

Полюдова Елена Николаевна

Elena Polyudova

кандидат педагогических наук, преподаватель русского языка,
Лингвистический центр Берлиц, г. Пало Алто, Калифорния, США
PhD, Instructor of Russian Language and Culture,
Berlitz Learning Center, Palo Alto, California, USA

НАСЛЕДИЕ Л.С. ВЫГОТСКОГО В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ США

(часть 1)

Ideas of L. S. Vygotsky in the System of American Art Education (Part 1)

Ключевые слова: Л.С. Выготский, зона ближайшего развития, социо-культурное развитие, развитие эстетического восприятия, художественное образование США.

Keywords: L.S. Vygotsky, the zone of proximal development, socio-cultural development, development of the aesthetic perception, Art Education in the USA.

Аннотация: статья анализирует восприятие идей Л.С. Выготского в современной американской педагогике искусства. Автор рассматривает как официальные источники, так и мнения отдельных ученых о роли Выготского в гуманитарном знании США. Также в статье приведены примеры практического применения идей ученого в художественном образовании США.

Abstract: an article analyzes different perspectives in acquiring ideas of Lev Vygotsky in the modern system of Art Education in the USA. An author considers the official academic sources as well as opinions of several scholars about the impact of Vygotsky's ideas to the development of educational and cultural studies in the USA. The article deliberates some examples of practical applications of Vygotsky's ideas in American Art Education.

Введение.

Работа над статьей начиналась в обычном порядке: планирование, подбор материалов и источников. Однако в ходе изучения литературы выяснилось, что в американской научной литературе мнения относительно работ Льва Семеновича Выготского настолько противоположны и противоречивы, что одно только их рассмотрение заслуживает особого внимания. Попытки понять и принять феномен Л.С. Выготского нелегко дается западным исследователям. И если одни из них называют Л.С. Выготского “Моцартом психологии” (С. Тулмин) [21], то другие считают его идеи не актуальными в современном западном культурном пространстве (С. Керр) [12]. Третьи используют психолого-педагогические подходы Л.С. Выготского для создания системы работы с детьми в художественном образовании (А. Хаусен) [9]. Каждый приводит свои доводы, но главный вопрос остается неразрешимым: почему же работы и концепции ученого до настоящего

времени остаются популярными (именно популярными) среди психологов и педагогов; в чем секрет идей советского ученого, прожившего неполных сорок лет, но кардинально повлиявшего в мировом масштабе на развитие взглядов на детство и обучение, на творчество и образование.

Итак, первоначальный замысел претерпел изменения и трансформировался в рассмотрение идей Л.С. Выготского сквозь призму американской психолого-педагогической литературы. Очевидно, что интегрирование идей ученого “не западного” мира происходит многоступенчато и сложно. Прежде всего по причине того, что широкому кругу исследователей доступны лишь переводы работ. Мы неоднократно рассматривали проблему перевода концепций с языка оригинала на иностранные языки, прежде всего, на английский как на язык современного международного общения [34], [35]. Различия в строе языка, культурологические особенности становятся невидимым, но зачастую непреодолимым препятствием на пути распространения идей в культурной и научной среде другого языка. Так, например, произошло с понятием диалогизма Михаила Михайловича Бахтина, которое было воспринято педагогикой искусства США достаточно узко, лишь как возможность организации диалога на уроках искусства [34, 126]. В процессе адаптации работ Льва Семеновича Выготского происходит подобное: упоминание его работ или терминологии, особенно зоны ближайшего развития и социокультурного развития, стало общим местом в исследованиях. Именно поэтому в статье проанализированы различные точки зрения и концепции, связанные с именем ученого. Такой мы видим цель нашей статьи: рассмотреть тенденции восприятия идей Льва Семеновича Выготского в современном гуманитарном знании США.

