

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Теоретические и прикладные проблемы онтогенеза
в современных социокультурных условиях:
мировые и региональные тренды и тенденции:
материалы I-го Международного научно-практического семинара

Минск, 2021

Редакционная коллегия:
канд. психологических наук, доцент *А. А. Полонников,*
Н. Д. Корчалова

Теоретические и прикладные проблемы онтогенеза в современных социокультурных условиях: мировые и региональные тренды и тенденции: материалы I-го Международного научно-практического семинара / Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Институт психологии, 17–18 июня 2021 года, Минск, Беларусь ; редкол. : А. А. Полонников, Н. Д. Корчалова. – Минск : БГПУ, 2021. – 249 с. В сборнике представлены работы, авторы которых осуществляют реинтерпретацию проблематики психического развития в контексте современных требований к практике образования. Решение данной задачи касается как пересмотра общетеоретических и методологических оснований психолого-педагогических исследований в области психического развития, так и поиска и разработки конкретных методических и инструментальных средств по его обеспечению в условиях институционального обучения. Сборник предназначен для преподавателей, научных работников, студентов и аспирантов УВО, специализирующихся в области научно-методического обеспечения психического развития субъекта образовательных практик.

Издание подготовлено при поддержке Министерства образования Республики Беларусь (НИР № ГР 20211214)

ЛЕВ ВЫГОТСКИЙ — ВЕЛИКОЕ ЗАКРЫТИЕ

А. А. Полонников
БГПУ, Институт психологии, Минск, Беларусь

*Величие Гения определяется тем,
насколько он задержал развитие человечества.*

Народная мудрость

Аннотация: в фокусе внимания настоящего исследования находится дискурс культурно-исторического подхода в современной педагогической психологии, который сегодня все чаще привлекает к себе критическое внимание многих исследователей. Во многом это обусловлено поиском новых оснований перспективных проектов развития психологической теории и практики, в создании которых их инициаторы рассчитывают на живительный потенциал отечественной традиции. Между тем, поскольку культурно-исторический подход в редакции Л. С. Выготского и его последователей был ответом ученых на вопросы своего времени и формировался в действовавших в ту эпоху теоретических и идеологических контекстах, то вопрос их реконструкции и анализа становится важной составной частью складывающейся сегодня образовательной ситуации. В статье делается попытка деконструктивного прочтения одной из базовых для педагогической психологии работ Л. С. Выготского «Орудие и знак в развитии ребенка». На основании проделанного анализа культурно-историческому подходу отказывается в его универсалистских притязаниях, он интерпретируется в терминах локальной вербцентрированной практики, истина которой утверждается, в том числе и посредством особым образом выстроенной текстуральной политики.

Ключевые слова: культурно-исторический подход, интеллектуалистская легенда, знаково-символическое опосредование, аксиоматика развития, психологический эксперимент, практика развития.

К творчеству Льва Семеновича Выготского, пожалуй, не применишь известный тезис: «нет пророка в своем отечестве». Хоть и с запозданием почти на пять десятилетий его ключевые работы стали достоянием широкой публики, а идеи, тиражированные учениками и последователями Выготского, обеспечили ему самое почетное место в восточно-европейском гуманитарном пантеоне. Так что свидетельство Стефана Тулмина — профессора Чикагского университета, назвавшего Л. С. Выготского «Моцартом в психологии» [63], только добавило горсть лавровых листьев в венок, уже водруженный на голову божественного избранника.

Факт общественного признания творчества Выготского — важное условие воспроизводства заложенной им научной традиции — имеет, к сожалению, и свою оборотную сторону — опасность умерщвления через сакрализацию. Здесь сразу и не поймешь, что лучше: забвение, оставляющее шанс второго рождения, или идолизация, помещающая имя ученого в унылый перечень мартиролога научных статей и диссертаций. Бунтом и против первого, и против второго стало в недалеком прошлом выступление российского психолога А. А. Пузыря, объявившего о том, что Выготский все еще не

прочитан, и что в его произведениях следует искать «парадигму некоей будущей психологии человека, психологии, к которой сегодня еще нужно прокладывать путь» [54, с. 302]. И, поскольку сегодня Выготский — это текст Выготского, перед нами во весь рост встает проблема его прочтения (перепрочтения?), основу которой составляет отношение к тексту как тому, что «не избавляет нас от необходимости мыслить» [там же, с. 323]. Тексту Выготского А. А. Пузырей придает особое генеративное значение, ассоциируя его с сократовской майевтикой, создающей (расширяющей) читателю новое пространство мысли.

Представленное ниже изложение, следуя призыву Пузырея, также претендует на перепрочтение взглядов Выготского, но, скорее, в критическом ключе. Его задача инспирирована следующим вопросом: «Если традиция, основанная Выготским, поставила во главу угла историческую обусловленность всех и всяких человеческих феноменов, то применим ли принцип историзма к самой культурно-исторической психологии? А если да, то, что это означает?»

Было бы опрометчивым приписывать первенство в постановке этого вопроса автору настоящего сообщения. Его, например, достаточно радикально сформулировал более 10 лет тому назад немецкий психолог Г. Рюкрим. Он писал: «Несмотря на различия между взглядами Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, они одинаково описывают орудия опосредования и в равной степени игнорируют вопрос о его носителе. Л. С. Выготский жил в конце “эры Гутенберга”. Он не застал даже первых ростков цифровых технологий. Леонтьев жил в период, когда развитие цифровых технологий уже началось, но эта стадия развития была далека от всепроникающего влияния компьютеров на повседневную жизнь человека. Таким образом, мы не можем назвать личным упущением Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева тот факт, что они ничего не сказали о цифровых технологиях и об их исключительной значимости как нового ведущего орудия опосредования новой эры.

По своей базовой структуре теория деятельности принадлежит до-цифровой, “книжной” культуре¹. В течение длительного переходного периода мы вынуждены иметь дело с эпистемологическими и коммуникационными аспектами теории деятельности, возникшей в “книжной” культуре, потому что данный анахронизм практически неизбежен в текущем переходном периоде. Требуется серьезный пересмотр основных положений теории деятельности в свете новых областей знания, таких как история и теория мультимедиа, а также проверка ее потенциала в моделировании новых форм обработки

¹ Подчеркивание наше (А. П.).

информации и коммуникационных систем в случае, если эта теория претендует на то, чтобы продолжать развиваться в Цифровую Эру» [78, с. 38].

В рамках обнаружения границ культурно-исторического подхода Выготского проводил свои исследования и его американский последователь Дж. Верч. Верч, среди прочего, обращает свое критическое внимание на несколько обстоятельств. Так, в частности, он считает, что, прежде всего, в обсуждении проблемы онтогенетических конститутивов Выготский склонен сводить культурные различия к историческим или точнее «рассматривать кросскультурные (как мы назвали бы их сегодня) различия как различия “кроссисторические”» [11, с. 26]. А кроме этого, и в этом Верч согласен с Рюкритомом, Выготский придавал преувеличенное значение вербальным формам опосредования психического развития ребенка, оставляя без внимания другие. Этому, полагает Верч, есть две главных причины. «Во-первых, здесь отразился собственный культурный фон Выготского: он вырос в России в семье евреев-интеллектуалов, где высоко ценились вербальная постановка и разрешение проблем, а будучи взрослым, он продолжал жить и работать в такой профессиональной обстановке, где предпочитались устные споры и вербальные описания. Во-вторых, в период, когда он создал большинство своих работ, формальное обучение грамотности было центральным среди его теоретических и практических интересов, а одним из признаков формального обучения опять-таки является строгое предпочтение вербальных медиаторов при описании и решении самых разных задач» [там же, с. 41].

Примерно в то же время, что и Верч, с указанием на абсолютизацию Выготским роли вербальных посредников в развитии ребенка выступил и известный российский психолог В. П. Зинченко. В перечень важнейших медиаторов он включил, наряду со словом, символ и миф. При этом ученый полагал, что, поскольку в обозримый период человечество вряд ли изобретет ещё какие-то другие, то наша «задача состоит в том, чтобы научиться лучше использовать уже имеющиеся..., возможно дифференцировать их» [32, с. 19]. При этом, говоря о роли медиатора, Зинченко расширяет его масштаб и культурное место. Это уже не орудие управления другим и самоорганизации, а область, обозначающая духовное присутствие субъекта или его второе рождение. Оно «происходит тогда, когда потенциальный человек соединяется с другим человеком, если хотите — с Абсолютом, с Богом, сочетается с медиатором, возможно, уподобляется ему. Энергия такого сочетания со знаком, словом, символом, мифом, т. е. усилие над самим собой, порождает в человеке Человека. Такое усилие выражается в движениях, действиях, поступках, во внутренней борьбе с самим собой» [33, с. 51]. Быть человеком в этом случае означает радикальное

трансцендирование субъекта в несовпадающее с ним символическое пространство, что, разумеется, отсылает нас не к интериоризации символа, а к восхождению к нему.

Критическое прочтение текстов Л. С. Выготского — это не столько вопрос о них как таковых, ибо они, как и любое высказывание, неисчерпаемы, сколько о нашей позиции читателей, которая имеет шанс быть проясненной только в ходе столкновения с тем способом письменной речи, которой мы в акте чтения пытаемся придать характеристики инаковости. Задачей чтения становится не уподобление авторитетной форме мысли Выготского, а как раз наоборот — сопротивление ее порой потрясающей аттрактивности и гипнотизирующему читателя изяществу изложения. Если такой опыт чтения удастся, то у нас может появиться и шанс обновления того психологического дискурса, который был сформирован не без участия нашего знаменитого земляка².

Первой нашей задачей как читателя, которую предстояло решить, — это выбор среди относительно большого круга произведений Выготского того текста, который окажется наиболее репрезентативным с точки зрения экспозиции в нем ключевой для конституирования педагогической психологии концепции развития. Концентрация на развитии к тому же обусловлена в данном случае тем, что именно в ней с наибольшей полнотой, как свидетельствуют источники, выражена идея окультуривания человека, а также тем, что в отношении этого тезиса мы наблюдаем сохранение высокого уровня солидарности отечественных ученых и практиков [4; 52]. В выборе опорного текста мы доверились авторитету известного российского историка психологии М. Г. Ярошевского, заявившего: «Итоги методологических и конкретно-научных исканий Л. С. Выготского, напряженных и продуктивных, запечатлела рукопись “Орудие и знак в развитии ребенка”, которая может служить выдающимся свидетельством достижений передовой советской психологии на рубеже 30-х гг., ее идейно-научных преимуществ перед другими направлениями мировой психологической мысли» [70, с. 329]. Другие работы Выготского и его сторонников мы также намерены привлекать к построению содержания этой статьи, однако в меньшей степени и в основном иллюстративной функции.

Второй задачей стал выбор метода чтения. Представленные выше примеры «нащупывания» границ культурно-исторического подхода, выделения в нем исследователями моментов вербализма, интеллектуализма и инструментализма мы восприняли как особого рода указания, которые, однако, в ходе нашего чтения следовало не только идентифицировать, но и критически взвесить. Ввиду того, что опыт Л. С. Выготского не дан нам непосредственно, а представлен в виде написанного и

² Л. С. Выготский родился 17 ноября 1896 года в г. Орше Могилёвской губернии — черте оседлости Российской империи.

подготовленного им к публикации текста, то метод работы с ним можно определить как особого рода герменевтику, которую здесь необходимо хотя бы в общих чертах обозначить.

Прежде всего укажем на ее теоретическую инспирацию. Речь идет об использовании некоторых герменевтических идей Э. Бетти, среди которых важнейшая это «не понимание языка, но понимание посредством языка» [6, с. 78]. Реализация этой идеи обращает аналитика не к семантическим глубинам словоупотребления, а к прагматике, действию лингвистической формы, вниманию к ее символической продуктивности, заключающейся в создании серии установок у читателя текста в отношении мира, других и его самого. Это значит, что в ходе чтения мы будем отслеживать не истинность утверждений Выготского по поводу развития ребенка, сама истинность в этом залоге становится риторическим приемом, а особенность утверждаемого ученым к жизни проекта развития, стиль его выражения, актуальные следствия, вызываемые взаимодействием с текстом. Кроме этого, методологическая презумпция анализа будет тяготеть к идее Бетти «о независимости и чужеродности интерпретируемого смысла по отношению к интерпретатору» [7, с. 5]. Использование этого тезиса означает изначальное недоверие к сообщению Выготского, его амплификацию, превращение в нечто инородное, странное и удивительное. В этом плане мы трактуем чужеродность в контексте действия поэтического приема «остранения» вещей, увеличивающего трудность и долготу его восприятия [67, с. 13]. И, наконец, это, связанная с предыдущим тезисом, идея Бетти о притязании текста, «которое не может быть исполнено без его деятельного участия» [6, с. 23]. То есть утверждения Выготского о развитии мы будем трактовать как опыт определяемого текстом «развивания», что означает его максимальную ситуативацию, помещение «развития» внутрь процесса чтения и порождаемых политикой текста эффектов. В этом плане работа Выготского не столько рассказывает о развитии, сколько лингвистическими средствами его осуществляет.

1. Аксиоматика развития

Представленная в самом общем виде идея развития Л. С. Выготского выглядит достаточно ясной и логичной. Соглашаясь в деталях со психологами — своими современниками в том, что старт развития связан с наличием двух линий — биологической и культурной, Выготский расходится с ними в трактовке их дальнейшей судьбы. Так, оппонировав биологизаторской версии развития и именуя ее «ботанической», он отвергает содержащуюся в ней идею созревания, то есть линию естественной эволюции, в результате которой развитие приобретает характер постепенного усложнения исходных природных предпосылок. Выступая, в свою очередь, против «спиритуалистов», ученый не соглашается с утверждением ими автономии «духовной» жизни, которая сущностно отлична от животных начал и составляет независимую от природной линию развития, которая никогда

не predetermined и связана с бесконечной борьбой «природного» и «культурного». Так Выготский воссоздает позиции своих научных противников.

В связи с этой реконструкцией особый интерес представляет та инстанция, от имени которой речь Выготского «звучит», или, другими словами, кто вручил ему верительную грамоту на высказывание? С полным на то основанием мы можем утверждать, что, организуя ее, Л. С. Выготский говорит от имени Истины, в устах которой аргументы противников выглядят либо слабыми, либо вообще ошибочными [20, с. 20]. Помещение высказывания в эту точку разворачивания может быть рассмотрено не только как акт самолегитимации дискурсивного господства голоса автора, но и как текстуальная операция, благодаря которой точки зрения его оппонентов оказываются «внутри» созданного им пространства, а значит, теряют свою онтологическую специфичность и связанную с ней аргументативную эффективность.

