

CADERNOS ACADÊMICOS INTERNACIONAIS

# Veresk

Веpeck



**VERESK** - Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski

O veresk sobrevive no solo mais infértil e prepara este solo para as plantas mais exigentes.

Veresk é uma publicação internacional de Psicologia que se propõe a divulgar trabalhos que examinam e aprofundam o estudo do legado da teoria de Lev Semionovitch Vigotski. Os autores são especialmente convidados a apresentarem seus textos pelos Editores Associados ou pelo Conselho Editorial.

Veresk é apresentada tanto no formato impresso, quanto no eletrônico <http://www.repositorio.uniceub.br/handle/235/5750>, nas versões em russo, português e inglês. Sua publicação é patrocinada pelo Instituto de Psicologia L. S. Vigotski, da Universidade Estatal de Humanidades da Rússia, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil e pela Faculdade de Ciências da Saúde, do Centro Universitário de Brasília, Brasil.

#### *Editores Associados*

Elena E. Kravtsova - Universidade Estatal de Humanidades - Rússia  
Guenadi Kravtsov - Universidade Estatal de Humanidades - Rússia  
Oleg Kravtsov - Universidade Estatal de Humanidades - Rússia  
Zoia Ribeiro Prestes – Universidade Federal Fluminense - Brasil  
Elizabeth Tunes – Centro Universitário de Brasília/Universidade de Brasília – Brasil  
Serguei Jerebtsov – Universidade Estatal F. Srokina de Gomel – Bielorrússia

#### *Conselho Editorial*

Bernhard Maria Johannes Fichtner - Universidade de Siegen - Alemanha  
Ingrid Lillian Fuhr Raad - Centro Universitário de Brasília – Brasil  
Jader Janer Moreira Lopes – Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal de Juiz de Fora – Brasil  
Marisol Barenco - Universidade Federal Fluminense – Brasil  
Natalia Gajdamaschko - Simon Fraser University – Canadá  
Simone Roballo – Centro Universitário de Brasília – Brasil  
Tania de Vasconcellos - Universidade Federal Fluminense – Brasil

#### *Tradução e revisão*

Zoia Ribeiro Prestes  
Elizabeth Tunes  
George Yurevitch Ribeiro  
Daria Prestes  
Fernanda Tunes da Silva  
Marylin Aquino Caparelli

#### *Editoração eletrônica*

AR Design

#### *Capa*

Tito Júnior

#### *Correspondência*

A correspondência deve ser enviada para o seguinte endereço eletrônico: [prestesoia@hotmail.com](mailto:prestesoia@hotmail.com)

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e as opiniões, julgamentos e ideias neles contidos não expressam, necessariamente, as posições dos Editores Associados. As normas técnicas de apresentação dos textos são de livre escolha e responsabilidade de cada autor, a quem devem ser encaminhadas quaisquer dúvidas e comentários a esse respeito.

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que indicada a fonte.  
A publicação deste número foi subvencionada pelo Centro Universitário de Brasília – UNICEUB – Brasil.

### **Ficha catalográfica**

**VERESK – CADERNOS ACADÊMICOS INTERNACIONAIS**

Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília:  
UniCEUB, 2014.

235p. – (v. 1)

ISBN 978-85-61990-38-1

1. L. S. Vigotski. II. Título.

CDU:301.151

<b>EDITORIAL .....</b>	<b>5</b>
<b>GOMEL - A CIDADE DE L.S. VIGOTSKI . PESQUISAS CIENTÍFICAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE INSTRUÇÃO NO ÂMBITO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE L.S. VIGOTSKI .....</b>	<b>7</b>
<i>Serguei Jerebtsov - Universidade Estatal F. Srokina de Gornel – Bielorrússia</i>	
<b>AS BASES FILOSÓFICAS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>29</b>
<i>Guenadi Kravtsov - Universidade Estatal de Humanidades - Rússia</i>	
<b>PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS NA ÁREA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>43</b>
<i>Elena E. Kravtsova - Universidade Estatal de Humanidades - Rússia</i>	
<b>PESQUISAS CIENTÍFICAS CONTEMPORÂNEAS NO BRASIL NO CAMPO EDUCACIONAL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>65</b>
<i>Elizabeth Tunes - Centro Universitário de Brasília e Universidade de Brasília - Brasil</i>	



Vamos situar o início dessa história por volta de 2005-2006, com a troca de correspondência que resultou num encontro de um grupo brasileiro com Guita Lvovna Vigodskaja, filha de Lev Semionovitch Vigotski. Foi um maravilhoso encontro, na casa dela, nos arredores de Moscou, em novembro de 2007.

Ao chegar à sua casa, o grupo de brasileiras foi recepcionado por Elena e seu marido, Guenadi, e conduzido a um quarto de paredes azuis onde se encontrava Guita – uma senhora com os traços bonitos e de olhar delicado. A emoção foi muito forte. Afinal, estava-se diante da filha de um dos maiores pensadores soviéticos do século XX. A conversa, iniciada no quarto, prolongou-se por toda a tarde, ao redor de uma enorme mesa com chá e grande variedade de quitutes que Elena preparara. Foram muitos os assuntos tratados, mas todos eles versaram sobre a vida, a obra e o legado que Vigotski generosamente deixou para a psicologia. Sem que se soubesse, embora, talvez, desejando-se, começava ali uma agradável e frutífera parceria.

Desde então, aconteceram algumas idas e vindas de lá para cá e daqui para lá, consolidando o desejo de colaboração de parceiros que, genuinamente, anseiam por aprofundar e desdobrar ideias da psicologia histórico-cultural de Vigotski. Essas ideias passaram por inúmeras e intensas intempéries em diferentes momentos de sua história. Mas sobreviveram e persistem, com força, fomentando pesquisas no campo das ciências humanas em todo o mundo. Elas resistem como o veresk.

Veresk foi o título que Vigotski e seu primo David deram à revista dedicada à crítica literária, que criaram e editaram juntos em Gomel, em 1922. “O veresk sobrevive no solo mais infértil e prepara este solo para as plantas mais exigentes”. Essa frase aparece como epígrafe do artigo que abria o primeiro e único número da publicação. Durante muitos anos, as buscas de Guita, em bibliotecas de Moscou, de Minsk - capital da Bielorrússia - e de Gomel - cidade em que Vigotski viveu desde os 6 meses de idade até se mudar para Moscou, aos 27 anos -, na tentativa de encontrar algum exemplar do Veresk não obtiveram sucesso. No entanto, enquanto escrevia a biografia do pai, ela encontrou, em um artigo, uma referência ao único número da revista

Veresk. Vigotski era seu redator. O exemplar permaneceu, por décadas, guardado na Biblioteca Estatal Pública Saltikov-Schedrin, em Leningrado. O tema da revista era a arte e, na abertura do seu editorial, o redator justificou a escolha do nome:

Na capa das nossas páginas esvoaçantes escrevemos: veresk. Uma flor seca, desprezível; um mato selvagem, amargo e pobre; mas eternamente verde, tanto no inverno, como no verão. Cresce na areia e no pântano; cobre enormes planícies desertas e verdejantes nas montanhas, nos limites das nuvens. Para ser breve: na arte, agora, é assim, cai-lhe bem não os louros, mas o veresk. Pode parecer vazia e absurda a própria ideia de editar uma revista de arte na província, onde a arte é pobre e extremamente imperceptível. Seria isso? Mas ela existe e não pode não existir<sup>1</sup>.

Assim, como que procurando consolidar a parceria desencadeada por Guita, decidiu-se realizar, em agosto de 2013, na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro, um encontro científico internacional, envolvendo a participação de estudiosos de universidades da Rússia, da Bielorrússia, da Alemanha e do Brasil. O objetivo maior do encontro era debater a trajetória histórica e a atualidade da teoria histórico-cultural de Vigotski.

Aconteceu, então, o I Veresk, idealizado pelos Professores Zoia Prestes (UFF) e Jader Janer Moreira Lopes (UFJF). Para sua realização o evento contou com a participação e colaboração de professores e estudantes de diferentes Universidades e instituições de ensino superior brasileiras (Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Juiz de Fora, FAETEC – Três Rios, Universidade Federal do Mato Grosso, Centro Universitário de Brasília), com apoio da Universidade Estatal Russa de Humanidades (Rússia), da Universidade Siegen (Alemanha) e da CAPES. O seu coroamento, por sugestão de Elena Kravtsova, é a publicação desta revista que contém as principais conferências daquele encontro.

Infelizmente, Guita não está mais entre nós para participar desta parceria que ela desencadeou.

Eis o primeiro número da revista Veresk, uma homenagem que fazemos a Lev Semionovitch Vigotski e Guita Lvovna Vigodskaja, fiel guardiã dos arquivos de seu pai, porque o que um dia teve existência, existirá para sempre, de algum modo. Afinal, não é possível apagar as palavras.

*Os Editores Associados*

---

1 VIGODSKAIA, Guita Lvovna & LIFANOVA, Tamara Mirrailovna. **Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnost, chtrirri k portretu**. Moscou: Smisl i Smisli, 1996.

# **GOMEL - A CIDADE DE L.S. VIGOTSKI**

## *Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico- cultural de L.S. Vigotski*

Serguei Jerebtsov

Universidade Estatal F. Srokina de Gomel – Bielorrússia

Grande parte da breve vida de Lev Semionovitch Vigotski está ligada à cidade de Gomel. Nessa cidade, ele cresceu, foi educado, recebeu sua instrução, começou a trabalhar e formou-se sua extraordinária personalidade de pensador, cientista e psicólogo. Em Gomel, foram escritas as suas primeiras obras *Psicologia pedagógica e Psicologia da arte*. O mistério do gênio de Vigotski ainda está para ser desvendado. Nós, cidadãos de Gomel, contudo, gostaríamos de pensar que o meio sociocultural e a própria cidade do início do século XX também contribuíram para a formação de Lev Semionovitch.

### **Sobre a cidade de Gomel**

A República da Bielorrússia é um país localizado no centro da Europa. Sua história como estado independente é nova (pouco mais de 20 anos), mas sua pré-história é extensa. Atualmente, cerca de 9,5 milhões de pessoas residem na Bielorrússia, que faz fronteira com a Rússia, ao norte, com Ucrânia, ao sul, Polônia, ao ocidente e Lituânia e Letônia, ao noroeste.

Gomel é a segunda maior cidade da Bielorrússia (depois de Minsk); localiza-se no sudeste do país. No início de 2013, sua população era de 515,3 mil pessoas.

A cidade foi mencionada pela primeira vez em crônicas de 1142. Era chamada de Gomii e era propriedade do principado de Tchernigov. Durante séculos, Gomel, como toda a Bielorrússia, integrava outros diferentes estados. Em 1335, foi incorporada pelo Grão-Ducado da Lituânia. Em 1569, pela Polônia e, em 1772, pela Rússia. Existem algumas versões da origem do nome da cidade. A

mais plausível é de que o nome tenha se originado do pequeno rio local Gomiyuk. O brasão de Gomel carrega a imagem de um lince que é o símbolo da cidade.

No final do século 19 e no início do século 20, Gomel era uma cidade pequena, mas em pleno desenvolvimento. É possível ter uma noção aproximada disso pela dinâmica do crescimento da população: 1897 - 36,8 mil; 1913 - 104,5 mil; 1925 - 81,9 mil.

Segundo as lembranças de Semion Dobkin:

Gomel era uma cidade muito viva. Isso se explica (...), dado o seu rápido crescimento, porque se localizava na encruzilhada de duas estradas de ferro e ao lado de um rio navegável, o Soj, afluente do Dnieper. Por isso, a indústria, o comércio e manufaturas desenvolveram-se rapidamente em Gomel. A população da cidade também crescia velozmente, o que em certo grau a tornou um dos centros regionais da Rússia e, claro, um dos centros das atividades revolucionárias.

Gomel era uma cidade bem agitada no começo do século 20, principalmente com o início da Primeira Guerra Mundial (1914). Os seus governantes se alteravam constantemente (com ocupação pelo Império Alemão, depois pelo Diretório de Simon Petliura, a revanche do Exército Vermelho e a revolta dos social-revolucionários, em 1918).

## **A família Vigotski**

Segundo memórias de Semion Dobkin:

A família dos Vigotski tinha oito crianças. Apesar de Semion Lvovitch (NT: pai de Lev Vigotski) ter tido uma família considerada muito grande para a época, ele ajudava bastante e de modo sistemático a família do seu irmão falecido. Fazia parte da configuração familiar de Semion Lvovitch o primo mais velho de Lev Semionovitch Vigotski, David Isaakovitch Vigodski. Os dois eram muito amigos e David Isaakovitch exerceu grande influência sobre Lev Semionovitch. Naquele tempo, qualquer pessoa minimamente culta que pensava para além de si mesma, buscava exercer alguma atividade social. Ao mesmo tempo, não existiam muitas condições para tanto. Talvez por isso, cada pessoa procurava um modo especial, ou uma área onde pudesse fazer algo nesse sentido. Semion Lvovitch Vigodski encontrou para si

uma atribuição. Virou presidente da seção de Gomel da Sociedade de Promoção da Instrução para Judeus da Rússia (...).

A residência dos Vigotski era muito interessante. A casa localizava-se na esquina das ruas Rumiantseva e Aptetchnaia (depois, a primeira transformou-se em rua Sovetskaia e a Aptetchnaia, em Jarkovskaya) e foi construída à época dos Rumiantsev (NT: Condes Rumiantsev construíram diversos prédios e um palácio, em Gomel; eram mecenas e colecionadores de artes). Um dos Rumiantsev chegou a residir naquela residência. O apartamento dos Vigotski ficava no segundo andar. Eram cinco quartos: dois grandes – sala de jantar e dormitório dos pais, outro menor, mas também espaçoso, onde moravam as três irmãs mais velhas, e dois compridos e estreitos, sendo um das duas irmãs mais novas e outro, dos três filhos, entre eles Lev Semionovitch (...).

Havia uma varanda que dava para a rua Rumiantseva e para o bulevar. A vista para o bulevar verde era bastante agradável e, por isso, as crianças sempre tinham o prazer de ficarem ali sentadas. Em baixo, no primeiro andar, sob a varanda, havia uma marquise de pedra, com bancos antigos de ferro. Depois de crescermos, passamos a ficar sentados nesses bancos de ferro (...)

Todos os membros daquela família nutriam interesse comum por línguas, história, literatura, arte dramática e belas artes.

Em 1919, o irmão mais novo de Lev Vigotski, também chamado David, faleceu de tuberculose. Na época, Lev Semionovitch presenteou sua mãe com um livro de contos de Ivan Bunin, com a seguinte inscrição (citação de B. Zaitsev): “Dias seguem os dias, de um abismo enevoado a outro. Neles residimos. E os que se foram, residem lá conosco”.

## **Ginásio de Ratner**

Desde a infância, Vigotski lia compulsivamente autores como Thomas Mayne-Reid e Fenimore Cooper, interessava-se por teatro, por clássicos russos e estrangeiros, principalmente pela poesia de Puchkin, Blok e Tiutchev. Quanto à prosa, inspirava-se mais nas obras de Tolstoi e Dostoievski. O seu preferido, durante toda a vida, foi Hamlet, de W. Shakespeare.

Vigotski recebeu a educação primária em casa, apreendendo o programa da primeira à quinta série do ginásio sob os auspícios de Solomon Markovitch Ashpiz (1876-194?), uma pessoa brilhante e altamente culta (desde a primeira metade de 1890, Solomon lecionara em clubes de trabalhadores de Gomel e, mais tarde, foi um dos mais ativos membros no Partido Social-Democrata de Gomel. Em 29 de dezembro de 1900, foi preso e exilado para a região de Yakutia.

Ao retornar do exílio, em 1905, fez parte do comitê regional do Partido Operário Social-Democrata Russo de Gornostayev (POSDR), tendo sido responsável pela propaganda e liderado uma unidade de combate). Ele utilizou métodos de instrução variados e pouco convencionais. Dentre eles, dava preferência ao método do diálogo socrático. Solomon Markovitch desenvolvia um trabalho pedagógico especial. Somente as crianças consideradas mais capazes eram-lhe encaminhadas para que desenvolvesse ainda mais suas aptidões. Suas aulas transcorriam do modo que se segue. Primeiramente, explicava algo – a meia voz, lentamente. Sempre era muito interessante ouvir o que contava. Depois, chegava a vez do aluno. Era preciso responder às perguntas feitas na aula anterior. Solomon Markovitch ouvia sem interromper, de olhos fechados. Às vezes, parecia que estava cochilando, mas era só aparência. Assim que o aluno terminava a exposição, abria os olhos e fazia duas ou três perguntas referentes a alguma inconsistência do discurso que ouvira. Vale notar que as perguntas eram feitas de forma a fazer o aluno pensar e relacionar a aula à sua vida e aos conhecimentos já adquiridos. Imediatamente, tornava-se claro para o aluno, praticamente sem a ajuda de Solomon Markovitch, onde residia o problema.

Em 1911, Vigotski prestou com sucesso provas à distância para a quinta série e se matriculou na sexta série do ginásio masculino particular de Ratner. Ali, Lev Semionovitch, por iniciativa própria, estudou francês e inglês, bem como filosofia, sua matéria preferida. Naquele ginásio, aos 15 anos de idade, fundou o clube de estudo de história. A abordagem histórica referente a qualquer problema era característica do seu pensamento. Nas atividades do clube isso se revelava de forma clara. A abordagem dialética e histórica que manteve durante toda a vida já se manifestava brilhantemente naquela época.

Ao concluir o ginásio com distinção em 1913, Lev Semionovitch ingressou na Universidade de Moscou. Conquistou o assim chamado “bilhete premiado” - uma espécie de passaporte para a vida. Na Rússia pré-revolucionária, existiam cotas pelas quais as universidades admitiam no máximo três ou quatro por cento de egressos de famílias judaicas. Essa cota era sorteada somente entre os formandos de ginásios que concluíam os estudos com medalha de ouro. Todavia, isso não os liberava dos exames adimensionais. Com 17 anos, literal e metaforicamente, Vigotski ganhou o seu bilhete premiado, prestou com sucesso o vestibular e, em setembro de 1913, tornou-se aluno do primeiro período da Universidade Imperial de Moscou.

## O primo David Isaakovitch Vigodski(1893-1943)

Após a conclusão do ginásio com medalha de ouro em Gomel (1912), David seguiu os estudos na Faculdade de História e Filologia da Universidade de Petersburgo. No jornal *Polesie*, de Gomel, manteve uma coluna permanente denominada *Cartas de Petrogrado*. Após conclusão da Universidade, retornou à Gomel e, em 1922, lançou uma coletânea de poesias intitulada *Terra*.

Algumas de suas obras foram publicadas no *Veresk*. Em 1922, mudou-se para Petrograd, onde realizou trabalhos de tradução na seção de literatura estrangeira do *Gosizdat*<sup>2</sup>.

A partir de 1934, David foi redator-chefe na editora *Literatura de ficção*.

Em 1929, publicou o livro *Literatura Espanhola e da América Latina*. Entre 1920 e 1930, traduziu cerca de 20 romances de escritores franceses, espanhóis, alemães e latino-americanos.

## O estudante Lev Vigotski

Enquanto estudava em Moscou, cursando duas Universidades concomitantemente e trabalhando como secretário técnico na editora *Novi put (Caminho novo)*, Lev Semionovitch visitava Gomel nas férias, às vezes, permanecendo após o fim das mesmas, escrevendo artigos que publicou em jornais da cidade.

Em dezembro de 1917, retornou a Gomel para se juntar à família durante uma época difícil e conturbada...

Logo após a morte do irmão David e da doença da mãe, descobriu também estar com tuberculose. Em 1920, a doença entrou em fase aguda e sua condição de saúde era bastante séria. Por meio de seu amigo, Semion Dobkin, pede ao seu professor e doutor da Universidade Popular de Chaniavski, I. Arhenvald, que publique suas obras postumamente (antes de tudo, se referia à monografia *Tragédia de Hamlet*).

---

2 Abreviação de Gosudarstvennoie Izdatelstvo – Editora Estatal (N. do T.)

## **Vigotski em Gomel: principais etapas do desenvolvimento da sua obra (1897-1924)**

- Convívio com os parentes e estudo em casa com S. M. Ashpiz;
- Instrução recebida no ginásio de Ratner;
- Interesse por literatura e artes;
- Estudo de idiomas;
- Direção do clube de estudos de história no ginásio;
- Artigos de crítica literária e teatral;
- Instrução recebida na Faculdade de Direito e na Faculdade de Filosofia, em Moscou;
- Monografia *Tragédia de Hamlet, o príncipe da Dinamarca, de W. Shakespeare*;
- Doença e morte dos irmãos (1918-1919);
- Vigotski adoece;
- Abertura da editora *Séculos e dias*;
- Direção da subseção de teatro do Departamento de Educação de Gomel;
- Direção da seção de publicações da editora *Gompetchat*;
- Publicação da revista *Veresk*;
- Atividade pedagógica;
- Abertura do Laboratório Experimental de Psicologia;
- Desenvolvimento das obras *Psicologia Pedagógica, Psicologia da Arte* e outras.
- Participação no II Congresso de Psiconeurologia da Rússia, em Petrogrado.

Apesar de ter sido um dos participantes mais ativos da vida cultural de Gomel pós-revolucionária, a distância entre o desejável e o possível era muito grande. Em Moscou, em 1924, Vigotski encontrou a sua vocação principal, o espaço para a sua realização, bem como o meio intelectual propício. Lá, ele se transformou naquele que nós conhecemos e valorizamos hoje.

## ...Obrigado por estar vivo

Tanto na arte quanto na vida e na análise psicológica e científica da situação, Lev Semionovitch gostava dos símbolos que carregam mais de um sentido. Suas últimas palavras foram: “Estou pronto”.

Trinta e sete anos é o limite para muitos gênios. Seria esta, talvez, uma especificação de âmbito temporal para aqueles que vivem nos limites das possibilidades? Seria este, talvez, um padrão temporal para figuras *passionárias*?

De Rafael a Puchkin,

De Lorca a Maiakovski

A idade dos gênios é trinta e sete.

L. Ozerov

Na cifra 37, num instante, fico sóbrio,

Como agora, passou um vento frio:

Foi nessa cifra que Puchkin descobriu o seu duelo,

E Maiakovski deitou a têmpera no cano.

Vamos nos deter na cifra 37!

V. Visotski

## Memória de L.S. Vigotski na Bielorrússia

- Em 2004, na cidade de Minsk, a rua Iubileinaia foi renomeada rua Vigotski.
- Em 1996, na cidade de Gomel, a Faculdade Técnica de Pedagogia recebeu o nome de L. S. Vigotski. O prédio dessa instituição recebeu uma placa memorial.
- A comissão de toponímia do comitê executivo de Gomel, em 25.11.2010, tomou a decisão de chamar uma das ruas do novo bairro em construção de L. S. Vigotski.
- No pavilhão de honra do Palácio Rumiantsev-Paskevitch está exposto um retrato de L. S. Vigotski.
- O Departamento de Psicologia da Universidade Estatal de Gomel reali-

za Conferências Internacionais sobre L. S. Vigotski e a psicologia histórico-cultural contemporânea.

- O Departamento de Psicologia da Universidade Estatal de Gomel:
  - criou um laboratório de pesquisa científica sobre a Psicologia histórico-cultural;
  - realiza projeto com voluntários para pesquisa dos documentos de arquivos relacionados a L. S. Vigotski;
  - realiza concursos de trabalhos de pesquisa de estudantes no âmbito da Psicologia histórico-cultural;
  - aprovou o tema Vivências na dinâmica da situação social do desenvolvimento da personalidade no âmbito das atividades de pesquisa científica.
- Existem várias publicações sobre L. S. Vigotski na imprensa local de Gomel.
- No entanto, o mais importante para guardar a memória de Vigotski sempre será o conhecimento e a utilização do seu legado científico nas atividades pedagógicas e da Psicologia, bem como na realização de pesquisas.

### **Pesquisas bielorrussas na área de instrução no contexto da teoria histórico-cultural.**

Após L. S. Vigotski, a Psicologia, em geral, e a Psicologia histórico-cultural, em particular, se estruturaram nas seguintes instituições:

- Universidade Estatal da Bielorrússia;
- Universidade Estatal de Pedagogia da Bielorrússia;
- Filial bielorrusa do Instituto de Pesquisa Científica de Estética Técnica da União Soviética;
- Universidade Estatal de Linguística de Minsk;
- Instituto Nacional de Educação;
- Universidade Estatal de Gomel.

## **Em busca de uma teoria histórico-cultural das vivências e o problema de promoção do desenvolvimento da personalidade**

Um dos feitos da teoria de Vigotski é a generalização de muitos fenômenos psicológicos traduzidos no conceito de *vivência* (*perejivanie*). A utilização desse conceito leva a um entendimento especial do homem e do seu desenvolvimento. Conforme diz James Gibson e Eugene Gendlin, respectivamente,

A psicologia, ao menos a americana, representa em si uma disciplina de segunda categoria. O principal motivo disso reside no fato de ela não reverenciar o seu objeto. Os psicólogos têm pouco respeito pela psicologia. A psicoterapia somente traz resultados se ela for enraizada no processo de vivência.

O desenvolvimento do conceito vivência e a atribuição a este conceito de um status de categoria no sistema da psicologia estão relacionados à necessidade de compreensão teórica dos fenômenos da existência da personalidade, que não podem ser estudados das posições da psicologia positivista, por um lado, e tampouco não podem ser conceituados por meio da filosofia, culturologia e outras ciências contíguas. A sua importância prática consiste na possibilidade de uma ampla aplicação das formulações teóricas sobre as vivências da personalidade na realização da promoção psicológica e de outras práticas sociais (educação, medicina, economia, política e etc.).

### **Por que psicologia histórico-cultural?**

*As visões a respeito de vivências “antes”, “durante” e “depois” de Vigotski.*

Sabemos que muitas considerações importantes sobre vivências da personalidade foram formuladas por L.S. Vigotski. Antes dele, W. Dilthey, em sua Psicologia descritiva, postulava a existência de duas psicologias e definiu as vivências como objeto de estudo da psicologia descritiva. Vale também mencionar B. Espinosa, cujo entendimento sobre os afetos foi discutido de modo ativo por L. S. Vigotski, bem como as ideias esparsas sobre vivências (expressas em outra terminologia, é claro) de muitas e muitas gerações de pensadores, começando na antiguidade até os nossos dias. Até os meados do século XX, as vivências foram estudadas mais ativamente no contexto da abordagem existencialista-fenome-

nológica (fenomenologia de E. Husserl; C. Rogers e a vivência pelo homem de sua axiologia, sua percepção de uma vida valorosa, vivências nas condições de uma psicoterapia centrada no cliente; M. Heidegger, M. Boss, L. Binswanger, V. Frankl, A. Lengle e análise psicologia existencial). Depois, houve um movimento, de certo modo isolado, com o nome condicional de “tradição dialógica na psicologia” (M. M. Bakhtin: a existência expressiva e falante como objeto das ciências humanas; sua concepção de diálogo e a importância deste para a psicologia das vivências; vivências como diálogo interno, como “um rastro do sentido na existência”, estrutura polifônica da consciência, diálogo como tipo de existência). Também houve A.F. Losev e a teoria sobre o mito; a vivência do homem como experiência de si mesmo (esfera do mito como esfera de sentidos vivenciados); vivência como definição da correspondência semântica entre consciência e existência (F. Vasiliuk).

#### *Concepções de L.S. Vigotski sobre vivência.*

Vale considerar a dinâmica das visões de Vigotski acerca das manifestações superiores do psiquismo, inclusive, na consciência da personalidade. Se, no começo do seu caminho de cientista e psicólogo em *Psicologia pedagógica*, ele caracterizava a consciência como reflexo dos reflexos, mais tarde, ele passou a falar sobre a consciência como um sistema semântico dinâmico. E mais. A psiquê não seria reflexo do mundo objetivo (teoria do reflexo, de Lenin). Ela garantiria a percepção eletiva dos estímulos e dos acontecimentos do mundo à nossa volta, necessária para a satisfação das necessidades do organismo e de sua sobrevivência.

Estruturando um pouco as considerações de Vigotski sobre as vivências, é possível destacar quatro pontos-chave:

1) *as vivências se manifestam na qualidade de principal característica da situação social de desenvolvimento; elas refletem a unidade do “interno” e do “externo” no desenvolvimento.* As vivências como que revelam, usando as palavras de M. Cole, “a relação entre aquilo o que está contido na cabeça e aquilo em que consiste a cabeça”.

2) *as vivências são a unidade afeto-intelecto.* Não seria correto encará-las como manifestação exclusiva da esfera emocional, no que insistem muitos au-

tores (V.P. Iliin, A.V. Petrovski, M. G. Iaroshevski). E é verdade, o que são as vivências de uma pessoa sem a sua reflexão, sem a análise racional da situação de vida? As vivências possibilitam superar a separação entre a razão e os sentimentos, elas orientam o psicólogo para a realidade e a importância da experiência sem mediadores. Na vivência, há espaço para o entrelaçamento das linhas de desenvolvimento natural (necessidade, afeto) e cultural (reflexão fundamentada em conceitos).

3) *as vivências são uma unidade (indicador integrativo) de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade*, ou seja, com ajuda do conceito de vivência L.S. Vigotski tenta entender as mudanças da personalidade como uma unidade completa. A vivência aparece como um perfil da regulação da atividade de vida. Nela estão apresentados todos os seus componentes. A participação de diversos processos intrapsíquicos no funcionamento da vivência é explicada por F.E Vasiliuk, quando parafraseia uma metáfora “teatral” de S. Freud: toda a trupe de funções psíquicas geralmente atua nos “espetáculos” da vivência, mas cada vez uma delas pode desempenhar o papel principal, tomando para si a maior parte do trabalho de vivenciar. Este papel, muitas vezes, é desempenhado por processos emocionais, a percepção, o pensamento, a atenção e outras funções psíquicas.

4) *a vivência leva ao desenvolvimento da personalidade; é o fator e, ao mesmo tempo, a condição interna de uma neoformação*. L.S. Vigotski diz que o desenvolvimento etário pode ser representado como história de vivências da personalidade em formação. As vivências são indicadores de diversas etapas da história da formação da personalidade. Quanto mais nova for a criança observada, mais indiferenciadas e menos conscientes serão as suas vivências. Uma pessoa adulta é capaz de tomar consciência de uma ampla parte do seu mundo interno, mas o alto nível de diferenciação das vivências torna essa tarefa complexa. É necessário um esforço pessoal para que possa se apoiar nos recursos existentes (formações antigas - antônimo de neoformação) e, ao mesmo tempo, negá-los, o que leva à neoformações.

Ao refletir sobre a possibilidade de aplicar a abordagem histórico-cultural às vivências, devemos apontar para algumas considerações da psicologia histórico-cultural. As seguintes posições não foram formuladas de modo claro e específico em relação à vivência, mas decorrem de modo lógico de sua teoria:

- Imediatismo e mediação das vivências;
- Utilização do método genético no estudo das vivências;
- A historicidade das vivências, determinação e instrumentalização sociocultural das vivências;
- Vivência como processo de auto-organização, caminho ascendente para a individualidade.

Desse modo, a psicologia histórico-cultural possui um arsenal adequado de conceitos e de afirmações teóricas, que formam um enorme potencial de estudo psicológico da vivência da personalidade, o que a destaca de modo vantajoso de outras concepções teóricas contemporâneas.

### **A psicologia histórico-cultural da vivência: entre a Cila do positivismo e a Carídis da fenomenologia**

A análise das vivências não pode ser de caráter puramente “técnico” (que é o apelo do positivismo: medir tudo passível de ser medido e aprender a medir tudo que não é medido). Para o positivismo é importante aprender a prever o comportamento e a controlar outras pessoas (por isso, ele desumaniza o homem e a sociedade). Quem quer pensar sobre si mesmo na qualidade de uma pessoa fácil de manipular? O homem possui o livre arbítrio que está relacionado com a atividade semântica. Nesse ponto em que há uma vivência como transformação de sentidos, toda a causalidade e determinismo se desmoronam. Para o positivismo é importante saber, por exemplo, a quantos centímetros uma pessoa pulará se tomar um beliscão.

Da mesma forma, o estudo das vivências não pode ser exclusivamente descritivo. Os pesquisadores adotam com frequência umas dessas duas posições opostas. Optam pela abordagem mecanicista ou pela abordagem fenomenológica. Vemos que há um terceiro caminho na utilização da abordagem histórico-cultural para o estudo das vivências, o que possibilita enxergar os fenômenos da existência humana no processo de evolução do sistema que os gera. Nesse sentido, a essência das vivências se revela no seu processo de desenvolvimento histórico-cultural (Hegel: sob cada túmulo está enterrada a história da humanidade). A psicologia histórico-cultural reúne três tipos de conhecimento psicológico: conhecimento objetivo, conhecimento metodológico e conhecimento histórico (Rogovin, Zalevski).

Pode-se ter a impressão de que o conhecimento sobre as vivências se si-

tua somente no nível do conhecimento objetivo. Mas, sem ter consciência do processo e dos modos de obtenção desse conhecimento objetivo, sem entender que esse processo e esses meios possuem um caráter concreto e histórico, e que sempre está em alteração, é impossível discutir de modo sério o próprio objeto de estudo. Ou seja, tanto o conhecimento metodológico, quanto o histórico se manifestam como partes necessárias do conhecimento psicológico.

A psicologia histórico-cultural é uma teoria relacionada, sem dúvida, ao paradigma das ciências humanas do conhecimento psicológico. O objeto das ciências humanas não é dado que precisa ser quantificado, mas são as relações significantes que devem ser interpretadas com ajuda dos órgãos culturais e conceitos científicos, antes de tudo.

Desenvolvemos e ampliamos o conteúdo semântico do conceito *Psicologia histórico-cultural*, incluindo nele uma multiplicidade de abordagens e paradigmas de estudo da vida psicológica conhecida pela história. Assim, o nome *histórico-cultural* pode condizer de modo mais satisfatório ao seu conteúdo, já que nele será iluminado não somente um ou outro fenômeno psicológico numa dinâmica histórica (gênese da memória, do comportamento consciente), mas também a multiplicidade de abordagens para o estudo desse fenômeno, avaliada num contexto sociocultural concreto, bem como das posições de outros contextos socioculturais.

