Psychology* № 4, 2010.

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