Наиболее ярким подтверждением нашему наблюдению служит обращение Л. С. Выготского с тем, что может быть названо предпосылочной частью или аксиоматикой анализируемых им перспектив. Ее экспозицию мы представили выше. Для Выготского представляется глубоко неверным рассматривать «высшие формы человеческого труда и мышления как прямое продолжение [биологических] корней, игнорируя скачок, состоявший в переходе человека к общественной форме существования» [20, с. 20]. В равной мере для него неприемлемы как трактовка мышления в форме чисто духовного акта, так и интерпретация раннего этапа детского развития, в котором установление связи предмета со знаком предстает как «величайшее открытие в жизни ребенка» 2-го года жизни [там же]. При этом Выготский хорошо осознает, что имеет дело именно с постулатами³, однако считает их безотносительно ошибочными. Действительно, если мы приписываем своему суждению статус Абсолютной истины, то тогда квалификация ошибочности иных предпосылок в наших собственных глазах вполне оправдана. Более того, наше собственное трансцендентальное положение избавляет нас от озабоченности своей аксиоматикой, так как она выступает не предметом, а условием высказывания. Ее же объективация способна релятивировать наше суждение, ослабить его убедительность, а значит и ограничить область наших притязаний. Мы вынуждены вместо того, чтобы говорить «так есть на самом деле!», использовать имплицативный залог: «если..., то...». Или, говоря словами Л. Витгенштейна, признать, что «Истинность конкретных эмпирических суждений

³ ПОСТУЛАТ (POSTULAT). Принцип, который устанавливают, не имея возможности его доказать. От аксиомы постулат отличается разве что меньшей долей очевидности. Впрочем, математики новейшего времени отказались от подобного различения, из чего следует, что они отвергли очевидность принципов в пользу необходимости заключений [35, с. 417].

принадлежит нашему каркасу смысловых связей» [13, с. 145]. В этом отношении все дело в каркасе или контексте. Российский философ А. К. Секацкий приводит в этой связи любопытный пример высказывания, которое на первый взгляд абсурдно: «Я моложе моего сына и старше моего отца». Однако, если мы представим себе человека, рассматривающего семейные фотографии, то это суждение перестает быть алогичным [61]. П. Рикер, в свою очередь, замечает, что ни одно высказывание «не может притязать на то, чтобы быть свободным от предпосылок — по той простой причине, что работа мысли, посредством которой тематизируется регион мыслимого, приводит в действие оперативные понятия, которые сами не могут быть одновременно тематизированы. Но если ни один дискурс нельзя радикально освободить от предпосылок, то, по крайней мере, ни один мыслитель не может быть освобожден от обязанности прояснить свои собственные предпосылки в той мере, в какой это возможно» [58, с. 108].

С этой точки зрения всякое суждение приобретает оправданность лишь на территории определенного дискурса, и его аксиоматика в другом дискурсивном ареале теряет свою релевантность. В этом легко убедиться на примере действительности астрономических предпосылок. Так, известное геоцентрическое утверждение Клавдия Птолемея подтверждалось практикой навигации древних и целостной системой математически обоснованных эмпирических аргументов⁴. Основываясь на опыте предшественников, Птолемей пишет, что уже древние «видели, что Солнце, Луна и остальные светила движутся с востока на запад и всегда по кругам, параллельным друг другу. Они начинают подниматься снизу как будто из самой Земли; поднявшись немного в высоту, они опять совершенно так же движутся по кругу и опускаются вниз, пока, наконец, не исчезнут, как бы уйдя в Землю. После этого они, оставаясь некоторое время невидимыми, опять восходят и заходят, как бы получив новое бытие, причем в соответствующие моменты этих движений и соответствующих местах восходов и заходов. Они соблюдают правильный и всегда один и тот же порядок» [53, с. 7].

В перспективе современной космологии эта позиция не выдерживает критики, хотя и соответствует данным непосредственного наблюдения и научным критериям закона, воплощенного в частоте и регулярности. Считается, что сегодня эта точка зрения должна быть решительно отброшена как ложная со всеми ее предпосылками, включая плоскостную

⁴ Согласно выводам американского физика Т. Куна, «система Птолемея, -- которая сформировалась в течение последних двух столетий до новой эры и первых двух новой эры, имела необычайный успех в предсказании изменений положения звезд и планет. Ни одна другая античная система не давала таких хороших результатов; для изучения положения звезд астрономия Птолемея все еще широко используется и сейчас как техническая аппроксимация; для предсказания положения планет теория Птолемея была не хуже теории Коперника» [37, с. 101].

пространственную диспозицию. Однако, как уже было сказано, референтность высказывания укоренена в контекстах, в том числе и прагматических, что связано с определенной коллизией. В перспективе современной астрономической теории аксиоматика Птолемея ошибочна, в том числе и в ее функциональной реализации, так как посредством ее невозможны ракетостроение и космонавтика, метеорология и эффективная геологоразведка. Но не будем спешить с выводами. Проведем мысленный эксперимент. В нем моделью выступит не повседневная декларация типа «солнышко встает», которую даже отстающий школьник может произносить вполне иронично, а профессиональная деятельность стрелка-артиллериста, прочерчивающего баллистическую траекторию своего снаряда. Не требует особых доказательств, что в организации этой деятельности он будет опираться на птолемеевские константы, игнорируя (вынося за скобки практически) все опровергающие их аргументы. Аксиоматика, действующая в этом и во многих других случаях, обнаруживает себя как прагматическая конструкция, и ее статус не может быть квалифицирован в перспективе абсолютизированного суждения.

Насколько оправданы в своих прагматических контекстах опровергаемые Л. С. Выготским аксиоматики его «оппонентов»? Возьмем в качестве примера первое из атакованных им положений, которое он именуется «ботаническим». Анализ использования этой пресуппозиции в построении образовательных отношений обнаруживает его высокую эффективность в тех случаях, когда педагогическая практика нацелена на поддержку инициативы и творчества ребенка. Приписывание развитию ребенка естественной логики, например, с помощью тезиса о сензитивности ведет к ограничению педагогической экспансии, заставляет взрослого занимать выжидательную позицию, связанную с экспектацией тех функций, которые «созрели» к моменту взаимодействия. Педагогу ничего не остается, как подчиняться «природосообразности», следовать за своим воспитанником, определение траектории роста которого не является педагогической атрибуцией. Использование «ботанической» логики в трактовках детского развития не чуждо и современным российским психологам, создающим целостные картины этого феномена⁵. То есть аксиоматика «ботаников» является символической конструкцией, дискурсивным условием реализации практики педагогического недеяния, культивирующей самопорождающую активность субъекта [51, с. 118].

⁵ Для формирования и развития каждого психологического и поведенческого свойства индивида есть свой специфический период, когда разумнее всего начинать и активно вести обучение и воспитание детей. Он называется сензитивным периодом развития данного свойства [47, с. 21–22].

Что же касается «спиритуализма», то в преломлении к практике образования его тезисы могут быть рассмотрены не как наивный дуализм, представленный таковым Выготским в очерке «Орудие и знак в развитии ребенка». Если мы обратимся к работам самих российских спиритуалистов, то увидим несколько иную картину. В идеологическом плане спиритуализм противостоит «реалистическому монизму» и материализму, сводящим все проявления жизни к «некоторому общему физическому субстрату... [побуждающему] осуществлять однообразные и в своей основе чрезвычайно простые законы механического движения своих частиц, [представляя их] как окончательный ключ ко всем тайнам бытия для современного исследователя» [43, с. 601]. Идея единства мира, последовательно отстаиваемая Выготским и его последователями, в трактовке «спиритуалистов» не истина существования, а утопическая социальная инженерия. Ее кредо — подчинение извне человеческой природы, постичь законы которого призвана научная психология⁶.

К области аксиоматики «спиритуализма», как известно, относится утверждение о существовании души. С материалистической точки зрения это чистый мистицизм, никак не подтвержденный эмпирически. Реалист считает, что, только изгнав призрак души и забыв о нем, «психология выйдет из туманной метафизической стадии, и для нее начнется период плодотворного научного развития» [44, с. 359]. Для спиритуалиста же душа не образует ни единства с областью материального мира, ни является его эпифеноменом. Сегодня мы бы обозначили ее статус в объективных символических категориях, о чем мы скажем ниже, что позволяет приписывать ей самостоятельную онтологию. В этом отношении уместна аналогия с образом Бога, которого религиозное сознание ассоциирует с существованием души. Верующий человек, для которого объективность Бога несомненна, в своем поведении и самоорганизации ориентируется на его наличие, а солидарные реакции единоверцев лишь подтверждают верующему божественную достоверность. Одна из редакций Теоремы Томаса относима прежде всего к этому типу культурно-социальных явлений⁷.

⁶ Как здесь не вспомнить о мечте Л. С. Выготского, высказанной им в предисловии к работе А.Ф. Лазурского, о постепенном превращении психологии «в точную науку — в том смысле слова, в каком мы применяем этот термин по отношению к естествознанию... [признав], что чисто психических процессов в организме нет (процесс творчества..., между прочим, подобно всем остальным душевным явлениям, есть процесс психофизиологический, т. е. имеющий свой определенный физиологический коррелят); [из чего вытекает] убеждение в совершенной закономерности психической деятельности; ...учение о целостном характере личности, утверждающее, что наша психическая организация дана нам как нечто целое, как связанное, организованное единство...[что] совпадает с основными принципами биологической и реалистической психологии...» [22, с. 64–65].

⁷ От определения ситуации зависят не только конкретные акты; по ходу дела вся жизненная стратегия и личность самого индивида начинают вытекать из серии таких определений [62, с. 63]. Или, в другой трактовке: «если ситуация определяется как реальная, она реальна по своим последствиям» [45].

В противовес «реалистическому монизму» психологов-материалистов, упомянутый выше спиритуалист Л. М. Лопатин — создает свою «параллелистическую теорию». За неимением возможности представить ее в развернутом комментарии, обозначим лишь ключевые ее положения.

1. Постулируется полная независимость духовного и материального ряда явлений, утверждается паритетность и того, и другого, а также подчиненность собственным логикам развития [44, с. 368].

2. Утверждается множественность и сущностное своеобразие душевных явлений. «Мы можем эмпирически проследить последовательное возникновение в нас различных психических продуктов, но мы не в состоянии геометрически построить этой последовательности из каких-нибудь однородных простых единиц» [там же, с. 372].

3. Признается творческий характер психической причинности, вследствие чего отрицается психологическая каузальность, прямая или косвенная преемственность, допускается и качественное несовпадение явлений сознания, вследствие чего все они индивидуализированы и «всегда представляют нечто новое, сравнительно с тем, что было в душе раньше» [там же, с. 373].

4. Санционируется направляющее воздействие субъективной оценки на течение психических процессов. «Оценка движет всеми нашими актами, и внешними, и чисто внутренними, хотя ее могут диктовать самые разнообразные принципы: наши предпочтения могут определяться и эгоистическим интересом, и внушениями нравственного или эстетического чувства, и стремлением к достоверному знанию» [там же, с. 373–374].

«Параллелистическая теория» с ее постулатом относительной независимости «души» и «тела» в отношении развития имеет одно существенное значение, связанное с отрицанием идеи интериоризации, которое, как будет показано далее, принципиально отличает ее от культурно-исторической парадигмы. Речь идет о необязательности, неестественности развития, поскольку последнее всегда связано с активностью души, вступающей во взаимодействие с телом и в этом взаимодействии преобразующей его. Изменения души не подвластны исчислению и рациональному контролю, не поддаются натуралистическому экспериментированию и запланированному изменению. Все, что можно делать в плане поддержки такой формы развития, — это наблюдать и способствовать душевному акту, всякий раз изумляясь тайне непредсказуемого внутреннего движения. Энигма души, важнейшее условие ее суверенности, причем в любом возрасте человеческой жизни. Отчасти это обусловлено теми процессами, которые протекают в ней автономно, минуя сознательное участие индивида. «Воодушевление» же связано со свободной волей

человека, его жизненной бдительностью и сознательным усилием. Доминирование телесности связано не с патологией или физическим изъяном, как у Выготского, а с отказом от заботы о душе, забвением человеком своей основной обязанности. Причем речь здесь не идет о религиозной трактовке души, как может показаться при поверхностном прочтении тезисов Л. М. Лопатина. Душевно-телесное отношение есть аксиоматика «спиритуализма», имеющая более общий, чем его религиозная транскрипция, характер.

Читателю этих строк может показаться, что в этой части изложения слишком большое внимание уделено так называемому «спиритуализму». Мы сделали это по двум причинам. Во-первых, нам было необходимо затормозить⁸ движение чтения, вследствие чего становится видимым устройство критического процесса Л. С. Выготским, который, благодаря особому изображению «спиритуализма», о чем мы уже говорили выше, самолегитимирует высказывание критика в качестве доминирующего. Во-вторых, обращаясь к речи оппонента Выготского, мы рассчитывали использовать ее в качестве своего рода зеркала, в котором бы отражался инструментализм выготскианской концепции, ее связанность с ценностями «реалистического монизма» и производная от него минимизация значения собственной активности субъекта. И, наконец, в-третьих, выделение принципов, определяющих российскую самопрезентацию спиритуализма, должно, по нашему мнению, продемонстрировать разнопространственность диспозиций Выготского и Лопатина, что на деле означает несопоставимость прямых выражений используемых ими языков, создаваемых при их посредстве психологических миров и связанных с ними научных, образовательных и культурных следствий.

Образ развития

В обсуждаемой нами работе Л. С. Выготского речь идет о развитии речевого мышления ребенка, обусловленного усвоением им знаково-символических посредников. Это описание по мнению автора может служить универсальной объяснительной моделью трансформации любых психических функций⁹. Как уже говорилось во введении, в этом анализе нас будет интересовать главным образом дискурс развития, явленный в тексте¹⁰.

⁸ Торможение мы рассматриваем как деконструктивный прием, родственный «подвешиванию», предложенному Ж. Дерридой и означающий «медлить, значит прибегать, сознательно или неосознанно, к временному и выжидательному посредничеству обходного маневра, подвешивающего осуществление или исполнение “желания” или “воли”, реализующего их, следовательно, в режиме, который отменяет или умеряет их реализацию» [28, с. 177].

⁹ Он пишет о том, что «более широкое изучение других форм символической деятельности ребенка показывает, что не только речь, но и все операции, связанные с применением знаков, при всем различии конкретных форм обнаруживают те же закономерности развития, строения и функционирования, что и речь в ее рассмотренной выше роли» [20, с. 53].

¹⁰ В этом случае анализ текста «оказывается замкнут в границах языка», сообразуется исключительно с «игрой означающих», не связанных с внетекстовой реальностью [79, с. 135].

При такой постановке вопроса первое, что бросается в глаза сразу, — это используемый автором описательный стиль¹¹. Приведем в этой связи несколько цитат:

Выготский пишет: «развитие имеет свою естественную историю. То, что возникает к началу образования речи у ребенка, есть не открытие, что каждая вещь имеет свое имя, а новый способ обращения с вещами, именно их называние» [20, с. 15].

«На первом этапе речь, следуя за действием, отражая его и усиливая его результаты, остается в структурном отношении подчиненной действию, вызывается действием; на втором этапе речь, сдвигаясь к начальному моменту действия, начинает доминировать над действием, руководит им, определяет его тему и его протекание. Поэтому на втором этапе по-настоящему рождается планирующая функция речи, и таким путем она начинает определять направление действия в будущем» [там же, с. 35].

«Изучая развитие ребенка¹², мы установили, что оно идет по пути глубокой смены самой структуры детского поведения и что на каждой новой ступени ребенок не только меняет форму реакции, но и осуществляет ее в значительной степени по-новому, привлекая новые средства поведения и замещая одни психические функции другими» [там же, с. 77].