A abordagem histórico-cultural ao estudo das vivências não é só uma questão de utilizar tecnologias, métodos e metodologias específicas (apesar disso também representar grande valor científico e prático), mas antes de tudo uma questão de visão de mundo pelo psicólogo, da sua compreensão metodológica das realidades psicológicas, intrinsecamente ligada ao seu desenvolvimento profissional e pessoal, que possibilite perceber e trabalhar corretamente com o psicológico, com “o mais elevado e perfeito” (Aristóteles) no homem. Se tomadas em separado da cultura e da história, a essência e a fenomenologia das vivências se tornam simplificadas, unilaterais, empobrecidas, rasas.

## **Essência das vivências**

*Vivências são o processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida, a existência em geral com base nas formas e valores simbólicos transformados pela atividade interna, emprestados da cultura e devolvidos a ela.*

## **Ideais das vivências da personalidade e os aspectos de aplicabilidade da teoria histórico-cultural das vivências da personalidade**

A afirmação aforística de Vigotski de que um passo na instrução pode significar cem passos no desenvolvimento também fala sobre o enriquecimento das possibilidades do homem não só no plano da sua intervenção no meio ambiente objetivo e material, mas também no plano da vida psicológica interior, que se erige fundamentada em artefatos socioculturais (dos instrumentos, dos signos como instrumentos, dos conceitos como palavras, dos sentidos como conceitos vivenciados). A partir dos afetos e imagens (*obraz*) espontâneos que prevalecem no homem (durante o processo de ampliação e de alteração qualitativa dos instrumentos psicológicos), ele passa ao domínio das vivências. O aperfeiçoamento do controle se torna dependente do desenvolvimento dos instrumentos psicológicos. Com o surgimento do sujeito (personalidade), a fenomenologia interna adquire as características da vivência. Não só o dado imediato, não só as situações particulares, mas todo o espaço da vida da personalidade e até mesmo o espaço de vida da humanidade se torna a “base” de vivências de uma pessoa culturalmente desenvolvida.

A zona de desenvolvimento iminente elabora as condições, os instrumentos, o espaço semântico para a vivência de um novo *eu*. Em atividade conjunta, na cooperação, na *co-existência*, em *con-vivência*, nasce o novo *Eu*. E esse novo *Eu* exige vivências para a elaboração de determinações, adaptações para o *Eu* renovado. Em relação a isso, N. Zabolotski declarou de modo certo: “Eu somente sou um curto instante de existência de terceiros”. Ou seja, a vivência realiza uma função *construtiva* (que dá a luz, que projeta, que desenvolve) e uma função de *adaptação*. A dialética da construção do novo, por um lado, e da adaptação, por outro, aponta para a *necessidade* das vivências, para a condição de um desequilíbrio dinâmico, para essa inquietude permanente do homem, que é consequência do “eterno despreparo da existência” (M. M. Bakhtin). Objetivos concretos, capacidades, conhecimentos, possibilidades relacionadas à zona de desenvolvimento iminente são alcançados e aprendidos pelo homem, passam a ser seu patrimônio, sua experiência de vida acumulada, mas essa zona é inatingível como a linha do

horizonte. A personalidade não é um arquivo. A aquisição do novo, durante o desenvolvimento da personalidade, só é possível por meio da transformação, por meio da reconstrução, por meio da morte do antigo. Não por acaso que Vigotski citava as palavras: “Viver significa morrer” (F. Engels). Nessa relação, vale recorrer ao sentido literal da palavra *pere-jivat*, ou seja, passar por meio da vida, estar em caminho permanente, em busca, sempre morrer e nascer, estar no processo de reformulação de si mesmo, no fluxo da vida. Ao contrário, se não vivenciar - *perejit*, isso significa não viver. M. K. Mamardachvili dizia que o homem é o único ser no mundo que se encontra em permanente estado de renascimento, apesar de, com mais frequência, passar, segundo o mesmo Mamardachvili, como tanques de guerra longe deles mesmos. A responsabilidade por esse longe de nós mesmos é, antes de tudo, do sujeito de desenvolvimento, mas também da cultura.

As vivências são as relações com outros, reduzidas ao plano interno. Ou, para ser mais exato, sistemas desses relacionamentos. Diferentes mundos sociais, diferentes culturas constituem diferentes sistemas de vivência. Assim como um recém-nascido desenvolve somente alguns movimentos de muitos possíveis movimentos caóticos, aqueles que permitem obter o desejado e que são incentivados pelos pais, as vivências de muitos possíveis movimentos da alma ganham existência num determinado espaço sociocultural e com referência a esse meio. A riqueza da cultura é a condição da polivariada do desenvolvimento. Será capaz o homem, na zona de desenvolvimento iminente da própria personalidade, de visualizar e se apoiar nos valores morais, nas formas artísticas superiores, nos sentidos espirituais que não sejam alienantes e que conduzam à originalidade das vivências? Conseguir-lo-á com os frutos das suas vivências originais enriquecer a cultura? Nesse exemplo fica clara a caracterização da personalidade como drama em Vigotski.

A polarização de antinomias permite compreendê-las de modo mais preciso. A ideia dos existencialistas acerca do surgimento de uma qualidade especial na vida tendo como fundo a consciência da morte recebe uma interpretação um pouco diferente e mais profunda na teoria extremamente dialética de Vigotski.

Um homem que vivência, que busca a vida, que colhe para o potencial da zona de desenvolvimento iminente e, assim, amplia-a não só recebe uma certa neoformação, mas dá vida a certas potencialidades da personalidade por meio da morte de outras. Ou seja, a vida e a morte caminham de mãos dadas. Dessa forma, justamente o desenvolvimento da personalidade leva o homem a uma posi-

ção existencial de tensão, enquanto a negação do desenvolvimento, a negação das vivências é o funcionamento biológico primitivo, é a morte psicológica, quando o “modo factual” da existência supera o “modo possível” da existência.

Todos aqueles que escreveram sobre Vigotski ou falaram dele caracterizaram-no como uma pessoa que amava a vida, como um homem extremamente alegre, que não ligava para problemas do cotidiano. Parece-me que esse amor pela vida estava condicionado à sua vontade de sempre se superar, e não só à sua longa e tensa vivência da tuberculose e das previsões desanimadoras. A situação existencial dramática de Vigotski, o desejo de viver no limite do possível tem como causa a sua vivência de todas as novidades na psicologia e na cultura por sua própria personalidade. Como uma pessoa que buscava intensamente o novo, ele observou a constante morte de “antigas-formações” e o nascimento de novas realidades semânticas que formavam a sua zona de desenvolvimento iminente e estavam relacionadas à zona de desenvolvimento muito promissor para muitos de seus contemporâneos.

Portanto, o ideal da vivência é o grau da ontogênese da personalidade: o que exatamente aqui deve ser considerado? Antes de tudo, a reflexão das vivências, a sua consciência, o conteúdo moral e o caráter do sentido semântico e de valores a serem seguidos.

É durante a atividade da vivência que surgem novos sentidos em muitos dos diálogos interiorizados. A personalidade se desenvolve com as suas próprias vivências. E para todas as práticas relacionadas à ontogênese da personalidade, com as quais se relacionam a instrução, a educação, o tratamento psicológico, a psicoterapia, etc., é importante a criação de relações dialógicas, de parceria, pois *essas relações são pautadas pela vivência intencional do sujeito em desenvolvimento* e não por aquilo que pensou o pedagogo ou mesmo aquilo que está no programa de estudos.

Cooperação é a condição de surgimento de neoformações. A criança com um Outro (adulto com quem convive e participa) faz aquilo que não pode fazer sozinha.

É possível perceber uma semelhança, certamente não casual, entre a consideração da zona de desenvolvimento iminente na atividade pedagógica e a técnica de ajustamento na psicoterapia, em consultas psicológicas. O ajustamento é a tentativa de considerar não só o estado psicológico atual do cliente, mas também analisar o nível do seu desenvolvimento pessoal, do amadurecimento psicológico, o caráter das suas vivências atuais e desejáveis. A consideração da ideia da zona de desenvolvimento iminente direciona o pedagogo, o psicólogo ou os pais

no sentido da importância da compreensão, também importante no desenvolvimento da personalidade. “Compreensão, reconhecimento, reconhecimento de uma pessoa na criança (e não de um animal exótico, de um ser biológico) – essa é a maior contribuição do adulto para o desenvolvimento...” (Zintchenko, 1997). Dar atenção às vivências durante a cooperação dialógica é a melhor forma de desenvolver a subjetividade da personalidade, de buscar a autorrealização das potências criativas, pois assim a pessoa se sente autêntica, se aceita e pode de modo responsável e sem medo controlar seu comportamento e contar consigo mesma. Recorrendo à metáfora teatral de Vigotski sobre o fato de toda função psicológica aparecer no cenário duas vezes, deve-se constatar que as relações dialógicas de parceria com outras pessoas, hoje, são as relações construtivas do homem consigo mesmo no futuro, suas vivências de ontogênese da personalidade.

Cada idade forma seu repertório de instrumentos, o espaço semântico e os limites das vivências possíveis. Com o tempo, as vivências, mantendo o mesmo invólucro, perdem seu sentido interno. Ou seja, as vivências passam a ser outras e para essas outras vivências nascem novas formas. Vivência é a unidade do sentido e da forma de sua realização, modo de expressão. E se Vigotski apontava para o fato de o pensamento não ser simplesmente transmitido pela palavra, mas que o pensamento nasce na palavra, então, em relação ao nosso caso, torna-se necessário notar que a vivência nasce no seu meio de expressão, porque *vivência é uma espécie de mensagem* (primeiramente, para o outro e, depois, para si como um outro). Mas os sentidos e as formas não são casuais em relação a uma pessoa concreta. Para estimular o desenvolvimento da personalidade, eles devem estar ligados à zona de desenvolvimento iminente. A zona de desenvolvimento iminente abre possibilidades para a construção de mundos novos, para a vivência de uma nova realidade. Aqui, fica clara a característica dada por Vigotski à personalidade como um sistema semântico dinâmico.

## Mundo da personalidade como mundo cultural

*O homem tem dois mundos:  
Um é aquele que nos criou,  
O outro, é o que nós criamos desde sempre,  
Na medida das nossas forças.*

N. Zabolotski

Desse modo, o estudo histórico-cultural da vivência possibilita a formulação de algumas teses:

- A vivência somente é possível com ajuda de instrumentos culturais;
- Os instrumentos culturais são órgãos funcionais da vivência;
- Diferentes mundos sociais, culturas, constituem diferentes sistemas de vivências;
- O desenvolvimento da personalidade é o enraizamento (interiorização) dos órgãos de vivência, entendimento e controle de comportamento;
- Órgão funcional = Neoformação da personalidade;
- Novos órgãos abrem um mundo novo e nesse mundo novo o homem conhece a si mesmo na qualidade de um novo EU;
- Diálogo é um espaço interpessoal, o meio para cultivo de órgãos funcionais de vivência;
- O próprio diálogo também é um órgão funcional, **órgão funcional do pai, pedagogo, psicólogo**. Suas características são: atenção, cuidado, empatia, confiança e crença no homem, no seu potencial de desenvolvimento, predisposição dos seus sujeitos para a explicação, capacidade interpretativa...

Não se trata somente de método ou técnica de instrução ou ajuda psicológica, mas do fato de as relações dialógicas de personalidades que convivem serem uma condição chave para o suporte do desenvolvimento da personalidade.

Assim, o diálogo permite criar: co-presença, a-con-tecimento, co-ação, co-laboração, com-paixão, con-vivência, conforme aponta Dgendlin:

A presença de outra pessoa, pronta para dividir tudo o que possa surgir no processo de psicoterapia, que suscita sentimentos de segurança e estabilidade é um dos mais potentes fatores positivos.

O pedagogo, pai e psicólogo, graças ao dialogismo das relações, dialogismo da consciência, é capaz de se libertar e de libertar a pessoa do ditado das normas sociais e das visões de mundo estabelecidas. No diálogo, as vivências se TRANSFORMAM, se tornam outras.

O fato de ser algo fixo, a repetição da vivência, aponta para o significado do valor que está sendo ameaçado, que é deficitário.

A vivência tem forma, tem conteúdo.

Existe ritmo da vivência, uma melodia da vivência.

Há também transformação das vivências – transformações do homem (metamorfoses, em Vigotski).

Colaboração pedagógica e psicológica como aventura, como brincadeira.

Vivência é uma brincadeira.

Vigotski gostava de declamar aos seus amigos essas estrofes de Innokenti Annenski:

Quando o crepúsculo vaga pela casa,  
Nunca lhes pareceu, às vezes,  
Aqui mesmo ao lado, há um outro meio,  
Onde vivemos de maneira bem  
diferente?  
Ali a sombra se confluía suavemente  
com uma outra,  
Lá existe um minuto assim,  
Que com os raios de olhos invisíveis,  
Saímos parece de um para dentro do  
outro.

Aqui, observamos a transformação encenada da realidade, a possibilidade dessa transformação. *A vivência da realidade como algo único possível cede lugar à vivência como uma transformação maravilhosa.*

A vivência é um milagre, pois no seu processo algo se transforma em outra coisa. Um tipo de formas e sentidos da vida se transforma em outros. Às vezes, de forma lenta (períodos latentes). Outras vezes, as transformações têm um caráter explosivo (situação de desenvolvimento ontogênico da personalidade, períodos críticos).

Um dos versos preferidos de L.S. Vigotski:

*Por mais que a vida nos ensine,  
O coração crê em milagres:  
Há uma força inesgotável  
Há beleza incorruptível,  
E o murchar terrestre  
Das flores não tocará as não terrestres,  
E o orvalho nelas não secará  
Do calor do meio dia.  
E essa crença não enganará*

*Àqueles que somente dela vivem,  
Nem tudo que aqui floriu murchará,  
Nem tudo que aqui esteve, passará!*

*F.I. Tiutchev*

Vem à memória palavras célebres sobre a cultura. Cultura é aquilo que sobra quando tudo está esquecido. É possível se esquecer dos fatos, das normas, de situações diversas, mas os coágulos espirituais permanecem. Permanece o sentido condensado que torna o homem Homem. Esse sentido está contido nas vivências dos maiores valores da existência, que permanecem quando avaliamos a vida em contextos mais amplos, contexto da eternidade e infinito, no contexto da forma ideal, eternamente buscada pela arte como vanguarda da cultura.

Para que a vivência se dê, é necessário o outro, possuidor de órgãos de vivência e órgãos de trabalho com vivência. Precisa-se de ALGUÉM (PARA QUEM) que vivencie (natureza sócio-psicológica e ontologia das vivências).

Vivência dá luz ao sentido.

Criação de sentidos é uma prática espiritual.

Vivência é um meio de espiritualidade da vida.

Em uma personalidade cultural produtiva, as emoções se elevam ao nível das vivências.

O desafio era no sentido de saber como direcionar a minha própria vida para dar a ela a forma mais bela (aos olhos dos outros, de mim mesmo, bem como das gerações futuras, para os quais será possível servir de exemplo). É isso que eu tentei reconstruir: a formação e o desenvolvimento de certa prática de si mesmo, com o objetivo de constituir a si mesmo na qualidade de criação da minha própria vida (FOUCAULT, 1996, p. 431).

Toda cultura é um único e gigante órgão funcional da vivência.

A vida como exigência do sentido e da beleza à existência: “Quero viver no limite do possível” (J. Derrida, durante a última entrevista, alguns dias antes do falecimento). Vem à memória conceitos de autorrealização (C. Rogers), autoatualização, vivências de pico (A. Maslow), individualização e o Eu (C. Jung), vivência do fluxo (M. Csikszentmihali), coragem de ser (P. Tillich), reverência à vida (A. Schweitzer); tudo isso em conjunto, ou em separado, esses autores consideraram característico da saúde psicológica.

*Afirmamos que o alcance dessas ideias de existência psicológica somente é possível por meio de vivências de uma personalidade culturalmente munida e culturalmente produtiva.*

*Todas as pessoas têm a chance de ter esse tipo de qualidade de vida. A cultura nos oferece tudo que é necessário para esses ideais de vivência. Esse tipo de qualidade de vida é um objetivo da personalidade. Tanto a cultura, quanto os pais, pedagogos, psicólogos são somente a força atrativa. É da competência da personalidade, de sua escolha livre e de sua responsabilidade atender ou não a esse convite, a essa atração.*



# AS BASES FILOSÓFICAS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Guenadi Kravtsov

Instituto de Psicologia L. S. Vigotski

Universidade Estatal de Humanidades da Rússia

A história da ciência demonstra que as bases teóricas das concepções e abordagens psicológicas estão na filosofia. A psicologia, assim como todas as outras ciências, surgiu do conhecimento filosófico geral. O cordão umbilical que a liga à filosofia, felizmente, existe ainda nos dias atuais. Deve-se dizer que essa ligação da psicologia com o organismo materno da filosofia não é algo transitório historicamente e que deve desaparecer, mas uma parte essencial e extremamente importante no conjunto da ciência psicológica. A reflexão filosófica é a atribuição do sentido das bases da teoria psicológica. Isso é algo que protege a psicologia das abordagens infrutíferas e positivistas.

Nem sempre os psicólogos têm consciência da filosofia que apregoam e realizam, na realidade, em seus trabalhos de investigação. Às vezes, é possível até mesmo ouvir declarações que afirmam: “eu não sou teórico e não necessito da filosofia, já que sou um prático e trabalho com experimentos”. Também é verdade que os pontos de vista ingênuos são fontes de grandes equívocos. A ingenuidade e a virgindade filosófica são categoricamente contra-indicadas na ciência psicológica. Essa ingenuidade reverte-se, nesses casos em que parece que a abordagem é independente de qualquer filosofia, no fato de que sempre é realizada uma decisão filosófica bastante definida e há muito se mostrou a sua inconsistência e seu impasse. Por exemplo, até hoje alguns psicólogos são seduzidos a reduzir todo o conteúdo do psíquico aos mecanismos neurofisiológicos. Porém, há muito tempo, na psicologia científica, tornou-se axioma o fato de, sob a caixa do crânio, não haver uma face de psíquico, como escreveu sobre isso, por

exemplo, A. N. Leontiev. Pensa não o cérebro, mas o homem, da mesma forma que não são os pés que andam, mas o homem com o auxílio dos pés.

A não reflexão sobre as bases filosóficas das teorias psicológicas frequentemente leva a um monstruoso ecletismo quando se junta o que é incompatível. À cabeça de um animal se acopla o corpo de outro e o rabo de um terceiro. Como resultado, temos um monstro imprestável. Já foi possível ouvirmos em conferências científicas de renome convocações para, por exemplo, deixar de contrapor Piaget e Vigotski, mas tomá-los e unir o que cada pesquisador tem de melhor. Consideramos que, segundo esse caminho, nós perderemos exatamente o melhor que há em Piaget e em Vigotski. É impossível unir mecanicamente teorias que têm princípios basilares qualitativamente diferentes, assim como visões de mundo de seus autores, estruturalmente diversas. As boas intenções, nesse caso, não levam a nada bom.

Vigotski se posicionava como marxista. Nisso não há nada de estranho já que, naquele tempo, na União Soviética, todos precisavam jurar fidelidade ao marxismo. Porém, há razões para afirmar que ele era um marxista sincero. Ele escreveu:

Previamente, pode-se procurar nos professores de marxismo não a resolução da questão e nem a hipótese de trabalho (porque elas são criadas no solo de certa ciência), mas o método de sua estruturação. Eu não quero descobrir de graça, juntando um par de citações, o que é psique; quero aprender com o método inteiro de Marx como se estrutura uma ciência, como abordar a investigação da psique (VIGOTSKI, 1982).

Vigotski conseguiu escrever seu *Capital* na psicologia. Porém, ainda permanece aberta e aguarda seus pesquisadores a questão: será que ele concordava com todos os postulados da filosofia de Marx? Pode-se afirmar que sem a compreensão dessa filosofia é extremamente difícil e pode ser até impossível compreender a herança científica de Vigotski em toda a sua importância. Nisso, pelo visto, consiste a principal dificuldade de leitura dos seus textos e das tentativas de compreensão de seus pontos de vista. Por sua vez, também não é simples compreender Marx. Aquele marxismo ideologizado que era imposto no estado soviético tinha pouco em comum com a real filosofia de Marx. Assim, o fundador do estado soviético escreveu zangado: “Nossos bolcheviques não entenderam nada do marxismo. Compreender *O capital*, de Marx, principalmente,

seu primeiro capítulo, é impossível sem ter estudado a fundo toda a *Ciência da lógica*, de Hegel; e compreender Hegel é impossível sem saber toda a filosofia clássica, começando por Kant; para compreender sobre o que escreveu Kant é necessário ser uma pessoa culta e bem formada, conhecer a história da cultura europeia. E claro - finaliza Lenin - nossos bolcheviques, por isso, não compreenderam nada do marxismo”. Esse fato, diga-se de passagem, não atrapalhou em nada aos bolcheviques fazer do marxismo algo que substituiu a forma religiosa da consciência em um país ateu.

Vale destacar que a filosofia de Marx é profunda e muitos psicólogos eram e ainda são marxistas. Isso, é bem verdade, não atrapalhou a cada um seguir seu caminho, escondendo-se, por via das dúvidas, por trás de citações mais apropriadas. Cada um lia Marx a sua maneira, encontrando nele o que mais correspondia aos seus próprios interesses. Para a nossa análise é importante esclarecer de que se armou Vigotski ao ler Marx.

Certa vez, Hegel escreveu que todos nós, depois do trabalho de Espinoza, seríamos obrigados a nos tornarmos espinosistas. Parafraseando Hegel, podemos dizer que, depois de Marx, todos nós, queiramos ou não, seremos obrigados, de alguma maneira, a sermos marxistas. Apenas Marx propôs soluções que permitem de forma construtiva abordar o fenômeno homem e o seu estudo psicológico. Qualquer sistema filosófico se enraíza na visão de mundo de seu criador e, nesta, o lugar central ocupa a ideia sobre o que é o homem. Por sua vez, é impossível dizer o que é o homem sem estruturar uma cosmogonia e ideias correspondentes de mundo. Sem isso não se pode responder à questão de onde veio o homem e em que ele difere dos outros seres e para que serve. A ideia sobre o que é o homem é o fator determinante para a visão de mundo da personalidade, para o sistema filosófico, para a teoria psicológica.

Como via de regra, não tomamos consciência de que somos portadores de certa tradição que vem de séculos longínquos. Certa vez, numa conferência, um professor da Dinamarca, ao se referir à delegação da Rússia, declarou que nós, russos, vivemos segundo Platão, mas, para ele e demais europeus, Aristóteles é bem mais próximo. Ao pensar um pouco sobre o que ele disse, tive que concordar. Realmente, para a cultura russa são bem mais próximas e compreensivas as ideias de Platão, quando ele diz que somos apenas visitantes neste mundo, que o verdadeiro saber está guardado nas profundezas da alma do ser humano e que a experiência

é a fonte dos equívocos. Contudo, o aluno genial do grande Platão tinha ideias diametralmente opostas, de acordo com as quais somos seres totalmente terrestres e a experiência é a fonte de qualquer saber, inclusive do verdadeiro.

O mistério histórico e psicológico que ainda permanece é que, apesar de todo o peso que distingue a filosofia clássica alemã, o estudo de Marx, que está indissolivelmente ligado a ela, encontrou eco na alma e na mente do homem russo, ao penetrar na Rússia em um solo fértil. Então, em qualquer sistema filosófico, o momento central e formativo é a visão de homem. É exatamente por essa ideia que se diferencia, em primeiro lugar, a filosofia de Marx de todas as filosofias que a antecederam.

No entanto, os textos de Marx eram lidos por diferentes cientistas de maneiras diferentes. Podem-se deixar de lado os equívocos ideológicos e as especulações em larga escala, como as do tipo das sessões de Pavlov, o estudo dos reflexos que foi anunciado como o único marxista. As investigações científicas na psicologia que tiveram grande influência do marxismo são bem mais interessantes e sérias. Assim, nos anos 30, no grupo de psicólogos de Rharkov, foram realizadas pesquisas que anunciaram a teoria da atividade na psicologia. A. V. Zaporjets estudava o pensamento prático dos pré-escolares; P. Ia. Galperin investigou as ações de crianças com instrumentos e comparou com a utilização de instrumentos pelos macacos antropoides. Em outras palavras, Galperin em seu trabalho experimental, verificou o famoso postulado de Marx a respeito de se o homem é capaz de produzir instrumentos na atividade social de trabalho. Muito mais tarde, já nos anos 1960, Galperin desenvolveu investigações em ampla escala e criou uma escola científica na psicologia em cuja base encontra-se sua teoria da formação, por etapas, de ações mentais e conceitos. A ideia principal dessa teoria é a mesma de Marx que diz que o ideal não é nada mais do que o material que foi transposto para a cabeça da pessoa e transformado nela. Isso, a meu ver, é uma ideia muito duvidosa que não se sustenta com a crítica. Aliás, Marx tem muitas ideias e postulados com os quais é difícil concordar, levando em consideração as posições de hoje. No entanto, o marxismo é um avanço na filosofia que desvendou novas possibilidades nas ciências do homem, inclusive, na psicologia.

Na psicologia soviética, depois de Vigotski, as posições de ponta foram ocupadas pela abordagem da atividade e quase todos os alunos e seguidores de Vigotski caíram nas graças da teoria da atividade criada por Leontiev. O con-

ceito de atividade objetiva, que é o princípio explicativo da abordagem da atividade, foi pensado pela filosofia clássica alemã, ocupa um lugar de destaque nas obras de Fichte e Hegel e foi usado amplamente por Marx. Este último acusava a velha filosofia de ser contemplativa e os filósofos de quererem apenas explicar o mundo, enquanto a tarefa consistia em mudá-lo e transformá-lo. Marx afirmava a relação ativa entre o homem e a realidade em detrimento das categorias de contemplação e reflexão. Nisso vemos a homogeneidade inicial e a limitação da filosofia de Marx. Este seu pecado original foi, naturalmente, herdado pela abordagem da atividade na psicologia. A categoria reflexão caracteriza uma “força não menos essencial do homem” do que a categoria atividade. Ter tornado absoluta, unilateralmente, a atividade, do nosso ponto de vista, explica porque Marx simpatizou-se com a fórmula de Engels que diz que o trabalho fez o homem, tomada emprestada, segundo alguns dados, de Benjamin Franklin. Essa fórmula também não se sustenta à luz da antropologia contemporânea. Assim, Pierre Teilhard de Chardin relacionava a origem do homem exatamente com o conceito de reflexão.

Na psicologia contemporânea, a abordagem da atividade de Leontiev é frequentemente unida à abordagem histórico-cultural de Vigotski. Fala-se de uma única escola científica, em que aquela seria a continuação e o desenvolvimento das ideias de Vigotski. Penso que isso é um equívoco. A abordagem da atividade de Leontiev é, em princípio, qualitativamente distinta da concepção histórico-cultural e muitos postulados dela são diametralmente contrários às ideias de Vigotski.

Em suas *Cadernetas de anotação*, Vigotski escreveu que o maior problema da ciência psicológica é o da liberdade do homem. Na categoria filosófica liberdade, existe um nó de problemas que até hoje não se submete a uma compreensão definitiva, apesar de mentes brilhantes terem se debruçado sobre ela. Dificilmente, seria possível fazer desse conceito o objeto direto do estudo psicológico experimental. Ao mesmo tempo, sem uma orientação para esse problema superior, a psicologia arrisca perder-se como ciência “das forças essenciais do homem”, para valer-se da terminologia de Marx mais uma vez, e transformar-se em um conhecimento depurado sobre as funções, os processos e os fenômenos psíquicos.

A ação livre é a ação consciente controlada e submetida à orientação consciente que o sujeito domina. Daí decorre a conhecida tese de Vigotski – “tomar

consciência significa dominar”. A consciência mostra-se o próximo conceito e o próximo passo para alcançar a liberdade e, provavelmente, por esse motivo Vigotski declarou-a o objeto da ciência psicológica. Mas, toda a velha psicologia era psicologia da consciência. Sim, é verdade. Mas, a velha psicologia, segundo ele, lidava com fenômenos e estados de consciência e, para ela, eram inatingíveis os fatos da consciência, entendendo como fatos da consciência sua estrutura e características essenciais. A velha psicologia preocupava-se com o que ocorria no palco da consciência, mas o próprio palco, como também o teatro por inteiro, com todos os seus cômodos e estruturas, permanecia por trás das cortinas das análises. Isso significa que a psicologia da consciência de Vigotski inclui também a psicologia do inconsciente com todos os seus mecanismos profundos que garantem o funcionamento da consciência.

Em diferentes lugares, Vigotski escreve que o problema central da psicologia é o da personalidade. É curioso que sua psicologia não é denominada de psicologia da personalidade. Realmente, parece que o campo de seus interesses é a consciência, o pensamento e a fala, as funções psíquicas superiores, etc. Parece que a personalidade é um campo da psicologia tradicional. Dizem que Vigotski não se ocupou da psicologia da personalidade. Penso que isso é uma grande inverdade. Por trás disso está a incompreensão daquilo com o que se ocupava e de seus desejos científicos verdadeiros, como também uma compreensão inadequada do conteúdo do conceito personalidade. Do nosso ponto de vista, toda a psicologia de Vigotski é psicologia da personalidade.

Marx não utilizou a palavra personalidade pelo simples motivo de que ela ainda não estava em circulação no mundo científico. No entanto, ele frequentemente usava a composição de duas palavras “individualidade livre”. E isso, a nosso ver, é uma definição bastante completa e precisa do que é personalidade. É verdade que cada uma dessas palavras representa um grande mistério. É possível dizer que aqui uma incógnita é encontrada por meio de duas outras incógnitas, mas é um avanço e uma posição bem demarcada. Há fundamentos para supor que Vigotski defendia essa compreensão. A comprovação disso pode ser feita pelo método do contrário, partindo do que não é personalidade. Assim, um dos seus alunos mais dedicados, meu orientador, D. B. Elkonin, no artigo sobre a periodização do desenvolvimento da criança, escreveu que, na psicologia contemporânea, existe uma visão reducionista injustificável da personalidade vol-

tada para a esfera de motivos e necessidades. Assim, ele não concordava com a interpretação de personalidade feita conforme a abordagem da atividade que é, após os trabalhos de Vigotski, o retorno para a velha e tradicional psicologia. A psicologia dele, segundo B. D. Elkonin, é uma ciência não clássica de um novo tipo. Na ciência clássica, reina o determinismo e, lá, onde tudo segue a lógica de causa-efeito, não há espaço para a liberdade. Na ciência clássica, não há espaço para a personalidade. Em Vigotski, existem as seguintes palavras: “Apenas a saída para além dos limites metodológicos da psicologia infantil pode nos levar à investigação do desenvolvimento da síntese psicológica superior que pode, fundamentalmente, ser denominada de personalidade da criança. A história do desenvolvimento cultural da criança conduz à história do desenvolvimento da personalidade” (VIGOTSKI, *Desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, M., APN SSSR, 1960, s. 60).

Em nossa análise, caminhamos em direção contrária à de Elkonin. O conceito de personalidade como uma individualidade livre nos leva regularmente à categoria filosófica de desenvolvimento. Desenvolvimento é um conceito relativamente jovem na ciência. Sua compreensão se desenvolveu, novamente, na filosofia clássica alemã. Não é à toa que toda a dialética humana é considerada teoria filosófica do desenvolvimento. No mundo antigo, não havia e não poderia haver esse conceito. Na verdade, o termo que em Aristóteles traduz-se como desenvolvimento é simplesmente a fixação do surgimento de algo novo, que não havia antes. A própria ideia de desenvolvimento foi trazida pelo cristianismo. Ao homem pequeno, pecador e mortal estava ordenado ser perfeito como o Pai Nosso do Céu. Até hoje não nos conscientizamos disso. O círculo fechado da existência limitada do homem primitivo dentro da Natureza foi rompido. Na visão do cristianismo, o homem não é um ser apenas da natureza, mas também supernatural. Foram necessários séculos e séculos para que essa ideia se transformasse em objeto de compreensão da filosofia.

Vigotski admite a definição tradicional do conceito de desenvolvimento como o surgimento de alguma qualidade nova de nível superior. Mas ele destacou diversas vezes que desenvolvimento é sempre autodesenvolvimento. A essa característica articula-se uma grande desgraça metodológica. Autodesenvolvimento é um movimento internamente determinado. Quem falou sobre algo parecido, pela primeira vez, foi B. Espinoza, quando discutiu a forma superior

de conhecimento. Sua ideia atraiu a atenção de muitos filósofos. No entanto, a lógica da automotivação, ou seja, da determinação interna da ação, até hoje, segundo, por exemplo, V. S. Bibler ainda não foi criada. O conhecimento científico e o método da ciência clássica estão submetidos, completa e integralmente, às leis da lógica formal que herdamos de Aristóteles. Essa é a lógica do absurdo. É a lógica da determinação externa. Em toda a psicologia tradicional, incluindo a abordagem da atividade, essa lógica é rigorosamente mencionada. Por exemplo, o sentido de toda ação, de acordo com a teoria de Leontiev, deve ser procurado na atividade em que ela se realiza; a base e o critério de diferenciação das atividades concretas são seus motivos, ou seja, o objeto para o qual são dirigidas. Por sua vez, os motivos das atividades possuem um fundamento bem mais profundo que é definido com o conceito de necessidade e os motivos, nesse caso, apresentam-se como necessidades em forma de objetos. Mas, por trás das necessidades, está não mais o conceito de necessidade psicológica do organismo, mas fisiológica que, por sua vez, depara-se com o princípio explicativo limitado do naturalismo – o conceito de Natureza. A respeito disso normalmente calam-se, mas o fato é que aquilo que a abordagem da atividade tentou combater – o naturalismo – e declarava isso em alto e bom tom, a ele chegou em suas conclusões e realizações finais.