Первая часть статьи - это взгляд на наследие Л.С. Выготского в источниках официальной информации, таких как словари и энциклопедии. Вторая часть охватывает несколько работ, совершенно противоположных по отношению к его творчеству и научному наследию. Важно было увидеть полярность мнений и сравнить аргументы. Третья часть представляет собой описание и краткий анализ методов и технологий художественного образования, созданных на основе идей Л.С. Выготского.

В статье приведено большое количество цитат, взятых из оригинальных источников и переведенных автором. Мы считаем это важным этапом в развитии межкультурного научного общения, поскольку зачастую материалы исследований зарубежных авторов ограничиваются описанием. Перевод и прямое цитирование позволяют более объемно и точно представить различные мнения, избегая недопонимания. Безусловно, перевод не может в полной мере передать многогранность смысла, заложенного в тексте и его внутренних взаимосвязях. Но именно точное цитирование позволяет представить мнения, а не их пересказ. Статья сопровождается обширной библиографией не только работ, связанных с идеями Л.С. Выготского, но и перечнем изданий с переводом произведений ученого.

Официальный взгляд.

Первые выборочные переводы работ Л.С. Выготского появились в США в 50-60-е годы XX века в составе статей по психологии. В 1962 году в издательстве Массачусетского технологического института (MIT) вышел перевод книги “Мышление и речь”, выполненный русско-американским психологом Евгенией Ханфманн совместно с американским психологом Гертрудой Вакар [33].

Несколько позже, в 1978 году, в США был опубликован сборник работ Л.С. Выготского “Mind in Society” [32], который включал некоторые работы ученого, комментарии переводчика, список работ Л.С. Выготского. (Мы намеренно не переводим название сборника, поскольку значение слова “mind” в английском языке настолько объемно, что требует не перевода, а перечисления значений: ум, разум, внимание, мнение, интеллект, рассудок, память, воспоминание, психика и т.д., вплоть до значений глагола, который обозначается этим же словом. Таким образом, название подразумевает комплексное восприятие, и мы оставляем за читателем право соотнести понятие “mind” со всем набором соответствующих значений в русском языке).

В Предисловии к сборнику переводчик и редактор тома, а также крупный исследователь творчества Л.С. Выготского в США, Майкл Кол, пишет о сильнейшем воздействии работ ученого на него и его коллег: наследие Л.С. Выготского “вдохновляет западных ученых сотрудничать с коллегами из России, поскольку их работа с идеями конструктивизма, социокультурными и историческими процессами предоставляет ценное добавление к уже существующим работам на Западе. (...) В последние годы его работы стали основой для изучения и, как следствие, написания не только книг и статей, но также и создания кафедр и институтов [4, <http://lchc.ucsd.edu/People/MCole/lsv100rieber.pdf>]. (Надо отметить, что в 1962 году М. Кол работал как аспирант в лаборатории А. Лурия в Москве. С работами М. Кола и его исследований наследия Л.С. Выготского можно познакомиться на странице сайта Калифорнийского университета Сан Диего <http://lchc.ucsd.edu/People/MCole/>).

В восьмитомной Энциклопедии образования США (2003 г.) Л.С. Выготскому посвящена отдельная статья, которая знакомит читателя с биографией ученого, его карьерой, основными положениями его концепций, а также включает небольшую библиографию переведенных на английский язык работ. Издание отмечает, что “и после пятидесяти лет с года смерти Лев Семенович Выготский привлекает внимание западных психологов и педагогов своей теорией когнитивного развития. По сравнению с другими теориями познавательных перспектив, Л.С. Выготский объединил роль культуры и социального общения в развитии мышления. Помимо этого, он разрабатывал концепцию изучения развития познавательных процессов у детей и первым предложил методы для исследования этих процессов” [25, 2658]. В соответствии с этим определением очевидно, что роль и значение Л.С. Выготского в западной науке в 2003 году не подвергается сомнению: “Его обоснование этой главной задачи, предложенное в работе “Кризис психологии”, предвосхитило взгляды современных пост-позитивистских философов науки. Прежде всего, те исследования были лишены объединяющей теории, и, как результат, были

противоречивы или иррелевантны. Л.С. Выготский нашел решение для этих проблем” [25, 2658]. Особо подчеркивается выдающаяся роль Л.С. Выготского как реформатора психологии, который объединил ее в целостную гуманитарную науку на основе изучения феномена основ развития сознания человека. В Словаре Американской Ассоциации психологов 2007 года Л.С. Выготский упоминается как “выдающийся ученый нашего времени, влияние идей которого широко признано” [26, 991].