Наблюдение за способом высказывания Л. С. Выготского показывает, что в целях экспозиции развития ученый предпочитает использовать так называемый «естественный» залог. Благодаря действию этой формы описываемые «структуры подчиняются некоторым естественным законам, не зависящим от его, исследователя, деятельности. Он может их найти и описать, а потом, ориентируясь на них и сообразуясь с ними, строить научно обоснованную практику» [68]. Читатель, воспитанный на вузовских учебниках по психологии развития, в этом способе изложения не увидит ничего странного. Задача учебника, скажет он, как раз и состоит в том, чтобы передать адресату текста общие сведения о закономерностях возрастных трансформаций, знание которых выступит условием построения в будущем грамотного действия, основанного на этом знании. По крайней мере в этом убеждают студентов, мотивируя их к изучению предмета.

Что означает для читателя такой способ изложения, в котором процесс развития представлен как протекающий по естественным законам, идущим автономно, как бы сам по себе. Нам могут возразить: дело обстоит совсем не так. Выготский ведь описывает не некий природный объект, а деятельность ребенка, в которой слово (мысль), включаясь в структуру функции, радикально преобразует ее, превращает из «натуральной» в «культурную». С точки зрения содержания высказывания, это так, ученый создает

¹¹ Объективирующий описательный стиль, по нашему разумению, выступает способом дистанцирования скриптора от описываемого им предмета. Аффективный стиль описания свидетельствует об обратном — присвоении предмета.

¹² Подчеркивание наше (А. П.).

психологическую картину функционального взаимодействия, а не статичный и структурно оформленный объект. Но если мы посмотрим на действие формы описания, то мы обнаружим нечто совсем иное: то, что Выготский «берет» структуру речи не практически, а теоретически, да еще, скажем так, телескопически. Ведь такого рода дескрипцией управляет пространственная перспектива, в горизонте которой исчезают практические контексты, с помощью которых процессы развития реализуются. Заметим попутно, что описание развития может осуществляться, как минимум, в трех проекциях: филогенетической, онтогенетической и актуалгенетической. Именно в последней на смену телескопическому нарративу приходит микроскопический, в оптике которого возникает сцена педагогического взаимодействия и то, что было «естественным», превращается в «искусственное». Речь не «сдвигается», а ее «сдвигают», планирующая функция не «рождается», а создается в обучении, которым управляет взрослый посредством тех или иных семиотических средств. Понятно, что в филогенетическом отображении этой «мелочью» можно пренебречь. Однако читатель, особенно если это неискушенный в стилистических различиях студент или молодой ученый, может оказаться заложником «быстрого» понимания написанного и, в результате, сформировать у себя образ развития, функционирующего в автоматическом режиме, или, как пишет Выготский, подчиненного некой «естественной истории».

Кроме этого, создаваемая Выготским в очерке картина развития производится, как уже отмечалось, из позиции наблюдателя. В результате описываемое объективируется, предстает не как явление, «существующее» исключительно в актах человеческой практики и вне ее не определяемое. Читатель, следуя за автором, помещается над процессом развития и тем самым нейтрализуется. Позиция же участника, замечает в этой связи П. Фейерабенд, это вовлеченное в событие положение, сообразующееся с ответами на вопросы: что я должен делать? Должен ли я поддерживать взаимодействие? Должен ли я препятствовать ему? Или я могу просто забыть о нем?» [65, с. 480]. В случае актуалгенеза за пределами практических связей мы ничего не можем сказать о развитии, поскольку изменение способа нашего присутствия в нем неминуемо вызовет к жизни и другую конфигурацию развивающегося процесса. Перспектива актуалгенеза побуждает сказать (написать), например, что никакое именование предметов и вещей в практическом залоге не «возникает к началу образования речи у ребенка» вне форм взаимодействия с ним, вне обучения его именованию¹³. Причем апелляция к уровню актуалгенеза психических функций не

¹³ Ж. Лакан, обсуждая, например, опыт именования ребенком мира, указывает на одну его особенность, проблематизирующую отношения референтности знака имени, на которой строит свою концепцию Л. С. Выготский: «Как показывает клиника, значения первых слов оказываются совершенно случайными. Всем известно, насколько по-разному проявляются в лепете ребенка первые фрагменты языка и как удивительно

означает, что взрослые целенаправленно и последовательно учат ребенка называть предметы и явления, специально корректируя словоупотребление. В прагматическом отображении это может выглядеть иначе. Спрашивая у ребенка: «Что это такое?», предъявляя ему образцы именованного, мы «стихийно» вызываем к жизни позицию именуемого, учим его номинации и связыванию означающего и означаемого. Отчасти поэтому ребенок «не соглашается с тем, что можно было бы пол называть стаканом (“по нему ходить нельзя будет”), но, представленный самому себе, делает стул поездом, изменяя в игре его свойства, т. е. обращаясь с ним как с поездом. Когда же его речевая позиция оказывается связанной с вопросом взрослого, он с радостью демонстрирует ему результаты состоявшегося ранее обучения, заставляя экзаменатора интерпретировать детские ответы как особенность возрастного развития. Выготский, однако, этого не замечает. У него ментально ограниченный ребенок отказывается переменить значения слов “стол” и “лампа”, потому что “на лампе нельзя будет писать, а стол будет гореть”» [20, с. 15].

Этот фрагмент очерка, в котором Выготский представляет специфику начальной номинативной активности ребенка, интересен не только оестествляющим феномен развития стилем, но и управляющим вниманием читателя действием. Концентрируя восприятие читателя на жесткой связи знака и значения в речи маленького ребенка, описание обходит стороной то, что он в игре «делает стул поездом». То есть, когда ребенок включен в практику взрослого, он действует по ее правилам и, отвечая на вопросы экспериментатора, вынужден, как мы уже заметили, предъявлять то, чему он был обучен ранее. Это, собственно, и опровергает малыш, делая стул поездом. Таким образом, как нам представляется, поступает и Ж. Пиаже, обобщая данные эксперимента «Трех гор». На его материале Пиаже заключает о неспособности ребенка изменять субъективную перспективу восприятия, демонстрируя тем самым феномен «детского познавательного эгоцентризма»¹⁴. Однако изменение условий эксперимента, осуществленные его оппонентом Маргарет Доналдсон, в которых ребенок рассматривал не фотографии, проецируя образ восприятия на стоящий перед ним макет, а прятал куклу-мальчика за ширмами от полицейского, показало, что дети в возрасте от 3,5 до 5 лет в 90% случаев давали правильные ответы, опровергая тезис Пиаже о естественности детского эгоцентризма [30, с. 25].

бывает слышать, что ребенок сначала начинает произносить не существительные, не на звания объектов, а наречия, частицы, всякого рода “может быть” или “пока нет”» [38, с. 75].

¹⁴ Говоря о проявлениях эгоцентризма в беседах детей, Пиаже отмечает, что произносимые ребенком «слова не понимаются, с точки зрения собеседника, и этот последний вместо того чтобы их понимать такими, как они есть, подбирает их согласно своим собственным интересам и искажает их в зависимости от своих предыдущих понятий» [48, с. 80].

На формирующие самим экспериментом обстоятельства указывал, анализируя опыты Ж. Пиаже, Б. Латур. В качестве предмета анализа Латур использует хрестоматийный пример на сохранение, в котором в разновеликие сосуды на глазах у ребенка вливалось одинаковое количество воды. На вопрос, в каком из них воды больше, малолетний испытуемый неизменно отвечал, что в том, в котором верхняя граница водной поверхности находится на более высоком уровне. На этом основании Пиаже заключал, что особенность интеллектуального развития ребенка состоит в его абстрагирующей недостаточности, то есть в когнитивной специфике дошкольного детства, когда у малыша еще не сформировалось понимание закона сохранения количества вещества.

Между тем, заключает Латур, оценка объема воды связана с использованием целого ряда неявных контекстов, среди которых важнейший — калибровка стаканов, в зависимости от отношений которых находится понятие «объем». «Другими словами, Пиаже просит своих детей провести лабораторный эксперимент, сравнимый по сложности с экспериментом среднестатистического нобелевского лауреата. Если изменение в мышлении и происходит, то это связано не с умом, а с манипуляцией предметами лабораторной обстановки. Вне этой обстановки — сцены — не может быть никакого ответа по поводу объема. Лучшим доказательством этого является то, что без промышленно откалиброванных стаканов Пиаже и сам был бы не в состоянии решить, что именно сохраняется. Опять же, большая часть того, что мы априори включаем в категорию “высших когнитивных функций”, может быть конкретными задачами, выполняемыми с помощью калиброванных, градуированных и записанных объектов» [40, с. 135]. Или, другими словами, в экспериментальной ситуации Пиаже его испытуемые действуют не согласно некой своей естественной логике, а сообразно искусственным условиям эксперимента, конструирующим эту «естественную логику».

Указанные обстоятельства позволяют нам, забегая несколько вперед, заключить, что и в исследованиях детского мышления/речи Выготский изучает не их «естественную историю», а создает особую искусственную ситуацию, в которой изучаемый феномен следует правилам предложенной испытуемому «языковой игры». То, что Выготский трактует как ошибки ребенка в экспериментальных процедурах запоминания бессмысленных слов, означает не ментальную недостаточность или уровень детского развития, а специфичность языковой игры в «мнемотехнику», конститутивы которой в ходе серии опытов еще не освоены испытуемым. Играть в этом случае «должно означать здесь: *действовать* в соответствии с определенными правилами» [13, с. 140]. Возрастная разность, отмечаемая Выготским и его сотрудниками, связана в этом случае с набором освоенных детьми языковых игр. Это должно проявлять себя в исключениях, например, в

экспериментальных «аномалиях», когда высказывания младшего ребенка соответствуют высказываниям испытуемого более старшего возраста. К сожалению, экспериментаторы, ориентированные на поиск типичного, проходят мимо того, что маргинально для обобщающего наблюдения. В этой связи, по-видимому, следует согласиться с интерпретацией У. Митчеллом идеи П. Фейерабенда о том, что «эксперимент — это “изобретение нового вида опыта”» [46, с. 56–57]. Тогда, психолого-педагогический эксперимент, будь то опыт Выготского или Пиаже, равно как и всякий другой, — это всегда специфически организованная ситуация взаимодействия, производящая те или иные феномены, которые конституированы обусловленной экспериментом конкретной языковой игрой.

В этом утверждении нет, как кажется, ничего принципиально нового, поскольку любой эксперимент сообразуется с искусственно созданной средой, концентрирующей, по мысли людей его проводящих, сущностные характеристики изучаемого явления. Об этом, собственно, пишет и Л. С. Выготский в обсуждаемом нами очерке: «Эксперимент — единственный путь, с помощью которого мы можем проникнуть в закономерности высших процессов достаточно глубоко; именно в эксперименте мы можем вызвать в едином искусственно созданном процессе те сложнейшие, разрозненные во времени изменения, часто годами протекающие латентно, которые в естественном генезисе ребенка никогда не бывают доступны наблюдению во всей своей реальной совокупности, не могут быть охвачены непосредственно» [20, с. 60]. Между тем позиция, представленная выше точкой зрения П. Фейерабенда, в отношении эксперимента иная. Она оппонирует тезису Выготского, постулирующего внутреннюю связь экспериментальной и жизненной ситуаций, указывает на разрыв между ними, а значит, и признает невозможность (на основании экспериментальных данных) в полной мере судить о внеэкспериментальных жизненных явлениях. Применительно к исследованию детского развития это означает только одно: в эксперименте психологами группы Выготского создана особая, исключительная и специфичная языковая игра, о «фактах» которой можно судить только в контексте ее собственной продуктивности. Вопрос о возможности и следствиях переноса элементов экспериментальной реальности в жизненные и, в частности, образовательные условия мы пока оставим открытым.

Вернемся теперь к условиям чтения очерка «Орудие и знак в развитии ребенка». Мы уже отмечали, что оестественные в описании события развития становятся объектами трансляции в процессах происходящего и сегодня учебного взаимодействия¹⁵. При этом

¹⁵ Этот оестествляющий тип описания нередко заимствуется и учебно-методической литературой. Так, например, в учебном пособии для студентов психолого-педагогических специализаций мы находим такого

совершенно неважно, что описывается: развитие ребенка, эксперимент, опыт самонаблюдения. Важным оказывается «слепота» к эффектам продуктивности как описания, так и характеру его масштабирования¹⁶. На эффектах «слепоты» мы остановимся позднее, анализируя те фрагменты очерка Выготского, в которых будут представлены экспериментальные доказательства открытой им истины развития.

Что же означает отмеченное нами оестествление предмета описания для реципиента текста? Подчеркнем еще раз. Стремление Выготского использовать телескопический способ представления условий развития (а как иначе предъявить закономерное?) превращает последние в теоретический объект, элиминирует из текста уникальные обстоятельства актуалгенеза, создает иллюзию самостоятельного существования явления, исключая из ситуации развития продуцирующие его условия. В результате такой экспозиции у читателя формируется натуралистическая установка, порождающая рассуждение «не по схемам искусственно нормирующей его силлогистики, а в его как бы естественном, природном течении» [68, с. 83]. К слову сказать, натуралистическая установка безразлична и к самому автору описания, поскольку обратным действием фиксирует его «объективное» место¹⁷, превращая скриптора в естествоиспытателя¹⁸. В результате, как сказали бы российские социологи В. Волков и О. Хоркхордин, текстуальный Выготский становится жертвой передачи «теоретическим языком истин нетеоретической вписанности в реальность» [14, с. 132]. Что касается образа психологии, который формируется такого рода стилевым действием, то он обретает контуры типа науки, отражающей объективно существующую и структурно организованную психическую

рода высказывания: «Вооруженный воображением и способностью действовать по правилам (по образцу взрослых отношений), ребенок приходит в школу. Воображение помогает ему намечать перспективу будущих действий, а способность ориентироваться на отношения людей задает объективное содержание этой перспективы» [1, с. 498]. О чем здесь говорит автор? О должном? Сущем? Или просто создает отвлеченное ситуационное описание? В любом случае, образ развития оказывается извлеченным из практических обстоятельств.

¹⁶ Текстуальную операцию «масштабирование» П. Рикёр назвал «оптической метафорой». «Изменяя масштаб, — писал он, — мы вовсе не видим те же вещи крупнее или мельче... Мы видим разные вещи... Это ряды, различные по своей конфигурации, по причинно-следственным связям» [59, с. 297]. Данное положение распространимо прежде всего на транскрипции филогенеза, онтогенеза и актуалгенеза.

¹⁷ На это обстоятельство указал в свое время Г. П. Щедровицкий: «Л. С. Выготский мог и даже должен был это сделать, поскольку его интересовали отнюдь не “естественные” формы поведения, а лишь “искусственные”, только их он хотел исследовать и объяснить, а для этого... ему нужно было ввести определенного “ублюдка” [кентавр естественного и искусственного], наделять его всеми свойствами и признаками, необходимыми для целостного существования, а уже затем заняться именно тем, что его на самом деле интересовало» [68, с. 149].

¹⁸ Польский философ М. Ратайчак такого рода превращение определяет в терминах «субъекта как эффекта языка» [77, с. 35]. Его механизм обусловлен самореферентностью высказывания.