Desenvolvimento é forma superior de movimento. Desenvolvimento é meio de existência da personalidade, já que nesse movimento o homem realiza a sua liberdade e a capacidade de aperfeiçoamento. Desenvolvimento não é um processo mecânico que ocorre por força de regularidades naturais. É em relação a esse aspecto que está contida a diferença entre desenvolvimento e evolução, crescimento, maturação orgânica. O desenvolvimento é impossível sem o esforço pessoal de autodesenvolvimento do sujeito. É um movimento anti-energético, contrário à segunda lei da termodinâmica, de acordo com a qual é regular apenas a redução do nível energético. Desenvolvimento é algo completamente impossível do ponto de vista da ciência clássica. Por isso, é bem compreensível e natural que nenhuma teoria psicológica que se fundamente no método da ciência clássica possa, em princípio, fazer objeto de seu estudo o movimento de desenvolvimento. Todas as teorias científicas que conheço na psicologia, incluindo a soviética, podem ser incluídas nessa lista. A única exceção é a concepção histórico-cultural de Vigotski. Esta psicologia traz em si uma metodologia qualita-

tivamente diferente e por isso é justamente denominada de não clássica. O conceito de desenvolvimento, como objeto de estudo e compreensão, é exatamente a pedra de toque que permite testar as possibilidades de uma ou da outra teoria.

Na concepção histórico-cultural, o conceito de desenvolvimento, além de ser o momento fundamental, proposto por Vigotski com o método genético-experimental, é tanto o objeto de investigação quanto o princípio explicativo da teoria. O princípio básico do *historicismo*, nessa concepção, significa que o objeto de estudo deve ser analisado não em seu aspecto aparente, mas em sua própria história individual, nas regularidades de seu surgimento e estruturação. Pode-se dizer que os conceitos de “*historicismo*” e “desenvolvimento” são, assim, idênticos. Nessa abordagem, a categoria filosófica desenvolvimento recebe o status de conceito psicológico funcional e de funcionalidade, que permite conferir experimentalmente as hipóteses formuladas. O método genético-experimental é a modelação dos processos de desenvolvimento em condições específicas criadas experimentalmente. A princípio, como Vigotski destaca, esse método permite utilizar quaisquer técnicas e procedimentos. No entanto, a lógica e a metodologia da investigação diferenciam-se, em sua essência, dos utilizados tradicionalmente na ciência. Assim, na ciência clássica, o método de investigação deve estar pronto antes do início desta e deve permanecer inalterado durante toda sua realização. Pesquisas desse tipo lembram, como escreve Vigotski, a resolução de equações com uma incógnita. Na abordagem histórico-cultural, o método é a premissa, a origem e o resultado da investigação. Para ilustrar, podem-se apresentar ideias de Vigotski sobre os experimentos de saciedade de N. Ach ao estudar crianças com retardo mental e intelectualmente bem desenvolvidas. Ach verificou que crianças com retardo mental podem executar uma tarefa enfadonha, monótona e sem sentido por mais tempo do que seus coetâneos com o intelecto preservado. Vigotski destaca que N. Ach parou no ponto mais interessante: ele deveria ter dado continuidade ao experimento, variando sua metodologia e condições de realização para que os que estivessem submetidos aos testes comesçassem novamente a executar as tarefas experimentais depois da saciedade. Vigotski realizou tal experimento e obteve resultados interessantes. Isso, contudo, é uma coisa completamente inadmissível pela lógica da ciência clássica segundo a qual o método deve permanecer inalterado durante toda a investigação e, se mudar o método, significa, então, que temos uma investigação totalmente diferente.

O aspecto revolucionário da abordagem de Vigotski não está apenas no método de investigação, mas também no objeto e na posição do sujeito no trabalho experimental. Na ciência clássica, o objeto é o que existe realmente e possui características imanentes que permanecem inalteradas ao longo da investigação que tem como tarefa desvendar, quando possível, as características ocultas essenciais. Na abordagem histórico-cultural, o objeto, assim como o método, também é o necessário, mas não é algo previamente dado. Para esclarecer podem-se apresentar trabalhos dos seguidores de Vigotski, realizados a partir dos anos 60 do século passado, em especial de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, no campo da psicologia da atividade de estudo. Não é possível encontrar a atividade de estudo, como indicava Elkonin, na rede de escolas primárias, pois o sistema seriado e de aulas comumente adotado, com um determinado conteúdo a ser assimilado, na verdade, impede o surgimento dessa atividade nos estudantes. A atividade de estudo é teórica e investigativa. Na escola, ela não existe, mas deveria estar lá, já que, de acordo com as regularidades do desenvolvimento etário, ela é a atividade-guia na idade escolar inicial. Durante algumas dezenas de anos, D. B. Elkonin e V. V. Davidov, com uma grande quantidade de colaboradores, desenvolveram um trabalho experimental em larga escala com o objetivo de formar a atividade de estudo nos escolares das primeiras séries. O método utilizado por eles pode ser denominado de projetivo. Ele é a continuidade e o desenvolvimento do método genético-experimental e se diferencia de um experimento comum formativo porque o objeto de estudo nele recebe uma fundamentação inicial na lógica das regularidades do desenvolvimento. Com aquele objetivo a investigação psicológica antecede a análise que Vigotski denominava dinâmico-causal. Esta análise, como ele escreveu, está direcionada para a busca e a definição da unidade de investigação que, sendo relativamente simples, mesmo assim, carrega em si todas as características essenciais do todo que está sendo estudado. Em Davidov, tal análise direciona-se ao desvendamento da celulazinha geneticamente inicial do sistema desenvolvido de conhecimento que deve ser assimilado. Davidov o denominava de análise psicológico-lógica ou psicológico-objetal.

É necessário dizer que tal análise não é algo simples, apenas porque pressupõe, obrigatoriamente, uma reflexão filosófica. Assim, a questão primeira e natural que surge na análise do movimento do desenvolvimento é a da unidade com capacidade para se desenvolver e se autodesenvolver. A questão fica ain-

da mais complexa porque as palavras *desenvolvimento* e *em desenvolvimento*, na fala cotidiana, utilizamos de forma muito ampla. A tudo que queremos elogiar atribuímos o adjetivo “em desenvolvimento”. Essa palavra recebeu uma coloração axiológica. No entanto, o conceito científico de desenvolvimento é algo completamente diferente. Essa questão foi analisada por V. V. Davidov no artigo *Se comparar os conceitos formação e desenvolvimento*. Ele destaca que somente os sistemas ou as “totalidades” podem possuir os traços de desenvolvimento como autodesenvolvimento, que têm “entradas” e “saídas” em si próprios e são sistemas autossuficientes para gerar uma qualidade de nível superior, hegelianamente falando. O indivíduo humano e a criança, em particular, não são tal sistema; assim, segundo Davidov, o conceito de desenvolvimento não se aplica a eles. A criança apenas assimila, adquire, interioriza, no processo de instrução e educação, a experiência que foi historicamente acumulada pela sociedade. A sociedade, segundo o mesmo autor, é exatamente a unidade e a totalidade com capacidade para autodesenvolvimento.

Do nosso ponto de vista, essa abordagem é tipicamente hegeliana. Seguindo-se essa linha, inevitavelmente depara-se com algo semelhante ao Espírito Absoluto já que a sociedade e o espírito objetivo, sob a mesma lógica, são o mesmo sistema que não basta a si mesmo. Em Hegel toda a história da humanidade é autoconhecimento do Espírito Absoluto. O equívoco dessa abordagem está no fato de que o indivíduo e a criança, nesse caso, são tomados e analisados abstratamente, apesar de, se não for Hegel, quem será que vai falar sobre o prejuízo das abstrações, já que foi ele quem escreveu o maravilhoso artigo “Quem pensa abstratamente?” Abstrato significa isolado, existente sem ligações essenciais com o todo ao qual pertence. O indivíduo abstrato pode ser um indivíduo natural, ou seja, um ser humano como um ser biológico. Um indivíduo fisicamente separado também é uma abstração à qual o conceito de desenvolvimento não se aplica.

Em Marx, existem palavras maravilhosas que dizem que “há tempos, está na hora de parar de contrapor o indivíduo e a sociedade abstratamente compreendida. O indivíduo é um ser social”. Esta fórmula de Marx, que parece muito simples, não entra nas mentes e na consciência dos teóricos da psicologia. Mas, há aqui certa malícia de minha parte. Na realidade, esta fórmula não é tão simples, apesar de sua aparente simplicidade. Basta dizer que, de todos os alunos e colaboradores de Vigotski, apenas Elkonin tomou essa ideia como orientação para a ação.

Já se falou o que é indivíduo abstrato, mas Marx diz sobre a sociedade abstratamente compreendida. Do nosso ponto de vista, a sociedade abstratamente compreendida é a dimensão social. Essa dimensão pode ser múltipla, mas é sempre finita, enquanto a sociedade é toda a espécie humana, todos que nos antecederam, vivem agora e viverão depois de nós. De acordo com Marx, indivíduo e espécie são conceitos equivalentes, enquanto indivíduo e social são qualitativamente diferentes e entre eles são possíveis conflitos e contradições.

Ao discutir a relação indivíduo-sociedade, fundamental para a psicologia, D. B. Elkonin destacava que, se tomarmos o indivíduo e a sociedade, separadamente e, posteriormente, tentarmos estabelecer as relações entre eles, por exemplo, utilizando a conjunção de ligação “e”, então, já cometemos um equívoco teórico-metodológico crucial. A conjunção “e” não é apenas de ligação, mas também de contraposição, mas os conceitos que são unidos por ela permanecem abstratos. Na psicologia infantil, o indivíduo é a criança e a sociedade humana como um todo para ela é a sua mãe, o adulto próximo. A relação entre eles é tal que é mais correto representar como “criança dentro do adulto”. O cordão umbilical físico que unia o bebê com o organismo da mãe foi há tempos cortado, mas a ligação psicológica permanece viva e ativa ainda por um longo tempo. A criança vive na aura dos cuidados do adulto e, além disso, ocupa em sua personalidade o lugar central. Ela é um pequeno rei e déspota que submete aos seus interesses toda a vida da família. E é apenas assim que deve ser, já que, nesse caso, do pequeno bebê vai crescer um ser humano e uma personalidade.

Em Vigotski, há um conceito extraordinário que ele tomou emprestado dos pesquisadores alemães. É o conceito do tipo “Proto-nós” (“Pra-mi”). É a consciência tanto da criança, quanto do adulto que se relaciona com ela. Essas consciências caracterizam-se por não terem limites divisores entre si. A criança e o adulto mais próximo dela nesse estado de consciência formam um todo único. Eis a “díade-mônada” que é a unidade necessária e com poder para a análise do desenvolvimento como autodesenvolvimento. Sendo assim, a criança analisada também não se desenvolve isoladamente. No entanto, é exatamente a criança que se desenvolve, mas desde que nas relações vitais e significativas para ela, com poder de autodesenvolvimento como um todo.

Essa solução lógico-filosófica de Marx e Vigotski permite uma aproximação construtiva até mesmo de contradições e impasses que pareciam sem saída

e que surgem no decorrer da compreensão do movimento do desenvolvimento. Assim, uma questão simples e até aparentemente ingênua – de onde surge uma nova qualidade e de nível superior –, na realidade, não é simples. Algo inferior, a princípio, não pode originar algo superior. Isso significa que esse algo superior deve estar, de alguma forma, no inferior. O futuro carvalho já está na sua semente. Essa é a ideia e o princípio do pré-formismo. Mas, nesse caso, não há nenhum desenvolvimento, há uma atualização das potencialidades e a passagem de uma forma de existência para outra. Em princípio, não surge nada novo. O carvalho já está na semente.

Da mesma forma funciona em relação ao movimento do desenvolvimento a lógica do absurdo. Caso a nova qualidade seja oferecida externamente, por exemplo, assimilada no processo de instrução, interiorizada, então, a mudança será externamente determinada, mas jamais pode ser considerada desenvolvimento como autodesenvolvimento.

Apenas a superação dos pontos de vista naturalísticos e o entendimento do indivíduo como um ser eminentemente social permitem abordar construtivamente o estudo do desenvolvimento, da personalidade, da consciência e da liberdade do homem.

Na teoria da periodização do desenvolvimento, de Vigotski, um lugar importantíssimo ocupa o conceito de neoformações psicológicas etárias centrais. A neoformação central é algo que não havia na etapa anterior do desenvolvimento e que, ao surgir pela primeira vez, desempenha um papel determinante em todos os processos de desenvolvimento num dado período etário. Na primeira infância, é a fala; no pré-escolar, é a imaginação; no escolar, a atenção; no adolescente, o pensamento reflexivo. É preciso destacar que todas essas funções psíquicas têm uma natureza volitiva e, desde o início, existem como funções superiores. Sob a influência delas os processos elementares ou naturais se transformam em superiores, culturais. Segundo Vigotski, as neoformações centrais servem de critérios e bases para definição dos períodos etários de desenvolvimento.

Além desse conceito, Vigotski introduz o de situação social de desenvolvimento. Por sua importância, é o segundo conceito fundamental de sua teoria. Em diferentes lugares, ele define-o de várias maneiras. Assim, no artigo *A crise dos sete anos*, a situação social de desenvolvimento é definida como a unidade do meio externo, antes de mais nada, o meio social e o interno, o núcleo do sentido

da personalidade. No artigo *Recém-nascido*, ele caracteriza-o como uma contradição que reflete as forças motrizes do desenvolvimento, num dado período etário. Em relação ao recém-nascido, ele destaca a relação sem fala como especificidade e força motriz do desenvolvimento, nesse período etário.

Os conceitos centrais de neoformação e situação social de desenvolvimento não apenas estão ligados entre si, mas são mutuamente determinantes. Assim, uma neoformação central, na primeira vez que surge, altera, imediatamente, a situação social de desenvolvimento da criança e a nova situação social de desenvolvimento cria, no seu âmbito, as premissas e condições para a neoformação central do próximo período etário. Esses dois conceitos são como os dois braços, as duas pernas e os dois esquis que se movem alternadamente, passando para o primeiro plano, graças ao que é possível o movimento. E essa é a lógica do movimento interno determinado com a possibilidade do qual apenas sonham os estudiosos da lógica e os filósofos.

Tradicionalmente, como mostra a história da ciência, a psicologia se arrastava na cauda da filosofia. Primeiramente, as soluções lógicas e as ideias surgiram na filosofia e, depois, encontraram sua realização nas investigações psicológicas. No entanto, depois dos trabalhos de Vigotski, os filósofos também têm o que aprender e o que tomar emprestado da psicologia.

# PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS NA ÁREA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Elena E. Kravtsova

Instituto de Psicologia L. S. Vigotski

Universidade Estatal de Humanidades da Rússia

No dia 11 de junho de 2014, em menos de um ano, estaremos celebrando os 80 anos da morte de L. S. Vigotski. Essa distância de anos, entretanto, não parece influir no fato de cientistas de diferentes países e áreas até hoje encontrarem ideias novas em suas obras. O legado do autor da teoria histórico-cultural não foi esquecido.

Segundo um dos seus alunos mais próximos, D. B. Elkonin, L. S. Vigotski propôs e demonstrou uma nova psicologia não clássica. Essa psicologia não clássica é regida por leis diferentes, que permitem revelar o caminho de desenvolvimento especificamente humano.

E nesse caso seria natural perguntar: o que exatamente foi feito por L. S. Vigotski? Por que sua obra continua, até os dias de hoje, servindo de fundamento para formação e desenvolvimento de diversas teorias e de uma nova prática?

A resposta para essas perguntas deve ser buscada no próprio autor da psicologia histórico-cultural. Ele escreve que a psicologia antiga, fundamentada no paradigma das ciências naturais, desconhecia o problema da personalidade. E ele também explica o porquê disso: a velha psicologia desconhecia a teoria das funções psíquicas superiores.

O que a teoria das funções psíquicas superiores ofereceu e oferece às ciências psicológicas? Por que ela foi capaz de alterar o caráter da própria psicologia?

L. S. Vigotski destaca que o desenvolvimento psíquico da personalidade guarda relação direta com suas condições sociais. “A função psíquica surge na arena do desenvolvimento psíquico duas vezes; primeiramente, em forma de relações sociais entre as crianças e, depois, como uma função psíquica supe-

rior”. Essa ideia de Vigotski definiu a metodologia da psicologia histórico-cultural. Segundo o PhD Seth Chaiklin, a metodologia de Vigotski se distingue pela orientação para a prática. Ao mesmo tempo, Vigotski dedicou bastante atenção às particularidades do desenvolvimento fisiológico da criança. É um fato bem conhecido que, ainda exercendo docência em algumas universidades, juntamente com A. R. Luria, ingressou no Instituto de Medicina, de Rarkov. Então, para ele, o desenvolvimento psíquico da criança é condicionado tanto pelo fator social, quanto por alguns mecanismos fisiológicos.

Foi esse o motivo da frequente comparação da abordagem histórico-cultural com a lógica da teoria da convergência dos dois fatores, proposta por W. Stern, levando a interpretação da primeira ao âmbito da última. É verdade que as duas abordagens consideram os fatores biológicos e os fatores sociais. Mas, desde o início, essas teorias são diametralmente opostas. Assim, por exemplo, segundo Stern, o social suplanta o princípio biológico no homem e o homem adulto se torna socializado e social em grau muito maior, se comparado com a criança. Vigotski, por sua vez, destaca que o bebê é o ser mais social possível. Os dois autores também compreendem de forma diferente o processo de desenvolvimento. Num dos casos, o de Stern, como já foi dito, o social suplanta o biológico; no outro, de Vigotski, o social altera o próprio caráter: vai se transformando, aos poucos, de algo externo, de social, promovido pelo adulto, em algo social próprio da criança. Nesse caso, ao contrário da teoria de Stern, apresentada no âmbito da psicologia clássica, o social não faz do sujeito uma criatura adaptada à cultura da sociedade, mas, ao contrário, permite ao sujeito adaptar a sociedade aos seus interesses, necessidades e princípios. Nesse contexto, na teoria histórico-cultural, a socialização não é interiorização do mundo externo com suas leis, mas seria algo como a exteriorização do mundo interior do homem.

Dessa forma, com auxílio da abordagem histórico-cultural e por meio dela, Vigotski elaborou duas proposições revolucionárias. Em primeiro lugar, destacou e definiu conceitos científicos a respeito da via do desenvolvimento especificamente humano, que ele chamava de cultural. O desenvolvimento cultural não é simplesmente desenvolvimento psíquico. É o desenvolvimento do **homem**. Mais que isso, pode-se dizer que esse desenvolvimento é característico somente do **homem**. Já os fatores biológicos, nesse contexto, além de não serem determinantes para a psique humana, podem ser alterados de modo qualitativo

e se desenvolverem. Mais que isso, as alterações dos fatores fisiológicos não estão relacionadas ao fato de que estes sejam suplantados pelo social, mas por acontecerem alterações qualitativas na psique do indivíduo.

A segunda proposição de L. S. Vigotski, aliás, está ligada a isso. Ele demonstrou que o desenvolvimento psíquico está relacionado à capacidade do homem de dominar a própria psique. No interior dessa lógica, todos os fatores externos, inclusive a instrução, não são assimilados nem apropriados, mas são ferramentas, meios, com ajuda dos quais o homem se torna sujeito do próprio comportamento, da atividade e da personalidade.

Desse modo, a abordagem histórico-cultural permitiu entender a lógica e as propriedades qualitativas do desenvolvimento psíquico do homem. Além disso, o homem, no âmbito dessa teoria, é ativo, realiza a sua personalidade única. Portanto, a abordagem histórico-cultural, segundo o seu autor, cria a possibilidade de construção de uma teoria e uma prática da psicologia da personalidade.

Apesar de o conceito de personalidade praticamente não ter sido utilizado por Vigotski e de poucos terem relacionado sua teoria à teoria da personalidade, é necessário ter em mente que o desenvolvimento da personalidade está estritamente conectado à lógica do desenvolvimento cultural do homem. Quanto mais alto é o nível de autocontrole do homem, da capacidade de controlar os processos e as funções psíquicas, o comportamento e as atividades, mais elevado é o nível de desenvolvimento da personalidade. Nesse sentido, a avaliação do trabalho de um psicólogo com uma criança, da mesma forma como da eficiência de qualquer tipo de instrução, está relacionada ao que esse trabalho ou essa instrução conseguiu oferecer à criança para que ela desenvolvesse o controle de si mesma, ou seja, para o desenvolvimento de sua personalidade.

Se, durante o processo de relação com o adulto, ou durante o processo de instrução organizada, a criança adquirir quaisquer capacidades não relacionadas de modo algum à sua capacidade de autocontrole, por um lado, esse processo não estará no âmbito da abordagem do desenvolvimento, e, por outro, apesar de quaisquer possíveis referências à teoria histórico-cultural, acabará sendo realizado no âmbito da ciência clássica.

Há fundamentos de peso para afirmar que a característica essencial da psicologia não clássica proposta por L. S. Vigotski está relacionada a certa duplicidade de posições. Tentarei ilustrar a afirmação com um exemplo. É de co-

nhecimento geral a afirmativa de que as funções psíquicas naturais tornam-se funções superiores e isso constitui a essência da teoria histórico-cultural. Daí vem o importante papel da instrução, que leva ao desenvolvimento e transforma as funções naturais em superiores. Essas particularidades da abordagem histórico-cultural, se analisadas sob a perspectiva da ciência clássica, resultam na constatação de que o seu objeto são as funções psíquicas superiores. No entanto, é difícil discordar de um dos pesquisadores da obra de Vigotski, A. A. Puzirev, que sublinha o fato de que a teoria histórico-cultural não se ocupava nem das funções psíquicas naturais, nem das superiores; Vigotski pesquisava o processo pelo qual as funções naturais se transformam em superiores e culturais. Para realizar tal paradigma, ou seja, estudar o processo da transformação das funções psíquicas naturais em superiores, o pesquisador deve estar, ao mesmo tempo, em duas posições. Deve considerar tanto aquilo que o homem já domina no presente momento, quanto a sua zona de desenvolvimento iminente.

Na minha apresentação de hoje, eu gostaria de me deter em três grupos de pesquisas, construídas no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski.

O primeiro grupo de pesquisas contemporâneas realizadas no âmbito da psicologia histórico-cultural está relacionado ao conceito que é praticamente o cartão postal da psicologia não clássica. Trata-se do conceito de “zona de desenvolvimento iminente”.

Aquilo que a criança faz hoje com ajuda do adulto ela mesma será capaz de realizar amanhã de modo independente. Quando essas palavras de Vigotski são interpretadas no âmbito da psicologia tradicional, opta-se por um tipo de instrução que busca transformar em desenvolvimento atual aquilo que era parte da zona de desenvolvimento iminente, ontem. Ou seja, sob essa perspectiva, a instrução que considera a zona de desenvolvimento iminente é uma instrução voltada para a transformação do desenvolvimento iminente em atual. Mesmo reconhecendo a importância dessa transformação, é necessário destacar que tal instrução acaba focando a capacidade do sujeito em se instruir, a sua habilidade de se instruir, e não o seu desenvolvimento. Além disso, como foi destacado em diversas pesquisas não relacionadas às ideias de Vigotski, a habilidade de instrução varia de pessoa para pessoa. Algumas captam o conteúdo “de primeira”, enquanto outras dominam a informação de modo lento e mais difícil. O mais interessante e importante nesse processo é que, mesmo ao atingir o mesmo re-

sultado, ou seja, mesmo que, ao fim da instrução, os instruídos possam realizar de modo igual e independente uma atividade ou tarefa que eram incapazes de realizar antes, sem ajuda, os seus níveis de habilidade de instrução seguem os mesmos. Em outras palavras, esse tipo de instrução não tem nenhum efeito desenvolvedor. Somente ajuda a transformar o potencial já existente em capacidades reais. Contudo, seria possível responder a essa crítica dizendo que, durante o processo desse tipo de instrução, o desenvolvimento atual dos instruídos se altera e, desse modo, ocorre um processo de desenvolvimento. Porém, o mais provável é que a capacidade de fazer algo de modo independente, nesse contexto, possa acontecer sem nenhum tipo especial de instrução. Além disso, nesse mesmo contexto, o fato de a pessoa começar a realizar algo de modo independente não significa um novo nível de desenvolvimento atual. Para finalizar, em pesquisas no âmbito do paradigma descrito, fica fora de evidência e entendimento a questão sobre o que exatamente o desenvolvimento altera. Altera a capacidade de agir de modo independente ou, ao contrário, a capacidade de ação independente é resultante e já se apóia no novo nível de desenvolvimento? A psicologia clássica não responde a essa questão e às questões relacionadas aos motivos da existência de diferentes amplitudes da zona de desenvolvimento iminente para cada pessoa, nem se é possível fazer algo para alterar a amplitude da zona de desenvolvimento iminente. Talvez seja por isso que vozes cada vez mais frequentes acusam este conceito de não ser científico, mas tão somente uma metáfora.

Se tentarmos compreender o conceito de zona de desenvolvimento iminente no contexto da proposta da psicologia não clássica, poderemos tentar responder às perguntas colocadas da seguinte maneira.

Segundo L. S. Vigotski, o conteúdo localizado na zona de desenvolvimento iminente já está no homem, já foi praticamente formado, mas ainda não pode ser plenamente utilizado para solução de tarefas e problemas. Justamente por esse conteúdo já estar presente no desenvolvimento do homem, ele pode, com ajuda externa e necessária, começar a sua utilização. No caso contrário, se alguma habilidade, capacidade, informação, etc. não estiverem em desenvolvimento, ajuda alguma conseguirá garantir ao sujeito uma atividade produtiva, nesse caso, tendo como resultado a solução de um problema. Como se fala na psicologia contemporânea e na pedagogia, essas habilidades, capacidade, informação, etc. estão fora da sua zona de desenvolvimento iminente.

É possível supor que o termo zona de desenvolvimento **iminente**, desde o princípio, supunha a existência de um desenvolvimento não iminente. Há uma série de motivos que permitem falar que o homem possui uma **zona de desenvolvimento potencial, ou zona de desenvolvimento remoto**. A diferença entre esta e a zona de desenvolvimento iminente é que o conteúdo daquela não será de propriedades concretas, de processos e características com ajuda das quais o sujeito poderá, com ajuda externa, solucionar um problema proposto. Na zona de desenvolvimento potencial ou remoto estarão somente as fontes desses processos, as condições para que as propriedades ou características iniciem o processo de maturação.

Desse modo, o conteúdo da zona de desenvolvimento potencial pode ser chamado de disposição psicológica para que, em sua base, surjam, no conteúdo da zona de desenvolvimento iminente, capacidades concretas de uma criança, que ela poderá atualizar, se receber auxílio adequado.

Assim, as fontes da zona de desenvolvimento iminente estão na zona de desenvolvimento potencial ou remoto, que é responsável por seu fundamento psicológico. Porém, a existência dessas fontes, da disposição psicológica, etc. não significa, necessariamente, o surgimento de algo construtivo, o fato de que terá início a maturação dos processos e das funções psíquicas.

A passagem do desenvolvimento potencial ou remoto para o desenvolvimento iminente está ligada, intrinsecamente, à lógica geral e aos mecanismos do desenvolvimento histórico-cultural na ontogênese, tal como entendida no âmbito da psicologia não clássica.

Uma das ideias fundamentais da concepção histórico-cultural diz respeito ao mecanismo de transformação das funções psíquicas naturais em superiores. Com isso mostra-se que os meios, adquiridos pelo sujeito no processo de instrução, estão voltados, antes de tudo, para o si mesmo. Em outras palavras, no âmbito da abordagem histórico-cultural, o mais importante no desenvolvimento não é a assimilação e a apropriação, não é o direcionamento externo da instrução, mas as alterações que acontecem no psiquismo e na personalidade do homem. O homem pode aprender a solucionar tarefas e problemas bastante complexos, mas apesar disso não ter nenhuma alteração no seu desenvolvimento, bem como, ao contrário, ele pode não saber, como não sabia antes, solucionar um tipo determinado de tarefas, mas ter realizado alterações qualitativas no seu desenvolvimento.

Se lançarmos o olhar para os conceitos de zona de desenvolvimento iminente e de zona de desenvolvimento potencial ou remoto sob esse ponto de vista, será relativamente fácil ver que o primeiro é um indicador do desenvolvimento pessoal (individual), e o segundo acaba não evidenciando qualquer relação com o desenvolvimento de uma pessoa concreta. O segundo conceito é fundamento, e o que crescerá sobre esse fundamento depende diretamente das particularidades da personalidade da pessoa. Por exemplo, em crianças de idade pré-escolar, surge a imaginação como uma função psíquica independente. Todavia, em algumas, ela se torna o princípio para a brincadeira e colabora para o desenvolvimento psíquico e da personalidade, enquanto, em outras, torna-se motivo de seus medos.

Três garotas de cinco anos, com o mesmo nível de desenvolvimento da imaginação, desenharam um homem assustador. Uma delas traça, ao lado dele, o desenho de uma fada que o desencanta e o faz ficar melhor. Outra, para de desenhar e se assusta um pouco com o próprio desenho, mas, quando o adulto propõe-lhe que desenhe algo para que o medo passe, ela desenha uma varinha de condão que, em caso de necessidade, poderá ajudar. Enquanto isso, a terceira esconde-se debaixo da mesa, dizendo as palavras “tenho medo dele” e nenhuma tentativa de convencimento funciona, mesmo quando o adulto propõe-se a desenhar ele mesmo uma varinha de condão, ou a trazer uma espada mágica.

Desse modo, as meninas possuem a mesma zona de desenvolvimento potencial, mas o seu desenvolvimento atual e as zonas de desenvolvimento iminente são diferentes.

Nesse contexto, a transformação do desenvolvimento potencial em conteúdo da zona de desenvolvimento iminente significa que o desenvolvimento, o seu conteúdo e seus mecanismos se tornaram patrimônio pessoal do homem. Desse modo, a instrução histórico-cultural que visa ao desenvolvimento, ou a instrução com foco no desenvolvimento, é voltada, em grande parte, para o desenvolvimento potencial ou remoto do homem, no âmbito da psicologia não clássica.

Provavelmente, não é necessário convencer ninguém de que a zona de desenvolvimento iminente possui fronteiras determinadas, sendo a sua fronteira inferior relacionada ao desenvolvimento atual do indivíduo, enquanto a sua fronteira superior separa-a da zona de desenvolvimento potencial. Assim, a instrução com foco no desenvolvimento e os seus resultados ampliam a zona de desenvolvimento iminente devido, em primeiro lugar, à alteração de sua relação

com a zona de desenvolvimento potencial. Claro que não podemos deixar de considerar as relações da zona de desenvolvimento iminente com o desenvolvimento atual da pessoa; entretanto, há certos motivos para dizer que as pessoas nas quais o desenvolvimento iminente não consegue se transformar em desenvolvimento real possuem defeitos na habilidade de se instruir.

Se olharmos para os textos sobre a zona de desenvolvimento iminente, de L.S. Vigotski, não encontraremos qualquer orientação para o adulto sobre o tipo de ajuda a ser oferecida, no caso de a criança não conseguir executar uma tarefa de modo independente. De qualquer forma, considerando o papel especial da comunicação no desenvolvimento psíquico e da personalidade do homem para o qual apontava o autor da concepção histórico-cultural, podemos falar com bastante certeza que essa ajuda relaciona-se imediatamente com as particularidades da comunicação e da relação (*obschenie*). Também mostrou-se que essa ajuda, na zona de desenvolvimento iminente, pode ser direcionada em mais de um sentido. Um deles serviria para o sujeito conseguir lidar com o conteúdo objetivo de determinada tarefa, enquanto o outro seria para ele conseguir receber ajuda externa. Essa ideia acaba sendo confirmada pelo fato de as pessoas com dificuldades e problemas de relação (*obschenie*) também terem problemas com a instrução, ou seja, terem uma zona de desenvolvimento iminente pequena.

Assim, a ajuda externa pode se voltar para diferentes aspectos do desenvolvimento do indivíduo. Um seria diretamente relacionado ao conteúdo objetivo, enquanto o outro à relação (*obschenie*) e cooperação com outras pessoas. Cada tipo de ajuda especificado soluciona um problema determinado. Um problema direcionado ao “objeto” para utilização de diversos tipos de conhecimento, habilidades, capacidades, etc. na solução de problemas concretos. O outro, “de relação” (relativo à *obschenie*), ajuda o sujeito a receber ajuda externa, no caso quando tem dificuldade em receber tal ajuda.

Desse modo, se o sujeito não consegue receber ajuda externa e utilizá-la para a solução das tarefas propostas, é justa a conclusão de que esse conteúdo - a que é direcionada a ajuda objetiva - está fora de sua zona de desenvolvimento iminente. Se ele conseguir com o suporte da comunicação e da relação solucionar ou resolver a tarefa, esse conteúdo estará dentro da sua zona de desenvolvimento iminente.

Em outras palavras, a ajuda, direcionada para que o sujeito receba a dica

e solucione a tarefa que ele não consegue realizar por si só, além de transformar a sua zona de desenvolvimento iminente, também garante a passagem do desenvolvimento potencial para a zona de desenvolvimento iminente, ou altera as fronteiras deste desenvolvimento.

Desse modo, no âmbito da psicologia não clássica, somente podemos chamar de instrução direcionada para o desenvolvimento aquela que está direcionada para a alteração da zona de desenvolvimento iminente e não apenas orientada para a zona de desenvolvimento iminente.

O segundo grupo de pesquisas em que gostaria de me deter trata de problemas da família e da educação familiar. Na presente apresentação, abordarei a questão das particularidades das relações da pessoa com a família e as especificidades de compreensão da família em diferentes períodos da ontogênese.

Pesquisas experimentais dedicadas ao estudo da gênese da imagem da família na infância permitiram chegar a uma série de importantes conclusões. Assim, descobriu-se que há duas imagens da família para a criança em todas as etapas da ontogênese infantil. Uma delas, que chamaremos, de modo provisório, de ideal ou normativa, reflete as noções gerais da pessoa sobre a família e as relações familiares. É de conhecimento geral que para muitas crianças o modelo de família está relacionado à existência de mãe, pai e criança. Se elas se deparam com a ausência de um dos membros, não conseguem compreender esse tipo de unidade como família. A imagem normativa da família surge com base em contos de fada, nas brincadeiras infantis, nas relações (*obschenie*) com adultos e na subcultura infantil. Com tudo isso é curioso que, apesar de cada criança possuir fundamentos próprios para a construção da imagem ideal da família, é possível destacar algumas regras comuns no desenvolvimento do seu conteúdo na ontogênese.