Еще несколько десятилетий ранее ситуация была несколько иной, если не сказать противоположной, что признают авторы Энциклопедии: “Неверное понимание работ Л.С. Выготского (в западном научном мире – Е.П.) существовало вплоть до 1990-х годов, поскольку на английский язык были переведены только отдельные фрагменты его работ, изъятые из контекста. Таким образом, длительный процесс влияния его работ полностью еще не осознан” [25, 2658]. Ситуация изменилась после выпуска шеститомного собрания сочинений Л.С. Выготского в 1987-1999 годах, когда последовательно были переведены основные работы ученого [26-31]. Американские исследователи и педагоги открыли для себя новую страницу психолого-педагогической литературы, а книги практически сразу стали библиографической редкостью. После опубликования переводов не осталось никаких сомнений в значимости работ Л.С. Выготского как для мировой, так и американской психологии и педагогики.

Например, Стэнфордская философская энциклопедия в статье “Философия образования” упоминает Л.С. Выготского, наряду с Д. Дьюи, Б. Скиннером, Ж. Пиаже, как одного из ведущих ученых в формировании социальной психологии как сферы гуманитарного знания: “С точки зрения социального психолога Выготского, “развитие ребенка неизгладимо формируется посредством социальных сил и условий, и настолько сильно, что подходы, фокусирующиеся только на индивидууме и биологически-ориентированы – он имел в виду Пиаже – были неадекватны” [<http://plato.stanford.edu/entries/education-philosophy/>].

Наследие Л.С. Выготского в художественном образовании США.

Трудно выделить аспекты философии Л.С. Выготского, которые наиболее важны для американских ученых. В настоящее время его работы переведены и широко известны, а идеи являются основой для многочисленных психолого-педагогических исследований. Например, в различных сферах образования, от преподавания языков до методик интегрированного обучения, широкое использование получило понятие “культурно-исторический контекст”. Библиотека Гарвардского университета насчитывает более двух тысячи книг и около тысячи статей, рассматривающих идеи ученого в различных аспектах психологии, педагогики и прикладной лингвистики. Часть этих изданий представлена в библиографии статьи, но наиболее исчерпывающий исторический анализ и всеобъемлющую библиографию работ о Л.С. Выготском и его идеях до 1991 года можно найти в издании Р. Ван дер Веера и Дж. Вальсинера “Познавая Выготского: поиск синтеза” [23]. Обобщенные педагогические трактовки идей ученого рассмотрены в работе А. Козулина, Б. Гиндиса, В. Авдеева и С. Миллер “Теория

образования Выготского в культурном контексте” [14], а также исследованиях Г. Даниелс “Введение в теорию Выготского” [6] и “Выготский и педагогика” [7].

В США, помимо перевода работ Л.С. Выготского, существует большое количество публикаций, в основе которых лежат его идеи, терминология, практические разработки [3], [8], [15], [16], [17], [18], [20]. Рассмотрим некоторые из них. Б. Ушер и К. Гиббс развивают идею культурного развития во взаимосвязи физического развития и культурных мероприятий [22]; В. Тирумурти анализирует идею обучения через культурный контекст, прежде всего, в изучении иностранных языков [19]; Д. Ханг и М. Ничани видят идеи Л.С. Выготского как основу экспериментальной практики для взаимодействия школы и районов, а также для развития учебных планов и системы занятий [10]; Дж. Харамийо рассматривает социокультурную теорию Л.С. Выготского как основу разработки программ обучения [11]; Е. Бодрова, К. Гермерот и Д. Леонг изучают возможности применения идей ученого в аспекте развития игрового обучения и формирования процессов саморегуляции в детском возрасте [1].