реальность, науки, скроенной по позитивистским лекалам¹⁹. Утверждая отмеченной нами дескриптивной формой образ психологической науки как единственно истинной²⁰, автор создает непреодолимый барьер на пути возникновения других вариантов психологического мышления и деятельности или (в других случаях) побуждает их к мимикрии.

Процесс развития в очерке Выготского представлен схемой «снятия»²¹. Читаем: «С одной стороны, натуральные психические процессы, как мы видим их у животных, перестают существовать в чистом виде, включаясь в перестроенную на культурно-психологической основе систему поведения в новое целое. Это новое целое с необходимостью включает в себя прежние элементарные функции, которые, однако, продолжают существовать в них в снятом виде, действуя уже по новым, характерным для всей возникшей системы закономерностям» [20, с. 73]. В этом описании развитие заключается в прогрессирующем преодолении животного начала, причем таким образом, при котором в норме исключается инволюция — возвращение к исходному уровню психической организации. Кроме того, реализация идеи «снятия» отсылает к двум принципиальным следствиям на уровне читательских установок: утверждению ценности системного единства²² и значимости преемственности в процессах изменения. *В первом* отношении согласованность психических процессов становится показателем нормативного состояния индивида. Так, например, эйфорические состояния человека, характерные для ситуаций творчества, или депрессия, вызванная блокировкой значимых для человека результатов, становятся фактами внутренней рассогласованности, нуждающимися в нормализации. *Во втором*, как мы уже отмечали выше, из образа развития исключаются случайность, личностная спонтанность как феномены, к развитию не относящиеся [20, с. с. 82]. Внушаемый читателю тезис о единстве не позволяет ему рассматривать в качестве возможности развития и идею о полицентризме сознания человека, согласно которой оно

¹⁹ Речь идет об утверждении ценности изучения внешнего мира, открытие объективных законов его существования, действий человека на основании достоверного, полезного и в итоге морального знания [34, с. 63–89].

²⁰ Марксистская психология есть не школа среди школ, а единственная истинная психология как наука; другой психологии, кроме этой, не может быть. И обратно: все, что было и есть в психологии истинно научного, входит в марксистскую психологию: это понятие шире, чем понятие школы или даже направления. Оно совпадает с понятием научной психологии вообще, где бы и кем бы она ни разрабатывалась [16, с. 435].

²¹ «“Снятие” является одним из основных понятий и в диалектике Гегеля, и уже далее во всей марксистской философии. Используя это диалектическое понятие, удаётся (но лишь в рамках принятого трафарета мысли) объяснить качественное изменение системы с одновременным сохранением прежнего её состава и/или формы. Для адептов исторического материализма сохранение “старого” во вновь образовавшейся системе представлялось и представляется особенно актуальным, но с оговоркой, согласно которой сохранённое “старое” является “положительным”» [31, с. 100].

²² В другом месте Выготский пишет: «...в деятельности сознания господствуют структурные, осмысленные связи и отношения и что наличие бессмысленных связей является скорее исключением, чем правилом» [18, с. 205].

упорядочивается в актуальном взаимодействии сообразно позициям, определяемым ситуативными условиями коммуникации²³. В целом развитие предстает как направляемый и управляемый процесс, который не сводим, однако, к заданным извне вкладам. Выготский возражает против отождествления обучения и развития, отказываясь трактовать развитие как тень, идущую за обучением. В его концепции «процессы обучения пробуждают в ребенке ряд процессов внутреннего развития, пробуждают в том смысле, что вызывают их к жизни, пускают в ход, дают им начало» [15, с. 447]. Развитие же, хотя и инспирируется обучением и следует за ним, являет собой ответ детского сознания на вызов обучения в форме психических новообразований. В то же время понимание логики изменения этих новообразований возможно лишь в контексте задач обучения, формулируемых управляющей ими инстанцией.

В этой связи понятно, что реализация идеологии снятия немыслима без определения направленности развития. Для ребенка она определяется параметрами взрослого, которым, по убеждению школы Выготского, стремится стать вступающий в жизнь молодой человек. Развитие ребенка тем самым опирается на марксистский императив: «анатомия человека — ключ к анатомии обезьяны». Выготский интерпретирует его как «обратный метод»: «Понять оброк, исходя из ренты, феодальную форму из буржуазной — это и есть тот же самый методологический прием, посредством которого мы постигаем и определяем мышление и начатки речи у животных, исходя из развитого мышления и речи человека» [16, с. 294]. В этом случае развитие ребенка не дано, а задано. Причем задано таким образом, что детство обретает свои характеристики исключительно в контексте качественной неполноты. В этом плане показательно высказывание Л. С. Выготского, связанное с оценкой развития детского воображения и творчества: «Ребенок может вообразить себе гораздо меньше, чем взрослый человек, но он больше доверяет продуктам своего воображения и меньше их контролирует, а потому воображения в житейском, вульгарном смысле этого слова, т. е. чего-то такого, что является ненастоящим, вымышленным, у ребенка, конечно, больше, чем у взрослого человека. Однако не только

²³ Психолог Школы Диалога Культур И. Е. Берлянд в этой связи пишет: «Мы — в концепции школы диалога культур... считаем, что каждый возраст, связанный со своеобразной организацией психики, сознания, мышления, не снимается в ходе последующего развития, не заменяется новой, более прогрессивной организацией, но остается на следующем этапе в неснятом виде, в виде некоторого самостоятельного голоса, который дополняется другими голосами, вступая с ними в диалог, и в этом диалоге не заменяется на нечто иное, не объединяется, не обобщается с другими голосами, позициями, но усиливается, обогащается, уплотняется, развивает свои собственные потенции, выстраивает новые аргументы. В полноценном сознании взрослого на правах самостоятельных диалогических голосов присутствует и сознание дошкольника, и сознание младшего школьника, и подростка, и юноши; если же они окончательно сняты, то снявшее их “зрелое” сознание не будет сознанием современного творческого культурного человека» [5].

материал, из которого строит воображение, у ребенка беднее, чем у взрослого человека, но и характер комбинаций, которые присоединяются к этому материалу, их качество и разнообразие значительно уступают комбинациям взрослого» [15, с. 28].

В чем же состоит радикальное отличие взрослого от ребенка в плане предлагаемой Выготским версии развития? В «Лекциях по психологии» это отличие напрямую связывается с вербальным опосредованием. Выготский пишет: «...исследования показали, что очень мощный шаг в развитии детского воображения совершается именно в непосредственной связи с усвоением речи, что задержанные в речевом развитии дети оказываются чрезвычайно отсталыми и в развитии воображения. Дети, речевое развитие которых идет по уродливому пути (скажем, глухие дети, которые из-за этого остаются полностью или частично немymi детьми, лишенными речевого общения), оказываются в то же время детьми с чрезвычайно бедными, скудными, а иногда и положительно рудиментарными формами воображения» [24, с. 645]. Как можно заметить, его концепция развития исключает саму возможность невербального развития воображения ребенка. Он категорически отвергает тезис Фрейда о том, «что когда у ребенка недоразвита речь, когда она отсутствует или запаздывает, то создаются особо благоприятные условия для развития первичных, несообщаемых, несловесных форм воображения» [там же, с. 646]. Допустить существование параллельных линий интеллектуального развития ребенка — вербальной и невербальной — Выготский не может, поскольку созданный им образ развития неминуемо предполагает вербализацию восприятия и на этой основе формирование его высших форм. Он утверждает, апеллируя при этом к эмпирическим исследованиям, что исследование «с помощью немых тестов адекватно... природе функции восприятия на всех ступенях ее развития и притом совершенно независимо от речи не находит себе подтверждения в фактических данных» [20, с. 17–18]. Сегодня, когда интеллектуальное развитие человека начинает связываться с его визуальным опосредованием, трансформациями практического, нравственного и эстетического опытов, вывод Выготского не может более восприниматься как безусловный.

Механизм развития

Движущей силой развития по Выготскому является использование знака-посредника, который, будучи интегрированным в структуру натуральной функции, не только изменяет ее саму, но и всю систему психических отношений использующего его человека. Дознаковое действие ученый ассоциирует с поведением животных, следующим лишь натуральной линии развития, в то время как человеку открыта культурная перспектива, «выключающая» природное начало. Выступая изначально общественной атрибуцией, в

ходе социального взаимодействия социокультурное содержание, представленное знаком и способом обращения с ним, по коммуникативному «мостику» перемещается в пространство индивидуального сознания. Это «овнутрение» (интериоризация), однако, происходит не сразу, а после пребывания функции в «чистилище — некотором переходном состоянии, связанном с двойным (внешне-внутренним) статусом символической формы. В речемыслительном отношении переходный период соотнобразуется с этапом «эгоцентрической речи» (речью про себя), стремящейся стать речью «внутренней». Заметим попутно, что внимание Выготского с легкостью игнорирует достаточно известный уже в его время факт из истории чтения, что вплоть до средних веков в течение ряда столетий никакого овнутрения чтения не происходило, его акты осуществлялись исключительно во внешней речи, то есть вслух²⁴. Из этого следует, что появление внутренней речи не является автоматическим процессом, как может показаться, а представляет собой особый момент обучения, или освоения специальной практики «молчаливого чтения». С этим фактом хорошо знакомы учителя начальной школы, использующие специальные приемы для овнутрения чтения²⁵. Из этого следует, например, что сам феномен «эгоцентрической» речи является следствием экспериментального взаимодействия, и его изучение следует рассматривать как языковое конструирование. Автор этих строк столкнулся в свое время с изумившим его лингвистическим феноменом. Житель молдавского села, успевший в свои 25 лет построить несколько домов в 5 европейских странах, с необычайной легкостью в течение 2–3 недель начинал разговаривать на языке той страны, где ему приходилось работать. Вопрос автора о том, на каком же языке он думает, поставил молодого человека в тупик. Он категорически не желал «овнутрять» какую-либо, в том числе и свою родную, речь. Гипотеза Выготского о статусе «внутренней» речи и закономерность так называемой интериоризации приобретают в свете этого факта некоторую парадоксальность. Сам феномен «эгоцентрической речи» в этой

²⁴ Августин Блаженный в своей «Исповеди» описывает поразившее его в молодости зрелище — чтение «про себя», которым владел его учитель, святой Амвросий: «Когда он читал, глаза его бегали по страницам, сердце доискивалось до смысла, а голос и язык молчали. Часто, зайдя к нему (доступ был открыт всякому, и не было обычая докладывать о приходящем), я заставал его не иначе, как за этим тихим чтением. Долго просидев в молчании (кто осмелился бы нарушить такую глубокую сосредоточенность?), я уходил, догадываясь, что он не хочет ничем отвлекаться в течение того короткого времени, которое ему удавалось среди оглушительного гама чужих дел улучшить для собственных умственных занятий... Читать молча было для него хорошо еще и потому, что он таким образом сохранял голос, который у него часто становился хриплым. С какими бы намерениями он так ни поступал, во всяком случае поступал он во благо» [2, с. 146].

²⁵ На это указывают исследования процесса обучения чтению младших школьников, в ходе которых наблюдается «стойкая несформированность навыка чтения “про себя”, проявляющаяся в шепотном чтении, линейной стратегии, медленной скорости чтения, нарушениях целостности и смыслового структурирования текста пересказа, непонимании общего смысла прочитанного...» [25, с. 6].

связи следует рассматривать как необходимое условие создания при помощи письменного текста того, что может быть названо «внутренним миром»²⁶.

В решении этой конструктивной задачи — формирования — «действия в уме», а также его структурном усложнении Выготский использует термин «вращивание»: «В результате процесса вращивания культурно-психологических операций мы получаем новую структуру, новую функцию прежде применявшихся приемов и совершенно новый состав сложных психических процессов» [20, с. 74]. При прочтении этих слов может сложиться впечатление, что овнутрение объяснено, что при его формировании семиотический субстрат просто входит в состав складывающейся структуры, рождая «новый состав сложных психических процессов». Однако, если мы после сказанного выше о конструировании внутреннего перестаем однозначно доверять описанию естественности процесса вращивания, то у нас появляется необходимость хоть в каком-то прояснении механизма овнутрения.

Выготский, как это следует из текста очерка, останавливает свое разъяснение на уровне трансформации формы речи, которая, уходя внутрь, становится редуцированной (по сравнению с письменной речью или речью публичной), структурно фрагментированной и хаотизированной²⁷. При всех отмеченных ученым изменениях речи в процессе ее «вращивания» мы можем заметить, что и во внутреннем состоянии речь остается речью, сохраняя свой лингвистический статус. Чтобы подтвердить это экспериментально, ученый создает помеху в выполнении испытуемым задания и, тем самым, побуждает, как он

²⁶ На этом примере мы можем видеть, как культурно-историческая психология включается в модернистскую практику создания реальности сознания. В этом строительстве она, разумеется, не одинока. Американский социальный психолог К. Джерджен находит в этом созидании определенную последовательность: «Первая из них — романтическая традиция, которая достигла своего расцвета в прошлом столетии. В значительной степени именно романтической традиции мы обязаны своей верой в глубинное и неизменное ядро идентичности, ядро, в котором заключен сам дух жизни. Поэты Шелли, Китс и Байрон; композиторы Бетховен, Брамс и Шопен; множество философов, живописцев, архитекторов, богословов и др. нарисовали яркий портрет романтического Я. Оно представляет собой захватывающую сумму могучих сил, скрытых под поверхностью сознания, в самой глубине человеческого бытия» [29, с. 108].

²⁷ Здесь мы на короткое время покинем территорию «Орудия и знака в развитии ребенка», обратившись за недостающими в нем разъяснениями к аутентичному изданию другого сочинения — «Мышлению и речи». В нем Л. С. Выготский пишет: «Внутренняя речь есть максимально свернутая, сокращенная, стенографическая речь. Письменная речь есть максимально развернутая, формально более законченная даже, чем устная. В ней нет эллипса. Внутренняя речь полна ими. Внутренняя речь по своему синтаксическому строению почти исключительно предикативна. Подобно тому как в устной речи наш синтаксис становится предикативным в тех случаях, когда подлежащее и относящиеся к нему части предложения являются известными собеседникам, внутренняя речь, при которой подлежащее, ситуация разговора всегда известна самому мыслящему человеку, состоит почти из одних сказуемых. Самим себе мы никогда не должны сообщать, о чем идет речь. Это всегда подразумевается и образует фон сознания. Нам остается только сказать, что отсюда — предикативность внутренней речи. Поэтому внутренняя речь, если бы она даже сделалась слышимой для постороннего человека, осталась бы непонятной никому, кроме самого говорящего, так как никто не знает психического поля, в котором она протекает. Поэтому внутренняя речь полна идиотизмов» [18, с. 211].

считает, внутреннюю речь к объективации. Фактичность ее развертывания во внешнем плане выступает для него наглядным подтверждением, во-первых, наличия внутренней речи, а во-вторых, ее связи с речью внешней. Но что говорит нам, даже если мы придерживаемся гипотезы «внутреннего мира», о том, что умственное существование речи имеет лингвистический статус? Имеет ли в этом опыте подтверждение тезиса Выготского о том, что объективируется именно внутренняя речь, а не перекодирование нелингвистического материала в лингвистический? Ведь с подобным превращением мы имеем дело в ходе преобразования устной речи в письменную, фонемы в морфему. Или следует согласиться с такой трактовкой, в которой речь, пусть и несколько видоизмененная, отпечатывается в сознании интериоризирующего ее индивида²⁸.