Para crianças de idade pré-escolar, a imagem da família está relacionada com a localização conjunta dos membros da família. Aqueles que habitam o mesmo apartamento, ou o mesmo quarto, são família, do ponto de vista da criança de idade pré-escolar. Avó e avô que habitam em apartamento separado da criança não são membros de sua família. Ao mesmo tempo, um cachorro que habita no mesmo apartamento da criança será membro de sua família. As crianças na idade pré-escolar atribuem um significado análogo aos objetos significantes para a família, tais como carro, aparato tecnológico ou computador. Algumas crianças, hoje em dia, consideram com frequência uma vizinha ou amiga da

mãe que passa muito tempo no local como família, enquanto excluem o pai que vive ocupado e não aparece muito em casa. Recentemente, circulou na TV uma propaganda de máquina de lavar louça em que uma garota de idade pré-escolar desenha a família sem a mãe e explica isso com o fato de a mãe estar sempre lavando os pratos. Considerando que a criança estava realizando alguma atividade interessante com o pai no quarto, enquanto a mãe estava fora de sua atenção, digamos, na cozinha, esse fenômeno pode ser explicado pelas configurações de formação da família de crianças em idade pré-escolar.

Crianças na idade escolar, ao definirem a família, orientam-se, em primeiro lugar, pelas atividades principais de cada membro. A mãe arruma, a avó prepara o almoço, o pai ganha dinheiro - essa é a família. Além disso, com frequência, a criança não se considera membro da família, explicando isso pelo fato de não estar trabalhando. Quando crescer, terá um trabalho e, então, se tornará membro da família. Em alguns desenhos de família, as crianças nessa idade inventam para si alguma atividade. Por exemplo, ela come balas e atira a embalagem ao chão, enquanto a avó varre o seu lixo. O mais interessante é que as crianças na idade escolar, quando solicitadas a brincarem de família ou a desenharem-na, não ilustram a sua ocupação principal que é o estudo. Se o desenho mostra alguém sentado à mesa e escrevendo, geralmente este é o irmão ou a irmã mais velha, ou o pai, que está trabalhando. Também nesses desenhos a mãe geralmente expulsa o menor de perto da mesa para que não atrapalhe as lições do irmão ou irmã mais velha, ou, em outros casos, o mais novo estará tentando espiar a atividade daquele que está à mesa. Considerando as particularidades das crianças dessa idade, é possível dizer que a família para elas é um grupo de pessoas a realizar uma atividade coletivamente repartida.

O indicador de família para os adolescentes é a existência de um casal. Do seu ponto de vista, o aspecto distintivo das relações de casal, comparando com outros relacionamentos entre homens e mulheres, é a existência de amor. Para muitos adolescentes, a mãe que educa a criança sozinha, ou uma criança que vive com pai e avó, por exemplo, não é família.

A imagem ideal da família para jovens está relacionada às particularidades da cultura em que habitam. Com frequência, nas sociedades em cujas megalópoles convivem culturas diferentes, essa imagem será bastante variada. Essas diferenças frequentemente atrapalham os jovens no sentido de formar famílias.

Um dos exemplos mais simples desse tipo de situação seria o fato de que em algumas culturas a mulher não deve trabalhar e deve dedicar todo o seu tempo à família, enquanto que, em outras culturas, ela está emancipada e possui condições semelhantes aos homens para crescer na carreira.

A imagem ideal ou normativa da família é uma espécie de ferramenta psicológica para a produção da imagem de uma família própria. Na idade pré-escolar, a imagem ideal da família e a imagem real coincidem. Resulta disso que, para a criança nessa idade, não há famílias boas ou famílias ruins. Na consciência da criança de idade pré-escolar todas as famílias são iguais.

Já em crianças de idade escolar, existem duas imagens da família, a ideal e a real. No entanto, essas duas imagens não se relacionam de forma alguma na consciência da criança. Por um lado, isso resulta na avaliação de que não existem famílias boas nem ruins para crianças dessa idade, assim como para crianças de idade pré-escolar. Junto a isso, por outro lado, as crianças nessa idade, com frequência, atribuem à imagem da sua família real o significado de uma família normativa. Por exemplo, num desenho de família, uma garota retrata um homem deitado na cama e fala para o psicólogo: “Esse é o papai; ele está bêbado”, e, então, adiciona em tom de confiança: “Todos os pais sempre estão bêbados”.

A ausência de famílias boas e ruins na consciência de crianças de idade pré-escolar e de idade escolar permite concluir que nessas idades não há influências traumáticas da família sobre as crianças. Isso de modo algum significa que as relações familiares não influam no desenvolvimento da criança. Somente queremos sublinhar que a criança não tem consciência da desatenção dos pais, do mau tratamento dispensado por eles, dos conflitos entre eles como características da sua família. São episódios isolados que causam mágoas situacionais. Apesar disso tudo, a minha família é normativa. Outras famílias são análogas, parecem-se com a minha.

Esse quadro altera-se radicalmente na adolescência. Agora, além de entenderem os termos família boa ou família ruim, as crianças tentam avaliar a própria família ou as famílias com as quais se deparam com ajuda da imagem da família ideal. Nessa idade, essa imagem ainda é bastante esquemática, porém, aos poucos, as crianças vão trabalhando nela e adicionando diferentes detalhes que emprestam da vida real. Por exemplo, quando se deparam com uma família em que, além de haver amor entre o casal – que é a imagem ideal de família

para crianças dessa idade – há muitos/poucos filhos, então, a imagem ideal da família se transforma, assim como as relações emocionais entre o casal que têm muitos/poucos filhos. Em outras palavras, nos adolescentes, a imagem ideal da família detalha-se e aperfeiçoa-se pelo contato deles com famílias reais. Com isso, as grandes diferenças entre a imagem ideal de família que se forma e da família própria e real, com frequência, tornam-se um fator traumático para os adolescentes. Eles começam a sentir vergonha da própria família, tentam passar menos tempo com ela, etc.

Na juventude, por um lado, mantêm-se as regras de formação da imagem da família semelhantes às da adolescência. Por outro lado e ao mesmo tempo, ao fim da juventude, surge uma espécie de terceira imagem da família. Essa terceira imagem relaciona-se, em primeiro lugar, com as imagens ideais e reais da família e, em segundo lugar, com algumas especificações ou, por vezes, com imagens alteradas da família ideal. **É possível até mesmo dizer que, se nas etapas anteriores do desenvolvimento, a imagem da família ideal e real eram idênticas, não se diferenciavam entre si, no jovem, a imagem da família real adquire o status de ideal.** Por um lado, ela começa a ser compreendida não como uma imagem geral de uma família ideal, mas como a minha própria imagem da família ideal.

Desse modo, na dupla família ideal ou normativa e família real, o papel central é da primeira. A imagem da família ideal ou normativa aparece primeiramente na ontogênese. Ela serve de fundamento para o surgimento da imagem da família real. Ela é a ferramenta psicológica com ajuda da qual a criança avalia a própria família e adquire a capacidade de construir relações familiares de modo consciente e livre.

Por fim, o terceiro grupo de pesquisas em que gostaria de me deter diz respeito ao método de projeção proposto por L.S. Vigotski. Ou, como o próprio autor da psicologia histórico-cultural o chamava, método genético-experimental. Esse método, segundo o seu pensamento, permite modelar os processos de desenvolvimento. Empregando-o, foi possível para um grupo de psicólogos conseguir elaborar um sistema de educação contínua.

O objetivo principal desse programa consiste em ajudar as crianças a revelarem ao máximo as suas individualidades, em realizar em cada uma a zona de desenvolvimento iminente e, por fim, em ampliar os limites das zonas de desenvolvimento iminente em cada criança. Consideramos que esses três pontos

constituem o objetivo da educação, já que o foco na descoberta da individualidade testemunha o fato de a instrução possuir um caráter pessoal e a realização da zona de desenvolvimento iminente fará da instrução uma instrução que leva ao desenvolvimento. Por outro lado, a ampliação da zona de desenvolvimento iminente dará à instrução um caráter espontâneo, tornando-a um programa pessoal da criança.

Esse programa está completamente fundamentado na concepção histórico-cultural de L. S. Vigotski. Como essa teoria tangencia praticamente todos os lados do desenvolvimento psíquico, apontaremos, desde o início, as três ideias fundamentais que são realizadas em todas as etapas do desenvolvimento da criança.

Consideramos muito importante a ideia de L. S. Vigotski de que a fonte principal do desenvolvimento psíquico, na ontogênese, são as relações (*obschenie*). Isso significa que a instrução da criança deve ser descrita e apresentada, em primeiro lugar, na forma de relação da criança com o adulto e com outras crianças. Ao mesmo tempo, é a realização dessa afirmativa de L. S. Vigotski que garante o caráter desenvolvidor da instrução, já que, segundo ele, a zona de desenvolvimento iminente é o que a criança não consegue fazer sozinha hoje, mas faz com ajuda de um adulto (pela sua relação especial com ele), e poderá fazer amanhã, de modo independente. Posicionar a relação (*obschenie*) no centro do sistema de instrução das crianças e adultos permitirá, antes de tudo, além do domínio de determinado conteúdo objetivo, ter sujeitos plenos e em relação.

A segunda ideia da abordagem histórico-cultural, realizada em nosso programa, é a da unidade afeto-intelecto. Segundo o pensamento de L. S. Vigotski, a instrução carrega um caráter pessoal se, ao mesmo tempo, influencia o desenvolvimento de emoções e do intelecto da criança. Isso significa que o conteúdo da instrução deve, necessariamente, possuir um caráter emocional para a criança, não ser algo alheio, atendendo às suas necessidades e interesses.

A terceira ideia de L. S. Vigotski é associada de modo direto ao programa de formação ininterrupta que tangencia os tipos de instrução que ele definiu, a saber, a instrução espontânea, realizada quando a pessoa instrui-se segundo programa próprio, e a instrução reativa, efetuada quando a pessoa instrui-se segundo um programa de terceiros. Verificou-se que a instrução segundo programa próprio é mais eficiente e menos cansativa. Ao mesmo tempo, quando não há

caráter reativo algum envolvido na instrução, ela não pode servir de base para um programa pedagógico. Em relação a isso, é claro que a instrução segundo programa de terceiros pode ser transformada, de modos especiais, em programa próprio da criança, podendo, assim, serem aproveitadas as vantagens dos dois tipos de instrução.

A condição necessária para criação do programa de formação ininterrupta é que, apesar de ser estruturada em princípios comuns, na prática, ela é realizada de modos diferentes em diferentes etapas da ontogênese. Assim, por exemplo, a tese acerca do fato de a relação (*obschenie*) formar o centro da instrução na idade pré-escolar é evidenciada, primeiramente, num grupo infantil de idades mistas. Por meio de tecnologias especiais criam-se condições em que cada criança pode desempenhar diferentes funções: em um dos casos, ela está “acima” e ensina alguém; em outro, está “abaixo” e está apreendendo de alguém; no terceiro caso, ela ganha a possibilidade de atuar junto com os adultos “de igual para igual”; e, às vezes, num quarto caso, ela faz algo sozinha, de modo “independente”.

O fundamento de todas essas ideias, segundo L. S. Vigotski, é a função “Proto-nós” (Pra-mi) conforme a qual a criança, em conjunto com o parceiro, inicialmente, de modo passivo e, depois, numa posição ativa, aprende a agir em conjunto como um sujeito coletivo.

Na idade escolar, essa tese manifesta-se de outro modo. Agora, as crianças de mesma idade, em times e microgrupos, ocupam posições diferentes, de acordo com as ações desempenhadas pela criança. Além disso, começa-se a aplicação ativa dos conhecimentos recebidos na escola - a criança deve, realmente, ensinar algo a outra de idade menor, junto com seus colegas de turma - e não fazer de conta, como é na idade pré-escolar, mas realizar uma tarefa determinada - calcular quanto combustível um automóvel precisa para chegar a um determinado lugar, etc.

Na adolescência, durante o processo de instrução, as *obschenie* (relações) manifestam-se sob um terceiro aspecto. As crianças aprendem a estabelecer relações de modo ativo e mais consistente, em que as posições de relação podem surgir de acordo com o ponto de vista da criança sobre o problema que está sendo discutido ou nem aparecer. Assim, toda discussão termina com um resultado real. Desse modo, se na idade escolar ocorre a passagem do resultado relativo para o resultado real, na adolescência, somente há espaço para o resultado real, que ajuda as crianças a avaliarem na prática o resultado da própria opinião ou o

resultado da discussão conjunta de certo problema.

No ensino médio (de 15 a 17 anos), as comunicações objetivas transformam-se em forma, enquanto o conteúdo da comunicação focaliza, nesse momento, as relações entre as pessoas ou outros problemas morais e filosóficos eternos. Como resultado desse tipo de discussão sobre tempos, valores e ideais, compreensão e atribuição de sentido ao mundo ao redor, uma imitação consciente (ou instrução) de certa matéria.

No treinamento de especialistas psicólogos, a relação (*obschenie*) continua sendo o centro da instrução. Mas, naquele momento, os alunos aprendem a ocupar, de modo independente, uma posição determinada na comunicação, a analisar a relação em diferentes tipos de atividade, a utilizá-la na relação para o desenvolvimento ou para correção.

A tese de L. S. Vigotski sobre a unidade afeto-intelecto na idade pré-escolar realiza-se sob a forma da integração entre a educação familiar e a pública. Durante esse processo, acontece uma incorporação mútua: a família no jardim de infância e a ampliação do jardim de infância na família. Por exemplo, as crianças vivem como se fosse um tipo de família pública, onde tudo funciona como em família; ao mesmo tempo, os pais das crianças participam diretamente da vida do jardim de infância. Isso permite que as crianças se sintam confortáveis a ponto de, sem esforço psicológico, transitarem entre o jardim de infância e a família. Além disso, a vida num jardim de infância é construída por determinados eventos que carregam um caráter muito emocional e, ao mesmo tempo, os preparativos para esses eventos servem de conteúdo objetivo para a educação das crianças de idade pré-escolar. Por exemplo, num grupo de jardim de infância, surge um novo personagem, um urso marrom. Mas, de repente, ele viaja para o Pólo Norte. As crianças se mobilizam para encontrá-lo e trazê-lo de volta para o jardim. Para isso, é necessário descobrir onde fica o Norte, seja pelo mapa, seja pela bússola. Depois disso, investiga-se quem habita no Polo Norte, qual é o clima desse lugar, como se faz para chegar lá, etc. Além de acontecerem no jardim de infância, essas iniciativas sucedem-se também na família, realizando, desse modo, a unidade da determinação emocional das crianças - que desejam muito recuperar o ursinho - e o componente intelectual - pela assimilação da devida instrução.

Nas turmas de crianças na idade escolar, a unidade afeto-intelecto apresenta-se sob outro aspecto. Considerando-se que as crianças dessa idade já não

são tão emocionalmente apegadas às famílias quanto as de idade pré-escolar, mas que, com prazer, ensinam aos outros - a maioria delas, inclusive, sonha em se tornar professor - criam-se, no grupo e na família, condições especiais, nas quais a criança, efetivamente, se transforma em professor. Além disso, as crianças de idade escolar ganham a possibilidade (o que, de alguma forma, torna-se um componente emocional) de realizar os seus conhecimentos na prática. Por exemplo, ao aprenderem a ler, elas lêem para todos a carta que, por exemplo, alguém recebeu da fada, ou escrevem um cartaz para anunciar um espetáculo. Tarefas como a de pegar a quantidade certa de dinheiro para comprar sorvetes ou chicletes para familiares adoecidos também funcionam.

Na adolescência, o princípio da unidade afeto-intelecto se realiza pelo trabalho em oficinas especiais, em que a criança, junto a outras crianças e adultos, pode fabricar um banco ou costurar um vestido, bem como fazer algum artefato útil para si ou para sua família. Durante o processo, é claro, ela aprende a fazer algo específico e, o que é importante, usa os próprios conhecimentos durante a fabricação do produto. Por exemplo, ela calcula o tamanho do banco ou o local onde deve ser costurado um zíper. Nesse caso, fica evidenciado que a sua atividade de instrução está sendo realizada na qualidade de meio, de matéria para alcançar um objetivo real.

Para os alunos do ensino médio, o componente emocional da instrução manifesta-se na possibilidade de filosofar ou de analisar. Em nossa opinião, essa é a idade mais sensível para o ensino da psicologia prática do cotidiano, necessária a todas as crianças, independentemente da profissão escolhida.

A unidade afeto-intelecto em jovens alunos universitários pressupõe o envolvimento destes, desde o início, no trabalho real e prático do psicólogo. Isso se alcança com ajuda da assim chamada psicologia de projeção, isto é, o estudante (com ajuda, ou sob orientação de alguém, usando conhecimentos prévios ou recebidos naquele exato momento) elabora o programa de desenvolvimento ou de correção para uma determinada criança, faz o diagnóstico psicológico e constrói para ela um ambiente desenvolvedor, etc.

A ideia de Vigotski sobre a instrução espontânea e reativa na idade pré-escolar, é que ela não se manifesta até determinada idade. Com base nos nossos dados, essa idade pode ser determinada - trata-se da crise dos sete anos. Crianças de idade pré-escolar somente podem ter instrução espontânea. No entan-

to, considerando as limitações da instrução espontânea na idade pré-escolar, é extremamente necessária a transformação da instrução reativa em espontânea. Com base no exemplo já citado do ursinho e da “viagem” para o Norte, podemos dizer que o adulto realizou um trabalho especial preliminar com as crianças e o ursinho, cujo resultado foi o fato de as crianças passarem a querer saber sobre o Norte. Com isso, o programa reativo do adulto em dar noções espaciais e climáticas sobre o Norte tornou-se um programa espontâneo da criança.

Na idade escolar, por outro lado, mantêm-se o mesmo mecanismo; nesse momento, entretanto, o objeto são resultados reais. Quanto tempo demora o voo ou a viagem de carro até o Norte? O que demora mais, carro ou navio? E por aí vai. Além disso, como a maioria das crianças já passou pela crise dos sete anos, é possível introduzir aos poucos alguns momentos relacionados à instrução reativa. Assim, por exemplo, as crianças de idade escolar podem, sem que as menores saibam, aprender propositalmente (de modo reativo) a imitar a aurora boreal para mostrar para as crianças pequenas do jardim em sua “viagem” para o Norte. À medida que as crianças crescem, o papel da instrução espontânea reduz-se e, cada vez mais, aumenta o significado da instrução reativa. Todavia, de modo algum esta instrução deve substituir a espontânea, pois, mesmo em adultos, a espontânea leva a resultados melhores.

Tanto na transformação da instrução reativa em espontânea, quanto no uso da reativa, um papel importante é desempenhado pelo ato de aprender algum tipo de brincadeira. Por um lado, em geral, a atividade de brincar já está formada nessa idade e, por outro, surgem brincadeiras, por exemplo, com regras, que levam a algum resultado prático como acumular um determinado número de pontos, encontrar alguém ou algo, etc. É por isso que nessas brincadeiras, em geral, há um elemento de competição e a criança tenta vencer com todas as suas forças. A principal estratégia para isso é passar a dominar o processo, que pode ser desde atirar uma bola na rede, quanto escrever ou traduzir um texto. Desse modo, novamente acontece a transformação da instrução reativa em espontânea. Um dos importantes aspectos da instrução de crianças de idade escolar é o fato de elas, ao contrário da maioria das crianças de idade pré-escolar, aplicarem o seu conhecimento na prática. Assim, se o pré-escolar escreveu um texto, provavelmente terá orgulho do resultado e se esquecerá das instruções contidas nele ou não as cumprirá. Já a criança em idade escolar escreve ou lê, numa situação

descrita antes, somente para cumprir ou ganhar algo.

Em adolescentes, em geral, as formas de instrução reativas já foram formadas; todavia, como antes, um grande papel é desempenhado pela instrução espontânea. Segundo o nosso programa, os adolescentes assistem às aulas em oficinas. Se nas oficinas as crianças confeccionam algo, em outras aulas, por um lado, elas refletem sobre o conhecimento recebido e, por outro, recebem material que deve ser testado ou realizado nas oficinas. Por exemplo, nas aulas de ciências naturais, a criança recebe um material didático sobre a dependência da estrutura dos seres vivos em relação ao meio de habitação e testam esse material na oficina do jovem biólogo, onde discutem em conjunto como as aves respiram, como respira o peixe e porque este morre quando está na terra. Ao mesmo tempo, na mesma oficina de ciências naturais, as crianças constroem os seus próprios planetas com seus habitantes e, nas aulas, ao discutirem as diferenças dos planetas de cada criança, chegam a uma compreensão do que é o clima, o que são as zonas geográficas, os polos, etc.

Dependendo da relação da aula com a oficina, diferentes formas de instrução são aplicadas. A aquisição de conhecimento com base em uma prática organizada, geralmente, é instrução reativa transformada em espontânea. Já o conhecimento de novos materiais didáticos, em geral, envolve formas reativas de instrução.

Durante a instrução de alunos de ensino médio, são utilizadas as formas reativas e espontâneas de instrução. A espontânea organizada (ou seja, aquela transformada em espontânea a partir da reativa) é utilizada em diversas discussões especialmente organizadas. Outra forma de sua utilização está relacionada com a criação de diferentes tipos de situação, nos quais os jovens devem ensinar aos outros a analisarem o seu comportamento e as atividades, a reproduzirem o contexto da situação, ou seja, segundo uma situação concreta, desenhada ou descrita, a reproduzirem o que acontecia antes com todos os participantes da mesma, a inventarem uma biografia para elas, etc.

Ao formarmos especialistas psicólogos, inventamos formas especiais de instrução espontânea organizada, em que os estudantes aprendem como se estivessem seguindo um programa próprio. Em primeiro lugar, esse é o Teatro Psicológico Experimental em que, interpretando, vivendo, modelando diferentes situações, os jovens dominam os conhecimentos fundamentais da ciência psicológica. Além disso, esses conhecimentos, desde o início, apresentam-se como

meio de solução de algum dos problemas psicológicos. Sob essa forma, esses conhecimentos são melhor assimilados, não são mais esquecidos e são utilizados com facilidade pelos jovens psicólogos em sua atividade profissional.

O programa de educação contínua é formado por três programas independentes. O primeiro leva o nome de “Chave de Ouro”. Esse nome, retirado de um conto de fadas, permite definir os aspectos particulares do programa. Em primeiro lugar, as crianças de idade pré-escolar e de idade escolar, para quem o programa foi construído, habitam, em geral, nos contos e brincadeiras. Em segundo lugar, os adultos que trabalham no âmbito desse programa conseguem encontrar a sua chave de ouro para o coração de cada criança. Por fim, à medida que crescem, ou seja, ao sair do programa, cada criança ganha a sua própria chave de ouro com a ajuda da qual abre a porta para o mundo ao redor.

A principal particularidade desse programa é ser composto de acontecimentos que seguem uma lógica determinada, de modo a permitir uma vida conjunta interessante com os adultos e outras crianças. Essa vida permite, aos poucos, a inclusão da família da criança e, desse modo, instrui não só as crianças, mas também os seus pais, criando um meio social único e desenvolvidor. Em grupos de idades mistas, convivem crianças de idade pré-escolar e crianças que já estão na escola (de 3 a 10 anos).

Se, para as crianças de idade pré-escolar, a instrução realiza-se quase sempre sob a forma de acontecimentos, as crianças em idade escolar, além disso, ainda estudam na escola, no mesmo prédio em que está o jardim de infância. As crianças chegam ao seu grupo, depois vão estudar e depois retornam para o seu grupo-família. A particularidade da instrução de crianças na idade escolar pelo programa “Chave de ouro” é o fato de elas estudarem tanto na escola, quanto no seu grupo. Principalmente, na fase inicial da instrução (1ª e grande parte da 2ª série), as crianças passam a dominar a atividade-guia dessa idade, isto é, a de estudo, na escola, enquanto no grupo, as crianças começam a dominar o conteúdo necessário da disciplina. Na escola, à medida que as crianças dominam a atividade de estudar, esses dois processos se fundem e no fim da 2ª e na 3ª série as crianças já podem se instruir nas aulas. A sua vida no grupo ajuda, por um lado, a garantir a unidade afeto-intelecto e, por outro, a transformar a instrução reativa em espontânea.

O segundo programa, para crianças entre 11 a 15 anos, chama-se programa “Mestre”. Esse nome também não é casual. Simboliza, antes de tudo, que,

nessa idade, as crianças se instruem, principalmente, em aulas estruturadas sob o modelo de oficina, algo real de modo exemplar e há outras crianças também ocupadas a produzir o mesmo produto. O principal objetivo do programa “Mestre” é fazer as crianças dominarem o aparato do pensamento científico.

O terceiro programa, dedicado a crianças entre 15 e 17 anos, chama-se “Descoberta”. Esse nome significa que o seu principal objetivo relaciona-se ao fato de que, nessa idade, a criança descobre (toma consciência e interpreta) o mundo ao redor, as pessoas à sua volta e, o que é mais importante, a si mesma no mundo. Segundo demonstram os resultados das nossas pesquisas, bem como diversas observações de crianças nessa idade, a escola atual não consegue cumprir com esses objetivos e as crianças que concluem a escola, com frequência, não sabem a que dedicarem suas vidas a partir daí. Há uma tendência, por exemplo, de seguirem para uma universidade e, depois de alguns anos de estudos, mudarem a sua especialidade de modo cardinal, às vezes mais de uma vez. Às vezes essas mudanças resultam numa total derrota para o jovem. Outros, por exemplo, decidem trabalhar antes da universidade, para juntar algum dinheiro ou entender melhor os seus interesses. No entanto, como a nossa experiência demonstra, com frequência, isso acaba sendo um pântano sem saída, ao invés de uma base e plataforma para reflexão. Acreditamos que isso ocorre, em primeiro lugar, pelo fato de o objetivo da escola ser proporcionar conhecimento às crianças, ao invés de ensinar como se opera com ele e prepará-las para a vida.

Justamente em função disso, construímos o programa “Descoberta” como fundamento para elevar a consciência adulta e, nesse processo, o papel principal é conferido à psicologia prática e cotidiana.

Geralmente, na maioria das vezes, o jovem não tem consciência de que está estudando psicologia, mas ele está resolvendo, psicologicamente, problemas apresentados pelo professor ou por colegas, ou seja, considerando as particularidades daquele que participa de uma dada situação.

O programa “Descoberta” também, é claro, possui um amplo conteúdo objetivo, segundo previsto pela nossa legislação, mas esse não é o cerne do programa, servindo de meio que, quando dominado, permite ao jovem movimentar-se pelo caminho do seu desenvolvimento psíquico e da personalidade.

A instrução dos alunos no Instituto de Psicologia L. S. Vigotski é realizada segundo a lógica da psicologia não clássica. É justamente isso que nos permite

formar especialistas que não separam as psicologias em teórica, fundamental e prática ou aplicada. É justamente isso que proporciona um trabalho bem sucedido em diversas áreas da psicologia contemporânea. É justamente isso que garante que o conceito histórico-cultural, descrito há mais de 80 anos por L. S. Vigotski, continue vivo e construtivo.



# PESQUISAS CIENTÍFICAS CONTEMPORÂNEAS NO BRASIL NO CAMPO EDUCACIONAL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Elizabeth Tunes

Centro Universitário de Brasília e Universidade de Brasília

Dada a enorme difusão da teoria histórico-cultural, hoje, no Brasil, especialmente no campo educacional, parece-me bastante arriscado tratar, aqui, das principais tendências ou modos de apropriação de seus principais conceitos nas pesquisas que vem sendo conduzidas em todo o território nacional. O risco liga-se, principalmente, à perda de precisão e representatividade no panorama que se vier a traçar. Por isso, optei por examinar um aspecto particular da teoria e buscar compreender como tem sido tratado, de maneira ampla, no campo da psicologia e da educação.

Em sua obra *La Psicología del siglo XX*, Yaroshevski (1983) procura examinar o fato de a Psicologia apresentar um panorama de extraordinária diversidade e de caráter contraditório. Segundo ele, o objeto de investigação da ciência diz respeito a acontecimentos, processos e relações reais que guardam independência da atividade dos cientistas, mas “refletem-se em conceitos e idéias, em hipóteses e modelos”. Apoiando-se em Lenin, afirma que esse

reflexo pressupõe a atividade do sujeito que abre o caminho para a verdade objetiva. Toda nova faceta no desenvolvimento do conhecimento científico significa um passo em direção a um reflexo cada vez mais adequado. A coincidência do pensamento com o objetivo é um processo... Este processo desenvolve-se tanto nas microdimensões do trabalho que realiza a mente do indivíduo, como nas macrodimensões do desenvolvimento histórico do conhecimento que transcorre numa atmosfera influenciada pelo choque de forças sociais; possui influências filosóficas diversas que podem conferir uma forma inadequada, ilusória, aos elementos e aspectos singulares do próprio processo (p. 19).

A diversidade panorâmica da Psicologia inicia-se quando esta desponta como ciência, ao final do século XIX. O primeiro projeto foi o de Wilhelm Wundt (1832 – 1920), que fracassou. Na sua busca por tornar a Psicologia autônoma, em relação

ao naturalismo, acabou por adotar uma orientação idealista, criando um sistema que naufragou. O processo de críticas ao projeto wundtiano, em decorrência de forças sociais e influências filosóficas distintas, gerou e fez nascer múltiplas soluções. São diversas as Psicologias que se consubstanciaram nas chamadas escolas e, mesmo com algumas modificações, permanecem vivas até os dias de hoje.

Nessa aparente multiplicidade de abordagens e soluções, contudo, as diversas Psicologias, ainda que algumas tendam para o naturalismo e outras tantas para o idealismo, parecem convergir para um ponto original, desassemelhando-se radicalmente da perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Para ilustrar esse ponto central de divergência, traçarei, em linhas gerais, uma comparação entre o projeto vigotskiano e o behaviorista, tal como proposto por Watson, no início do século passado.

Em sua obra clássica, intitulada *Psychology as the behaviorist views it – A Psicologia segundo o ponto de vista behaviorista* – publicada em 1913, na revista *Psychological Review*, Watson afirmava ser a Psicologia “um ramo experimental puramente objetivo da ciência natural” (p. 158) e sua meta teórica seria a predição e o controle do comportamento. Ele descartava o método introspeccionista wundtiano por negar o seu valor científico. Também não reconhecia nenhuma linha divisória entre o homem e os animais, tratando o comportamento humano, com todo o seu refinamento e complexidade, apenas como uma parte do escopo de investigação do behaviorista. Entendia que os psicólogos deveriam tomar o comportamento como um dado em si mesmo e não como uma via para a compreensão de processos ou estados mentais, tal como proposto pela psicologia subjetivista de Wundt. O desafio para ele encontrava-se em investigar o comportamento humano do mesmo modo que se estudava o comportamento animal. Segundo seu modo de pensar, a psicologia havia contribuído muito pouco, até aquele momento, para a compreensão do fenômeno humano e, por isso, ele considerava necessário que se modificasse o seu projeto: ou ela incluía fatos do comportamento, independentemente de sua relevância para o entendimento da consciência, ou seria preciso criar-se uma ciência à parte que tratasse dos fatos do comportamento. Não aceitar o fato comportamental como um valor em si mesmo significava, ao extremo, incidir na contradição de se buscar a consciência nos animais, em estudos de psicologia comparada. Watson chegava mesmo a

criticar alguns behavioristas por persistirem na tentativa de buscar processos ou estados mentais ou de consciência nos dados comportamentais. Na verdade, o que procurava era mesmo demonstrar a desnecessidade desse empreendimento, por entender que o dado comportamental fala por si mesmo.

Tecia ácidas críticas ao método introspectivo por gerar dados irreplicáveis e atribuir ao sujeito, e não às condições experimentais, a responsabilidade por essa falha: ou o sujeito não foi bem treinado ou a sua introspecção era falha, o que, em última instância, é a mesma coisa. Apontou também a imprecisão na definição de conceitos como o de sensação, por exemplo, que admitia uma enorme diversidade de formas de entendimento entre os investigadores.

No seu projeto, a Psicologia:

1. Seria o estudo do comportamento, sem referência à consciência, a estados mentais e a conteúdos da mente;
2. Seria elaborada em termos de estímulo-resposta, de formação de hábito, etc.;
3. Teria como objeto um fato observável e que, conhecido o estímulo, fosse possível prever a resposta e, conhecida a resposta, fosse possível dizer qual teria sido o estímulo;
4. Almejaria a previsão e o controle do comportamento e teria um método experimental;
5. Admitiria como base a ideia de que a diferença comportamental entre o homem e os animais diria respeito apenas ao nível de complexidade;
6. Teria, efetivamente, repercussões na prática.

Ao discutir a viabilidade de seu projeto para a Psicologia, afirmava que os setores dela que haviam se separado de sua origem introspeccionista já experimentavam grande florescimento, como a pedagogia experimental, a psicologia das drogas, dos testes, da propaganda, a psicologia legal e a psicopatologia, entre outras áreas.

Em síntese, Watson argumentava a favor da importância de se descartar a consciência do escopo investigativo da Psicologia e profetizava que, de outro modo, em duzentos anos, a Psicologia seria exatamente a mesma. Para ele, o estruturalismo e o funcionalismo não diferiam, substantivamente, entre si e apenas o behaviorismo era uma proposta consistente que não caía na armadilha do

paralelismo psicofísico. Será? É essa questão que examinarei a seguir.

Mas, antes, gostaria de ressaltar que há muitos pontos convergentes nas críticas ao introspeccionismo subjetivista wundtiano que faziam os behavioristas e Vigotski. Quase se pode dizer que a crítica era a mesma e que decorria da mesma insatisfação. Apenas para ilustrar, vale a pena apontar, dentre várias, algumas das coincidências em suas críticas:

1. A identificação da crise da Psicologia como uma repartição desta em ciência natural e ciência mental;
2. Não aceitação, na psicologia, do atomismo, que consiste em analisar isoladamente aspectos do fenômeno, adotando-se a idéia de que o todo explica-se pelo somatório das partes;
3. A rejeição ao emprego de conceitos reducionistas e de conceitos circulares na explicação dos fatos psicológicos;
4. A identificação da falta de rigor metódico nas principais vertentes da psicologia daquela época.