Как пишет С. Керр в своей работе “Почему Выготский? Роль теоретической психологии в Российской образовательной реформе. Опыт кросс-культурной антропологии”, “нам до сих пор есть много чему поучиться у Л.С. Выготского (...) Для педагогической практики взгляды Л.С. Выготского позволяют создать основу движения, чтобы объединить теорию и практику, тот разрыв, который существует в западной педагогике. В новых подходах к теории деятельности и “развивающих инструкций”, разработанных последователями Л.С. Выготского в России, мы, по сути дела, получаем особый подход, который Западные ученые искали так долго, но были ограничены в своих возможностях найти, - это подход, который комбинирует высокий уровень теоретического знания, комплексность и возможность научной оценки практического применения теории в учебном классе обычным учителем (а не только в условиях лаборатории со специально отобранным персоналом и учащимися)” [12, 6].

Однако в трактовках Керра многие вопросы изучения наследия Л.С. Выготского получают неожиданное для российского читателя освещение. При всем принятии работ Л.С. Выготского, С. Керр трактует ситуацию восприятия работ ученого в России и на Западе, используя аргументы, близкие его среде и пониманию (мы намеренно используем термин “Запад”, поскольку именно так проводит границу сам С. Керр). По его мнению, российские ученые активно работают с идеями Л.С. Выготского только потому, что его имя связано с прежними запретами в годы, когда педология и психология, наряду с генетикой и кибернетикой, были объявлены лженауками: “Выготский привлекателен для российских преподавателей по нескольким очевидным причинам исторического характера: он был россиянином по рождению (как может им быть еврейский интеллект по сравнению с тем, чем была Белоруссия в составе СССР); он был основателем и долгое время его имя было в числе психологов Российской формальной школы, несмотря на факт того, что долгое время официально он был персоной нон грата; и что наиболее важно в пост-советском контексте, он и его идеи были запрещены во время Сталинского режима. Все это создает некое

агиографическое поклонение памяти Л.С. Выготского и его работ в России. Действительно, есть в этом нечто особо удовлетворительное для русских в том факте, что работы Выготского в последнее время стали привлекательны для западных психологов и преподавателей” [12, 3].

Мы не можем согласиться с такой трактовкой популярности работ и идей Л.С. Выготского, поскольку именно научная оригинальность, комплексность подхода, широта взглядов и концепций являются истинными причинами востребованности его работ. К сожалению, С. Керр не считает возможным предположить, что популярность Л.С. Выготского в России основывается на глубоком научно-практическом потенциале его идей. Если следовать логике С. Керра, то в постсоветской России становятся популярными только запрещенные в свое время авторы и направления мысли, а также те, что интересуют западных исследователей.

Другой причиной востребованности работ Л.С. Выготского в России С. Керр называет отсутствие психоанализа и связанных с ним разработок в образовании и социальной жизни эпохи Советского Союза. Далее автор размышляет на темы культурной релевантности наследия Л.С. Выготского для российского образования, не уставая подчеркивать, что разработки российских ученых не являются интересными для западных коллег. Признавая гениальность и всемирную значимость работ Л.С. Выготского (что невозможно не признать), автор постоянно отмечает, что для западных ученых интересно только наследие Л.С. Выготского, но не современные исследования в России [12, 4]. Подобные заявления в публикациях на английском языке становятся популярными в академической англоязычной среде: этого автора цитируют многие исследователя Л.С. Выготского.

Мы считаем, что подобные безосновательные объяснения феномена востребованности идей какого-либо ученого выглядят некорректно. Задачей нашего обзора не является попытка найти ответ на этот вопрос, который сам по себе сложен и лежит в глубине культурологических и зачастую политических различий. Тем не менее, важно отметить именно такой поворот в работе с материалом.