В конкурирующей с гипотезой Выготского концепции генетической психологии Ж. Пиаже, разделяющего с Выготским идею «внутреннего мира», предложена своя версия ответа на вопрос о качественных различиях процессов, происходящих во внутреннем и внешнем планах. В рамках его подхода это звучит так: «На сенсомоторном уровне, до возникновения языка, уже есть структуры, некоторые даже очень высокоразвитые. На сенсомоторном уровне это структура, например, группа *смещений*: младенец может перемещать объект от одного пятна на другое» [8, с. 30]. О чем здесь говорит Ж. Пиаже, уточняя свою позицию в трактовке детского интеллекта? На наш взгляд, об одной очень важной вещи: допущение Выготского о существовании неких *натуральных* и *культурных* психических функций не более чем колониальный миф, к которому тот обращается. Уже новорожденный ребенок действует с опорой на поведенческие сенсомоторные *схемы*, сложившиеся в ходе его адаптации к окружающему социальному миру. Это *уже* культурные, а не природные (натуральные, низшие, элементарные и пр.) психические функции. Они имеют вполне определенную форму *образа действия*, подчиненную своей имманентной логике и изменяющуюся в актах аккомодации. Разумеется, в процедурах специально организованного обучения, что, собственно, и делает Выготский в своих экспериментальных опытах, вербально ориентируемый ребенок начинает использовать для организации своих действий и знаково-символические опоры. Значит ли этой, что когнитивные структуры, которые изначально использовал ребенок, теперь означаются? Или вербальные формы организуют некий новый опыт, который теперь существует параллельно невербальным организованностям, вступая с ними порой в сложное и даже конфликтное взаимодействие? В концепции Пиаже это так. Для Выготского — нет. Для

²⁸ Относительно процесса интериоризации аналитики утверждают, что «Л. С. Выготский лишь постулировал существование этого процесса и констатировал его результаты, но так и не осуществил развернутых конкретно-психологических исследований внутренней динамики и механизмов процесса интериоризации» [56, с. 130–131].

него разумность, как неоднократно отмечалось, соотнобразуется с лингвистической обусловленностью, а последняя с интеллектуализмом. Но всегда ли так? Или это касается исключительно экспериментальных условий, созданных Выготским, и, возможно, части учебных ситуаций?

Как пишет упомянутый выше Р. Райл, «поступать разумно — значит делать не два, а одно действие, и если разумный поступок должен удовлетворять критериям выполнения поступка как такового, то остается показать, как эта особенность характеризует те действия, которые мы считаем искусными, благоразумными, изящными или логичными» [57, с. 49]. С этой точки зрения «рассуждение вслух или “про себя” не является обязательным атрибутом мышления. Оно проявляется, демонстрируется в умелом и наглядном действии и не требует проговариваний или пояснений» [14, с. 73]. Это значит, что разумность (интеллектуальность) выражает себя в практическом модусе, показателем которого выступает эффективность, адекватность условиям и сообразность имеющимся ресурсам. Все это не исключает и возможности отношения к осуществленному (осуществляемому) поведению, однако все же предполагает различие «присутствия» и «значения»²⁹.

В перспективе оппонирующих Выготскому точек зрения возможно двойное решение отношений «внешнего» и «внутреннего». Первое связано с допущением параллельности их функционирования, при котором между ними реализуется сложное отношение, соответствующее двум режимам организации сознания (режим слова и режим дела). Второе решение обусловлено необходимостью перекодирования, переводу с языка одной семиотической системы на язык другой. В ходе «овнутрения» речи происходит не ее «свертывание», например, запись в мозгу, а качественная семиотическая трансформация: человек, выполняющий во внутреннем плане умственные действия, использует не квазилогические операции со словом, как это предлагает трактовать Выготский, а особые ментальные структуры, которые теперь берут на себя управление процессом решения поставленной задачи. Польский семиотик С. Юдицкий, создавая описание таких форм, пишет о «звуковых волнах», «последовательностях точек тире», «пикселях, подобных электронным изображениям» [71, с. 260–261]. Понятно, что в этом случае речь идет о качественном преобразовании не только носителей умственных операций, но и самих этих операций. Юдицкий, обосновывая свою гипотезу, приводит следующее соображение: «Животные и младенцы способны мыслить, но не способны говорить... некоторые же люди лишены публичного языка, что, однако, не означает, что они не обладают непроизносимым,

²⁹ Различение этих модусов человеческого существования было предложено американским философом Х. Гумбрехтом, утверждавшим, что «все культуры и культурные объекты можно анализировать как сложные сочетания одновременно и эффектов значения, и эффектов присутствия, однако семантика их самоописания часто различна и особо подчеркивает одну или другую из этих двух сторон» [26, с. 32].

внутренним ментальным языком» [там же, s. 261]. При этом остается нерешенным принципиальный вопрос о тождественности/нетождественности мысли, осуществляемой в двух формах: «внутренней» и «внешней». С развиваемой нами точки зрения они между собой как правило не совпадают, и с этим связана проблема выражения, о которой весьма удачно высказался поэт: «Мысль изреченная — есть ложь» [64, с. 92]. Принимая эту гипотезу в качестве рабочей, мы должны согласиться с тем, что понятие — это далеко не всегда выразить в понятии.

Таким образом анализ механизма развития, представленный в опытах Л. С. Выготского, обнаруживает не только его ситуационную обусловленность, связанность с определенным социокультурным проектом, интронирующим сознание и упорядочивающим его вербальный интеллект, но и связанный с этим механизмом гомогенизирующий эффект. Последний произведен от абсолютизации лингвистической медиации, которую «Орудие и знак в развитии ребенка», а также ряд других текстов культурно-исторической психологии провозглашает «общим генетическим законом культурного развития». Здесь необходимо отметить и следующее обстоятельство. Концентрируя внимание читателя очерка на закономерном, текст помещает на периферию наблюдения то, что, по умолчанию таковым не считается. Это значит, что само понимание закономерного становится «фактором игры». Судя по всему, в анализируемой работе исследователи апеллируют к тому пониманию закона, который ставит во главу угла частоту и повторяемость³⁰. Не случайно исследователи особое значение придают статистическим аргументам, обеспечивающим номотетический порядок. Эта ориентация отсылает ученых к соответствующей форме эксперимента, призванного подтвердить концептуально оформленный закон. Таковым является предложенный Выготским экспериментально-генетический метод. По мнению аналитиков творчества Выготского, он определяется не направленностью на анализ «внешних проявлений психических процессов, а на вскрытие в процессе исследования реальных каузально-динамических и генетических связей, определяющих эти внешние проявления» [10, с. 120]. Иными словами, сущность манифестирует себя причинно-следственным и преемственным образом, что позволяет прописать экспериментально-генетический метод по античному научному департаменту.

³⁰ Курт Левин, анализируя трактовки закономерного в психологии и физике, выделяет две модели, первая из которых базируется на античной интерпретации сущностного, в основе которой лежит идея воспроизводства, и галилеевской, которая апеллирует к описанию индивидуального события, отказываясь от представленного нормативно. При обращении к нормативности, считает Левин, «Возникает ощущение безнадежности попыток понять действительно уникальное протекание того или иного аффекта или реальную структуру характера конкретного индивида. Таким образом, психология соскальзывает к чисто статистическому рассмотрению этих проблем, например, с помощью тестов или опросников» [41, с. 67]. Следствием номотетической ориентации становится «гомогенизация области исследования» [там же, с. 70].

Достоверность эксперимента

В свете гипотезы о несовпадении лингвистической и нелингвистических линий интеллектуального развития ребенка будет интересно обратиться к опыту базового эксперимента³¹, который для Л. С. Выготского является несомненным доказательством общего закона развития как такового. В изучении внутренней структуры высших психических процессов, пишет Выготский, «мы не ограничиваемся обычно предъявлением испытуемому простых стимулов (все равно — элементарных раздражителей или сложных задач), на которые ждем непосредственного ответа. Мы одновременно предъявляем испытуемому и второй ряд стимулов, которые функционально должны играть особую роль — служить средствами для организации его собственного поведения. Мы изучаем, таким образом, процесс решения задачи с помощью известных вспомогательных средств, и вся психологическая структура акта оказывается доступной нам на протяжении всего ее развития и во всем своеобразии каждой ее фазы. Примеры проведенных нами экспериментов показывают, что именно такой путь вынесения наружу вспомогательных средств поведения позволяет проследить весь генезис сложнейших форм высших психических процессов» [20, с. 78].

Графически экспериментальную ситуацию можно изобразить так:

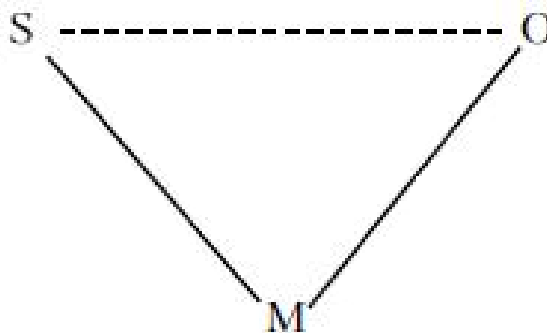


Рисунок 1 – Объект (O) – непосредственный стимул, артефакт М (медиатор, знак, изображение) – дополнительный стимул. Позиция S – испытуемый, осуществляющий акт запоминания (мышления)

³¹ Эксперимент для Выготского «единственный путь, с помощью которого мы можем проникнуть в закономерности высших процессов достаточно глубоко; именно в эксперименте мы можем вызвать в едином искусственно созданном процессе те сложнейшие, разрозненные во времени изменения, часто годами протекающие латентно, которые в естественном генезисе ребенка никогда не бывают доступны наблюдению во всей своей реальной совокупности, не могут быть охвачены непосредственно единым взглядом и соотнесены друг с другом. Исследователь, стремящийся постигнуть законы целого и за внешними признаками желающий проникнуть в каузальную и генетическую связь этих моментов, вынужден прибегнуть к особой форме экспериментирования, которую со стороны методической мы охарактеризуем ниже и сущность которой заключается в создании процессов, раскрывающих реальный ход развития интересующей исследователя функции» [20, с. 60].

Исследовательская процедура, к которой обратился Выготский и его коллеги, получила название «методика двойной стимуляции». Экспериментальные задания были связаны с мнемическим опытом и показали высокую эффективность запоминания при использовании испытуемыми как основных, так и дополнительных (знаковых) стимулов. Выяснилось, что по ходу выполнения серии заданий испытуемые все реже обращались к вспомогательным стимулам, опираясь в решении задач на «вращенные» структуры. В ряде случаев участникам эксперимента предлагалось самим создать символические опоры, например, рисунки, помогающие запоминать необходимые предметы или их характеристики. Эти творческие продукты обеспечивали еще более высокое качество запоминания. При сопоставлении результатов деятельности испытуемых, страдающих различными формами афазии, и тех, кто был оспособлен вербально, преимущества последних были налицо. Символическая медиация позволяла этим лицам не только сокращать количество времени, необходимого для запоминания, но и существенно увеличивать объем запоминаемого материала. Из всего этого следовал вывод о том, что использование знаково-символических средств является условием повышения качества осуществляемой деятельности. Было установлено, что знаково-символическое опосредование может использоваться как *универсальное* средство психического развития человека, делающее его независимым от непосредственно воспринимаемого перцептивного поля ситуации. «Слово, само интеллектуализируясь и развиваясь на основе действия, поднимает действие на высшую ступень, подчиняет его власти ребенка, накладывает на действие печать воли» [20, с. 90].

Здесь следует указать, что экспериментальные данные в их значительной части Выготский заимствует из монографии своего ученика и коллеги А. Н. Леонтьева «Развитие памяти». К ней, кстати сказать, Л. С. Выготский написал предисловие, в котором представляет опыт Леонтьева как высшее достижение материалистической психологии, в реализации которого экспериментатор, во-первых, подошел к изучению памяти в историческом (филогенетическом) ключе, во-вторых, рассмотрел ее с педагогической точки зрения и, наконец, в-третьих, сумел преодолеть дуализм старой психологии, которая либо противопоставляла физиологические и психологические факторы в изучении памяти, либо чрезмерно преувеличивала значение одной из сторон единого (на самом деле) мнемического процесса. Однако основная заслуга Леонтьева, по мнению его учителя, заключалась в методологической новации — введении в предметную область эксперимента фактора мнемического опосредования, позволяющего ответить на принципиальный вопрос о развитии собственно человеческой «так называемой логической памяти, и так называемого произвольного внимания, раскрыть их психогенезис, проследить их

дальнейшую судьбу, понять основные явления памяти и внимания в перспективе развития...» [там же, с. 12].

Поскольку в очерке «Орудие и знак в развитии ребенка» Выготский апеллирует к краткому изложению опытов Леонтьева, уточним несколько ключевых его моментов в постановочном плане.

В эксперименте А. Н. Леонтьева, о чем он обстоятельно сообщает, участвовало более 1200 испытуемых в возрасте 10–12 лет, в числе которых как нормально развитые школьники, так и те, которые обладали спецификой умственного развития (умственно отсталые, олигофрены). Необходимость охвата такого количества респондентов потребовала привлечения большого числа полевых исследователей, для чего были привлечены студенты педагогических специализаций.

Идея эксперимента была связана с заданием на запоминание испытуемыми нарративно не связанных между собой слов. Состоялось три экспериментальных серии. В первой всем респондентам предлагалось на слух (!) запомнить десяток слов, а затем их по памяти воспроизвести. Во второй — испытуемые могли для обеспечения запоминания воспользоваться карточками-картинками, не связанными с содержанием слов и без объяснения как ими пользоваться. При этом количество слов было увеличено до 15. И, наконец, в третьей серии число слов и карточек увеличивалось. При этом испытуемые должны были обосновать выбор тех или иных карточек.

Первая серия опытов не выявила существенных различий в непосредственном запоминании слов. Однако уже вторая, связанная с опосредующим участием карточек, показала значительные различия в характере мнемонических процессов у нормативно-вербальных детей и у детей, страдающих различными формами афазии. Отмечая особенности второй экспериментальной серии, Леонтьев пишет: «Наряду с необычайно большим эффектом запоминания с помощью карточек, который нам дают нормальные испытуемые школьного возраста, среди некоторых других групп наших испытуемых мы встречаемся с совершенно противоположной картиной: введение в процесс запоминания вспомогательного средства не только не облегчает им их задачу, но скорее усложняет ее и создает понижение соответствующих коэффициентов (дети вспомогательной школы второй группы и группа детей-олигофренов МПК)» [42, с. 75]. В третьей серии эксперимента ученый обращает внимание не только на рост объема и качества запоминания у старших школьников и студентов, но и на увеличение у них количества запоминаний и без непосредственного обращения к карточкам [там же, с. 77].