Eles concordavam também quanto à idéia de que Ivan Petrovitch Pavlov (1849 – 1936) seria um dos grandes precursores da psicologia científica. Contudo, divergiam substantivamente quanto ao teor do novo projeto científico para a psicologia e, inclusive, quanto à maneira de interpretar as ideias pavlovianas. Para os behavioristas, as demonstrações de Pavlov serviam como fundamentos seguros para afirmar a desnecessidade de tratar a consciência como o objeto da Psicologia, já que seria possível explicar e prever a reação do organismo, conhecendo-se o estímulo que a geraria e vice-versa. Paradoxalmente e em oposição aos behavioristas, Vigotski via nos mecanismos de encadeamento dos reflexos condicionais, tal como proposto por Pavlov e outros reflexologistas, as bases materiais dos fenômenos conscientes que tornariam possível afirmar a consciência como objeto da Psicologia, tratando-a como propriedade estrutural do comportamento, uma vez que este retorna até o organismo como parte do arranjo de estímulos, do próprio ambiente social (a esse respeito, ver Tunes e Bartholo, 2004). Disse Vigotski (1997):

A lei universal básica e mais fundamental da conexão de reflexos pode ser formulada como se segue. Os reflexos são conectados conforme as leis dos reflexos condicionais. A parte que se constitui resposta (motora ou secretora) de um reflexo pode, sob condições sutis, tornar-se um estímulo condicional (ou inibição) para outro

reflexo e conectar, ao longo do percurso sensorial, os estímulos periféricos, ligados a ele no arco reflexo, com um novo reflexo. Certo número dessas conexões é possivelmente herdado e pertence aos reflexos incondicionais. O resto dessas conexões é criado no processo da experiência – e deve ser criado continuamente no organismo. [...] A capacidade de nosso corpo ser um estímulo (por meio de seus próprios atos) para si (para novos atos) é a base da consciência (p. 71).

Vê-se, assim, que, ainda que coincidissem em vários pontos no que diz respeito à crítica à velha psicologia, os behavioristas e Vigotski divergiram nos modos de solução da crise por que ela passava, naquele momento histórico. Ainda que se ancorando numa mesma teoria – a dos reflexos condicionais de Pavlov – selecionaram e destacaram aspectos distintos da mesma para embasar suas proposições. A diferença encontra-se, pois, no que buscavam e no modo de olhar o que estava diante de si, ou seja, **nas bases filosóficas em que se apoiavam**.

### **Retornando ao paralelismo psicofísico...**

É difícil negar a enorme influência que o pensamento de Descartes exerceu na constituição da ciência moderna, de um modo geral. No caso da ciência psicológica, em particular, a presença desse filósofo realiza-se de maneira bastante singular. De um lado, grande parte dos teóricos da psicologia, ao reconhecer sua marcante presença na constituição do modo de pensar o fato psicológico – isto é, no que eu chamo a maneira de olhar o que está diante de si – e, ao mesmo tempo, por admitir como correta a crítica a esse método, procurava argumentar que a nova teoria que estava propondo superava essa influência. Assim, é comum encontrar, entre os argumentos favoráveis a um determinado escopo teórico, o de que ele é, verdadeiramente, um avanço por superar o paralelismo psicofísico cartesiano. Esse paralelismo manifesta-se, na Psicologia, não de maneira exclusiva, mas principalmente, sob a forma de abstrações polares ou dualidades como mente-corpo, inato-aprendido, cognitivo-afetivo, homem-animal, objetivo-subjetivo, individual-social, ambiente-organismo, para citar apenas algumas. Em que pesem os esforços dos diversos estudiosos para superar esses dualismos, parte considerável das teorias psicológicas acaba por cair na armadilha do paralelismo psicofísico.

Pode-se, aqui, indagar: por que o dualismo é tão indesejável entre os es-

tudiosos da psicologia? Vou tentar apresentar um esclarecimento de maneira resumida e sintética. Quando se postula que um determinado fato da realidade, por exemplo, o ser homem, constitui-se como duas polaridades, no caso, mente e corpo, somos, necessariamente, impelidos a perguntar como esses dois polos interagem, uma vez que, em sua existência, o homem apresenta-se em sua inteireza. Para responder a essa questão, faz-se necessário criar um novo conceito ou princípio que possa explicar essa interação. Esse novo princípio ou conceito, por sua vez, irá requerer nova explicação, de tal modo que não é incomum ou cair-se numa regressão infinita ou engendrar uma contradição da qual é difícil escapar. Em síntese, a teoria construída sobre dualismos costuma ficar repleta de conceitos acessórios ou conceitos-penduricalhos.

Ligada a essa justificativa, há ainda outra que diz respeito ao princípio da parcimônia que se procura seguir sempre em todos os “afazeres do espírito”, vamos dizer assim. Busca-se sempre pelo máximo de elegância nas formulações teóricas. De um ponto de vista estético, uma teoria é tanto mais bela quanto mais simples for e tanto mais simples quanto menos conceitos exigir para explicar um mesmo fato. A existência de dois polos requer a criação de um terceiro conceito para explicar como os polos entram em interação, já que dizem respeito a um mesmo fato, contrariando, pois, o princípio da parcimônia.

As proposições teóricas de L. S. Vigotski são, em sua grande parte, uma das pouquíssimas exceções de superação do dualismo cartesiano. Como a maior parte dos estudiosos da psicologia de sua época, ele também criticava o paralelismo psicofísico. Suas críticas a Descartes aparecem com muita precisão, clareza e acidez, principalmente em seu estudo sobre as emoções (Vigotski, 2004). Nessa obra, Vigotski examina detidamente as teorias das emoções propostas, ao mesmo tempo, pelo filósofo e psicólogo estadunidense William James (1842 – 1910) e pelo médico e psicólogo dinamarquês Carl Lange (1834 – 1900). As duas teorias, embora elaboradas independentemente, são muito semelhantes e, por isso, são conhecidas como teoria das emoções de James-Lange.

De acordo com Vigotski, a teoria das emoções de James-Lange costuma ser articulada às idéias de Espinosa, o que constituiria um erro com origem em duas fontes: de um lado, a negligência filosófica de Lange e de James e, de outro, a tradição histórica da psicologia de associar a teoria das paixões de Descartes à de Espinosa. Todavia, Espinosa opôs-se a ele e desenvolveu uma antítese à do

paralelismo psicofísico cartesiano: propôs não o dualismo, mas a unidade entre corpo-mente e pensamento-extensão. Na verdade, a oposição entre Espinosa e Descartes ilustra uma luta milenar do pensamento filosófico, a saber, a luta entre o materialismo e o idealismo.

Passo a discorrer, resumidamente, a seguir, sobre as principais críticas que faz Vigotski à visão cartesiana. Para Descartes, as paixões são processos psíquicos, uma espécie de percepções. Ele identifica três tipos de percepções: 1. As que se ligam unicamente ao corpo (sensações, dor, prazer, fome, por exemplo); 2. as que dizem respeito exclusivamente ao espírito (percepção involuntária do nosso pensamento e de nossa vontade) e, finalmente, 3. As paixões que dizem respeito, simultaneamente, ao corpo e ao espírito. As paixões são, assim, uma expressão direta da natureza dual do homem; são provocadas, mantidas e fortalecidas pelos espíritos animais, que não são intermediários entre a matéria e o espírito, mas “corpos, finíssimas partículas de sangue, muito móveis e quentes, produzidas no coração, de certo modo, por destilação” (Vigotski, 2004, p. 109). Para Descartes, a glândula pineal seria o órgão da alma, seria o local onde se daria a interação entre o corpo e a alma, em que “os movimentos dos espíritos animais transformam-se em sensações e em percepções da alma [...]. Os espíritos animais são os fatores da sensação e do movimento, que medeiam a comunicação entre a alma e o corpo” (p. 114).

Segundo Vigotski (2004), para explicar as paixões, Descartes trai seus próprios princípios, admitindo a mescla entre o corpo e a alma, entre o pensamento e sua extensão. Se a alma tem uma sede – a glândula pineal – ela torna-se espacial. Logo, perde sua essência, pois materializa-se. Eis a contradição dentro do próprio dualismo:

É impossível dizer para que lado inclinam-se mais as teses fundamentais do sistema: se para o lado da teologia pura ou para o lado do puro naturalismo. Tendo admitido a perfeita interação da alma e do corpo no pequeno setor da glândula pineal, Descartes, em igual medida, arrasta a alma à circulação mecânica das paixões e submete o corpo à influência espiritualista de uma energia imaterial (p. 149).

O exame crítico do paralelismo psicofísico feito por Vigotski pode ser assim sintetizado:

1. o postulado da interação entre pensamento e extensão, entre corpo

- e alma decorre da idéia de que corpo e alma são substâncias opostas que se excluem mutuamente;
2. a oposição entre corpo e alma é o ponto fundamental do sistema cartesiano;
  3. a hipótese interacionista fere o princípio maior da própria teoria cartesiana, pois acaba por materializar a alma.

Vigotski, então, admite que Descartes é o primeiro fundador da teoria psicológica contemporânea e concorda com a ideia de que com a mão direita cria o objeto da psicologia e com a esquerda destrói suas bases, colocando a pedra angular da psicologia e preparando o caminho para as funestas teorias do paralelismo psicológico e do dualismo epistemológico.

Essa tendência aqui apontada mantém-se até os dias de hoje. Os grandes sistemas psicológicos criados ao final do século XIX e início do século XX perpetuam-se, hegemonicamente, na contemporaneidade e, ainda que oculta, guardam em sua base filosófica a essência dualista herdada do pai Descartes. Em suma, a Psicologia que emergia à época de Vigotski procedia a um “picadinho de homem”: seccionava-se-o em diversas partes, procurando-se, em seguida, encontrar um modo de unir os múltiplos fragmentos obtidos, pois, na vida concretamente vivida, o homem apresenta-se em sua inteireza e não como um mosaico de seus fragmentos.

O projeto vigotskiano opôs-se ao dualismo cartesiano e apresentou-se, desde o nascedouro, como antítese ao desiderato da psicologia que surgia no ocidente. Era outro projeto e ficou por muito tempo desconhecido da “psicologia do lado de cá”.

### **Do “picadinho de homem” ao homem em sua inteireza: a questão da unidade de análise**

Todo grande pensador recebe influência de idéias de outros grandes pensadores. Como homem que é e, portanto, participe de seu tempo histórico, sofre parte dessa influência de modo inconsciente. Sabemos disso, mas sabemos também que a grandeza de seu pensamento liga-se fortemente à escolha consciente de seus parceiros. Vigotski não era filosoficamente ingênuo e tinha consciência de que, se pretendia romper com o paralelismo psicofísico – um desiderato com-

partilhado por muitos teóricos e estudiosos de sua época -, não bastava afirmar, retoricamente, seu desejo e intenção. Era preciso escolher criteriosamente as bases filosóficas em que iria assentar o sistema que pretendia desenvolver.

Espinosa foi um adversário intransigente do paralelismo psicofísico, da visão teleológica e espiritualista, entendendo corpo e alma em unidade e não como substâncias em oposição. Ou seja, era antidualista, anticartesiano. Vigotski escolheu idéias de Espinosa como uma das âncoras para basear suas formulações teóricas por ser precisamente este quem, segundo suas palavras,

lutou por uma explicação causal, determinista, natural e materialista das paixões humanas. Ele foi precisamente o pensador que, pela primeira vez, fundou no plano filosófico a possibilidade mesma de uma psicologia explicativa do homem como ciência, no sentido verdadeiro do termo e traçou a via de seu desenvolvimento posterior (Vigotski, 2004, p. 232).

Além disso, se a intenção era romper, efetivamente, com o idealismo, era preciso também garantir que não se adotava um materialismo estúpido, mas um materialismo autêntico, conforme expressões do próprio Vigotski. De outro modo, seria preferível manter-se no idealismo inteligente, pois, conforme disse, “um idealismo inteligente está mais próximo de um materialismo autêntico do que de um materialismo estúpido” (2004, p. 91).

Para construir o seu método, escolheu também Karl Marx e sobre essa escolha disse o seguinte:

Não quero descobrir a natureza da mente fazendo uma colcha de retalhos de inúmeras citações. O que eu quero é, uma vez tendo aprendido a totalidade do método de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente.

... Para criar essa teoria-método de uma maneira científica de aceitação geral, é necessário descobrir a essência desta determinada área de fenômenos, as leis que regulam as suas mudanças, suas características qualitativas e quantitativas, além de suas causas ... É necessário, ainda, formular as categorias e os conceitos que lhes são especificamente relevantes - ou seja, em outras palavras, criar o seu próprio Capital.

O Capital está escrito de acordo com o seguinte método: Marx analisa uma única “célula” viva da sociedade capitalista - por exemplo, a natureza do valor. Dentro dessa célula ele descobre a estrutura de todo o sistema e de todas as suas instituições econômicas. Ele diz que, para um leigo, essa análise poderia

parecer não mais do que um obscuro emaranhado de detalhes sutis. De fato, pode até ser que haja esses detalhes sutis; no entanto, eles são exatamente aqueles absolutamente necessários à “microanatomia”. Alguém que pudesse descobrir qual é a célula “psicológica” - o mecanismo produtor de uma única resposta que seja - teria, portanto, encontrado a chave para a psicologia como um todo (de cadernos não publicados, transcrito em Cole e Scribner, 1984, p. 9).

Fundamentando-se, então, no materialismo histórico e dialético, estabeleceu o seu modo de proceder. Rejeitou os tipos de análise usuais da psicologia de sua época, a que chamou de análise dos elementos e que consiste em decompor um conjunto em seus elementos componentes para, depois, estudá-los isoladamente. Esse é o método da velha psicologia e carrega consigo a idéia de que o todo pode ser compreendido pelo somatório das partes. Essa idéia, na verdade, em última instância, reflete a presença de uma posição dualista cartesiana. Vigotski opôs a esse modo de proceder a análise por unidade, que consiste em identificar a menor unidade que ainda carrega consigo intactas as propriedades do todo.

No seu livro *Pensamento e fala*, publicado em 1934, quando trata da unidade de análise do pensamento e palavra – o significado –, Vigotski faz uma analogia interessante com o conceito de molécula, na química, empregando o exemplo da molécula da água. Ele diz:

O primeiro método de análise pode ser denominado decomposição de conjuntos psicológicos complexos em seus elementos. Ele pode ser comparado à análise química da água, que a decompõe em hidrogênio e oxigênio. A característica essencial dessa análise é que, em seus resultados, obtém-se como produto elementos que são diferentes do todo analisado, cada um dos quais não contém em si as propriedades inerentes do conjunto como um todo e revela, por sua vez, uma série de propriedades que não se observavam no conjunto. Ao investigador que, desejando resolver o problema do pensamento e da fala, ocorre o mesmo que a uma pessoa que, em busca de uma explicação científica de alguma propriedade da água – por exemplo, por que a água apaga o fogo ou por que se pode aplicar a ela o princípio de Arquimedes – recorre à decomposição da água em oxigênio e hidrogênio como meio para explicar essas propriedades. Com surpresa, descobrirá que o hidrogênio queima e que o oxigênio mantém a combustão e nunca poderia inferir dessas propriedades dos elementos as propriedades inerentes ao todo. (Vigotski, 2007, p. 13-14).

A compreensão das idéias de Vigotski requer, segundo o meu ponto de vista, o aprofundamento da idéia de análise por unidade e o desdobramento teórico das unidades analíticas que formulou, como: 1. a unidade afeto-intelecto; 2.

a unidade pensamento-palavra – o significado; 3. a unidade indivíduo–ambiente social – a vivência. Sem essa compreensão, corremos o risco de tratar o seu pensamento como se tivesse fundamentos no dualismo cartesiano, o que ocorreu na sua chegada aos Estados Unidos de onde suas idéias irradiaram-se para o Brasil. No campo educacional, hoje, no Brasil, temos, em grande parte, um Vigotski cartesiano. Segundo várias interpretações que fazem de suas idéias, ele trataria o desenvolvimento como se este fosse fragmentado, quando se diz que ele é cognitivista, interacionista, sócio-interacionista ou construtivista, quando ele opõe sujeito e objeto, isto é, quando entende o indivíduo e o ambiente social como elementos dissociados e considera teleologicamente o desenvolvimento psicológico, atribuindo-lhe um fim e a idéia de *progreso*.

### Referências bibliográficas

- Cole, M. e Scribner, S. Introdução. Em M. Cole; V. John-Steiner; S. Scribner e E. Souberman (Orgs.). *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, L. S. Mena Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- Tunes, E. e Bartholo, R. Da constituição da consciência a uma Psicologia ética: alteridade e zona de desenvolvimento proximal. Em L. M. Simão e A. M. Martínez (Orgs.) *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 41-60.
- Vygotsky, L. S. Problems of the theory and history of Psychology. Em R. W. Rieber e J. Wollock (Eds.) *The collected works of L. S. Vygotsky*. Volume 3, 1997.
- Vigotski, L. S. *Teoria de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Tradução de Judith Viaplana. Madrid: Akal, 2004
- Vigotski, L. S. *Pensamiento y habla*. Tradução de Alejandro Ariel Gonzáles. Buenos Aires: Colihue, 2007
- Watson, J. B. Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, vol. 10, 1913, p. 158-177.
- Yaroshevski, M. G. *La Psicología Del siglo XX*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.



ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

# Вереск

Veresk

## **ВЕРЕСК** - Этюды о культурно-исторической перспективе Выготского

Вереск выживает на самой скудной почве и подготавливает последнюю для более требовательных растений

Вереск это международное издание по Психологии, которое предлагает распространить работы изучающие и углубляющие теоретическое наследие Льва Семёновича Выготского. Авторы статей специально приглашаются для публикации своих работ Ассоциацией Издателей или Издательским Советом.

Вереск публикуется как в печатном формате, так и в электронном <http://www.repositorio.uniceub.br/handle/235/5750>, на русском, португальском и английских языках. Издания поддерживаются Институтом Психологии иени Л. С. Выготского, РГУ (Россия); Федеральным Университетом Флуминенсе (Бразилия); Федеральным Университетом города Жуиз де Фор (Бразилия); Факультетом Наук по Здравоохранению Университетского Центра Бразилиа (Бразилия).

### *Ассоциация Издателей*

Елена Кравцова – Российский Государственный Гуманитарный Университет – Россия  
Геннадий Кравцов - Российский Государственный Гуманитарный Университет – Россия  
Олег Кравцов - Российский Государственный Гуманитарный Университет – Россия  
Зоя Престес - Федеральный Университет Флуминенсе – Бразилия  
Элизабет Тунес - Университетский Центр Бразилиа – Бразилия  
Сергей Жеребцов – Гомельский Государственный Университет им. Ф. Срокины – Беларусь

### *Издательский Совет*

Бернард Мариа Иоганнес Фиштнер – Университет Сиеген – Германия  
Ингрид Лилиан Фур Раад - Университетский Центр Бразилиа – Бразилия  
Жадер Жанер Морейра Лопес - Федеральным Университетом города Жуиз де Фор (Бразилия)  
Таня де Васконселос - Федеральный Университет Флуминенсе – Бразилия  
Симоне Робалло - Университетский Центр Бразилиа – Бразилия  
Марисол Баренко - Федеральный Университет Флуминенсе – Бразилия  
Наталья Гайдомашко – Саймон Фрейзер Университети - Канада

### *Переводчики и редакторы*

Зоя Престес  
Элизабет Тунес  
Жеорже Юрьевич Рибейро  
Дарья Престес  
Фернанда Тунес да Сильва  
Марилин Акино Капарелли

### *Подготовка к изданию, норматизация и электронное издание*

### *Обложка*

Тито Жуниор

### *Отдел писем*

Письма должны отправлять по следующему электронному адресу: [presteszoi@hotmail.com](mailto:presteszoi@hotmail.com)

Статьи подписаны и на ответственности авторов, все мнения, суждения и идеи, которые содержатся в них не выражают, обязательно, позиции Ассоциации Издателей. Технические нормы представления текстов свободного выбора и ответственности каждого из авторов, кому должны быть направлены любые доводы и комментарии по этому поводу.

Позволяется репродукция всего текста или части его при ссылке на журнал Вереск.

Издание и публикация этого номера финансировалось Университетским Центром Бразилиа УниСЕУБ – Бразилия

## **Для каталога**

**ВЕРЕСК** – ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ  
Этюды о культурно-исторической перспективе Выготского  
Бразилиа: UniCEUB, 2014.

235р. – (v. 1)

ISBN 978-85-61990-38-1

1. Лев Семионович выготский II. Título.

CDU:301.151

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ .....</b>	<b>5</b>
<b>Гомель – город Л. С. Выготского. Современные научные исследования в области обучения в свете культурно-исторической теории Л. С. Выготского.....</b>	<b>9</b>
<i>С.Н. Жеребцов - Гомельский Государственный Университет имени Ф. Срокины - Беларусь</i>	
<b>Философские основы культурно-исторической теории .....</b>	<b>33</b>
<i>Геннадий Кравцов - Российский Государственный Гуманитарный Университет – Россия</i>	
<b>Современные исследования в культурно-исторической психологии.....</b>	<b>49</b>
<i>Елена Кравцова Российский Государственный Гуманитарный Университет – Россия</i>	
<b>Современные научные исследования в Бразилии в области образования в свете культурно-исторической теории .....</b>	<b>71</b>
<i>Элизабет Тунес - Университетский Центр Бразилиа/Университет Бразилиа – Бразилия</i>	



## ПРЕДИСЛОВИЕ

Прежде всего хотим рассказать, что началась эта история около 2005-2006гг. Переписка с дочерью Льва Семёновича Выготского завершилась прекрасной встречей бразильской группы в доме у Гиты Львовны Выгодской в подмосковье в ноябре 2007 г.

Приехав к ней домой, группу бразильянок встретила Елена и её муж Геннадий, которые повели в комнату с голубыми стенами, где находилась Гита – пожилая женщина с красивыми чертами лица и нежным взглядом. Сильная эмоция охватила всю группу, ведь гости стояли перед дочерью одного из самых видных советских мыслителей XX века. Разговор, который начался в комнате, длился весь вечер вокруг огромного стола с чаем и большим разнообразием деликатесов, приготовленных Еленой. Темы разговора были самые разные, но все имели отношение к жизни, произведениям и всему научному наследию, щедро оставленному Выготским для психологии. Не зная того, хотя, может быть, и желая этого, началось тогда приятное и плодотворное сотрудничество.

С того дня совершились многократные перелёты через океан, которые укрепили желание сотрудничества тех, кто правдиво стремится углубить и развить идеи культурно-исторической психологии Выготского. Эти идеи пережили много напряженных препятствий в различные моменты своей истории. Но выжили и сохраняются со своей силой, способствуя исследованиям в области гуманитарных наук во всем мире. Они выживают как вереск.

Вереск – это название, которое Выготский и его двоюродный брат Давид, дали журналу, посвященному литературной критике и изданный ими совместно в Гомеле в 1922 г. «Вереск выживает на самой скудной почве и подготавливает последнюю для более требовательных растений». Эта фраза появляется как эпиграф к статье, которая открывала первый и единственный номер журнала. В течение многих лет поиски Гиты

в библиотеках Москвы, Минска и Гомеля в попытках найти хотя бы какой-нибудь экземпляр Вереска не увенчались успехом. Но, когда Гита писала биографию отца, она нашла статью со ссылкой на единственный номер журнала Вереск, редактором которого был Выготский. Экземпляр пролежал в течение нескольких десятилетий в Государственной Общественной Публичной Библиотеке имени Салтыкова-Щедрина в Ленинграде (Санкт-Петербурге). Главной темой журнала было искусство, и в первых строках редактор оправдывал выбор названия журнала:

На обложке наших летучих листов мы написали: «вереск». Сухой, скудный и суровый цвет; трава дикая, горькая и нищая; но зелёная вечно – одинаково зимой, как летом; растущая в песках и болотах; покрывающая огромные равнинные степи и зеленеющая в горах – в пределах области облаков. Скажем коротко: в искусстве сейчас так, что ему к лицу не лавр, но вереск. Легко может показаться пустой и вздорной самая затея – издавать журнал искусства в провинции – там, где искусство бедно и неприметно крайне. Но так ли? Оно все же есть и не быть не может<sup>1</sup>.

Таким образом, с целью укрепления сотрудничества, начало которому было проложено совместно с Гитой, в августе 2013 г., в городе Нитерой штата Рио-де-Жанейро, реализовалась Международная научная встреча, на которой присутствовали ученые университетов России, Белоруссии, Германии и Бразилии. Главной целью встречи было обсудить исторический путь и актуальность культурно-исторической теории Выготского.

И Вереск был идеализован Профессорами Зоя Престес (Федеральный Университет Флуминенсе) и Жадер Жанер (Федеральный Университет города Жуиз де Фора). Для его проведения и конкретизации в организации приняли участие преподаватели разных университетов и высших учебных заведений Бразилии (Федеральный Университет Флуминенсе, Федеральный Университет города Жуиз де Фора, Федеральный Университет Мато Гроссо, Университетский Центр Бразилиа), и поддержали Российский *Государственный* Гуманитарный Университет (Россия), Университет Сиеген (Германия) и КАПЕС. Коронацией этой встречи, по предложению

---

1 ВЫГОДСКАЯ, Гита Львовна; ЛИФАНОВА, Тамара Михайловна. Лев Семёнович Выготский: жизнь, деятельность, штрихи к портрету. Москва: Смысл и Смысл, 1996, с. 54.

Елены Кравцовой, стала публикация этого журнала, который содержит основные доклады встречи.

К сожалению, Гиты нет больше среди нас для того, чтобы участвовать в этом сотрудничестве, начало которого было проложено ею.

Это первый номер журнала Вереск, он посвящен Льву Семёновичу Выготскому и Гите Львовне Выгодской, верной попечительнице архивов отца. То, что в какой-то миг существовало, будет каким-то образом вечно существовать. В конце концов, невозможно стереть слова.

Ассоциация Издателей



# **ГОМЕЛЬ – ГОРОД Л. С. ВЫГОТСКОГО**

## *Современные научные исследования в области обучения в свете культурно-исторической теории Л. С. Выготского*

Сергей Жеребцов

Гомельский Государственный Университет имени Ф. Скорины – Гомель -  
Беларусь

Большая часть короткой жизни Льва Семёновича Выготского связана с Гомелем. Здесь он рос, воспитывался, обучался. Здесь началась его трудовая деятельность. Здесь прошло становление его неординарной личности. Здесь он сформировался как мыслитель и учёный-психолог. Здесь написаны его ранние труды. В их числе: «Педагогическая психология», «Психология искусства». Загадку гения Выготского ещё предстоит разгадать. Но нам, гомельчанам, хочется думать, что социокультурная среда, сам город начала 20 века тоже способствовали становлению Льва Семёновича.

### **О городе Гомеле**

Республика Беларусь – страна, находящаяся в центре Европы, имеющая короткую историю как независимое государство (чуть более 20 лет независимости), но длинную предысторию. На сегодняшний день в Беларуси проживает около 9,5 млн. чел. Граничит с Россией на востоке, Украиной на юге, Польшей на западе, Литвой и Латвией на северо-западе.

Гомель – 2-й по величине (после Минска) город Беларуси, находящийся на юго-востоке страны. Его численность на начало 2013 г. составляет 515,3 тыс. чел.

Впервые Гомель был упомянут в летописи под названием Гомий в 1142 году как владение черниговских князей. Гомель, как и вся Беларусь, на протяжении веков входил в состав различных государственных

образований. В 1335 г. вошёл в состав Великого княжества Литовского, в 1569 г. – в состав Польши, в 1772 г. – в состав России. Есть несколько версий происхождения названия города. Наиболее вероятная: данное название произошло от названия небольшой речки Гомиюк. Герб Гомеля имеет изображение рыси. Рысь – символ города.

Гомель в конце 19 и начале 20 века был небольшим, но бурно развивающимся городом, о чем косвенно можно судить по динамике численности населения: 1897 – 36,8 тыс., 1913 – 104,5 тыс., 1925 – 81,9. Из воспоминаний Семёна Добкина:

Гомель был очень живой город. Это объясняется тем..., что он очень быстро рос, потому как находился на пересечении двух железных дорог и на судоходной реке Сож, притоке Днепра. Поэтому в Гомеле очень быстро развивались и промышленность, и торговля, и ремесла. Очень быстро росло население города, в какой-то степени ставшего одним из центров российских губерний и, конечно, - одним из центров революционной жизни.

Ситуация в Гомеле в начале 20 века, особенно с началом 1-й мировой войны (1914г.), была очень беспокойной. Власть в городе непрерывно менялась (оккупация кайзеровской Германией, Директория Симона Петлюры, реванш Красной Армии, восстание эсеров).

## **Семья Выгодских**

Из воспоминаний Семёна Добкина:

*В семье Выгодских было восемь человек детей. Несмотря на то, что у Семёна Львовича была очень большая по тому времени семья, он систематически и в большой мере помогал семье своего покойного брата. К ней принадлежал двоюродный брат Льва Семеновича - Давид Исаакович Выгодский, который был старше Льва Семеновича. Они очень дружили, и Давид Исаакович оказал на Льва Семеновича большое влияние. В то время всякий сколько-нибудь культурный, и даже малокультурный, человек, который думал не только о себе, стремился к какой-то общественной деятельности. Общественная деятельность тогда была, конечно, сильно затруднена. Больших возможностей для нее не было, но, может быть, именно поэтому каждый особенно старался найти для себя какую-*

то область общественной жизни, в которой он мог бы что-то делать. Семен Львович Выгодский также нашел для себя применение – он был председателем Гомельского отделения Общества распространения просвещения среди евреев России. (...)

Интересен был дом, в котором жили Выгодские. Этот дом находился на углу Румянцевской и Аптечной улиц (позже улица Румянцевская называлась Советской, а Аптечная – улицей Жарковского) и был построен еще во времена Румянцева: в нем и жил Румянцев. Квартира Выгодских была на втором этаже. Она состояла из пяти комнат: две огромные комнаты – столовая и спальня родителей; третья, чуть меньше, но тоже большая комната, в которой жили три старших дочери; две комнаты были длинные и узкие: в одной жили две младшие девочки, а в другой – трое мальчиков, в том числе Лев Семенович. (...)

Был в доме балкон. Он выходил на Румянцевскую улицу и на бульвар. Вид на зеленый бульвар был очень приятным, и поэтому дети всегда охотно сидели на балконе. Внизу, на первом этаже, под балконом было крыльцо – каменное, с чугунными старинными скамьями. Став старше, мы любили сидеть на этих чугунных скамьях...».

Общим для членов этой семьи был интерес к языкам, истории, литературе, театральному и изобразительному искусству.

В 1919 г. умирает от туберкулёза лёгких младший брат Давид. После этой смерти Лев Семенович подарил матери книгу рассказов И. Бунина с такой надписью (цитата из Б. Зайцева): «Дни идут за днями от одной туманной бездны к другой. В них мы живем. А отошедшие - с нами».

## **Гимназия Ратнера**

Выготский с детства зачитывался романами Майн Рида и Фенимора Купера, увлекался театром, русской и зарубежной классикой, особенно поэзией: Пушкиным, Блоком, Тютчевым. Из прозы его больше волновали произведения Толстого, Достоевского, а самым любимым и на всю жизнь стал «Гамлет» У. Шекспира.

Первоначальное образование Выготский получил дома, осваивая программу первого по пятый классы гимназии под руководством Соломона

**Марковича Ашпица** (1876-194?), очень яркой, широко образованной личности. (С 1-й половины 90-х г.г. вел занятия в рабочих кружках Гомеля и позднее был одним из наиболее активных работников Гомельской социал-демократической организации. 29 декабря 1900 г. был арестован и выслан в Якутскую область. По возвращении из ссылки в 1905 г. входил в Гомельский районный комитет РСДРП, ведал пропагандой и стоял во главе боевого отряда). Использовал разнообразные, нестандартные методы обучения, среди которых основным был сократический диалог. Как вспоминает С. Добкин, «Соломон Маркович занимался педагогической работой особого рода. Ему отдавали только самых способных детей, с тем чтобы он их развил еще больше. Занятия с Соломоном Марковичем проходили так: сперва он что-то объяснял – вполголоса, медленно. Слушать то, что он рассказывает, было всегда очень интересно. Потом наступал черед ученика – надо было ответить то, что было задано на предыдущем уроке. Соломон Маркович слушал, не перебивая, закрыв глаза. Порой казалось, что он дремлет. Но это только казалось. Как только заканчивал рассказ, он открывал глаза и задавал два-три вопроса - как раз те два-три вопроса, которые были вязаны упущениями, которые ученик сделал во время рассказа. Причем вопросы задавались в такой форме, чтобы ученик задумался, связал со своей жизнью, с тем, что он знает. И сейчас же ученику становилось ясно, почти как будто без помощи Соломона Марковича, в чем он, ученик, ошибался».

Сдав экзамены экстерном за 5 классов, Лев Семенович в 1911 г. был зачислен в шестой класс частной мужской гимназии Ратнера. Здесь Лев Семенович по своей инициативе углублённо изучает французский и английский языки, философию, которая была им очень любима. Здесь же в 15-летнем возрасте он вёл кружок по изучению истории (рассказать об организации и методике). Исторический подход к любой проблеме был для его мышления характерен. В занятиях кружка это очень ясно проявилось. Диалектичность и историзм, сохранившиеся у Льва Семеновича на всю жизнь, уже тогда были ярко выражены.

С отличием окончив в 1913 г. гимназию, Л. С. поступает в Московский университет. Здесь помог «счастливый билет» – своеобразная путёвка в жизнь. В дореволюционной России действовала так называемая

процентная норма, согласно которой в университеты принималось не более трёх-четырёх процентов выходцев из еврейской семей, и эта квота разыгрывалась только среди выпускников гимназий и только среди золотых медалистов, что, однако, не освобождало их от последующих вступительных экзаменов. 17-летний Выготский вытянул свой счастливый в прямом и переносном смысле билет, сдал успешно вступительные экзамены и в сентябре 1913 года стал студентом первого курса Московского Императорского университета.

### **Давид Исаакович Выгодский (1893-1943): двоюродный брат**

Ещё одной персонифицированной фигурой для Л. С. Выготского являлся его двоюродный брат Давид. По окончании гимназии в Гомеле с золотой медалью (1912), Давид продолжил учёбу на историко-филологическом факультете Петербургского университета. В гомельской газете «Полесье» вёл постоянную рубрику «Письма из Петрограда». По окончании университета вернулся в Гомель.

Выпустил сборник стихов «Земля» (1922).

