

Полонников А.А.

О медиации развития в контексте обучения психологии

БГУ, Минск

Научное наследие Л.С. Выготского вновь становится предметом публичного внимания, причем не только отечественного. Мы бы хотели обратить внимание на тот интерес, который проявляют западные психологи к творчеству советского ученого и к тем контекстам, в которые вовлекаются ими высказанные в свое время Выготским теоретические положения. Эти трактовки, на наш взгляд, начинают активно конкурировать сегодня с прочтениями работ основателя культурно-исторической психологии, которые утвердились в научном сознании благодаря усилиям адептов деятельностного подхода, бомбардируя привычный образ Выготского.

Рассмотрим этот конфликт интерпретаций на примере медиаторной концепции Л.С. Выготского. В так называемой «орудийной» транскрипции медиации, развитие психических функций, происходит за счет встраивания в их структуру исторически определенных культурных посредников, главным образом, семиотических знаков. Здесь Выготский сохраняет приверженность марксистской трактовке социальных изменений, согласно которой общественный прогресс обеспечивается совершенствованием средств производства. Принципиальным условием присвоения посредника выступает ситуация затруднения, обнаруживающая дефицитарность тех психических структур у индивида, осуществляемая субъектом предметная деятельность. Коммуникативная в этом случае выполняет служебную по отношению к предметному действию функцию.

Интерпретация медиации, к которой апеллируют современные западные психологи в основу процесса обучения полагает взаимодействие (или общение). При этом большая часть обнаруженных нами трактовок базируется это решение ссылкой на сформулированный Л.С. Выготским общий генетический закон культурного развития, укореняющий развитие в социальном обмене. При этом общение трактуется не в терминах деятельности, а в интерактивном ключе, что позволяет зарубежным ученым оперировать описаниями, апеллирующими к диалогической природе значения. Последнее обстоятельство возбуждает большое количество вопросов, которые в контексте теории деятельности были бы неправомерны.

Например. Возможна ли личностная автономия в виде исключенности индивида из социальных отношений, поскольку «другой» образует теперь сам субстрат человеческой субъективности?

Как осуществить научное предсказание поведения индивида в условиях, когда каждый индивидуальный акт является производным от реакции «другого» (или ее предвосхищения)?

Каковы теперь необходимые и достаточные условия научного наблюдения, если «наблюдаемый» и «наблюдатель» перестают отвечать условию внеаходимости?

На какие модели коммуникации предстоит ориентироваться в тех случаях, когда собеседники используют несомненно измеримые социальные языки (Бахтин).

Насколько правомерна генерализация психологических знаний, полученных в научных исследованиях, на различные жизненные ситуации, кардинально отличающиеся от исследовательских своими коммуникативными условиями?

И, наконец, вопрос, индуцированный юбилейными обстоятельствами: что будет означать легитимация коммуникативного прочтения творчества Л.С. Выготского для сложившейся структуры психолого-педагогического образования, в котором значительная часть содержаний, описывающих отечественную традицию, структурировано в контексте деятельностного подхода?

Вполне возможно, что поставленные нами вопросы имеют значение главным образом в контексте высшего профессионально-психологического образования. В плане образовательных задач мы стоим теперь перед задачей не только осмысленного использования тех или иных медиаторов, но и дистанцирования от них.