Резюмируя содержание трех экспериментальных этапов, Леонтьев формулирует закономерность протекания мнемонических процессов у детей: «Первый этап развития

памяти — это развитие ее как естественной способности к запечатлению и воспроизведению, целиком опирающейся на соответствующие биологические³² свойства организма. Этот этап развития заканчивается в нормальных случаях, вероятно, уже в дошкольном возрасте. Следующий типичный для первого школьного возраста этап характеризуется изменением структуры процессов запоминания, которые становятся опосредствованными (сигнификативными), но которые протекают с преобладающей ролью внешнего средства. В свою очередь опосредствованное запоминание развивается по двум линиям: по линии развития и совершенствования приемов употребления вспомогательных средств, которые продолжают оставаться в форме извне действующих раздражителей, и по линии перехода от внешних средств к средствам внутренним. Такая память, основанная на высоко развитой способности инструментального употребления внутренних по преимуществу элементов опыта (внутренних “средств — знаков”), и составляет последний и: высший этап ее развития» [42, с. 81–82].

Данные леонтьевского эксперимента выступают для Выготского убедительным подтверждением действительности сформулированного им закона, согласно которому качественно своеобразные линии биологического формирования элементарных процессов и социально-культурно обусловленные высшие психические функции, сплетаясь, создают реальную историю детского поведения. Их соединение носит судьбоносный характер, так как подчинено «основному и не знающему исключений закону развития» [20, с. 65]. В этом высказывании важно все: и указание на объективность развития, и различие двух его линий, а также их естественное сближение, и, наконец, манифестация восходящей линии возрастного изменения. Такого рода утверждения постоянно воспроизводятся в текстах культурно-исторической традиции и давно получили в ней (и не только) само собой разумеющийся статус. Наглядным подтверждением приверженности ученых такого рода научной идеологии служат, в частности, исследования белорусских психологов, осуществленные в последние годы³³. Эту же тенденцию мы обнаруживаем и в учебных пособиях, используемых в текущей психологической подготовке. Так, в частности, в одном из них, представляющем основные категории педагогической психологии, утверждается,

³² Подчеркивание наше (А. П.)

³³ Так, в частности, примером абсолютизации механизма развития и генерализации его на всю область развивающих отношений служит следующий постановочный тезис: «Применение знака как конкретно человеческого ментального регулятора развивает все высшие психические функции человека. Механическая память становится логической, ассоциативный поток представлений формирует продуктивное мышление и творческое воображение, импульсивные действия также оказывают влияние на формирование произвольных действий» [4, с. 42]; текстуальные приемы, оестествляющие психические феномены, мы встречаем в конкретно-психологическом исследовании знаково-символических медиаций субъект-субъектных связей: «Известно, что и в развитии знаковой функции этап разделения знака и обозначаемого является необходимым и закономерным этапом онтогенеза» [52, с. 113].

что психическое развитие означает «изменение психических процессов во времени, которое выражено в количественных, качественных и структурных преобразованиях. Оно характеризуется необратимостью, направленностью и закономерным характером» [36, с. 17]. Развитие в таком залоге становится неизбежным.

Вернемся, однако, к покинутому нами на короткое время эксперименту А. Н. Леонтьева и проанализируем его на предмет выраженности в его описании генерализирующих тенденций. Начнем с исходного, значимого для культурно-исторической психологии, различия биологического и культурного и ответим на следующий вопрос: не следует ли эти различительные категории взять в кавычки, подвесив их онтологическую претензию и подчеркнув тем самым их оперативно-деятельностное предназначение?

Как следует из протокола эксперимента, в нем участвовали дети не только разного возраста, но и разного уровня интеллектуального развития. Леонтьев в своем отчете использует эти особенности для утверждения самоочевидности био-культурных оппозиций. Но так ли это самоочевидно? *Во-первых*, как нормативные дети, так и их сверстники с особенностями развития уже до начала эксперимента обладали определенной социальной и школьной выучкой, то есть являлись (в терминологии Выготского) носителями высших психических функций и их истории, а значит, эксперимент работал не в области сравнения биологических и культурных обстоятельств, а высших психических функций разного генеза между собой. *Во-вторых*, согласие с первым возражением позволяет нам поставить вопрос в качественной плоскости, путем уточнения психологических особенностей этих стартовых различий. Леонтьев указывает на дисфункцию речи в группе детей с особенностями развития. Это значит, что в реализации мнемонических действий второй серии эксперимента они скорее всего опирались не на знаковые медиаторы, предложенные исследователем, а выполняли задание с опорой на те ментальные условия, которые они использовали в первой серии, ориентированной на непосредственное запоминание. Именно поэтому показатели запоминания первой и второй серии у них практически совпадают (4,2 – первая серия; 3,8 – вторая). В то время как у нормальных детей наблюдается рост объема запоминаемого материала (4,8 – первая серия; 10 – вторая) [42, с. 74]. Но, поскольку исследовательский интерес ученого был обращен в сторону эффективности предложенных им медиаторов, то он в своем комментарии не обращает внимание на близость и некоторое снижение показателей запоминания в первой и второй серии у детей-афазиков. А она, как нам представляется, может свидетельствовать о трех вещах. С одной стороны, о том, что эта категория детей обучена определенной мнемической стратегии и устойчивость этой обученности она демонстрирует в

эксперименте. В результате «материал сопротивляется», попытки Леонтьева их переобучить оказываются непродуктивными. Знаковая медиация в отношении этой группы людей не в полной мере работает. С другой стороны, некоторое незначительное снижение показателей запоминания указывает на совершенную экспериментатором медиаторную интервенцию, внесшую помехи в реализацию сложившихся у них высших психических функций, обеспечивающих запоминание. *В-третьих*, задание экспериментатора, включая инструкцию, носило вербальный характер, что изначально ставило испытуемых в неравное положение. Вербально обученные дети не стояли перед задачей перекодирования сообщения исследователя, в то время как для их «аномальных» сверстников рецепция инструкции была связана с переводом словесного значения в сообщение, функционирующее на невербальной или жестовой основе³⁴. Обращение исследователя к данной группе испытуемых происходило с помощью медиаторов не жестовой природы. Именно этим можно объяснить некоторое снижение показателей запоминания во второй серии. Леонтьев фиксирует также неспособность этой группы испытуемых обосновать ими выбор посредников запоминания, а также случайность их обращений к предложенным медиаторам. На наш взгляд, это наблюдение лучшим образом говорит об отсутствии автоматизма в соединении «вербальной» и «невербальной» стратегий запоминания, то есть свидетельствует против «не знающего исключений закона развития».

Но главное, на что указывает наш анализ описания Леонтьева, это оперативно-деятельностный характер оппозиции биологического и культурного. И та, и другая категории принадлежат области аксиоматики, что роднит их природу с «ботаническими» и «спиритуалистскими» допущениями. Все они являют собой семиотические конструкции и принадлежат так называемой «символической реальности», не имеющей ничего общего с материалистически обустроенным миром. Речь идет в данном случае о статусе подобного рода форм. Если апеллировать к известной триаде Ж. Лакана о регистрах реальности — реальном, воображаемом и символическом [39, с. 110], то по всей видимости следует отнести био-культурные построения, как, впрочем, и сами концепции психического, к области символического, которая не репрезентативна, но по-своему символически эффективна. Роль символических конструкций, которые у Лакана имеют лингвистическую природу, заключается в создании связанной области значений, формировании символической матрицы, определяющей восприятие человеком себя, других и мира³⁵.

³⁴ Позу, жест, изображение мы относим к семиотическим структурам не вербального, а визуального генеза. На этом основании можно предположить, что сопротивление вербализации, о котором идет речь, связано с конфликтом *слова* и *образа*, который в опытах Выготского/Леонтьева неминуемо решается в пользу слова.

³⁵ В концепции Ж. Лакана, пишет исследователь его творчества В. Бритвин, «первостепенное значение отдается не связи означаемого и означающего, а связи между самими означающими. Это взаимодействие

Символические образования в перспективе лакановского психоанализа можно трактовать как «продуктивные фикции», вне которых невозможна реализация социальных и индивидуальных структур сознания. По отношению к ним символы имеют объективный статус, как и язык в целом, что принципиально отличает их от воображаемых и реальных объектов. Для Лакана «...именно статус объекта позволяет указать символическому то место, которое ему в организации и передаче опыта по праву принадлежит, не прибегая к рискованным экстраполяциям воображаемого в область символического как такового...» [39, с. 109]. Между тем какого рода экстраполяции мы постоянно обнаруживаем в концептуальных построениях Л. С. Выготского и его школы, в которых символическое не только психологизируется, смешиваясь с воображаемым, но и приобретает инструментальный характер, подчиняясь тем самым произволу индивида. В лакановском отображении символ не подчиняется выготскианской дихотомии внешнего/внутреннего и обладает порождающим индивидуальные и групповые качества свойством. Данная форма медиации не может быть идентифицирована посредством индивидуальной или групповой интроспекции, поскольку выступает образующим ее условием.

С развиваемой здесь точки зрения культурно-историческую концепцию в целом и ее репрезентант — очерк «Орудие и знак в развитии ребенка» — следует рассматривать как составляющую социокультурной практики, подчиненной распространенной в начале XX века символической конструкции — «интеллектуалистской легенде»³⁶. Согласно ей, «хороший» когнитивный процесс соотнобразуется с гносеологической рамкой, предполагающей к тому же проговаривание или осознанное выполнение на базе познания умственных действий. Именно поэтому Выготскому так важно заложить в содержание развития «лингвистическое опосредование», «внутреннюю речь», «сознание», «высшую психическую функцию», обосновать социокультурное превосходство слова, а значит, и маргинальность иных механизмов развития. В этом контексте обесценивание

означающих, возникающее на основе “отрыва” знака от действительности, создает бесконечную цепочку знаков, которые не несут определенного смысла, но определяют восприятие человеком окружающего мира, тем самым и создавая “сетку”, наложенную на реальность» [9, с. 227].

³⁶ Критик интеллектуалистской легенды британский лингвист и психолог Р. Райл пишет в связи с ней: «Бесспорно мы не только часто размышляем перед действием, но и размышляем для того, чтобы действовать правильно. Шахматисту может понадобиться некоторое время, чтобы спланировать свои ходы, прежде чем их сделать. И все же общее допущение, что действие, совершаемое разумно, требует предварительного обдумывания соответствующих утверждений, звучит неправдоподобно даже тогда, когда, за неимением лучшего, допускается, что требуемое обдумывание может протекать очень скоротечно и совершенно незаметно для действующего субъекта. Я намерен доказать, что интеллектуалистская легенда ложна и что, когда мы описываем действие как разумное, это не влечет за собой описания двойной операции обдумывания и исполнения» [57, с. 38].

перцептивных условий развивающих отношений, присущих системе развивающего обучения Эльконина/Давыдова, представляется вполне оправданным³⁷.

В конечном итоге все, что утверждает концепция речемыслительного развития ребенка Л. С. Выготского и подтверждающий ее эксперимент, можно свести к достаточно простой формуле: «Доказано, что развивать ребенка с помощью вербальных медиаторов можно». И, если бы сторонники этого тезиса согласились с данным частным определением, то и проблемы для дискуссии и не возникло бы. Однако это не так. И сам Выготский (о чем мы уже говорили выше) и его последователи рассматривают речевое развитие в качестве универсального условия становления человеческого в человеке. Мы, разумеется, далеки от того, чтобы отрицать значение слова (знака) в развитии ребенка и наше возражение связано лишь с его абсолютизацией и наличием в культурно-исторической концепции развития мощной генерализирующей тенденции. Не случайно один из американских последователей Л. С. Выготского Дж. Верч назвал свою известную русскоязычному читателю книгу «Голоса разума». Обратим внимание на множественное число слова «голос». Верч, полемизируя с Выготским, комментирует это так: «Я решил говорить о голосах, а не о голосе потому, что считаю, что при рассмотрении любого вопроса существует множество способов представить реальность... Кроме того, предположение о том, что есть только один способ представить события и объекты в той или иной ситуации, или что существует способ очевидный, или наилучший, каковое предположение часто присутствует неявно и часто носит этноцентрический характер, расходится с представлением о “гетерогенности мышления”... Это представление побуждает нас разобраться, почему некоторые виды речи и мышления (голосов) в отдельных случаях используются чаще, чем другие... Нам предстоит разобраться, как и почему отдельный голос занимает центральное место, т. е. почему он пользуется преимуществом в той или иной ситуации» [11, с. 22–23].

Мы уже говорили, обсуждая особенности стиля «Орудия и знака в развитии ребенка», о его стремлении к однозначной фиксации содержания понятий, наличествующей в нем мощной обобщающей тенденции, аффективно оформленной критике оппонентов, ориентированных на другие программы развития, трактовку психических процессов и задачи психологии в целом. Все это, с нашей точки зрения, представляет работу Выготского не столько как научную программу, хотя и ее тоже, сколько как научно-политический проект, заключающийся в создании, во-первых, горизонта развития психологической науки, а во-вторых, в рекрутинге его сторонников. Значение этого начинания в

³⁷ Перцептивный (эмпирический) взгляд на мир, с точки зрения В. В. Давыдова, представляет собой «“наивный образ мышления”, воспроизводящий содержание ощущений и созерцания без внутренней рефлексии. На этом пути, не выходящем за пределы рассудка, создаются односторонние, абстрактные определения (абстрактные всеобщности)» [27, с. 60].

отечественном психолого-педагогическом ареале важно прежде всего потому, что поиски новых оснований психологической науки и практики «неизменно возвращаются к работам Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна, написанным еще в 20–30-е гг. Очевидно, что с тех пор равномогущих теоретических решений поставленных тогда методологических проблем в ...психологии так и не создано» [55, с. 126]. Именно поэтому представляется чрезвычайно важным пересмотр введенных культурно-исторической психологией положений, включая и ту психологическую парадигму, которая инспирирована естественно-научным идеалом науки³⁸ и которая воплотилась в обсужденных нами текстах.

Если, сегодня мы соглашаемся с тем, «что мир познается нами посредством понятий, сконструированных в ходе определенной социализации, и к тому же примем во внимание, что наиболее фундаментальные категории, упорядочивающие логически типичное для нашей культуры мышление (например, посредством причинно-следственной категоризации развития), являются культурно относительными, то неизбежной становится их критика» [73, с. 8]. В этом контексте, с нашей точки зрения, и должно быть организовано чтение текстов Л. С. Выготского (и его последователей) и это в особенности касается организации процедур семиозиса в психолого-педагогическом обучении.

Заключение

Наше небольшое исследование было нацелено не столько на анализ творчества основателя культурно-исторической традиции в отечественной психологии, сколько на установление возможности обращения к ней в современной культурной и образовательной ситуациях, которые, с нашей точки зрения, радикально отличаются от их функционирования в первой половине XX века — периоде ее (традиции) становления. В постановочной части этой работы мы исходили из соображения, что любая человеческая практика исторична, обусловлена тем или иным пониманием современности, а значит, и анализ интересующего нас подхода должен принимать в расчет контекст изменений.

В ходе исследования нам удалось выделить несколько ключевых положений культурно-исторического подхода, которые, с нашей точки зрения, нуждаются сегодня в пристальном методологическом контроле. Первое из них касается отмеченной в начале нашего изложения оппозиции «природное/культурное». Согласно ему, «сущность развития заключается в модификации запрограммированного природой поведения в собственно человеческие формы активности. При этом более сложные организационности включают в

³⁸ Мы говорим о такой особенности употребления языка в работе «Орудие и знак в развитии ребенка», как дистантное отношение к объекту описания, стремление к однозначности определений, «слепота» к участным действиям экспериментатора, которые, собственно, и вызывают к жизни психологический феномен. В этом ключе мы и предлагали рассматривать конструкцию экспериментов Выготского/Леонтьева. В таком прочтении они бы, кстати, и не противоречили идее Выготского о зоне ближайшего развития.