Некоторые из произведений были опубликованы в «Вереске». В 1922 г. уехал в Петроград, где занимался переводами в Иностранном отделе Госиздата.

С 1934 г. работал редактором в издательстве «Художественная литература».

В 1929 г. издал книгу «Литература Испании и Латинской Америки». На протяжении 1920—1930-х годов перевёл около 20 романов французских, испанских, немецких и латиноамериканских писателей.

### **Выготский – студент**

Находясь на обучении в Москве, обучаясь там в двух университетах и работая техническим секретарём в издательстве «Новый путь», Лев Семенович бывал в Гомеле на каникулах, иногда задерживался здесь и после них. Здесь писал статьи, публиковал их в гомельских газетах.

В декабре 1917 г. Выготский возвращается в Гомель к семье, в сложное

и противоречивое «безвременье»...

Вскоре после смерти брата Давида, болезни матери, выяснилось, что и Л. С. Выготский не избежал заражения. В 1920 г. – обострение болезни. Состояние было очень серьёзным. Через своего друга Семёна Добкина он передаёт просьбу Ю. Айхенвальду, профессору Народного университета Шанявского, опубликовать его труды (прежде всего «Трагедию о Гамлете») посмертно.

**Выготский в Гомеле: основные фрагменты становления и творчества (1897-1924)**, полученные при обобщении основных фактов его биографии:

- общение с родными и обучение на дому с С.М. Ашпизом;
- обучение в гимназии Ратнера;
- увлечение литературой и искусством;
- изучение иностранных языков;
- руководство гимназическим кружком по изучению истории;
- литературные и театральные критические статьи;
- обучение на юридическом и философском факультетах в Москве;
- дипломная работа «Трагедия о Гамлете, принце Датском У. Шекспира»;
- болезнь и смерть братьев (1918-1919);
- собственная болезнь;
- открытие издательства «Века и дни»;
- заведование театральным подотделом Гомельского отдела образования;
- заведование издательским отделом издательства «Гомпечать»;
- издание журнала «Вереск»;
- преподавательская деятельность;
- открытие экспериментальной психологической лаборатории в педтехникуме;
- работа над «Педагогической психологией», «Психологией искусства», др.;
- участие во II Всероссийском съезде психоневрологов в Петрограде.

Несмотря на то, что в послереволюционном Гомеле Выготский был одним из наиболее заметных участников культурной жизни, разрыв между желаемым и возможным был достаточно велик. В Москве в 1924 г. Выготский нашёл и своё главное дело, и поле для его осуществления, и соответствующую интеллектуальную среду. Он там стал тем, которого мы знаем и ценим...

### **...«Спасибо, что живой»**

Лев Семенович любил и в искусстве, и в жизни, и в научном психологическом анализе ситуации-символы, которые обладают не одним, а многими смыслами. Когда он умирал, его последними словами были: «Я готов».

37 лет – предел для многих гениев. Может быть это – своеобразная временная рамка для живущих на пределе возможностей? Может быть это – временной паттерн для пассионариев?

От Рафаэля до Пушкина,  
От Лорки до Маяковского  
Возраст гениев – тридцать семь.

*Л.Озеров*

С меня на цифре 37 в момент слетает хмель,  
- Вот и сейчас - как холодом подуло:  
Под эту цифру Пушкин подгадал себе дуэль,  
А Маяковский лег виском на дуло.  
Задержимся на цифре 37!

*В.Высоцкий*

### **Память о Л. С. Выготском в Беларуси**

- В Минске в 2004 г. улица Юбилейная переименована в улицу Выготского.
- В Гомеле в 1996 г. именем Л. С. Выготского назван педагогический колледж.

- На здании данного колледжа размещена мемориальная доска.
- Топонимическая комиссия Гомельского городского исполнительного комитета 25.11.2010 приняла решение: присвоить имя Л. С. Выготского одной из улиц города в строящемся районе; та же комиссия, но в декабре 2013 г. дала согласие на размещение мемориальной доски на доме, где проживал Лев Семенович с 1897 по 1924 гг. На данный момент в Гомеле, к сожалению, ни улицы с именем Выготского, ни мемориальной доски на его доме нет.
- Во Дворце Румянцевых-Паскевичей в Зале славы размещён портрет Л. С. Выготского.
- Кафедра психологии Гомельского государственного университета проводит Международные конференции «Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология».
- На кафедре психологии Гомельского государственного университета:
  - создана студенческая научно-исследовательская лаборатория культурно-исторической психологии;
  - реализуется волонтерский проект по изучению архивных документов, связанных с Л. С. Выготским;
  - проводятся конкурсы студенческих исследовательских работ, выполненных в рамках культурно-исторической психологии;
  - утверждена тема научно-исследовательской работы кафедры психологии: «Переживания в динамике социальной ситуации развития личности».
- Регулярно о Л. С. Выготском в местной прессе публикуются статьи.

Но главное в сохранении памяти о Выготском – это знание и использование его научного наследия в педагогической, психологической практике, в проведении исследований.

### **Белорусские исследования в области обучения в контексте культурно-исторической теории**

- После Л. С. Выготского психология вообще и культурно-историческая психология в частности развивалась путём

становления психолого-образовательных структур в:

- Белорусском государственном университете;
- Белорусском государственном педагогическом университете;
- Белорусском филиале Всесоюзного НИИ технической эстетики;
- Минском государственном лингвистическом университете;
- Национальном институте образования;
- Гомельском государственном университете.

## **Темы защищенных в Беларуси диссертаций по психологическим наукам**

### *Докторские диссертации*

- Психологическая концепция моторной теории восприятия речи;
- Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения на подростковом и юношеском этапах онтогенеза;
- Социально-психологическая адаптация человека к кризисным событиям жизненного пути;
- Социально-психологический климат коллектива: структура и пути оптимизации;
- Теория взаимодействия и опыт ее применения в психологическом консультировании подростков;
- Экологическая концепция социальной установки.

### *Кандидатские диссертации*

- Взаимосвязь оценочной деятельности учителя и межличностных отношений в младшем школьном возрасте;
- Взаимосвязь ценностных ориентаций и значимых событий жизненного пути личности в юношеском возрасте;
- Влияние межличностного взаимодействия в учебных группах на социальные установки личности в юношеском возрасте;
- Восприятие и понимание учащихся учителями с разным уровнем когнитивной сложности;
- Восприятие поэтического произведения как средство расширения словесной репрезентации эмоций у

- старшекласников;
- Детерминация психологического преодоления критических ситуаций;
- Динамика Образа Я учителя в процессе профессиональной деятельности;
- Игровые формы поведения супругов как фактор их удовлетворенности браком;
- Педагогическое общение учителя с учащимися различной успешности в обучении;
- Развитие ведущих психических функций в дошкольном и младшем школьном возрасте;
- Развитие продуктивных действий у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью;
- Умственное и эмоциональное развитие детей старшего дошкольного возраста, проживающих в Чернобыльской зоне;
- Эмоциональное развитие личности старшекласников в условиях общеобразовательной школы с театральным уклоном.

***Некоторые темы защищенных в Гомельском государственном университете магистерских диссертаций***

- Переживание личностью процесса профессиональной переподготовки;
- Современные информационные технологии как средства организации психической деятельности;
- Переживание детско-родительских отношений в неполной семье;
- Развитие толерантного отношения к людям, живущим с ВИЧ.

***Некоторые темы защищенных в Гомельском государственном университете дипломных работ***

- Способность личности к игровому переживанию как средство профилактики психосоматических заболеваний;
- Трансформация смысловой сферы личности в персоногенной ситуации развития;
- Самоактуализация личности студента в условиях

интерактивного обучения;

- Атрибуция подростком-сиротой переживания одиночества в качестве персонотенного фактора.

Апостол Павел: «Проще сохранять ритуалы, чем верность духу». (Многие исследователи лишь номинально упоминают Выготского, реально реализуя свои исследования на других основаниях).

Теперь, с вашего позволения, я бы хотел поделиться некоторыми соображениями по интересующей меня теме переживаний личности, их роли в развитии личности.

### ***На подступах к культурно-исторической теории переживаний и проблемы содействия развитию личности***

Одно из достижений теории Выготского – обобщение многих психологических феноменов понятием «переживание». Использование данного понятия задаёт особую позицию по отношению к человеку и его развитию.

Цитаты (голоса извне культурно-исторической психологии):

Джеймс Гибсон:

*«Психология, по крайней мере американская, представляет собой дисциплину второго сорта. Основная причина этого состоит в том, что она не испытывает благоговения перед своим предметом. У психологов слишком мало уважения к психологии».*

Юджин Джендлин:

*«Психотерапия только тогда приносит свои плоды, если она укоренена в переживании».*

Значимость изучения переживаний. Разработка понятия «переживание» и придание ему статуса «категория» в системе психологии связано с необходимостью теоретического осмысления тех феноменов бытия личности, которые не могут быть изучены с позиции позитивистской психологии (с одной стороны) и которые не могут быть концептуализированы средствами философии, культурологии, др. смежных наук (с другой стороны); практическая значимость заключается в возможности широчайшего применения теоретических положений о переживаниях личности как в практике оказания психологической

помощи, так и в реализации других социальных практик (образование, медицина, экономика, политика и др.).

### **Почему культурно-историческая психология?**

*Представления о переживаниях: «до», «вовремя» и «после» Выготского:* мы знаем, что многие существенные положения о переживаниях личности сформулированы Л. С. Выготским ещё до него В. Дильтей в работе «Описательная психология» постулировал существование двух психологий и определил переживания в качестве предмета описательной психологии; стоит также упомянуть Б. Спинозу, чьи представления об аффектах активно обсуждал Л. С. Выготский, а ещё разрозненные идеи относительно переживаний (конечно, в иной терминологии) многих и многих поколений мыслителей, начиная с античности и до наших дней; до середины XX в. наиболее активно переживания изучались в контексте экзистенциально-феноменологического подхода (феноменология Э. Гуссерля; К. Роджерс и переживание человеком своей самооценности, его представления о «хорошей жизни», переживания в условиях клиент-центрированной психотерапии; М. Хайдеггер, М. Босс, Л. Бинсвангер, В. Франкл, А. Лэнгле и экзистенциальный анализ); затем – несколько обособленное движение под условным названием «диалогическая традиция в психологии» (М. М. Бахтин: выразительное и говорящее бытие как предмет гуманитаристики; его концепция диалога и ее значение для психологии переживаний; переживания как внутренний диалог, как «след смысла в бытии», полифоническая структура сознания, диалог как форма бытия; А. Ф. Лосев и учение о мифе; переживания человека как опыт самого себя; сфера мифа как сфера выстраданных и пережитых смыслов); переживание как установление и снятие внутренних границ (А.С. Шаров); переживание как установление смыслового соответствия между сознанием и бытием (Ф. Василюк).

*Представления Л. С. Выготского о переживании.* Стоит напомнить о динамике взглядов на высшие проявления психического, в частности, на сознание личности. Если в начале своего пути в качестве учёного-психолога в «Педагогической психологии» он характеризует сознание как рефлекс рефлексов, то позднее он говорит о сознании как о ДСС

(динамической смысловой системе). И еще. Психика не есть простое отражение объективного мира (ленинская теория отражения). Психика обеспечивает избирательное восприятие стимулов и событий окружающего мира, необходимое для удовлетворения потребностей организма, его выживания. В ситуации человека избирательность означает выбор, следовательно, сомнение, следовательно, сознание и переживание.

Немного структурировав рассуждения Выготского о переживаниях, можно выделить четыре ключевых положения.

Первое: *переживания выступают в качестве основной характеристики социальной ситуации развития, они отражают единство «внутреннего» и «внешнего» в развитии.* Они как бы раскрывают, выражаясь словами М. Коула, «отношения между тем, что содержится в голове, и тем, в чем содержится голова».

Второе: *переживания представляют собой единство аффекта и интеллекта,* их неправомерно рассматривать как проявление только эмоциональной сферы, на чем настаивают многие авторы (В. П. Ильин, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский). И действительно, что такое переживания человека без его рефлексии, без рационального анализа жизненной ситуации? Переживания позволяют преодолеть разрыв между разумом и чувствами, они ориентируют психолога на реальность и важность непосредственного опыта. В переживании имеет место переплетение натуральной (потребности, аффекты) и культурной (рефлексивность на основе понятий) линий развития.

Третье: *переживания есть единица (интегративный показатель) анализа сознания и личностного развития,* т. е. с помощью переживания Л. С. Выготский пытается осмыслить изменение личности как некоей целостности. Переживание представляет собой как бы срез с регуляции жизнедеятельности, в нем представлены все ее компоненты. Участие в работе переживания различных интрапсихических процессов Ф. Е. Василюк объясняет, несколько перефразировав “театральную” метафору З. Фрейда: в “спектаклях” переживания занята обычно вся труппа психических функций, но каждый раз одна из них может играть главную роль, беря на себя основную часть работы переживания. В этой роли часто выступают эмоциональные процессы, восприятие, мышление, внимание и

другие психические функции.

*Четвёртое: переживание ведёт к личностному развитию, является фактором и одновременно внутренним условием появления новообразования.*

Л. С. Выготский говорит о том, что возрастное развитие может быть представлено как история переживаний формирующейся личности. Переживания – индикаторы различных этапов истории личностного становления. Чем младше ребенок, тем менее дифференцированы и менее осознаваемы переживания. Взрослый человек способен к осознанию обширной области своего внутреннего мира, но высокая степень дифференциации переживаний осложняет данную работу. Необходимо личностное усилие, которое опирается на имеющиеся ресурсы (старообразования) и одновременно отрицает их, что приводит к новообразованиям.

Рассуждая о возможностях применения именно культурно-исторического подхода к переживаниям, мы должны указать на положения культурно-исторической психологии, которые явно Выготским не формулируются по проблеме переживаний, но они логично следуют из его теории:

- непосредственность и опосредованность переживаний;
- применение генетического метода в изучении переживаний,
- историзм переживаний, социокультурная детерминация и инструментализация переживаний;
- переживание как процесс самоорганизации, как восхождение к индивидуальности.

Таким образом, именно культурно-историческая психология обладает тем арсеналом понятий и теоретических положений, которые образуют огромный потенциал психологического изучения переживаний личности, выгодно отличают её от других современных теоретических концепций (кстати, она для многих из них послужила предтечей (нарративный, дискурсивный анализ, конструктивизм, герменевтика, психосемантика и др.)).

## **Культурно-историческая психология переживания: между Сциллой позитивизма и Харибдой феноменологии**

Анализ переживаний не может носить чисто «технический» характер (призыв позитивизма: измерять всё, что измеряется, научиться измерять всё, что не измеряется). Позитивизму важно научиться предсказывать поведение и контролировать других людей (поэтому он дегуманизирует человека и общество). Кому хочется думать о себе как о человеке, которым легко манипулировать? Человек обладает свободной волей, которая сопряжена со смысловой деятельностью. И вот тут, где есть переживание как превращение смыслов, вся причинность, детерминированность просто рушится. Для позитивизма важно знать, например, на сколько сантиметров человек подпрыгнет, если его ущипнуть (шутка М.К. Мамардашвили).

Также научное изучение переживаний не может быть исключительно описательным. Исследователи обычно занимают одну из двух указанных полярных позиций и используют либо механистический, либо феноменологический подход. Третий путь нам видится в применении культурно-исторического подхода к изучению переживаний, что позволяет рассматривать феномены человеческого бытия в процессе эволюции порождающей их системы. В этом смысле сущность переживаний раскрывается в процессе их культурно-исторического развития (Гегель: под каждой могильной плитой зарыта история человечества).

Культурно-историческая психология объединяет *три вида психологического знания*: «предметного знания», «знания методологического» и «знания исторического». Казалось бы, знание о переживаниях – это исключительно уровень предметного знания. Но, не осознавая процесс и способы получения предметного знания, не понимая, что этот процесс и эти способы имеют конкретно-исторический характер и постоянно изменяются, невозможно вообще сколь-нибудь серьезно обсуждать сам предмет исследования. Т.е. и знание методологическое, и знание историческое выступают необходимыми сторонами именно психологического знания.

Культурно-историческая психология – это теория, безусловно относящаяся к гуманитарной парадигме психологического познания. Объектом гуманитарной науки выступают не данные, которые

надо квантифицировать, а значимые отношения, которые нужно интерпретировать при помощи культурных органов, научных понятий прежде всего.

Мы развиваем, расширяем смысловое содержание понятия «культурно-историческая психология», включая в него множество подходов и парадигм к изучению психологической жизни, известных истории. И тогда наименование «культурно-историческая» будет более соответствующим своему содержанию, поскольку в нем получит освещение не только какое-либо психологическое явление в исторической динамике (генезис памяти, произвольного поведения и т.п.), но и разнообразие подходов к изучению данного явления, рассматриваемых в конкретном социокультурном контексте, а также с позиций других социокультурных контекстов. Культурно-исторический подход к изучению переживаний – это не столько вопрос об использовании специфических технологий, методов, методик (хотя и это представляет большую научно-практическую ценность), а прежде всего вопрос мировоззрения психолога, методологического осмысления им психологических реалий и неразрывно связанного с этим его профессионального и личностного развития, позволяющего воспринимать и грамотно работать именно с психологическим, с «наиболее возвышенным и совершенным» (Аристотель) в человеке. Взятые в отрыве от культуры и истории, сущность и феноменология переживаний становятся однозначными, обедненными, уплощенными.

### **Сущность переживаний**

Выготский не дал конкретного определения переживанию. Но, опираясь на его теорию, приведенные ранее рассуждения, такое определение можно попытаться сформулировать. *Переживания – это процесс формирования личностью отношения к жизненным ситуациям, к бытию в целом на основе заимствованных у культуры и в культуру же возвращенных, внутренней активностью преобразованных знаково-символических форм и ценностей.*

## Идеалы переживаний личности и прикладные аспекты культурно-исторической теории переживаний личности

Афористичное утверждение Выготского о том, что один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии, также говорит об обогащении возможностей человека не только в плане его воздействия на предметно-материальную среду, но и в плане внутренней психологической жизни, которая строится на основе социокультурных артефактов (орудий, знаков как орудий, слов как знаков, понятий как слов, смыслов как переживаемых понятий). От стихийных и господствующих над человеком аффектов, и образов он (в ходе расширения и качественного изменения психологических средств) переходит к господству над переживаниями. Совершенствование управления собой становится в зависимость от развития психологических средств. С появлением субъекта (личности) внутренняя феноменология обретает свойства переживаний. «Базой» переживаний культурно развитого человека становится не только непосредственно данное, не только частные ситуации, но и все пространство жизни личности, и даже – пространство жизни человечества.

Зона ближайшего развития задает условия, орудия, смысловое пространство для переживания нового себя. В совместной деятельности, в со-бытии, в со-переживании, рождается новое Я, и это новое Я требует переживаний по выработке определенности, адаптации к себе обновленному. По этому поводу точно выразился Н. Заболоцкий: «Я – только краткий миг чужих существований». Переживание, следовательно, выполняет *конструктивную* (порождающую, проектировочную, развивающую) функцию и функцию *адаптивную*. Диалектика построения нового, с одной стороны, и адаптации, с другой, указывает нам на *необходимость* переживаний, на состояние динамического неравновесия, на эту постоянную неуспокоенность человека, которая есть следствие «вечной неготовности бытия» (слова М.М. Бахтина). Конкретные цели, навыки, знания, возможности, относящиеся к зоне ближайшего развития, достигаются и осваиваются человеком, становятся его достоянием, жизненным опытом, но сама эта зона недостижима как линия горизонта.

Личность – это не архив, обретение нового в личностном развитии возможно только через преобразование, через реконструкцию, через отмирание старого. Не случайно Выготский вспоминает слова: «Жить значит умирать» (Ф. Энгельс). В этой связи и стоит обратиться к буквальному смыслу слова «пере-жить», т.е. пройти сквозь жизнь, быть в постоянном пути и поиске, постоянно умирать и рождаться, быть в процессе переделки себя, в потоке жизни, иначе, если не переживать, то, значит, и не жить. М.К. Мамардашвили говорил о том, что человек – единственное существо в мире, которое постоянно находится в состоянии зановорождения, хотя чаще, по выражению того же М.К. Мамардашвили, мы как танки проходим мимо себя. Ответственность за это «мимо себя» лежит прежде всего на субъекте развития, но и на культуре.

Переживания – это редуцированные во внутренний план отношения с другими, а, точнее, системы этих отношений. Различные социальные миры, различные культуры конституируют различные системы переживаний. Также как младенец из множества хаотичных движений вырабатывает только определенные, помогающие получить желаемое и поощряемые родителями, так и переживания из множества возможных движений души обретают свое бытие в определенном социокультурном пространстве и на материале этого пространства. Богатство культуры есть условие поливариантности развития. Сможет ли человек в зоне ближайшего развития своей личности разглядеть и опереться на нравственные ценности, высокохудожественные формы, одухотворяющие смыслы, которые не были бы отчуждающими, а приводили бы к подлинности переживаний? Сможет ли он плодами своих подлинных переживаний обогатить культуру? Здесь понятна характеристика личности Выготским как драмы.

Поляризация антиномий позволяет отчетливее воспринимать эти антиномии. Идея экзистенциалистов о появлении особого качества жизни на фоне осознания смерти получает несколько иную, более глубокую трактовку в очень диалектической теории Выготского. Человек переживающий, стремящийся к жизни, вычерпывающий для себя потенциал зоны ближайшего развития и тем самым расширяющий эту зону, не просто получает некое новообразование, но оживляет одни личностные

потенции за счет умерщвления других, т.е. жизнь и смерть идут рука об руку. Таким образом, именно личностное развитие приводит человека к обостренной экзистенциальной позиции, а отказ от развития, отказ от переживаний есть примитивное биологическое функционирование, есть психологическая смерть, когда «модус фактического» бытия побеждает «модус возможного». Самого Л. С. Выготского все пишущие и рассказывающие о нем характеризуют его как человека, который любил жизнь, как человека необычайно жизнерадостного, не обращавшего внимание на бытовые неурядицы. Думается, что такое жизнелюбие обусловлено не только и даже не столько тем, что он долго и тяжело болел туберкулезом и часто слышал от врачей «скверные прогнозы», сколько его стремлением постоянно превосходить самого себя. Обостренная экзистенция Выготского, желание жить на грани возможного обусловлены его переживанием всего нового в психологии и культуре, когда в своей собственной личности, как человек активно ищущий, он наблюдал постоянное отмирание «старообразований» и рождение новых смысловых реальностей, составляющих зону его ближайшего развития и относящихся к зоне очень перспективного развития многих его современников.

Итак, *идеал переживания – это степень его персоногенности*. Что именно здесь нужно учитывать? Прежде всего рефлексивность переживаний, их произвольность, нравственную содержательность и характер ценностно-смысловой направленности.

Именно в работе переживания, во многих интериоризованных диалогах рождаются новые смыслы, ценности, отношения, решения и поступки. Личность возвращает себя своими переживаниями. И для всех персоногенных практик (практик по порождению и развитию личностных образований), к которым относится и обучение, и воспитание, и психологическая помощь, и психотерапия, и др., важно создание диалогических, партнерских отношений, т.к. *именно такие отношения сориентированы на интенциональные переживания субъекта развития*, а не на то, что задумал педагог, и даже не на то, что записано в учебной программе.

Сотрудничество – вот условие для появления новообразований. Ребёнок с Другим (Сопереживающим и Соучаствующим Взрослым) делает то, что сам не в состоянии.

Можно заметить отнюдь не случайное сходство между учетом зоны ближайшего развития в педагогической деятельности и техникой подстройки в психотерапии, психологическом консультировании. Подстройка – это попытка учесть не только актуальное психическое состояние клиента, но и уровень его личностного развития, психологической зрелости, характер актуальных и желаемых переживаний. Учет идеи о зоне ближайшего развития ориентирует педагога, психолога, родителя на понимание, столь необходимое в личностном развитии. «Понимание, узнавание, признание в ребенке человека (а не неведомой зверушки, биологического существа) – это самый главный вклад взрослого в развитие...» (Зинченко В. П., 1997). Внимание к переживаниям в диалогическом взаимодействии – это лучший способ развития субъектности личности, стремления к самореализации, творческих способностей, т. к. человек ощущает себя аутентичным, принимающим себя, он может ответственно, но без страха владеть собой и располагать собой. Руководствуясь театральной метафорой Выготского о том, что каждая психическая функция появляется на сцене дважды, нужно констатировать: сегодняшние диалогические, партнерские отношения с другими людьми – это завтрашние конструктивные отношения человека с самим собой, его персоненные переживания.

Каждый возраст образует свой репертуар средств, смысловое пространство и границы возможных переживаний. Со временем переживания, сохраняя внешнюю оболочку, утрачивают свой внутренний смысл. Т.е. переживания становятся другими и для этих других переживаний рождаются новые формы. Переживание есть единство смысла и формы его осуществления, способа выражения. И если Выготский обращал внимание на то, что мысль не просто передается словом, но рождается в слове, то применительно к нашей ситуации необходимо заметить, что *переживание рождается в способе выражения*. Ведь переживание – это своеобразное послание (вначале другому, а затем и себе как другому). Но смыслы и формы не случайны по отношению к конкретному человеку. Чтобы стимулировать личностное развитие, они должны относиться к зоне ближайшего развития. Зона ближайшего развития открывает возможности для конструирования новых миров, для переживания новой реальности. Здесь понятна характеристика личности Выготским как динамической смысловой системы.

## Мир личности как мир культуры

Н.Заболоцкий:

Два мира есть у человека:  
Один, который нас творил,  
Другой, который мы от века  
Творим по мере наших сил.

Итак, культурно-историческое изучение переживания позволяет сформулировать некоторые тезисы:

- Переживание возможно только с помощью культурных средств;
- Культурные средства – функциональные органы переживания;
- Различные социальные миры, различные культуры конституируют различные системы переживаний;
- Содействие личностному развитию: взрастить органы переживания, понимания, управления поведением;
- Функциональный орган = Новообразование личности;
- Новые органы открывают новый мир, и в этом новом мире человек познает себя, как новое Я;
- *Диалог* есть интерперсональное пространство, среда для выращивания функциональных органов переживания;
- Сам диалог – тоже функциональный орган, **функциональный орган родителя, педагога, психолога**. Его характеристики: внимание, забота, эмпатия, доверие и вера в человека, в его потенциал развития, настроенность его субъектов на прояснение, способность к интерпретированию...

*Не просто методика и техники обучения, психологической помощи, но: диалогические отношения переживающих личностей есть ключевое условие содействия личностному развитию.*

Итак, диалог позволяет создать: со-присутствие, со-бытие, со-действие, со-участие, со-чувствие, со-переживание:

*«Присутствие другого человека, готового разделить все, чтобы ни проявилось во время психотерапии, вызывающее чувство безопасности и стабильности, — наиболее мощный положительный фактор» (Ю. Джендлин).*

Педагог, родитель, психолог благодаря диалогизму отношений, диалогизму сознания способны освобождаться и освобождать человека от диктата социальных, мировоззренческих норм.

В диалоге переживания превращаются, становятся другими.

Фиксированность, повторяемость переживания говорит о значимости ценности, которой нечто угрожает, которая дефицитарна. У переживания есть форма, есть содержание. Есть ритм переживания, мелодия переживания.

Превращение переживаний – путь превращения человека (метаморфозы у Выготского).

Используя идею превращения в переживаниях, стоит рассматривать педагогическую, психологическую помощь как приключение, как игру.

Переживание по своим характеристикам, указанным, например, Й. Хейзингой, имеет много общего с игрой.

Выготский часто декламировал своим друзьям эти строки из Иннокентия Анненского:

*Не мерещится ль вам иногда,  
Когда сумерки бродят по дому,  
Тут же рядом иная среда,  
Где живем мы совсем по-другому?  
С тенью тень там так мягко слилась,  
Там бывает такая минута,  
Что лучами незримыми глаз  
Мы уходим друг в друга как будто.*

Здесь мы наблюдаем игровое превращение реальности – возможность такого превращения; *переживание реальности как единственно возможной очевидности уступает место переживанию как чудесному превращению.*

Переживание – это чудо, т.к. в процессе переживания одно превращается в другое, одни формы и смыслы жизни превращаются в другие. Иногда очень медленно (литические периоды), иногда преобразования носят взрывной характер (персоногенная ситуация развития, критические периоды).

Одно из любимых стихотворений Л. С. Выготского:

*Чему бы жизнь нас ни учила,  
Но сердце верит в чудеса:  
Есть нескудеющая сила,  
Есть и нетленная краса,  
И увядание земное  
Цветов не тронет неземных,  
И от полуденного зноя  
Роса не высохнет на них.  
И эта вера не обманет  
Того, кто ею лишь живет,  
Не все, что здесь цвело, увянет,  
Не все, что было здесь, пройдет!*

*Ф.И. Тютчев*

Вспоминаются известные слова о культуре: культура – это то, что остаётся, когда всё забыто. Можно забыть факты, некоторые закономерности, различные обстоятельства, но сгустки духовности остаются, остаётся конденсированный смысл, который делает человека человеком. Этот смысл заключён в переживании главных ценностей бытия, которые актуальны при рассмотрении жизни в максимально широких контекстах – контекстах вечности и бесконечности, в контексте идеальной формы, которую вечно ищет искусство как авангард культуры.

Чтобы переживание состоялось, нужен другой, у которого есть органы переживания и органы работы с переживанием. Нужно, чтобы было КОМУ (ДЛЯ КОГО) переживать (в этом заключена социально-психологическая природа и онтология переживаний).

Переживание порождает смысл. Смыслотворчество – это духовная практика. Следовательно, переживание есть средство одухотворения жизни. У культурно вооружённой и культурно продуктивной личности эмоции возвышаются до переживаний.

*“Вопрос состоял в том, чтобы знать, как направлять свою собственную жизнь, чтобы придать ей как можно более прекрасную форму (в глазах других, самого себя, а также будущих поколений, для*

которых можно будет послужить примером). Вот то, что я попытался реконструировать: образование и развитие некоторого практикования себя, целью которого является конституирование самого себя в качестве творения своей собственной жизни.” (Фуко М. Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности. М., 1996, с. 431).

Вся культура – это единый огромный функциональный орган переживания. Культурно-историческая психология позволяет позиционировать жизнь как требование от бытия смысла и красоты: «Хочется жить на грани возможного» (Ж. Деррида в последнем интервью за несколько дней до смерти).

(Вспоминаются концепции самореализации (К. Роджерс), самоактуализации, пиковых переживаний (А. Маслоу), индивидуализации, обретения самости (К. Юнг), переживание потока (М. Чиксентмихайи), мужество быть (П. Тиллих), «благоговение перед жизнью» (А. Швейцер); всё это порознь и совместно авторы считают характеристиками психологического здоровья). Данный список, по нашему мнению, может быть дополнен понятием игрового переживания. Психологически здоровый человек – это тот, который способен к игровому переживанию. Конечно, игровое переживание не означает, что оно несерьёзное, или человек неискренен. Нет, игровое переживание есть творческая деятельность в своем внутреннем мире. *Игровое переживание – это внутренне мотивированный процесс трансформации смысла (смысловой реальности) в пространстве условности посредством культурных артефактов, развивающий свободу личности, её творческий потенциал.*

Мы утверждаем, что достижение этих идеалов психологического бытия возможно только посредством переживаний культурно вооружённой и культурно продуктивной личности. Для такого качества жизни есть все шансы у каждого человека. Культура нам предоставляет все необходимые для данных идеалов переживания возможности. Такое качество жизни – это личностная задача, именно задача личности. И культура, и родители, и педагоги, и психологи – это только приглашающая сила. Откликнется ли конкретный человек, примет ли он данное приглашение – дело личности, её свободный выбор и её ответственность.

# ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Геннадий Кравцов

Российский Государственный Гуманитарный Университет – Москва – Россия

История психологической науки свидетельствует, что теоритические основания психологических концепций и подходов лежат в философии. Психология, как и все другие науки, выделилась из общего философского знания. Однако пуповина, связывающая психологию с философией, к счастью, существует и в наши дни. Следует сказать, что эта связь психологии с материнским организмом философии является не чем-то исторически переходящим, что должно быть утрачено, но крайне важна в составе психологической науки, как ее существеннейшая часть. Философская рефлексия — это осмысление оснований психологической теории. Это то, что предохраняет психологию от бесплодных позитивистских подходов.

Далеко не всегда психологи осознают ту философию, которую они на самом деле исповедуют и реализуют в своей исследовательской работе. Иногда можно даже услышать заявления, что, «а я вообще не теоретик и в философии не нуждаюсь, поскольку я практик и экспериментатор». Такие, мягко говоря, наивные взгляды являются источником больших заблуждений. Наивность и философская девственность категорически противоположны в науке психологии. Такая наивность оборачивается тем, что на самом деле при подобном, якобы независимом от какой-либо философии подходе, всегда осуществляется вполне определенное философское решение, давным-давно показавшее свою несостоятельность и тупиковость. Например, до сих пор некоторые психологи впадают в соблазн сведения всего содержания психического к нейрофизиологическим механизмам. Но ведь в научной психологии давно стало аксиомой, что под сводами черепной коробки нет ни грамма “психического”, как писал об

этом, например, А. Н. Леонтьев. Думает не мозг, а человек, точно так же как ходят не ноги, а человек с помощью ног.

Неотрефлексированность философских оснований психологической теории нередко ведет к чудовищной эклектике, когда совмещается несовместимое. К голове одного животного приставляется туловище другого и хвост третьего. В результате мы получаем нежизнеспособного монстра. Доводилось слышать на представительных научных конференциях призывы к тому, чтобы, например, перестать противопоставлять Пиаже и Выготского, а взять и объединить то самое лучшее, что есть у того и другого исследователя. Думается, что на этом пути мы как раз потеряем то лучшее, что есть у Пиаже и Выготского. Невозможно механически объединить теории с качественно разными исходными принципами и мировоззренческими установками их авторов. Благие намерения, в данном случае, ни к чему хорошему не ведут.