Размышления на тему, - вот, скорее, определение жанра, в котором работают американские ученые при анализе материалов, связанных с именем Л.С. Выготского. Несмотря на идеологические противоречия и ложную аргументацию некоторых изданий, идеи Л.С. Выготского активно развиваются в различных сферах гуманитарного знания США, от психологии до культурологии (не случайно так активно проводится различие между “российским” и “своим”, “западным” восприятием его идей). Завершая эту часть статьи, приведем выдержку из работы Г. Даниелс “Выготский и педагогика”, которая, на наш взгляд, точно характеризует состояние развития идей ученого в мировой педагогике, свободной от идеологических предрассудков: “Теории Выготского являются центральными для любой серьезной дискуссии об учебном процессе. Выготский утверждает, что дети не развиваются в изоляции, их процесс обучения основан на взаимодействии с социальным окружением. Ответственностью учителя является устанавливать интерактивную учебную ситуацию в классе, где ребенок является активным учащимся, а учитель, используя свои знания, сопровождает процесс обучения. Этот

подход – огромный ресурс для образования (...). Исследуя растущий интерес к работам Выготского, наше исследование рассматривает практические разработки его теорий (...) направления, в которых его идеи были разработаны, и определяет возможности дальнейшего развития (...) в практике школьного и внешкольного обучения” [11, 2]. В целом, эти слова характеризуют отношение педагогики искусства США к наследию Л.С. Выготского.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bodrova, Elena, Carrie Germeroth, and Deborah J. Leong. "Play and Self-Regulation: Lessons from Vygotsky." *American Journal of Play* 6.1. 2013.
2. Brooks, Margaret. "Drawing: The Social Construction of Knowledge." *Australian Journal of Early Childhood* 29.2. 2004.
3. Burton, David. "Social Dynamics in Exhibiting Art: Rethinking the Practices of Art Education." *Art Education* Jan. 2001.
4. Cole, Michael. "Reading Vygotsky". (Preface to an edited collection of Vygotsky Writings by Rieber and Robinson, in press). Laboratory of Comparative Human Cognition, University of California, San Diego. 1978.
5. Cole, Michael. "Vygotsky and Context: Toward a Resolution of Theoretical Disputes" in *The Sociocultural Turn in Psychology: The Contextual Emergence of Mind and Self*, Cole, M., Gajdamaschko, N., In, S. Kirschner, & J. Martin, J. (Eds). 2010, pp. 253-280. New York, NY, US: Columbia University Press.
6. Daniels, Harry, ed. *An Introduction to Vygotsky*. London: Routledge, 1996.
7. ---. *Vygotsky and Pedagogy*. London: Routledge Falmer, 2001.
8. Hesser, James Francis. "Personal Perspectives on CONSTRUCTIVISM in a High School Art Class." *Art Education* July 2009.
9. Housen A. *The eye of the beholder: measuring aesthetic development*. Unpublished doctoral dissertation. - Harvard Graduate School of Education. Boston, 1993.
10. Hung, David, and Maish Ramlal Nichani. "Bringing Communities of Practice into Schools: Implications for Instructional Technologies from Vygotskian Perspectives." *International Journal of Instructional Media* 29.2. 2002.
11. Jaramillo, James A. "Vygotsky's Sociocultural Theory and Contributions to the Development of Constructivist Curricula." *Education* 117.1 1996.
12. Kerr, Stephen. "Why Vygotsky? The Role of Theoretical Psychology in Russian Education Reform. An exercise in forensic cross-cultural anthropology". Paper presented at the American Association for the Advancement of Slavic Studies conference, Seattle, WA, November, 1997. <http://faculty.washington.edu/stkerr/whylsv.html>
13. Koltsova, Vera A., Yuri N. Oleinik, Albert R. Gilgen, and Carol K. Gilgen, eds. *Post-Soviet Perspectives on Russian Psychology*. Westport, CT: Greenwood, 1996.
14. Kozulin, Alex, Boris Gindis, Vladimir S. Ageyev, and Suzanne M. Miller, eds. *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge, England: Cambridge UP, 2003.
15. Lynch, Patricia. "Making Meaning Many Ways: An Exploratory Look at Integrating the Arts with Classroom Curriculum." *Art Education* July 2007.
16. Marshall, Julia. "Substantive Art Integration = Exemplary Art Education." *Art Education* Nov. 2006.
17. Richards, Janet C., and Joan P. Gipe. "Linking Literacy Lessons with Visual Arts: Preservice Teachers' Dilemmas and Accomplishments." *Art Education* May 2000.
18. Sawyer, R. Keith, Vera John-Steiner, Seana Moran, Robert J. Sternberg, David Henry Feldman, Jeanne Nakamura, and Mihaly Csikszentmihalyi. *Creativity and Development*. New York: Oxford UP, 2003.
19. Thirumurthy, Vidya. "Learning through Culture. (International/Intercultural)." *Childhood Education* 79.2 2002.
20. Thompson, Paul. "The Value of Talk: Understanding Classroom Discussion: Should Classroom Talk Be Valued Primarily for Its Cognitive or Its Affective Functions? Paul Thompson Examines What Can Be Learnt from Formal and Informal Talk between Students in the Classroom." *English Drama Media* Mar. 2010.