свою структуру менее развитые. Люди целевым и организованным образом пытаются изменить собственное поведение в той мере, какой им позволяет это сделать их природа» [80, с. 34]. В качестве природных предпосылок в концепции Выготского фигурируют органические (физиологические) характеристики человеческого организма, которые в целостном рассмотрении призвана изучать марксистская психология.

Нами уже отмечалось, что данная оппозиция не является в строгом смысле научным понятием, поскольку принадлежит области аксиоматики. Она выполняет разметочную задачу, в том числе и так называемую «граничную». Это значит, что она определяет область применения принадлежащих ей категорий, устанавливает внутренние диспозиции, метасистемные отношения. В указанном плане можно заключить, например, что в институциональном образовании эта оппозиция обнаруживает свою иррелевантность. Участвующим в педагогических интеракциях субъектам ни при каких условиях не может быть приписан природный статус, поскольку все они являются носителями определенного жизненного опыта и следов предшествующего обучения (социализации). Ситуация, функционирующая в образовании, всегда соотносится с задачей переобучения или когнитивной трансформации учащегося. Использование сложившегося у ученика опыта, разумеется, зависит от применяемой педагогической стратегии, но она в любом случае носит характер не природно/культурных, а культурно/культурных отношений.

Кроме этого, соблюдение требования системного описания ситуации развития, принимаемого культурно-исторической психологией, оборачивается необходимостью включения в условия развития, наряду с психологическими, органических предпосылок³⁹. За этим стоит допущение о совместимости языков и предметов системных дескрипций. Предполагается, что в такого рода нарративе предстанет единый многоаспектно представленный феномен, существующий независимо от применяемых описательных средств. В результате описываемый объект приобретает независимое от практики описания существование, автономию и имманентный ему самому закон. Язык получает инструментальный или отражательный статус, детерминированный структурой объекта.

Процедуры оестествления процессов развития, отмеченные нами в ходе анализа стиля «Орудия и знака в развитии ребенка», имеют одним из своих источников нарративный реализм текста. Последний, согласно автору этой категории, Ф. Анкерсмицу, относится к

³⁹ Педология как единая самостоятельная наука о развитии ребенка может методологически и практически оформиться лишь на основе диалектически материалистического понимания своего предмета. Целостность (новые качества и закономерности, представляемые синтезом отдельных сторон и процессов развития; специальная установка на вскрытие и изучение взаимозависимостей, связей, отношений, лежащих в основе этого синтеза) и развитие являются двумя основными моментами, определяющими методологическую установку педологии в целом и в каждом отдельном исследовании [17, с. 102].

тексту как выражению внешней для него внеязыковой реальности, в результате чего описание может распознаваться как истинное или ложное, что, собственно, Выготский и делает в отношении своих оппонентов. В основе нарративного реализма лежит зрительная метафора «картины» или «фотографии», предполагающая возможность верификации соответствия «между фотографиями и картинами (взятыми как целое и в деталях) и фрагментами зримой реальности, изображенными на них» [3, с. 118]. Установка нарративного реализма, обосновывающая и оправдывающая себя с помощью метафоры «отражения», вследствие своего доминирования в отечественном научно-образовательном дискурсе, вытесняет на его периферию такую форму научной дескрипции, как нарративный идеализм. Его руководящий принцип заключается в том, что «мы “видим” <...> только сквозь маскарад нарративных структур (хотя за этим маскарадом нет ничего, что обладает нарративной структурой» [там же, с. 130]. Нарративный идеализм предполагает особую чувствительность пользователя языка к его прагматике или означает, как писал в связи с этим российский культуролог В.В. Савчук, переход «от мышления о языке к мышлению через язык» [60, с. 95].

Результатом следования нарративно-реалистической описательной стратегии в тексте пособий психологической подготовки становится индифферентность читателей к активности психологических языков, реификация психологической реальности, унификация и гомогенизация развивающих практик, сводимых к единой истине развития.

Особое место в текстах культурно-исторической концепции занимает положение о высших психических функциях. Их развивающий потенциал обусловлен не только знаково-символическим участием в структурной организации психики, но и направляющим процессы развития положением. Польский последователь Выготского Э. Филипяк так представляет их место и генеративное значение: «Понятие высших психических функций в теории Выготского охватывает а) процессы овладения внешними средствами культурного развития и мышления: речи, письма и чтения, счета, рисования; б) процессы развития специальных высших психических функций: произвольного внимания, логической памяти, образования понятий (абстрактные понятия, числа и операции с ними), логики и мировоззрения ребенка» [72, с. 59–60]. Ее трактовка высших психических функций, как и принято в школе Выготского, приписывает им универсальное значение.

Для нашего анализа, как уже неоднократно отмечалось, имеет значение не «истина» подхода Выготского, а те образовательные следствия, которые инспирирует используемая автором текстуальная практика. В этом отношении мы хотим обратить критическое внимание читателей на мышление в иерархиях, которое инспирирует идеология высших психических функций. Оправданная в некоторых педагогических подходах, в частности, в

тех, которые ориентированы на передачу в обучении кодифицированных социально легитимных содержаний, эта категория приобретает проблематичное звучание как в детоцентристских педагогических опытах, так и в тех жизненных отношениях, в которых устойчивые иерархии поддерживают социальное доминирование и культурные репрессии. В этом плане «иерархии значений не являются нейтральными, одни доминируют над другими (а те другие стремятся проявиться, выйти на поверхность). Хорошие доминируют над плохими. Белые над черными. Мудрые над глупыми. Мужские над женскими... В каждом тексте внимательное чтение позволяет обнаружить знаки, слова, тропы, которые создают свойственные этому тексту сети доминирований и исключений, придания значений и обесценивания, позитивных и негативных оцениваний... Благодаря этой структуре текст господствует над нами, проникает в нас, незаметно навязывая нашему восприятию свою сеть значений» [76, s. 40]. Ставка на высшие психические функции, в реальном существовании которых убеждает читателя очерк «Орудие и знак в развитии ребенка», в этой связи может быть рассмотрена как легитимация ведущей позиции педагога, которую он занимает в отношении детского развития, а также как установление высокого статуса его голоса, внутри которого и в унисон с которым звучат реплики адресантов педагогического сообщения. Именно поэтому в идеологии развития Выготского «монолог представляет собой высшую, более сложную форму речи, исторически позднее развившуюся, чем диалог» [19, с. 340].

Говоря об историзме концепции развития Л. С. Выготского, мы должны еще раз вернуться к вопросу о том социокультурном контексте, в котором она возникала и развивалась. Речь идет прежде всего о той великой утопии, призвавшей современников к построению «лучшего из миров» и для создания которого и жизни в котором необходим и соответствующий ему человек. Тот, которого еще нет, или, используя тезис А. А. Пузыря, «того и такого, которого..., как это ни парадоксально, еще нет, и, больше... — которого “всегда еще” (!) нет, или, точнее: который всегда еще “не есть”, не существует, не присутствует» [54, с. 302]. В этом контексте проект Выготского — составная часть российской редакции модернистской социокультурной программы, с ее логосом, этосом и пафосом, то есть проекта, утверждающего центральное положение слова, ценность социального единства и общность переживаний.

Сегодня, однако, особенно после исследований Т. Адорно и М. Хоркхаймера идейных истоков тоталитаризма, дискурс модернизма (Просвещения), символически подпитывающий культурно-исторический подход, например, в плане «подчинения природы самости» [66, с. 49], не может восприниматься в качестве незыблемого основания развития. Проект Просвещения в исследованиях указанных выше авторов представлен ими

в критическом залоге. В нем: «Логическими законами устанавливаются самые общие зависимости внутри данного порядка, ими он определяется. Единство заключено в единогласии. Закон противоречия является системой *in puce*⁴⁰. Познание состоит в подведении под принципы. Оно едино с тем суждением, которое включено в состав системы в качестве ее звена. Мышление иное, чем руководствующееся системой, либо бесперспективно, либо авторитарно. Разумом не привносится ничего, кроме идеи систематического единства, кроме формальных элементов жесткой понятийной связности. Любая содержательная цель, на которую люди могли бы попытаться сослаться как на некое воззрение разума, в строгом смысле является для Просвещения иллюзией, ложью, “рационализацией”, сколько бы ни прилагали отдельные философы величайших усилий к тому, чтобы связать эту последовательность с чувством человеколюбия. Разум есть “способность ... выводить особенное из всеобщего”» [66, с. 104–105].

В этом контексте ориентация культурно-исторического подхода на универсальный идеал развития может и должна быть критически осмыслена, как минимум, в нескольких аспектах. *Во-первых*, в перспективе содержания развития. То, что у Выготского фигурирует в качестве цели интеллектуального совершенства — системное мышление, следует рассматривать как частный случай рациональной организации, учитывая также и то, что самих системных форм более чем одна. Причем речь должна идти не столько об их гармонизации путем установления между ними тех или иных корреспонденций, сколько об особом когнитивном умении — способности к переходу от одного порядка интеллектуальной организации к другой, с соответствующей сменой рационального основания. В качестве такого основания могут выступать как понятийно-вербальные структуры (производные от категорий разного типа), практические организованности (образы, схемы действия), морально-этические и эстетические формы (правила действия, приемы, коммуникативные регуляторы). На них при этом распространимо требование локальности (фрагментарности) и несводимости к единому для всех интеллектуальных форм способу реализации (языку). В то же время нельзя не отметить, что абсолютизация вербальных условий в практике обучения ведет к поглощению ими перцептивных и, в частности, визуальных механизмов развития. Эта форма развития лишается имманентной логики и реализуется по правилам системного мышления, что не может не вызывать

⁴⁰ *In puce* – (лат.) – в центре, в основе.

серьезной озабоченности в связи с визуальными трансформациями современной культуры⁴¹ и возрастанием роли обстоятельств киберсоциализации⁴².

Во-вторых, в аспекте формы развития. В нашем исследовании была отмечена фундаментальность идеологии «снятия» для трактовки Выготским характера происходящих в психике ребенка изменений. Снятие соотносится у него с образом поступательного и управляемого извне движения [19, с. 243]. Такого рода образ развития адекватен стабильным или предсказуемым в своих определениях ситуациям, чего не скажешь об обстоятельствах последних десятилетий. Мы говорим главным образом о динамических условиях культурного семиозиса, вызвавших кризис репрезентаций, опрокинувших сложившееся отношение между знаком и значением, превративших дефиницию «знание» в вопрос ситуационного определения. Нестабильность условий вызывает к необходимости переосмысления формы развития, отказу от его линейной эволюционистской трактовки, пусть даже с качественными модификациями. В ином звучании образ развития близок к тому, что «происходит волнообразно и прерывисто, с сублимациями и пертурбациями, с высокой амплитудой волн, с длительными задержками и регрессами, с возможностью невозвратных катастроф и распадов» [75, с. 71]. Доминирование логики предсказуемых психических изменений, предложенной в культурно-исторической концепции, исключает из современного психологического дискурса такое рассмотрение развития.

В-третьих, в аспекте текстуальной экспозиции. Анализируя стиль «Орудия и знака в развитии ребенка», мы фиксировали феномен автономизации развития в ходе его описания. Мы не склонны рассматривать ее как методологическую погрешность или простое следование дескриптивной научной традиции. По всей видимости, доминирование в тексте естественного залога имеет своим источником конкретную психотехническую задачу. Она заключается, по нашему мнению, в стабилизации позиции читателя, восприятие которым относительно устойчивого объекта — процесса развития — должно позволить ему

⁴¹ Визуализация культуры связывается исследователями «с цифровым поворотом, обозначившим себя в конце XX века и даже ранее, что выразилось в стремительном насыщении материальной культуры визуальными элементами. Контексты наших действий, интеракции и нарративы исполнены визуальных аспектов, а сама визуальность становится измерением самых разных действий» [74, с. 12].

⁴² Киберсоциализация трактуется «как процесс качественных изменений структуры самосознания личности, происходящий под влиянием и в результате использования современных информационных и компьютерных технологий в контексте жизнедеятельности. Киберсоциализация человека особенно ярко происходит в киберпространстве виртуальной социализирующей Интернет-среды, то есть вследствие использования ее ресурсов и в процессе коммуникации с виртуальными агентами социализации, встречающимися человеку во всемирной глобальной сети Интернет (в первую очередь, в социальных сетях, в процессе переписки по e-mail, на форумах, в чатах (имеется в виду IRC (Internet Relay Chat), блогах, интернет-пейджерах, телеконференциях и online-играх)» [49, с. 15–16].

упорядочивать свое восприятие сообразным реципрочной связи с объектом образом. В этом случае занятое читателем положение позволяет ему не только воспроизводить соответствующую ему ситуацию⁴³, но и генерализировать возникшую в процессах чтения установку на более широкий круг жизненных отношений. Еще одним следствием реализации натурализации описываемого предмета становится вынесение за скобки самой позиции читателя, поскольку она становится местом проекции структуры объекта и не нуждается в конструктивных усилиях потребителя сообщения. При этом следует понимать всю сложность отказа от формы описания, продуцирующей оестествляющие установки в процессах чтения, «при изучении деятельности и ее разнообразных организованностей — речи-языка, мышления, интеллекта, психики и т. п. — по своим последствиям для всего комплекса гуманитарных и социально-психологических дисциплин будет переворотом, по своему значению не уступающим галилеевскому перевороту в естественных науках» [68, с. 311].

И, наконец, *в-четвертых*, в аспекте процедуры чтения. Текст «Орудия и знака в развитии ребенка», как, впрочем, и других привлеченных нами работ культурно-исторической традиции в организации взаимодействия с читателем нацелен на передачу содержания или сообщение. В этом отношении его основная задача — приобщение читателя к значимому для автора контенту, его смыслу и ценностям. При этом предполагается, что в ходе взаимодействия с текстом очерка читатель предсказуемо изменится, присвоив не только его смысловую структуру, но и риторический порядок (способ организации высказывания, приемы аргументации, правила включения / исключения значений). Педагогические задачи текста, возможно, этим не исчерпываются, но для нашего заключения они являются ключевыми. Последнее связано с принципиально иными, отличными от ситуации Выготского условиями чтения, в которых соприсутствуют тексты многих культур, психолого-педагогических практик, стремящихся, как и тексты Выготского, к трансформации опыта читателя в важное для автора направлении. Конкуренция в процессах обучения разнородных и конфликтующих в своих практиках текстов оборачивается необходимостью радикального изменения отношения с ними читателя и приемов текстуального взаимодействия. В самом общем виде в этом плане, поскольку тема чтения требует отдельного обсуждения, здесь можно сказать, что речь должна идти об освоении учащегося-читателя практик трансформирующего сообщения чтения. Оно должно «стимулировать у читателя стремление к деконструкции а)

⁴³ В этом утверждении мы опирались на следующее концептуальное положение: «Позиция, занимаемая индивидом в мире, ведет к формированию ситуации, и наоборот — ситуация, воспринимаемая определенным образом, ведет к установлению позиционного соответствия» [50, с. 122–123].