Выготский позиционировал себя как марксиста. Это не удивительно, поскольку в те годы в советской стране все вынуждены были присягать на верность марксизму. Однако есть основания утверждать, что Выготский был искренним марксистом. Он писал:

Предварительно можно искать у учителей марксизма не решение вопроса, даже не рабочую гипотезу (потому что они создаются на почве данной науки), а метод ее построения. Я не хочу узнать на даровщинку, скроив пару цитат, что такое психика, я хочу научиться на всем методе Маркса, как строят науку, как подойти к исследованию психики (Исторический смысл психологического кризиса. Л. С. Выготский).

Выготскому удалось написать в психологии свой *Капитал*. Правда остается открытым и еще ждущим своих исследователей вопрос о том, а со всеми ли положениями философии Маркса был согласен Выготский? Тем не менее можно утверждать, что без понимания этой философии крайне трудно, а, может быть, и невозможно понять научное наследие Выготского во всем его объеме. В этом, видимо, и состоит главная трудность при чтении текстов Выготского и попытках уразумения его системы взглядов. В свою очередь, понять Маркса тоже очень непросто. Тот идеологизированный марксизм, который насаждался в советском государстве, имеет мало общего с действительной философией Маркса.

Так, основатель советского государства очень сердито пишет о том, что, “наши большевики ни черта не поняли в марксизме. Понять “Капитал” Маркса, особенно его первую главу, невозможно не проштудировав всей “Науки логики” Гегеля, а понять Гегеля невозможно, не зная всей немецкой классической философии, начиная с Канта, а чтобы понять, о чем писал Кант, нужно быть культурным и образованным человеком, знающим историю европейской культуры. Конечно же - заключает Ленин, - наши большевики ни черта не поняли в марксизме”. Этот факт, к стати сказать, нисколько не помешал большевикам сделать из марксизма нечто, подменившее религиозную догму сознания в атеистическом государстве.

Следует отметить, что философия Маркса — это глубокая философия и многие психологи были, да и сейчас, являются марксистами. Это, правда, не мешало каждому идти своей дорогой, прикрывшись, на всякий случай, подходящими цитатами. Каждый по-своему прочитывал Маркса, находя у него то, что наиболее соответствовало собственным интересам. Для нашего анализа важно уяснить, что взял на вооружения у Маркса Выготский.

Когда-то Гегель писал, что все мы после работ Спинозы вынуждены быть спинозистами. Перефразируя Гегеля можно сказать, что после Маркса все мы, хотим того или не хотим, вынуждены в какой-то степени быть марксистами. Только Маркс предложил те решения, которые позволяют конструктивно подойти к феномену человека и его психологическому изучению. Всякая философская система уходит своими корнями в мировоззрение ее творца, а в мировоззрении центральное место занимает представление о том, что такое человек. В свою очередь нельзя сказать, что такое человек, не выстраивая соответствующей космогонии и представлений о мире. Без этого не ответить на вопросы о том, откуда взялся человек, чем он отличается от всех других существ, в чем его предназначение. Идея о том, что такое человек, является определяющим фактором и для мировоззрения личности, и для философской системы, и для психологической теории.

Как правило мы не осознаем, что являемся носителями той или иной традиции, идущей из глубины веков. Как-то на одной конференции профессор из Дании, обращаясь к делегации из России, заявил, что

мы, русские, живем по Платону, а вот им, европейцам, гораздо ближе Аристотель. Поразмыслив над этим неожиданным заявлением, я с ним согласился. Действительно, русской культуре, тесно связанной с православием, близки и понятны мысли Платона о том, что мы только гости в этом мире, что истинное знание сокрыто в глубинах души человека, а опыт — это источник заблуждений. А вот у гениального ученика великого Платона были диаметрально противоположные взгляды, согласно которым мы полностью земные существа, а опыт — это источник любого знания, в том числе истинного.

Исторической и психологической загадкой остается то, что несмотря на всю тяжеловесность, которой отличается немецкая классическая философия и преемственно связанное с ней учение Маркса, это учение нашло отклик в душе и ментальности русского человека, попав в России на хорошую почву. Итак, во всякой философской системе центральным и системообразующим моментом является представление о том, что такое человек. Именно этим представлением, в первую очередь, философия Маркса отличается от всех предшествовавших ей философий. Однако прочитывались тексты Маркса разными учеными по-разному. Можно оставить в стороне идеологические выверты и масштабные спекуляции типа павловских сессий, на которых учение о рефлексам объявлялось единственно марксистским. Гораздо интереснее серьезные научные исследования в психологии, на которые марксизм тоже оказал большое влияние. Так, еще в 30-е годы в харьковской группе психологов были предприняты исследования, ставшие предвестниками деятельностного подхода в психологии. А.В. Запорожец изучал практическое мышление дошкольников; П.Я. Гальперин исследовал орудийные действия у детей и сравнивал их с употреблением орудий человекообразными приматами. Иными словами, Гальперин в этой работе экспериментально проверял известное положение Маркса о том, что человек — это существо, способное к изготовлению и употреблению орудий труда в общественной трудовой деятельности. Много позднее, уже в 60-е годы Гальперин развернул масштабные исследования и создал научную школу в психологии, в основе которой лежит его теория поэтапного формирования умственных действий и понятий. Главная идея этой теории это идея Маркса о том,

что идеальное это не что иное чем материальное, пересаженное в голову человека и преобразованное в ней. Это, на наш взгляд, очень сомнительная и не выдерживающая критики идея. Кстати сказать, у Маркса много идей и положений, с которыми трудно согласиться с позиций сегодняшнего дня. Тем не менее, марксизм — это прорыв в философии, открывший новые возможности в науках о человеке и в психологии в том числе.

После Выготского в советской психологии ключевые позиции занял деятельностный подход, а под обаяние созданной Леонтьевым теории деятельности подпали практически все ученики и последователи Выготского. Понятие предметной деятельности, являющееся объяснительным принципом деятельного подхода, прорабатывалось в немецкой классической философии, занимает важное место в работах Фихте и Гегеля, и широко использовалось Марксом. Маркс упрекал старую философию в созерцательности, а философов в том, что они стремились всего лишь объяснить мир, тогда как задача состоит в том, чтобы его изменить и переделать. Он утверждал активно действенное отношение человека к действительности, в ущерб категориям созерцания и рефлексии. В этом мы видим исходную односторонность и ограниченность философии Маркса. Этот ее первородный изъян был, естественно, унаследован деятельностным подходом в психологии. Категория рефлексии характеризует не менее “сущностную силу человека”, чем категория деятельности. Односторонняя абсолютизация деятельностного начала, с нашей точки зрения, объясняет, почему Маркс сочувственно относился к формуле Энгельса о том, что труд создал человека, которому тот, по некоторым данным, позаимствовал у Бенжамина Франклина. Эта формула тоже не выдерживает критики в свете современной антропологии. Так, Пьер Тейяр де Шарден связывал происхождение человека именно с понятием рефлексии.

В современной психологии деятельностный подход Леонтьева нередко объединяют с культурно-историческим подходом Выготского. Говорится о единой научной школе, где деятельностный подход является продолжением и развитием идей Выготского. Думается, что это ошибка. Деятельностный подход принципиально и качественно отличается от культурно-исторической концепции, а многие положения теории деятельности

Леонтьева диаметрально противоположны идеям Выготского.

В своих Записных книжках Выготский писал, что высшей проблемой психологической науки является проблема свободы человека. В философской категории свободы завязан такой узел проблем, что она все еще не поддается исчерпывающему осмыслению, хотя над ней билась многие выдающиеся умы. Вряд ли возможно это понятие сделать непосредственным предметом экспериментального психологического изучения. В то же время, без ориентации на эту высшую проблему психология рискует потерять самое себя как науку о “сущностных силах человека”, если опять воспользоваться терминологией Маркса и выродиться в абстрактное и выхолощенное знание о психических функциях, процессах и явлениях.

Свободное действие это сознательно контролируемое и подчиненное сознательному управлению действие, которым субъект владеет. Отсюда следует известный тезис Выготского - “осознать, значит овладеть”. Сознание оказывается следующим понятием и шагом в постижении свободы и, наверное, по этой причине Выготский объявил сознание предметом психологической науки. Но ведь вся старая психология была психологией сознания. Это так, но старая психология, по словам Выготского, имела дело с явлениями и состояниями сознания, и ей были недоступны факты сознания. Под фактами сознания имеются ввиду его строение и сущностные характеристики. Старая психология занималась тем, что происходило на сцене сознания, а вот сама сцена, как и весь театр со всеми его помещениями и устройством, оставались за рамками рассмотрения. Это значит, что психология сознания Выготского включает в себя и психологию бессознательного со всеми его глубинными механизмами, обеспечивающими работу сознания.

В ряде мест Выготский пишет, что центральной проблемой психологии является проблема личности. Любопытно, что психологию Выготского не принято считать психологией личности. Действительно, вроде бы область его интересов это сознание, мышление и речь, высшие психологические функции и т.д. Вроде бы это область традиционной общей психологии. Психологией личности, говорят, Выготский не занимался. Думается, что это большая неправда. За этим стоит недопонимание того,

чем занимался Выготский и его действительных научных устремлений, а также неадекватно понимание содержания понятия личности. С нашей точки зрения вся психология Выготского это психология личности.

Маркс не употреблял слово личность, по той простой причине, что его еще не было в научном обиходе. Однако он очень часто пользовался словосочетанием “свободная индивидуальность”. Вот это и есть, на наш взгляд, предельно емкое и точное определение того, что есть личность. Правда каждое из этих двух слов представляет большую загадку. Можно сказать, что здесь одно неизвестное определяется через два других неизвестных, но, тем не менее, это продвижение вперед и вполне обозначенная позиция. Есть основания полагать, что Выготский придерживался именно этого понимания. Подтверждение этому можно получить апофатическим способом, двигаясь от того, что личностью не является. Так, один из самых верных учеников Выготского, мой научный руководитель Д. Б. Эльконин, в статье по периодизации развития ребенка писал, что в современной психологии существует неоправданное сведение личности к мотивационно-потребностной сфере.

Этим самым он не соглашался с трактовкой личности, принятой в деятельностном подходе. Деятельностный подход это, после работ Выготского, возврат к старой традиционной психологии, тогда как психология Выготского, по словам Д. Б. Эльконина, это нового типа неклассическая наука. В классической науке царствует детерминизм, а там, где все причинно-следственно обусловлено, там нет места для свободы. В классической науке нет места для личности.

Мы, в нашем анализе, движемся в обратном направлении и нас понятие личности как свободной индивидуальности закономерно приводит к философской категории развития. Развитие это сравнительно молодое понятие в науке.

Свое осмысление оно получило, опять же в немецкой классической философии. Недаром все гегелевская диалектика считается философской теорией развития. В древнем мире не было и не могло быть этого понятия. Правда, у Аристотеля есть термин, который переводится как развитие, но это, скорее, просто фиксация появления чего-то нового, чего не было раньше. Сама идея развития была привнесена христианством.

Маленькому грешному и смертному человеку было заповедано быть совершенным, как Отец наш Небесный. Это до сих пор не вмещается в наше сознание. Замкнутый круг ограниченного бытия древнего человека внутри Природы был разорван. Человек в христианском мировоззрении это не только природное, но и сверхприродное существо. Понадобились века и века, чтобы эта идея стала предметом философского осмысления.

Выготский принимает вполне традиционное определение понятия развития, как появление нового качества более высокого уровня. Но он неоднократно подчеркивает, что развитие — это всегда саморазвитие. А вот с этим признанием связана большая методологическая беда. Саморазвитие — это внутренне обусловленное движение. Впервые о чем-то похожем заговорил Б. Спиноза, когда обсуждал высший способ познания. Его идея “*causa sui*” привлекала внимание многих философов, однако логики самопричинного, т.е. внутренне обусловленного движения до сих пор, по свидетельству, например, В. С. Библера, так и не создано. Все научное знание и метод классической науки целиком и полностью подчинены законам формальной логики, доставшейся нам от Аристотеля. Эта логика - это логика обоснования через иное. Это логика внешней детерминации. Во всей традиционной психологии, в том числе, в деятельностном подходе это логика неукоснительно соблюдается. Например, смысл всякого действия, согласно теории Леонтьева, следует искать в той деятельности, которая в этом действии реализуется, а основанием и критерием различения конкретных деятельностей является их мотив, т.е. предмет, на который они направлены, в свою очередь мотивы деятельностей имеют под собой более глубокое основание, которое обозначается понятием потребности, и мотивы, в этом случае, выглядят как опредмеченные потребности, а вот за потребностями стоят уже не психологические, а физиологическое понятие нужды организма, упирающееся, в свою очередь, в предельный объяснительный принцип натурализма - понятие Природы. Об этом обычно умалчивается, но факт тот, что то, с чем пытался бороться и заявлял об этом деятельностный подход - натурализм, оказалось тем, к чему этот подход и пришел в своих конечных выводах и достижениях.

Развитие — это высшая форма движения. Развитие - это способ существования личности, поскольку только в этом движении

человек осуществляет свою свободу и способность к возрастанию и совершенствованию. Развитие — это не механический процесс, совершающийся в силу естественных закономерностей и, в этом качестве, развитие отлично от эволюции, роста, органического созревания. Развитие невозможно без личного усилия субъекта саморазвития. Развитие — это антиэнтропийное движение, вопреки второму закону термодинамики, согласно которому закономерно только понижение энергетического уровня. Развитие это нечто совершенно невозможное с точки зрения классической науки. Поэтому вполне понятно и закономерно, что ни одна психологическая теория, придерживающаяся метода классической науки, принципиально не может сделать предметом своего изучения движение развития. Все известные мне научные теории в психологии, в том числе вся советская психология, относятся к их числу. Исключение представляет только культурно-историческая концепция Выготского. Это психология, несущая в себе качественно иную методологию и потому справедливо называемая неклассической. Пробным камнем, позволяющим испытать возможности той или иной теории, как раз и может служить понятие развития как предмет изучения и осмысления.

В культурно-исторической концепции понятие развития является и предметом исследования, и объяснительным принципом теории, и основополагающим моментом предложенного Выготским экспериментально-генетического метода. Базовый принцип историзма в этой концепции означает, что объект изучения должен рассматриваться не в его сложившемся наличном виде, а в его собственной индивидуальной истории, в его закономерном возникновении и становлении. Можно сказать, что понятия “историзма” и “развития” в данной концепции тождественны. Философская категория развития в этом подходе получает статус рабочего и работающего психологического понятия, допускающего экспериментальную проверку выдвигаемых гипотез. Экспериментально-генетический метод — это моделирование процессов развития в специально созданных экспериментальных условиях. В принципе, как отмечает Выготский, этот метод позволяет использовать любые техники и методики, однако логика и методология исследования, при этом, существенно отличаются от традиционно принятых в науке.

Так в классической науке метод исследования должен быть в готовом виде до начала самого исследования и оставаться неизменным на всем его протяжении. Такого рода исследования напоминают, как пишет Выготский, решение уравнений с одним неизвестным. В культурно-историческом подходе метод, по словам Выготского, это и предпосылка, и искомое, и результат исследования. Для иллюстрации можно привести размышления Выготского по поводу экспериментов Н. Аха на пресыщение, изучавшего умственно отсталых и интеллектуально полноценных детей. Он установил, что умственно отсталые дети могут выполнять скучное, однообразное и бессмысленное задание дольше своих умственно сохранных сверстников. Выготский отмечает, что Н. Ах остановился на самом интересном. По мысли Выготского, Н. Аху следовало продолжить эксперимент, варьируя его методику и условия проведения, с тем, чтобы испытуемые вновь начали выполнять экспериментальное задание, после того, как у них наступило пресыщение. Выготский провел такой эксперимент и получил интересные результаты. Но, ведь это совершенно неосуществимая вещь в логике классической науки, где метод должен оставаться неизменным на протяжении всего исследования, а если изменился метод, то это значит, что мы имеем уже совсем другое исследование.

Революционность подхода Выготского касается не только метода исследования, но и объекта, и позиции субъекта в экспериментальной работе. В классической науке объект — это то, что реально существует и обладает имманентными свойствами, остающимися неизменными в ходе исследования, задачей которого является установление этих скрытых, но, по-возможности, существенных свойств. В культурно-историческом подходе объект, как и метод, это тоже искомое, а не нечто налично данное. Для пояснения можно привести работы последователей Выготского, предпринятых начиная с 60-х годов прошлого века, а именно, на исследования Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова в области психологии учебной деятельности. Учебную деятельность, как указывал Эльконин, не найти в массовой начальной школе, поскольку общеизвестная классно-урочная система и содержание подлежащих усвоению знаний откровенно препятствуют появлению этой деятельности у учеников. Учебная деятельность — это теоретическая и исследовательская деятельность. В

школе ее нет, но она должна там быть, поскольку согласно закономерностям возрастного развития она является ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте. На протяжении нескольких десятилетий Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов с большим коллективом сотрудников вели масштабную экспериментальную работу, нацеленную на формирование у младших школьников учебной деятельности. Применявшийся ими метод можно назвать проектирующим. Он является продолжением и развитием экспериментально-генетического метода. Этот метод отличается от обычного формирующего эксперимента тем, что объект изучения в нем получает изначальное обоснование в логике закономерностей развития. С этой целью психологическому исследованию предшествует анализ, который Выготский называл каузально-динамическим. Этот анализ, как он писал, направлен на поиск и выделение такой единицы исследования, которая, будучи сравнительно простой, тем не менее несет в себе все существенные свойства изучаемого целого. У Давыдова подобный анализ направлен на выявление генетически исходной клеточки той развитой системы знания, которая подлежит усвоению. Давыдов называл его логико-психологическим или предметно-психологическим анализом.

Следует сказать, что подобный анализ является очень непростым делом, уже хотя бы потому, что он в обязательном порядке предполагает философскую рефлексию. Так, первый и естественно возникающий вопрос при рассмотрении движения развития — это вопрос о той единице, которая способна к развитию как саморазвитию. Вопрос осложняется тем, что в обыденной речи слова развитие и развивающийся мы употребляем крайне широко. Все, что мы хотим похвалить, мы наделяем прилагательным “развивающийся”. Это слово получило аксиологическую окраску. Однако научное понятие развития это нечто совсем другое. Этот вопрос рассматривал В. В. Давыдов в статье *Если совместить понятия “формирование” и “развитие”*. Он отмечает, что достоинством развития как саморазвития могут обладать только такие системы или “тотальности”, если говорить языком Гегеля, которые имеют “входы” и “выходы” в самих себе и являются самодостаточными системами для порождения нового качества более высокого уровня. Человеческий индивид и ребенок, в частности, такой системой не являются и к ним понятие развития,

по Давыдову, не применимо. Ребенок только усваивает, присваивает, интериоризирует в процессе обучения и воспитания тот опыт, который исторически был накоплен обществом. Общество, по Давыдову, это и есть единица и тотальность, способная к саморазвитию.

С нашей точки зрения, это типично гегелевский ход мысли, которая, если будет последовательно изложена, неизбежно упрется в что-то похожее на Абсолютный дух, поскольку общество или Объективный дух в этой логике это тоже не самодостаточная система. У Гегеля вся история человечества это самопознание Абсолютного духа.

Ошибочность такого подхода коренится в том, что индивид и ребенок, в данном случае, берутся и рассматриваются абстрактно, хотя кому как не Гегелю знать об ущербности абстракций, поскольку именно он написал замечательную статью *Кто мыслит абстрактно?*. Абстрактное значит изолированное, существующее без существенных связей с тем целым, которому оно принадлежит. Абстрактный индивид это может быть природный индивид, т.е. человек как биологическое существо. Точно так же абстрактный индивид это может быть социальный функционер. Физически отдельный индивид это тоже абстракция, к которой понятие развития не применимо.

У Маркса есть замечательные слова о том, что “давно пора перестать противопоставлять индивида и абстрактно понятое общество. Индивид есть непосредственно общественное существо”. Эта, казалось бы, очень простая формула Маркса никак не вмещается в умы и сознание теоретиков психологии. Впрочем, здесь есть некоторое лукавство с моей стороны. На самом деле эта формула очень непроста, несмотря на ее внешнюю простоту. Достаточно сказать, что из всех учеников и соратников Выготского, только Эльконин воспринял эту идею как руководство к действию.

Уже говорилось, что такое абстрактный индивид, но Маркс говорит еще и об абстрактно понятом обществе. С нашей точки зрения абстрактно понятое общество это социум. Социум может быть сколь угодно многочисленным, но он всегда конечен, тогда как общество это весь род человеческий, все кто жили до нас, живут сейчас и будут жить после нас. Согласно Марксу индивид и род это эквивалентные понятия, тогда как индивид и социум качественно разнородны и между ним вполне

возможны конфликты и противоречия.

Обсуждая базовое для психологии отношение индивид-общество Д. Б. Эльконин отмечал, что если мы возьмем отдельно индивида, отдельно общество, а потом будем пытаться установить связи между ними, например, воспользовавшись союзом “и”, то мы уже допустим роковую теоретико-методологическую ошибку. Союз “и” является не только соединительным, но и противопоставительным, а связываемые им понятия так и останутся абстрактными. Индивид в детской психологии это ребенок, а все человеческое общество в целом для него это его родная мама, близкий взрослый. Отношение же между ними таково, что его правильнее обозначать как “ребенок внутри взрослого”. Физическая пуповина, связывавшая малыша с материнским организмом, давно перерезана, но психологическая связь остается живой и действенной еще долгое время. Ребенок живет в ауре забот взрослого, причем занимает в его личности центральное место. Он маленький царь и деспот, подчинивший своим интересам всю жизнь семьи. Только так и должно быть, поскольку только в этом случае из маленького ребенка вырастет человек и личность.

У Выготского есть примечательное понятие, которое он позаимствовал у немецких исследователей. Это понятие о сознании типа “Пра-мы”. Это сознание и ребенка, и общающегося с ним взрослого, характеризующееся тем, что между этими сознаниями нет разделяющей их границы. Ребенок и близкий взрослый в этом состоянии сознания одно целое. Вот эта “диадо-монада” и является искомой единицей анализа, способной к развитию как саморазвитию. Развивается не изолировано существующий и в таком качестве рассматриваемый ребенок. В то же время развивается именно ребенок, но существующий в тех связях со способным к саморазвитию целым, которые жизненно значимы для него.

Это логико-философское решение Маркса и Выготского позволяет конструктивно подойти даже к тупиковым и, казалось бы, неразрешимым противоречиям, возникающим при осмыслении движения развития. Так, простой и даже наивный вопрос о том, откуда берется новое качество, да и еще более высокого уровня, на самом деле совсем непросто. Низшее в принципе не может производить из себя нечто более высокое. Это значит, что это более высокое уже в каком-то виде должно содержаться в низшем.

Будущий дуб уже содержится в желуде. Это идея и принцип преформизма. Но ведь в этом случае нет никакого развития, а есть актуализация потенций и переход из одной формы существования в другую. Ничего принципиально нового в этом случае не возникает. Дуб уже есть в желуде.

Точно также не работает применительно к движению развития и логике обоснования через иное. Если новое качество привносится извне, например, усваивается в процессе обучения, интериоризируется, то это внешне обусловленное изменение, а никак не самодвижение развития.

Только преодоление натуралистических взглядов и понимание индивида как непосредственно общественного существа позволяет конструктивно подойти к изучению развития, личности, сознания и свободы человека.

В теории и периодизации развития Выготского важнейшее место занимает понятие центральных возрастных психологических новообразований. Центральное новообразование это, чего не было на предыдущем этапе развития и что, впервые появившись, оказывает определяющее влияние на все процессы развития в данном возрастном периоде. В раннем возрасте это речь, в дошкольном - воображение, в младшем школьном - внимание, а в подростковом периоде это будет рефлексия. Примечательно, что все эти психические функции имеют волевою природу и с самого начала существуют как высшие психические функции.

Под их влиянием элементарные или натуральные психические процессы трансформируются в высшие, культурные. Именно центральные новообразования, по Выготскому, являются критерием и основанием для выделения возрастных периодов развития.

Кроме этого понятия Выготский вводит понятие социальной ситуации развития. Это второе по значимости фундаментальное понятие его теории. В разных местах он определяет это понятие несколько по-разному. Так, в статье *Кризис семи лет* он определяет социальную ситуацию развития как единство внешней, прежде всего, социальной среды и внутреннего, смыслового ядра личности. В статье *Младенчество* он характеризует это понятие как то противоречие, которое отображает движущие силы развития в данном возрастном периоде. Применительно к младенческому периоду он выделяет безречевое общение как то, что

является специфической особенностью и движущей силой развития в этом возрастном периоде.

Понятия центрального новообразования и социальной ситуации развития не просто тесно связаны между собой, но являются взаимно обуславливающими друг-друга.

Так, впервые появившееся центральное новообразование тут же перестраивает и меняет всю социальную ситуацию развития ребенка, а новая социальная ситуация создает внутри себя все предпосылки и условия для формирования центрального новообразования следующего возрастного периода. Эти два понятия это как две руки, две ноги или две лыжи, которые попеременно вырываются вперед, благодаря чему и возможно движение. А ведь это логика внутренне обусловленного движения, о возможности создания которой только мечтают логики и философы.

Традиционно, как свидетельствует история науки, психология плелась в хвосте у философии. Первично логические решения и идеи возникали в философии, а потом они находили свою реализацию в психологических исследованиях. Однако после работ Выготского и философам есть чему поучиться и что позаимствовать у психологии.



# СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Елена Кравцова

Институт психологии им. Л. С. Выготского РГГУ – Москва - Россия

11 июня 2014 года, меньше чем через год исполнится 80 лет со дня смерти Л. С. Выготского. Это не мешает ученым из разных стран и даже разных специальностей не только не забывать наследие автора культурно-исторической теории, но, наоборот находить в его трудах все новые и новые идеи.

По мнению одного из ближайших учеников Л. С. Выготского Д. Б. Эльконина, Л. С. Выготский предложил и продемонстрировал новую неклассическую психологию. В ней действуют иные законы, которые позволяют выявить специфически человеческий путь развития.

Невольно задаешься вопросом, а что такого сделал Л. С. Выготский, что его творчество до сих пор остается основой для становления и развития многих теорий и, одновременно, для разработки новой практики?

Некоторый ответ на этот вопрос можно получить у самого автора культурно-исторической психологии. Он пишет, что старая психология, психология, которая построена в естественно-научной парадигме, не знала проблем личности. Более того, он указывает причину этого: старая психология не знала теории высших психических функций.

Что же дало и дает учение о высших психических функциях психологической науке? Почему оно сумело изменить характер самой психологии?

Л. С. Выготский подчеркивает, что психическое развитие индивида непосредственно связано с его социальными отношениями. «Психическая функция появляется на арене психического развития дважды, сначала в виде социальных отношений детей, а затем как высшая психическая

функция» - эта идея Л. С. Выготского во многом определила методологию культурно-исторической психологии, которая, по мнению, например, профессора Сэта Чаклина, отличается ориентированностью на практику. Одновременно Л. С. Выготский уделял внимание и особенностям физиологического развития ребенка. Хорошо известен факт, что, будучи профессором нескольких университетов, Л. С. Выготский совместно с А.Р. Лурия поступает в Харьковский медицинский институт. Итак, по мнению Л. С. Выготского психическое развитие ребенка обусловлено как социальным фактором, так и некоторыми физиологическими механизмами.

Именно этот факт позволяет довольно часто сводить культурно-исторический подход к логике теории конвергенции двух факторов, предложенной В. Штерном и понимать его в соответствующем ключе. Действительно, и там, и там учитываются факторы биологические и факторы социальные. Правда с самого начала эти теории оказываются прямо противоположными. Так, например, согласно мнению Штерна социум вытесняет биологическое начало в человеке и взрослый человек оказывается в значительно большей степени социализированным и социальным по сравнению с ребенком. Л. С. Выготский же подчеркивает, что предельно социальным существом является младенец. По-разному эти авторы понимают и процесс развития. В одном случае, у Штерна, как уже говорилось, социальное вытесняет биологическое, в другом, у Л. С. Выготского, социальное меняет свой характер: оно из чужого, из социального, обеспеченного взрослым, постепенно становится собственным социальным ребенка. В этом случае, в отличие от теории Штерна, представленной в рамках классической психологии, социальное не делает субъекта существом, адаптированным культуре общества, а позволяет ему адаптировать общество для своих интересов, потребностей, мотивов.

В этом смысле социализация в культурно-исторической теории это не интериоризация внешнего мира с его законами, а, скорее экстериоризация внутреннего мира человека.

В этом контексте Л. С. Выготский с помощью культурно-исторического подхода и через него предложил две революционные вещи.

Во-первых, он выделил и обособил в научных понятиях специфически человеческий путь развития, который он называет культурным. Культурное развитие это не просто психическое развитие, это развитие **человека**. Более того, можно сказать, что это развитие присуще только **человеку**.

Биологические же факторы в этом смысле не только не являются определяющими для психики человека, но сами могут качественно меняться и развиваться. При этом изменения в физиологии связаны не с тем, что они вытесняются социальным, а тем, что происходят качественные изменения в психике индивида.

Сэтим, кстати, связано и второе открытие Л. С. Выготского, который показал, что психическое развитие связано со способностью человека овладеть собственной психикой. В этой логике все внешние факторы, в том числе и обучение не усваиваются и не присваиваются, а являются инструментами, средствами, при помощи которых человек становится субъектом собственного поведения, деятельности, личности.

Итак, культурно-исторический подход позволил выделить логику и качественные особенности психического развития человека. При этом человек в рамках этой теории является активным, реализующим свою неповторимую индивидуальность. Таким образом, культурно-исторический подход, по мнению его автора, создает возможность построения теории и практики психологии личности.

Хоть понятие личности почти не используется Л. С. Выготским, а его теория мало кем связывается с теорией личности, необходимо отметить, что личностное развитие сопряжено с логикой культурного развития человека. Чем в большей степени человек умеет управлять собой, своими психическими процессами и функциями, своим поведением и деятельностью, тем у него более высокий уровень развития личности. В этом смысле оценка работы психолога с ребенком точно также как и эффективность любого обучения связана с тем, что эта работа или это обучение дало малышу для того, чтобы он лучше научился управлять собой, то есть для его личностного развития.

Если в процессе взаимодействия со взрослым или специально организованного обучения малыш приобретет какие-то навыки, которые

никак не связаны с его способностью управления собой, то, с одной стороны, этот процесс не будет иметь развивающего характера, а, с другой стороны, он несмотря на все ссылки на культурно-историческую теорию, окажется выполненным в рамках классической науки.

Есть весомые основания говорить о том, что сущностная характеристика неклассической психологии, предложенной Л. С. Выготским, связана с некоторой двупозиционностью. Попробую проиллюстрировать сказанное на примере. Хорошо известно, что суть культурно-исторической теории в том, что натуральные психические функции становятся высшими. Отсюда и роль обучения, которое ведет за собой развитие и превращает функции из натуральных в высшие. Если рассматривать эти особенности культурно-исторического подхода с позиций классической науки, то ее предметом становятся высшие психические функции. Однако нельзя не согласиться с одним из исследователей творчества Л. С. Выготского, А.А. Пузыреем, который подчеркивает, что Л. С. Выготский не занимается ни натуральными психическими функциями, ни высшими, он исследовал процесс, как натуральные функции становятся высшими, культурными. Для того, чтобы реализовать такую парадигму, то есть исследовать процесс превращения натуральных психических функций в высшие, исследователь должен одновременно находиться на двух позициях – он должен учитывать и то, чем владеет человек сегодня, и его зону ближайшего развития.

В сегодняшнем сообщении я хотела бы остановиться на трех группах исследований, построенных в русле культурно-исторической теории Л. С. Выготского.

Первая группа современных исследований, выполненных в русле культурно-исторической психологии, связана с понятием, которое во многом является визитной карточкой неклассической психологии. Речь идет о понятии «зона ближайшего развития».

В рамках традиционной психологии, как правило, ссылаясь на слова Л. С. Выготского о том, что то, что сегодня ребенок делает с помощью взрослого, завтра он сумеет сделать самостоятельно, строят такое обучение, при котором то, что сегодня является содержанием зоны ближайшего развития, завтра должно стать его актуальным развитием. С

этих позиций, обучение, ориентированное на зону ближайшего развития, направлено на переход ближайшего развития в актуальное. Ни в коей мере не сомневаясь в важности и значимости этого перехода, все-таки необходимо отметить, что такое обучение оказывается напрямую связано со способностью субъекта обучаться, или с его **обучаемостью**, а никак не развитием. При этом, как отмечается в самых разных исследованиях, в том числе и не имеющих ничего общего с идеей Л. С. Выготского, эта обучаемость различается у разных людей – один «хватает на лету», в то время как другой долго и трудно овладевает той информацией, которая передается ему в процессе обучения. Самое интересное и важное для нас в этом процессе – это то, что даже при получении одинакового результата – то есть при том, что к концу обучения обучающиеся могут одинаково хорошо самостоятельно выполнять ту деятельность, задания и т.п., которые они не могли ранее выполнить без помощи извне, – они по-прежнему будут отличаться по уровню и особенностям своей обучаемости. Иными словами, в таком обучении нет никакого развивающего эффекта. Оно лишь помогает трансформировать имеющийся у обучающегося потенциал в его реальные способности. Можно, конечно, возразить, что в ходе такого обучения меняется актуальное развитие учащихся и, соответственно, происходит процесс развития, однако, скорее всего, способность делать что-то самостоятельно в этом контексте может произойти и без специального обучения. В этом же контексте совсем не означает, что то, что человек начинает что-то делать самостоятельно, связано с его новым уровнем актуального развития. Наконец, за рамками внимания и понимания исследователей в рамках такой парадигмы остается вопрос о том, что меняет развитие – способность действовать самостоятельно или наоборот, способность действовать самостоятельно уже опирается на новый уровень развития. Ответа на этот и другие вопросы, в частности, касающиеся причин того, что у разных людей разная величина зоны ближайшего развития или что можно и вообще можно ли что-то делать, чтобы изменить величину зоны ближайшего развития, в рамках классической психологии нет. Вероятно поэтому все чаще и чаще можно слышать, что это понятие не является научным, а представляет собой метафору.

Если попытаться осмыслить понятие зоны ближайшего развития в контексте предложенного нами понимания неклассической психологии (извне и изнутри), то можно попытаться ответить на поставленные вопросы.