21. Toulmin, Stephen. The Mozart of Psychology. The New York Review, September 28, 1978 Issue pp. 51-57. Toulmin, Stephen. 1978. The Mozart of psychology. New York Review of Books, 28 September 1978, pp. 51–57.
22. Ussher, Bill, and Chris Gibbes. "Vygotsky, Physical Education and Social Interaction." Journal of Physical Education New Zealand 35.1. 2002.
23. Van der Veer, R., & Valsiner, J. Understanding Vygotsky: A quest for synthesis. Cambridge, MA: Blackwell. 1991.
24. Vygotsky, Lev Semyonovich // American Psychology Association Dictionary. Editor in chief Gary R. VandenBos. APA Publishing, Washington, DC, 2007, p. 991.
25. Vygotsky, Lev S. // Encyclopedia of Education. - Macmillan, New York, 2003. 2 ed. Editor James W. Guthrie. – v. 1-8. v. 7, 2658-2660.
26. Vygotsky, Lev S. The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 1. "Problem of General Psychology". trans. Norman Minick. New York: Plenum. 1987.
27. Vygotsky, Lev S. The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 2. The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities). Rieber, Robert W., Wollock, Jeffrey (Eds.) New York: Plenum. 1997.
28. Vygotsky, Lev S. The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 3. Problems of the Theory and History of Psychology. Rieber, Robert W., Wollock, Jeffrey (Eds.). New York: Plenum. 1997.
29. Vygotsky, Lev S. The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 4. The History of Development of Higher Mental Functions (1931), trans. Marie J. Hall. New York: Plenum. 1997.
30. Vygotsky, Lev S. The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 5. Child Psychology (1928-1931), trans. Marie J. Hall. New York: Plenum. 1998.
31. Vygotsky, Lev S. The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 6. Scientific Legacy. Rieber, Robert W. (Ed.). 1999.
32. Vygotsky, Lev S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Editors: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Harvard University Press, 1978, 159 pages.
33. Vygotsky, Lev S. Thought and Language. Ed. and transl. Eugenia Hanfmann and Gertrude Vacar. Cambridge, Mass., 1962.
34. Полюдова Е.Н. "Актуальные тенденции художественного образования США". М., ФГНУ ИКО РАО, 2013, 160с.
35. Полюдова, Е.Н. "Принципы современного художественного образования с позиций визуальной культуры в контексте педагогической культурологии США" // Материалы III международного культурологического конгресса. – СПб., 2010. – с. 287-288.
36. Полюдова Е.Н. "Современные модели развития эстетического опыта в американской и канадской педагогической литературе" // Культура, опыт, воображение развивающейся личности в художественном образовании. Выпуск II. - М., 2008. - с.180-196.