циркулирующих в коммуникации значений и б) критической трансформации своих знаний, в) деконструкции учебного процесса... Целью третьей фазы выступает недопущение ограничения критической установки...; речь идет о том, чтобы результаты деконструкции не были абсолютизированы в качестве “новой истины”, заменяющей “истину старую” ... Эта критически-эпистемологическая установка в отношении знания как процесса, включенного в конкретные социальные ситуации, становится не только источником деконструктивного обучения, но и его результатом» [79, s. 131–132].

Решение выделенных в этом заключении задач позволит, как нам представляется, переосмыслить опыт культурно-исторического подхода в новом ключе и тем самым смягчить последствия его некритического восприятия в психолого-педагогической науке и образовании настоящего времени.

Литература

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: учеб. пособие для студентов вузов / Г. С. Абрамова. – М. : Академия ; Раритет, 1997. – 704 с.
2. Августин, А. Исповедь / А. Августин ; пер. с лат. М. К. Сергеевко. – М. : Ренессанс ; Сид, 1991. – 488 с.
3. Анкерсмит, Ф. Р. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков / Ф. Р. Анкерсмит ; пер. с англ. О. Гавришиной, А. Олейникова ; под науч. ред. Л. Б. Макеевой. – М. : Идея Пресс, 2003. – 360 с.
4. Белановская, О. В. Проблема знака в психологии // О. В. Белановская, А. Н. Грицовец // Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. статей. – Минск : РИВШ, 2020. – С. 41–49.
5. Берлянд, И. Е. К проблеме педагогической психологии начального обучения в школе диалога культур [Электронный ресурс] / И. Е. Берлянд. – Режим доступа : <https://e-libra.ru/read/509516-k-probleme-pedagogicheskoy-psiologii-nachal-nogo-obucheniya-v-shkole-dialoga-kul-tur.html> – Дата доступа : 10.04.2020.
6. Бетти, Э. Герменевтика как общая методология наук о духе / Э. Бетти ; пер. с нем. Е. В. Борисов. – М. : Канон4 ; Реабилитация, 2011. – 144 с.
7. Борисов, Е. От переводчика / Бетти Э. Герменевтика как общая методология наук о духе ; пер. с нем. Е. В. Борисов. – М. : Канон4 ; Реабилитация, 2011. – С. 3–6.
8. Брангье, Ж.-К. Беседы с Жаном Пиаже / Ж.-К. Брангье // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 2. – С. 138–144.
9. Бритвин, В. Концепция символа Ж. Лакана: основные идеи и эвристическое значение / В. Бритвин // Преподаватель. XX век. – 2010. – Т. 2. – № 2. – С. 226–229.

10. Вересов, Н. Н. Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья вторая) / Н. Н. Вересов // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11. – № 1. – С. 117–126.
11. Верч, Дж. Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию / Дж. Верч. – М. : Тривола, 1996. – 176 с.
12. Витгенштейн, Л. Культура и ценность. О достоверности. / Л. Витгенштейн ; пер. с англ. Л. Добросельского. – М. : АСТ: Астрель, 2010. – 250 с.
13. Витгенштейн, Л. Философские работы: часть II / Л. Витгенштейн ; пер. с нем. ; вступ. статья М. С. Козловой. – М. : Гнозис, 1994. – 208 с.
14. Волков, В. В. Теория практик / В. В. Волков, О. В. Хархордин. – СПб. : Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2008. – 298 с.
15. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк : книга для учителя / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 91 с.
16. Выготский, Л. С. Исторический смысл психологического кризиса : собр. соч. в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. – С. 291–436.
17. Выготский, Л. С. К вопросу о психологии и педологии / Л. С. Выготский // Культурно-историческая психология. – 2007. – Том. 3. – № 4. – С. 101–112.
18. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л. С. Выготский. – М.-Л. : Госуд. соц.-экон. изд-во, 1934. – 324 с.
19. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2 : Проблемы общей психологии. – С. 5–361.
20. Выготский, Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 6 : Научное наследство. – С. 3–99.
21. Выготский, Л. С. О педологическом анализе педагогического процесса // Выготский Л. С. Педагогическая психология – М. : Педагогика, 1991. – С. 430–449.
22. Выготский, Л. С. Предисловие к книге А. Ф. Лазурского «Психология общая и экспериментальная» / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии ; под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1982. – С. 63–77.
23. Выготский, Л. С. Предисловие / Л. С. Выготский // Леонтьев А. Н. Развитие памяти. Экспериментальное развитие высших психических функций. – М.-Л. : Госуд. соц.-экон. изд-во, 1931. – С. 6–13.

24. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл ; Эксмо, 2005. – 1136 с.
25. Гузий, Ю. А. Нарушения формирования чтения «про себя» и их коррекция у учащихся младших классов общеобразовательной школы : автореф. дис. ... канд. педаг. наук : 13.00.03 / Ю.А. Гузий. – М. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 25 с.
26. Гумбрехт, Х. У. Производство присутствия: чего не может передать значение / Х. У. Гумбрехт ; пер. с англ. С. Зенкина. – М. : Новое литературное обозрение, 2006. – 184 с.
27. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
28. Деррида, Ж. Голос и феномен и другие работы по теории знака Гуссерля / Ж. Деррида. – СПб. : Алетейя, 1999. – 208 с.
29. Джерджен, К. Дж. Упадок и крушение личности / К. Дж. Джерджен // Социальный конструкционизм: знание и практика. – Минск : БГУ, 2003. – С. 107–115.
30. Доналдсон, М. Мыслительная деятельность детей / М. Доналдсон ; пер. с англ. ; под ред. В. И. Лубовского. – М. : Педагогика, 1985. – 192 с.
31. Жилин, В. И. Диалектический закон отрицания отрицания: «снятие» по Гегелю / В. И. Жилин // Гуманитарный вектор. – 2017. – Т. 12 – № 1. – С. 100–105.
32. Зинченко, В. П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 5–20.
33. Зинченко, В. П. Проблемы психологии развития (читая О. Мандельштама) / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1992. – № 5. – С. 45–54.
34. Конт, О. Общий обзор позитивизма / О. Конт ; пер. с фр. ; под ред. Э. Л. Радлова. – Изд. 3-е. – М. : ЛИБРОКОМ, 2012. – 296 с.
35. Конт-Спонвиль, А. Философский словарь / А. Конт-Спонвиль ; пер. с фр. Е. В. Головиной. – М. : Этерна, 2012. – 752 с.
36. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие / О. Г. Ксёнда. – Минск : БГУ, 2014. – 311 с.
37. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун; пер. с англ. ; сост. В. Ю. Кузнецов. – М. : АСТ, 2003. – 605 с.
38. Лакан, Ж. Работы Фрейда по технике психоанализа (Семинар, Книга I (1953/54)) / Ж. Лакан ; пер. с фр. М. Титовой и А. Черноглазова. – М. : Гнозис ; Логос, 2009. – 432 с.
39. Лакан, Ж. Тревога (Семинар, Книга X (1962/63)) / Ж. Лакан ; пер. с фр. А. Черноглазова. – М. : Гнозис ; Логос, 2010. – 424 с.

40. Латур, Б. Визуализация и познание: изображая вещи вместе / Б. Латур // Логос. – Т. 27. – № 2. – 2017. – С. 95–156.
41. Левин, К. Динамическая психология : избр. тр. / К. Левин. – М. : Смысл, 2001. – 572 с.
42. Леонтьев, А. Н. Развитие памяти. Экспериментальное развитие высших психических функций / А. Н. Леонтьев. – М.-Л. : Госуд. уч.-педаг. изд-во, 1931. – 278 с.
43. Лопатин, Л. М. Вопрос о реальном единстве сознания / Л. М. Лопатин // Вопросы философии и психологии. – М., 1899. – Кн. 49. – С. 600–623.
44. Лопатин, Л. М. Параллелистическая теория душевной жизни / Л. М. Лопатин // Вопросы философии и психологии. – М., 1895. – Кн. 28. – С. 358–389.
45. Мертон, Р. Самоисполняющееся пророчество (Теорема Томаса) / Р. Мертон [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://socioline.ru/pages/r-merton-samoispolnyayuscheesya-prorochestvo-teorema-tomasa>. – Дата доступа : 10.04.2021.
46. Митчелл, У. Дж. Т. Иконология. Образ. Текст. Идеология / У. Дж. Т. Митчелл ; пер. с англ. В. Дрозда. – М. ; Екатеринбург : Кабинетный ученый, 2017. – 240 с.
47. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 2-е изд. – М. : Просвещение ; ВЛАДОС, 1995. – Кн. 2. Психология образования. – 496 с.
48. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже ; пер. с франц. и англ. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.
49. Плешаков, В. А. Киберсоциализация: социальное развитие и социальное воспитание современного человека / В. А. Плешаков // Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – № 2. – С. 15–18.
50. Полонников, А. А. Визуальная медиация образовательных событий. Микроэтнографические аспекты : коллективная монография / А. А. Полонников, Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова. – Минск : БГУ, 2017. – 217 с.
51. Полонников, А. А. Открытие мира детства (Утопия Ж.-Ж. Руссо) / А. А. Полонников // Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 11. – С. 112–118.
52. Поляков, А. М. Субъект и символ / А. М. Поляков. – Минск : БГУ, 2014. – 255 с.
53. Птолемей, К. Альмагест: Математическое сочинение в тринадцати книгах / К. Птолемей ; пер. с древнегреч. И. Н. Веселовского. – М. : Наука ; Физматлит, 1998. – 672 с.
54. Пузырей, А. А. Психология. Психотехника. Психогогика / А. А. Пузырей. – М. : Смысл, 2005. – 488 с.

55. Радзиховский, Л. А. Дискуссионные проблемы марксистской теории в советской психологической науке / Л. А. Радзиховский // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 124–131.
56. Радзиховский, Л. А. Логический анализ и проблема понимания в психологии / Л. А. Радзиховский // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 99–106.
57. Райл, Г. Понятие сознания / Г. Райл ; пер. с англ. – М. : Идея-Пресс ; Дом интеллектуальной книги, 1999. – 408 с.
58. Рикер, П. Метафора и философский дискурс / П. Рикер ; пер. Ф. Станжевского, ред. Г. Вдовиной // HORIZON. Феноменологические исследования. – 2013. – № 2. – С. 106–150.
59. Рикёр, П. Память, история, забвение / П. Рикёр ; пер. с фр. И. И. Блауберг [и др.]. – М. : Изд-во гуманитарной лит-ры, 2004. – 728 с.
60. Савчук, В. В. Феномен поворота в культуре XX века / В. В. Савчук // Междун. ж-л исслед. культуры. – 2013. – № 1 (10). – С. 93–108.
61. Секацкий, А. К. Языковые игры и Социальные контексты [Электронный ресурс] / А. К. Секацкий. – Режим доступа : https://www.youtube.com/watch?v=ZbNc35is_rw. – Дата доступа : 20.04.2021.
62. Томас, У. А. Неприспособленная девушка / У. Томас // Личность. Культура. Общество. – 2009. – Т. XI. – Вып. 3 (№ 50). – С. 61–78.
63. Тулмин, С. Моцарт в психологии / С. Тулмин // Вопросы философии. – 1981. – № 10. – С. 127–137.
64. Тютчев, Ф. И. Silentium! : полное собрание сочинений / Ф. И. Тютчев. – 7-е изд-е. – С. Петербург : Т-во А.Ф. Маркса, 1911. – 712 с.
65. Фейерабенд, П. Избранные труды по методологии науки / П. Фейерабенд ; пер. с англ. и нем. А. Л. Никифорова ; общ. ред. и вступ. ст. И. С. Нарского. – М. : Прогресс, 1986. – 542 с.
66. Хоркхаймер, М. Диалектика просвещения. Философские фрагменты / М. Хоркхаймер, Т. Адорно ; пер. с нем. М. Кузнецова. – М.-СПб. : Медиум ; Ювента, 1997. – 311 с.
67. Шкловский, В. Б. О теории прозы / В. Б. Шкловский. – М. : Федерация, 1929. – 266 с.
68. Щедровицкий, Г. П. «Естественное» и «искусственное» в социотехнических системах [Электронный ресурс] / Г. П. Щедровицкий. – Режим доступа : <https://www.fondgp.ru/old/lib/chteniya/xv/text/8.html>. – Дата доступа : 25.04.2021.

69. Щедровицкий, Г. П. Мышление – Понимание – Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 2005. – 800 с.
70. Ярошевский, М. Г. Послесловие / М. Г. Ярошевский // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – Т. 6. Научное наследство ; под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1984. – С. 328–399.
71. Judycki, S. Hipoteza „języka myśli” i jej krytyka / S. Judycki // Studia z kognitywistyki i filozofii umysłu. – Т. 2. – Poznań, 2005. – S. 257–274.
72. Filipiak, E. Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych / E. Filipiak. – Bydgoszcz : Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2011. – 123 s.
73. Klus-Stańska, D. Odwrót od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji / D. Klus-Stańska // Studia Edukacyjne. – 2016. – № 38. – Poznań, 2016. – S. 7–20.
74. Konecki, K. T. Wizualna teoria ugruntowana. Podstawowe zasady i procedury / K. T. Konecki // Przegląd Socjologii Jakościowej. – 2012. – Tom VIII. – № 1. – S. 12–45.
75. Kwieciński, Z. Socjopatologia edukacji / Z. Kwiecinski. – Toruń : Wyd. Edytor, 1992. – 149 s.
76. Melosik, Z. Kultura, tożsamości edukacja: migotanie znaczeń / Z. Melosik, T. Szkudlarek. – Kraków : Impuls, 2009. – 111 s.
77. Ratajczak, M. Podmiot jako efekt języka / M. Ratajczak // Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej. – 2018. – № 63. – S. 35–62.
78. Ruckriem, G. Digital technology and Mediation – a Challenge to Activity Theory / G. Ruckriem // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 4. – С. 30–38.
79. Szkudlarek, T. Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu / T. Szkudlarek. – Krakow : Impuls, 2009 – 169 s.
80. Zaorska, M. Rozwój kulturowy dziecka w koncepcji Lwa S. Wygotskiego / M. Zaorska // Acta Universitatis Nicolai Copernici. – Pedagogika, 2012. – S. 29–48.

LEV VYGOTSKY, A GREAT CLOSURE

Alexandr Palonnikau

BSPU, Minsk, Belarus

Abstract: The focus of this research is the discourse of the cultural-historical approach in modern pedagogical psychology, which today increasingly attracts the critical attention of many researchers. This is largely due to the search for new foundations for promising projects of the development of psychological theory and practice, in the creation of which their initiators count on the life-giving potential of the national tradition. Meanwhile, since the cultural-historical

approach, according to L. S. Vygotsky and his followers, was the answer of scholars to the current issues of their time period and was formed in the theoretical and ideological contexts that existed in that era, the issue of their reconstruction and analysis is now becoming an important component of the educational situation being formed at this point in time. The article makes an attempt at a deconstructive reading of one of the basic works for pedagogical psychology by L. S. Vygotsky "The tool and the sign in the development of the child". Based on the analysis done, the cultural-historical approach rejects its universalist claims; it is interpreted in terms of the local verbal-centered practice, the truth of which is asserted, through a specially structured textual policy included.

Key words: cultural-historical approach, intellectualist legend, sign-symbol mediation, development axiomatics, psychological experiment, development practice.