По мысли Л. С. Выготского то содержание, которое находится в зоне ближайшего развития, уже имеется в наличии у человека, оно в значительной степени уже сложилось, только не может полноценно использоваться субъектом для решения задач и проблем. Именно в силу того, что оно уже присутствует в развитии у человека, он с помощью извне и начинает использовать его тогда, когда получает необходимую ему помощь. В противном случае, если каких-то навыков, способностей, информации, и т.п. нет в развитии у того или иного субъекта, то никакая помощь не обеспечит ему продуктивную, то есть в данном случае имеющую продукт в виде решения проблемы, деятельность. Как принято говорить в современной психологии и педагогике, эти навыки, способности информация и т.п. оказываются вне его зоны ближайшего развития.

Представляется, что название зона **ближайшего** развития с самого начала предполагала, что есть и не ближайшее развитие. Есть ряд оснований, которые позволяют говорить о наличии у человека **зоны потенциального развития, или зоны дальнего развития**. Ее коренным отличием от зоны ближайшего развития будет то, что в ее содержании в отличие от ЗБР будут не конкретные свойства, процессы, характеристики, с помощью которых субъект сможет при поддержке извне решить предложенную ему задачу. В зоне потенциального или дальнего развития сосредоточены только некоторые истоки этих процессов, условия для того, чтобы свойства или характеристики начали процесс созревания. Таким образом, содержание зоны потенциального развития вполне может быть названо психологической готовностью к тому, чтобы на ее основе возникли в содержании зоны ближайшего развития конкретные способности ребенка, которые он сможет актуализировать, если ему будет оказана адекватная помощь.

Итак, истоки зоны ближайшего развития в зоне потенциального или дальнего развития, которая ответственна за ее некоторый психологический фундамент. Однако наличие каких-либо истоков, психологической готовности, и т.п. совсем не означает, что возникнет нечто конструктивное,

начнется созревание психических процессов и функций.

Переход потенциального или дальнего развития в ближайшее оказывается непосредственно связанным с общей логикой и механизмами культурно-исторического развития в онтогенезе, понимаемого в рамках неклассической психологии.

Одна из основных идей культурно-исторической концепции связана с механизмом превращения натуральных психических функций в высшие. При этом оказывается, что средства, которые приобретаются субъектом в процессе обучения, направлены, прежде всего, на самого себя. Иными словами, главным в развитии в рамках культурно исторического подхода является не присвоение и усвоение, не внешняя направленность обучения, а те изменения, которые происходят в психике и личности человека. Человек может научиться решать весьма трудные задачи и проблемы, но при этом ничуть не измениться в плане своего развития, и наоборот, он может не уметь, как и не умел раньше справляться с определенным рода заданиями, однако у него произошли качественные изменения в развитии.

Если с этой точки зрения рассмотреть понятие зоны ближайшего развития и зоны потенциального или дальнего развития, то довольно легко увидеть, если первое является показателем личного (индивидуального) развития, то второе оказывается никак не связанным с развитием конкретного человека. Оно основа, фундамент, а вот что на нем вырастет, зависит непосредственно от личностных особенностей человека. Например, у дошкольников возникает воображение как самостоятельная психическая функция. Однако у одних оно становится основой игры и способствует дальнейшему психическому и личностному развитию, а у других выступает причиной их страхов.

Три пятилетние девочки с одинаковым уровнем развития воображения нарисовали страшного злого дядьку. Но одна тут же рисует волшебницу, которая его расколдует и сделает добрее, а другая перестает рисовать и немного пугается собственного рисунка, но когда взрослый предлагает ей нарисовать что-то, чтобы его не бояться, она рисует волшебную палочку, которая сможет помочь. Третья прячется под стол, говоря: «я его боюсь» и никакие уговоры и даже то, что взрослый сам предлагает нарисовать волшебную палочку или принести волшебный меч,

которым можно воспользоваться, не помогают.

Таким образом, девочки имеют одинаковую зону потенциального развития, но их актуальное развитие и зоны ближайшего развития различаются между собой.

В этом контексте переход потенциального развития в содержание зоны ближайшего развития означает, что собственно развитие, его содержание и механизмы стали личным достоянием человека. Таким образом, культурно-историческое развивающее обучение, или развивающее обучение в рамках неклассической психологии, оказывается направленным в значительной степени на потенциальное или дальнейшее развитие человека.

Вероятно, никого не надо убеждать, что зона ближайшего развития имеет определенные границы, при этом ее нижняя граница связана с актуальным развитием индивида, в то время как ее верхняя граница разделяет ее и зону потенциального развития. В этом контексте развивающее обучение и его результаты расширяют зону ближайшего развития за счет, в первую очередь, изменений ее взаимоотношений с зоной потенциального развития. Конечно, нельзя скидывать со счетов и взаимоотношения зоны ближайшего развития с актуальным развитием человека, однако есть некоторые основания говорить, что люди, у которых ближайшее развитие никак не становится достижением реального развития, имеют проблемы с обучаемостью.

Если обратиться к текстам Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития, то в них ничего не говорится о том, на что должна быть направлена помощь взрослого тогда, когда ребенок не может самостоятельно выполнить задание. Однако, учитывая особую роль общения в психическом и личностном развитии человека, на которую указывал автор культурно-исторической концепции, можно вполне достоверно говорить о том, что эта помощь непосредственно связана с особенностями общения. При этом обнаружилось, что эта помощь в зоне ближайшего развития может быть разнонаправленной – одна направлена на то, чтобы субъект мог справиться с предметным содержанием того или иного задания, а другая на то, чтобы он сумел принять помощь извне. Эта идея вполне находит свое подтверждение в том факте, что люди, имеющие

в силу разных причин проблемы и трудности с общением, плохо обучаются и имеют маленькую величину зоны ближайшего развития.

Итак, помощь извне может быть направлена на разные аспекты развития индивида – одна непосредственно связана с предметным содержанием, в то время как другая с его общением и взаимодействием с другими людьми. Каждый из выделенных видов помощи решает определенную задачу – один, «предметный» – использование разных видов знаний, умений, навыков, способностей и т.п. в решении конкретных проблем. Другой, «общенческий» – помогает субъекту принять помощь извне в том случае, когда у субъекта есть проблемы с ее принятием.

Таким образом, оказывается, что если субъект не может принять помощь извне и использовать ее для решения поставленных задач, то делается вполне справедливый вывод о том, что это содержание, на которое направлена предметная помощь, находится у него вне зоны ближайшего развития. Если он сумеет с помощью в общении что-то решить или выполнить, то это содержание окажется внутри зоны его ближайшего развития.

Иными словами, помощь, направленная на то, чтобы субъект принял подсказку и выполнил задание, которое он сам сделать не может, позволяет не только трансформировать зону ближайшего развития в актуальное развитие, но обеспечивает переход потенциального развития в зону ближайшего развития или меняет границы зоны ближайшего развития.

Таким образом, в рамках неклассической психологии оказывается, что только то обучение может быть названо развивающим, которое не ориентировано на зону ближайшего развития, а направлено на ее изменение.

Вторая группа исследований, на которой хотелось бы остановиться, касается проблем семьи и семейного воспитания. В настоящем сообщении я затрону одну проблему – проблему особенностей отношения человека к семье и специфики восприятия семьи в разные периоды онтогенеза.

Экспериментальные исследования, посвященные изучению генезиса образа семьи в детском возрасте, позволили сделать ряд важных заключений. Так, обнаружилось, что есть два образа семьи у ребенка на

всех этапах детского онтогенеза. Первый образ семьи, условно названный нами идеальный или нормативный образ семьи, отражает общие представления человека о семье и семейных отношениях. Так, хорошо известно, что для многих детей модель семьи связана с наличием мамы, папы и ребенка. Если они сталкиваются с отсутствием какого-то члена, то не воспринимают данную общность как семью. Нормативный образ семьи возникает на основе сказок, детских игр, общения со взрослыми, детской субкультуры. При этом любопытно, что, несмотря на то, что каждый ребенок имеет свои особенные основания, лежащие в основе идеального образа семьи, можно выделить некоторые закономерности в развитии его содержания в онтогенезе.

У детей дошкольного возраста образ семьи связан с общим местонахождением членов семьи. Те, кто живут в одной квартире или даже одной комнате – семья, с точки зрения ребенка – дошкольника. Бабушка и дедушка, живущие в другой квартире с ребенком, не являются членами его семьи. Вместе с тем собака, живущая в одной квартире с ребенком, тоже будет членом его семьи. Аналогичный статус нередко дошкольники присваивают и значимым для их семьи предметам: машине, какой-то технике, вроде компьютера и т.п. Некоторые современные дети часто считают членом своей семьи соседку, или мамину подругу, которая проводит у них много времени и исключают из семьи папу, который вечно занят и которого, поэтому, не бывает дома. Сейчас по телевизору часто показывают рекламу посудомоечных машин, где девочка дошкольного возраста рисует свою семью без мамы, объясняя тем, что мама все время моет посуду. Учитывая, что ребенок с папой занимается чем-то интересным в комнате, а мама находится вне поля зрения – на кухне, данный феномен может быть объяснен закономерностями формирования образа семьи у детей дошкольного возраста.

Дети младшего школьного возраста, определяя семью, в первую очередь, руководствуются видами деятельности отдельных ее членов. Мама наводит красоту, бабушка готовит обед, папа зарабатывает деньги – это семья. При этом нередко ребенок не считает себя членом семьи, мотивируя тем, что он сейчас не работает, вот вырастет, станет работать и тогда тоже будет членом семьи. На некоторых рисунках семьи младшие

школьники придумывают себе какое-то занятие, например, ребенок ест конфеты, фантики бросает на пол, а бабушка подметает за ним мусор. Самое любопытное, что младшие школьники, когда их просят поиграть в семью, или нарисовать ее, не изображают свою основную деятельность – учение. Если кто-то на их рисунке сидит за столом и что-то пишет, то это или их старший брат/сестра, или папа, который работает. При этом мама на рисунках будет отгонять малышей от стола – чтобы не мешали делать уроки старшему брату/сестре, или ребенок более младшего возраста будет подглядывать за тем, что делает тот, кто сидит за столом. Учитывая особенности детей младшего школьного возраста, можно сказать, что семья для них – это группа людей, реализующих коллективно-распределенную деятельность.

Конституирующим признаком семьи для подростков является наличие супругов. При этом, с их точки зрения, отличительной чертой супружеских отношений по сравнению с иными отношениями мужчины и женщины является наличие любви. Для многих подростков мама, одна воспитывающая ребенка или ребенок, живущий с папой и бабушкой, не являются семьей.

Идеальный образ семьи для юношей и девушек связан с особенностями той культуры, где они живут. При этом нередко в обществе, где в одном мегаполисе присутствуют разные культуры, этот образ у юношей и девушек будет сильно отличаться. Эти различия нередко мешают молодым людям создать семью. Наиболее простым примером будет то, что в одних культурах женщина не должна работать, и все свое время посвящать семье, тогда как в других культурах женщина эмансипирована и имеет условия, не худшие, чем у мужчины для своего карьерного роста.

Идеальный или нормативный образ семьи является своего рода психологическим средством для построения образа собственной семьи. При этом в дошкольном возрасте, к примеру, образ идеальной семьи и образ реальной семьи не различаются между собой. Это приводит к тому, что для дошкольника нет хорошей или плохой семьи. Все семьи в сознании ребенка дошкольного возраста одинаковы.

В младшем школьном возрасте существуют уже два образа семьи – идеальный и образ реальной семьи ребенка. Однако эти два образа никак

не взаимодействуют в сознании ребенка. Это, с одной стороны, приводит к тому, что для младших школьников, также как и для дошкольников нет хороших и плохих семей. Вместе с тем, с другой стороны, дети этого возраста нередко наделяют образ реальной семьи статусом нормативной. Например, девочка в рисунке семьи изображает мужчину, лежащего на кровати, и говорит психологу: «Это папа, он пьяный» и тут же доверчиво добавляет «все папы всегда пьяные».

Отсутствие в сознании дошкольников и младших школьников хороших и плохих семей позволяет сделать вывод о том, что в этих возрастах нет травмирующего влияния семьи на детей. Это ни в коем случае не означает, что семейные отношения не влияют на развитие ребенка. Мы только хотим подчеркнуть, что ребенок не осознает невнимания родителей, их плохого отношения, их конфликтов между собой как характеристики собственной семьи. Это отдельные эпизоды, вызывающие ситуативные обиды. Но моя семья нормативная. Другие семьи аналогичные, похожие на мою.

Картина коренным образом меняется в подростковом возрасте. Теперь дети не только понимают термин плохая или хорошая семья, но пытаются сами оценить семью, как свою, так и ту, с которой сталкиваются в жизни с помощью образа идеальной семьи. В данном возрасте этот образ еще достаточно схематичный, однако дети постепенно дорабатывают его разными деталями, которые берут из реальной жизни. К примеру, когда они сталкиваются с семьей, где, наряду с наличием любви между супругами, содержанием идеального образа семьи у детей этого возраста, есть много/ мало детей, их идеальный образ семьи трансформируется как эмоциональные отношения между супругами, имеющими много/ мало детей. Иными словами, образ идеальной семьи у подростков детализируется, уточняется с помощью восприятия реальных семей. При этом сильные отличия образа идеальной семьи и образа собственной реальной семьи нередко становятся травмирующим фактором для детей. Они начинают стесняться собственной семьи, стараются меньше в ней бывать и т.п.

В юношеском возрасте, с одной стороны, сохраняются закономерности, касающиеся образа семьи, выявленные в подростковничестве. Одновременно,

с другой стороны, к концу юношеского возраста появляется некоторый третий образ семьи. Его содержание связано, во-первых, с образами идеальной и реальной семьи и, во-вторых, с некоторым уточненным, а иногда и измененным образом идеальной семьи. Можно даже сказать, что если на всех предыдущих этапах развития образ идеальной и нормативной семьи были идентичны, не различались между собой, то в юношеском возрасте образ нормативной семьи приобретает статус идеальной. С одной стороны, он начинает восприниматься не как общий образ идеальной семьи, а как мой собственный образ идеальной семьи.

Таким образом, в паре образов идеальной или нормативной семьи и реальной семьи центральная роль принадлежит первому. Он раньше возникает в онтогенезе. Он служит основой для появления образа реальной семьи. Он является психологическим средством, с помощью которого ребенок оценивает свою собственную семью и приобретает способность сознательно и произвольно конструировать свои семейные отношения.

Наконец, третья группа исследований, на которой я хотела бы остановиться в данном сообщении, касается предложенного Л. С. Выготским проектирующего метода, или как его называл автор культурно-исторической психологии, экспериментально-генетического метода. Это метод, по мысли Л. С. Выготского, позволяет моделировать процессы развития. Используя этот метод, группе психологов удалось построить систему непрерывного образования.

Основная цель данной программы состоит в том, чтобы помочь детям максимально проявить свою индивидуальность, реализовать у каждого зону ближайшего развития и, наконец, помочь каждому ребенку максимально ее расширить. Мы считаем, что высказанные три положения составляют собой одну цель образования, так как раскрытие индивидуальности свидетельствует о том, что обучение носит личностный характер, реализация зоны ближайшего развития делает обучение ведущим за собой развитие, а расширение зоны ближайшего развития придаст обучению спонтанный характер, то есть сделает его собственной программой ребенка.

Данная программа основана целиком и полностью на культурно-

исторической концепции Л. С. Выготского. Так как данная теория касается практически всех сторон психического развития, с самого начала отметим три основные ее идеи, которые реализуются на всех этапах развития ребенка.

Нам представляется очень важной мысль Л. С. Выготского о том, что основным источником психического развития в онтогенезе является общение. Это означает, что все обучение ребенка должно быть описано и представлено, в первую очередь, в виде общения ребенка со взрослым и детей между собой. В то же время, реализация этого положения Л. С. Выготского обеспечивает и развивающий характер обучения, так как Л. С. Выготский писал, что ЗБР это то, что ребенок не может сегодня сделать сам, но делает с помощью взрослого (при особом общении со взрослым), то завтра он сделает самостоятельно. Постановка общения в центр системы образования детей и взрослых позволит им не только овладеть тем или иным предметным содержанием, но, прежде всего, стать полноценными субъектами общения.

Вторая идея культурно-исторической концепции, реализованная в нашей программе, идея о единстве аффекта и интеллекта. По мысли Л. С. Выготского обучение носит личностный характер, если оно одновременно оказывает влияние на развитие эмоций и интеллекта ребенка. Это означает, что содержание обучения в обязательном порядке должно иметь эмоциональный характер для ребенка, не быть чуждым ему, отвечать его потребностям и интересам.

Третья мысль Л. С. Выготского, которая непосредственно связана с программой непрерывного образования, касается выделенных им видов обучения – спонтанного, когда человек учится по своей программе и реактивного, когда человек обучается по «чужой» программе. При этом оказывается, что обучение по своей программе более эффективно и вызывает меньше усталости, но, с другой стороны, если оно совсем не носит реактивный характер, то оно не может быть основой образовательной программы. В этой связи оказывается, что обучение по чужой программе сможет быть особым образом трансформировано в программу ребенка и тогда могут быть использованы преимущества того и другого видов обучения.

Непременным условием создания программы непрерывного образования, является то, что, несмотря на единые принципы ее построения, практически они реализуются по-разному на разных этапах онтогенеза. Так, например, тезис о том, что общение образует собой центр обучения в дошкольном возрасте, проявляется, в первую очередь, в разновозрастном составе детской группы. При этом путем специальных технологий создаются условия, когда каждый ребенок может побыть в разных позициях: в одном случае он «сверху» и учит кого-то, в другом случае он «снизу» и сам учится у кого-либо, в третьем случае ему предоставляется возможность действовать даже со взрослыми «на равных», а иногда (в четвертом случае) он самостоятельно «независимо» от присутствующих что-то делает сам. При этом основой всех этих позиций, как и считал Л. С. Выготский, является позиция «Пра-мы» где ребенок заодно с партнером сначала в пассивной позиции, а потом в активной учится действовать заодно, как коллективный субъект.

В младшем школьном возрасте этот тезис уже проявляется по-другому. Теперь дети уже одного возраста в командах и микрогруппах занимают разный статус, где позиции используются уже в зависимости от тех функций, которые выполняет ребенок. Помимо этого, начинают активно использоваться получаемые в школе знания ребенка – он должен реально научить чему-то младшего по возрасту и вместе с одноклассниками реально, а не условно, как в дошкольном возрасте, выполнить какое-то дело – посчитать, сколько топлива нужно машине, чтобы добраться до определенного места и т.п.

В подростковом возрасте общение в образовательном процессе выступает в третьем аспекте – дети активно учатся содержательному, деловому общению, где позиций общения может или вообще не быть, или они появляются в связи с точкой зрения на обсуждаемую проблему того или иного ребенка. При этом каждое такое обсуждение оканчивается реальным продуктом-результатом. Таким образом, если в младшем школьном возрасте идет переход от условного результата к реальному, то в подростковом возрасте имеет место уже только реальный результат, который помогает детям на практике оценивать результат своего мнения или результат совместного обсуждения той или иной проблемы.

В старших классах школы (15-17 лет) предметные коммуникации становятся формой, а содержанием общения становятся межличностные отношения между людьми, другие, не устаревающие нравственные и философские проблемы. Результатом таких обсуждений становятся ценности и идеалы, осмысление и переосмысление окружающего мира, сознательное подражание (или обучение) тому или иному предмету.

При подготовке специалистов-психологов общение по-прежнему остается центром образования, только теперь студенты учатся произвольно занимать те или иные позиции в общении, анализировать его в разных видах деятельности, использовать для целенаправленного развития или коррекции.

Тезис Л. С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта в дошкольном возрасте реализуется как единство семейного и общественного воспитания. При этом происходит как взаимопроникновение семьи и детского сада, так и расширение, уподобление детского сада семье. Например, дети живут в своеобразных общественных семьях, где происходит все как в семье, а родители детей принимают непосредственное участие в жизни детского сада. Это позволяет детям чувствовать себя достаточно комфортно и без психологических усилий переходить из детского сада в семью и обратно. Помимо этого, жизнь в детском саду строится по определенным событиям, которые носят очень эмоциональный характер и, одновременно, подготовка к которым служит предметным содержанием образования дошкольников. Например, появившийся в группе детского сада новый игрушечный бурый медвежонок поехал сам на Север и дети должны его скорее найти и вернуть. Для этого выясняется где Север по карте, по компасу, кто там живет, какая там погода, как туда добраться и т. п. Помимо детского сада эта подготовка происходит и в семье. Таким образом и реализуется единство эмоционального настроения детей, которые очень хотят вернуть медвежонка и когнитивный компонент при освоении надлежащего обучения.

В начальной школе единство аффекта и интеллекта выступает уже немного другой стороной. Учитывая то, что дети этого возраста уже не так эмоционально как дошкольники привязаны к семье, а что они с радостью начинают учить других и даже большинство из них мечтает

быть учителем, то в группе и семье создаются особые условия, где ребенок реально становится учителем. Помимо этого, дети младшего школьного возраста получают возможность (и это в таком случае становится эмоциональным компонентом) реализовать свои знания на практике. Например, научившись читать – прочитать всем письмо от волшебницы или написать афишу спектакля, взять нужное количество денег и купить всей своей большой семье мороженное или жвачку.

В подростковом возрасте принцип единства аффекта и интеллекта реализуется в работе особых мастерских, где ребенок совместно с другими детьми и со взрослым может сделать табуретку или сшить юбку или что-то еще полезное, что пригодится и ему, и его реальной семье. При этом, конечно, он учится это делать, и, главное использует свои знания при изготовлении продукта – например, вычисляет размер табуретки или место, где вшивать молнию. В этом случае оказывается, что его знания и его учебная деятельность используются в качестве средства, материала для достижения реальной цели.

Учащиеся старших классов имеют эмоциональный компонент образования в возможности философствования и анализа. По-нашему мнению, это самый сензитивный возраст для обучения житейской, практической психологии, которая нужна всем детям независимо от выбранной ими профессии.

Единство аффекта и интеллекта у студентов (будущих психологов) предполагает с самого начала включение их в реальную практическую работу психолога. Это достигается значительным местом так называемой проектирующей психологии. В ней студент (конечно, при помощи, под руководством преподавателя, при включении полученных ранее и получаемых сейчас знаний) составляет программу развития или коррекции того или иного ребенка, ставит ему психологический диагноз, конструирует ему развивающую среду и т.п.

Идея Л. С. Выготского о спонтанном и реактивном обучении в дошкольном возрасте выступает той стороной, что, по мнению автора культурно-исторической концепции, реактивное обучение не может иметь место до определенного возраста. Опираясь на наши данные, можно этот возраст конкретизировать – это кризис семи лет. В этом контексте

дети дошкольного возраста могут учиться лишь спонтанно. Однако учитывая ограничения спонтанного обучения в дошкольном возрасте в максимальной степени необходима трансформация реактивного обучения в спонтанное. Опираясь на ранее приведенный пример о медвежонке и «поездке» на Север, можно сказать, что предварительно взрослый проводил некоторую специальную работу с детьми и медвежонком, результатом которой стало то, что дети захотели все узнать про Север и спасти его. При этом реактивная программа взрослого дала пространственные и климатические представления о Севере стала спонтанной программой ребенка.

В младшем школьном возрасте, с одной стороны остается тот же механизм, только вместо медвежонка часто появляется реальный результат – сколько времени лететь или ехать на Север, узнать, что дольше: ехать на север или плыть и т.п. Помимо этого, так как большинство детей уже прошло кризис семи лет, то можно постепенно вводить и отдельные моменты, связанные с реактивным обучением. Так, например, при поездке на Север, школьники могут по секрету от малышей специально (реактивно) научиться имитировать северное сияние и показать его на празднике. По мере взросления детей роль спонтанного обучения становится меньше, и все большее значение приобретает реактивное обучение. Однако ни в коем случае реактивное обучение не должно вытеснить спонтанное, так как даже у взрослых спонтанное обучение имеет более эффективный результат. Большую роль и в трансформации реактивного обучения в спонтанное и в использовании собственно реактивного обучения играет собственно обучение той или иной игре. С одной стороны, игровая деятельность уже в основном сложилась к этому возрасту, с другой стороны, появляются игры, например, игры с правилами, имеющие некоторый практический результат – набрать нужное количество очков, отыскать кого-то или что-то и т.п. Именно поэтому в этих играх, как правило, присутствует соревновательный мотив и ребенок во что бы то ни стало старается выиграть. При этом основная стратегия – овладеть процессом. Процесс может заключаться и в том, как закинуть мячик в сетку, и в том, как написать или перевести тот или иной текст. Таким образом, опять-таки происходит трансформация реактивного обучения в спонтанное. Важной

особенностью обучения детей младшего школьного возраста является то, что они, в отличие от большинства дошкольников, должны воплотить свои знания в практике. Так, если дошкольник даже написал тот или иной текст, то скорее всего он будет гордиться этим результатом и забудет или просто не будет делать и выполнять те инструкции, которые имеются в этом тексте. Младший школьник пишет или читает, в описанной ранее ситуации, лишь для того, чтобы что-то сделать и выиграть.

У подростков уже в основном сложились реактивные формы обучения, однако по-прежнему, большую роль играет вновь спонтанное обучение. По нашей программе подростки учатся на уроках и в так называемых мастерских. При этом если на мастерских дети что-то мастерят, то на уроках они, с одной стороны, рефлексиируют, полученные знания, или, с другой стороны, получают некоторый материал, который они должны проверить и реализовать на мастерских. Например, на уроках по естествознанию ребенок получает какой-то материал – зависимость строения живых существ от среды обитания, а проверяют они его в мастерской юного натуралиста, где совместно обсуждают, как дышит птица и где она обитает, и как дышит рыба и почему на земле она задыхается. В то же время на мастерской по естествознанию дети строят свои разные планеты с жителями, а на уроках, обсуждая отличия планеты одного ребенка от планеты другого, приходят к понятию климата, географических зон, полюсов и т.п.

В зависимости от соотношения урока и мастерской, на них используются разные формы обучения. Получение знания на основе организованной практики, как правило, трансформируется в спонтанное реактивное обучение, а при знакомстве с новым материалом, в основном, используются реактивные формы обучения.

При обучении учащихся старших классов используются и реактивные и спонтанные формы обучения. При этом организованное спонтанное обучение (то есть трансформированное из реактивного) используется на разного рода специально организованных дискуссиях. Другой способ его использования связан с созданием разного рода ситуаций, где юноши и девушки должны учить других, анализировать их поведение и деятельность, учиться воспроизводить контекст ситуации, то есть по описанной или

нарисованной конкретной ситуации восстанавливать то, что было раньше со всеми ее участниками, придумывать им биографию и т.п.

При подготовке специалистов-психологов мы придумали специальные формы организованного спонтанного обучения, где студенты учатся как бы по своей программе. Это в первую очередь «Экспериментальный психологический театр», где проигрывая, проживая, моделируя те или иные ситуации, студенты овладевают фундаментальными знаниями психологической науки. При этом эти знания с самого начала выступают средством решения тех или иных психологических проблем. В этом виде они лучше усваиваются, не забываются и легко используются молодыми психологами в профессиональной деятельности.

Программа непрерывного образования состоит из трех самостоятельных программ. Первая называется «Золотой ключик». Это название детской сказки позволяет определить специфику программы. Во-первых, дети дошкольного и младшего школьного возраста, для которых сконструирована эта программа, живут, в основном, в сказках и играх. Во-вторых, взрослым, работающим по этой программе, удастся найти свой золотой ключик к сердцу каждого ребенка. Наконец, в-третьих, по мере взросления, а это значит, что по выходу из данной программы, каждый ребенок обретает свой золотой ключик, при помощи которого он открывает окружающий мир.

Главной особенностью этой программы является то, что она состоит из построенных в определенной логике событий, которые позволяют устроить совместную со взрослыми и другими детьми интересную жизнь. Эта жизнь позволяет постепенно включить в нее семью ребенка и, тем самым, не только обучать детей, но и их родителей, что позволяет создать единую развивающую социальную среду. В разновозрастных группах детей вместе «живут» дошкольники и младшие школьники (дети от 3 до 10 лет).

Если для детей дошкольного возраста обучение ведется преимущественно в форме событий, то младшие школьники, помимо этого, еще учатся в школе, которая расположена в этом же детском саду. Дети приходят в свою группу, потом идут учиться, затем снова возвращаются в группу-семью.

Особенностью обучения младших школьников по программе «Золотой ключик» является то, что они учатся и в школе, и в группе, но особенно в начале обучения (1-й и значительная часть 2-ого класса) в школе дети овладевают ведущей деятельностью данного возраста – учебной, а в группе дети овладевают необходимым им предметным содержанием. По мере того как школьники овладевают учебной деятельностью, эти два процесса сливаются и в конце 2 и 3 классов дети уже могут обучаться на уроках. При этом их жизнь в группе помогает, с одной стороны, обеспечить единство аффекта и интеллекта, а, с другой стороны, трансформировать реактивное обучение в спонтанное.

Вторая программа для детей 11-15 лет называется программа «Мастер». Это название тоже не случайно. Оно, прежде всего, символизирует, что в этом возрасте дети преимущественно обучаются на занятиях, построенных как мастерские, где есть какое-то реальное дело, есть взрослый – мастер, который владеет этим делом первоклассно и есть другие дети, которые также заняты изготовлением этого продукта. Основная цель программы «Мастер» связана с овладением детьми аппаратом научного мышления.

Третья программа, предназначенная для детей 15-17 лет, носит название «Открытие». Название программы «Открытие» означает, что ее основная цель связана с тем, что в этом возрасте ребенок открывает (осознает и осмысливает) и окружающий мир, и окружающих его людей, и, главное, себя в этом мире. Как показывают результаты наших исследований, а также разносторонние наблюдения за детьми этого возраста, нынешняя школа не справляется с этими задачами и кончающие школу дети часто не знают, чему посвятить свою дальнейшую жизнь. Есть тенденция, например, поступать в один университет, а после нескольких лет обучения, кардинально менять свою специальность, причем это делается не раз и не два, и иногда эти изменения оканчиваются для молодого человека полным крахом. Другие, например, вначале решают поработать, чтобы скопить деньги или лучше определиться в интересах. Однако, как показывает наш опыт это часто оказывается не базой для размышления, а болотом, из которого никак не получается выбраться. Мы считаем, что это происходит, в первую очередь, из-за того, что основная

цель школы – дать детям знания, а не учить, как ими пользоваться, не готовить к будущей жизни.

Именно в силу этого мы строим программу «Открытие» как основу для создания взрослого мировоззрения и главную роль в этом процессе играет житейская практическая психология. Как правило, в большинстве случаев молодой человек не осознает, что он учит психологию, но он решает поставленные перед ним учителем или его коллегой задачи и проблемы психологическим образом, то есть исходя из особенностей того, кто в данной ситуации участвует.

Конечно, программа «Открытие» имеет большое предметное содержание, как это предусмотрено нашими законами, но это содержание, это не цель программы, а средства, овладевая которыми ребенок получает возможность продвигаться по пути своего психического и личностного развития.

Обучение студентов в Институте психологии им. Л. С. Выготского осуществляется в логике неклассической психологии, предложенной Л. С. Выготским. Именно это позволяет нам выпускать специалистов, у которых нет деления на теоретическую, фундаментальную и практическую, прикладную психологию. Именно это позволяет им успешно работать в разных областях современной психологии. Именно это обеспечивает то, что созданная более 80 лет назад культурно-историческая концепция Л. С. Выготского остается живой и конструктивной.

# СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В БРАЗИЛИИ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Элизабет Тунес

Университетский Центр Бразилиа и Университет Бразилиа - Бразилиа - Бразилиа

Принимая во внимание, что сегодня в Бразилии культурно-историческая теория имеет очень широкое распространение, мне кажется достаточно рискованным обсуждать здесь основные тенденции или способы применения основных положений в исследованиях проводящихся во всей стране. Риск связан, в основном, с потерей точности и репрезентативности панорамы, которую следовало бы нарисовать. Поэтому я решила проанализировать один частный аспект теории и постараться понять, как, в широком смысле, он применяется в областях психологии и образования.

В своей работе *Психология в XX столетии*, Ярошевский (1983)<sup>1</sup> описывает психологию как чрезвычайно разнообразную и противоречивую область. Он считает, что предметом исследования науки являются действительные события, процессы и реакции, которые остаются независимыми по отношению к деятельности ученых, но “отражаются в понятиях и идеях, в гипотезах и моделях”. Основываясь на трудах Ленина, он утверждает, что:

Этот процесс разворачивается как в микромасштабах работы индивидуального ума, так и в макромасштабах исторического развития знания. Оно разворачивается в атмосфере столкновения социальных сил. Он получает различную философскую проекцию, которая может придать его отдельным моментам и аспектам неадекватный, иллюзорный образ.<sup>2</sup>

---

1 В оригинале автор указывает название книги на испанском языке (Прим. переводчика)

2 В оригинале статьи текст цитируется по-португальски, издание указано в лите-

Панорамное разнообразие психологии возникает, когда она начинает осознаваться как наука, в конце XIX века. Первым стал неудавшийся проект Вильгельма Вундта (1832 - 1920). Пытаясь обеспечить независимость психологии относительно натурализма, ученый пришел к идеалистическому видению и создал систему, потерпевшую в последствии крушение. Критика проекта Вундта, спровоцированная социальными движениями и различными философскими течениями, породила прямо или косвенно множество решений. Так называемые школы создали несколько различных течений психологии, которые, с некоторыми изменениями, существуют и сегодня.

Тем не менее, при этом кажущемся разнообразии подходов и решений различные течения психологии, одни из которых ближе к натуралистской школе, а другие – к идеалистической, сходятся в одном принципиальном моменте, кардинально отличаясь от культурно-исторической перспективы Выготского. Чтобы проиллюстрировать это основное различие, я приведу, в общих чертах, сравнение проекта психологии Выготского с бихевиористским проектом, в том виде, в каком он был предложен Уотсоном в начале прошлого века.

В классической работе, под названием *Psychology as the behaviorist views it* – Психология с точки зрения Бихевиориста, опубликованной в 1913 в *Psychological Review*, Уотсон утверждал, что психология является “экспериментальным и полностью объективным направлением естественных наук” (с. 158) и ее теоретической целью является предвидение и контроль поведения. Он отвергал интроспекционизм Вундта, отрицая его научную ценность. Также он не признавал никакой границы между человеком и животными, полагая, что человеческое поведение, при всей его тонкости и сложности, это всего лишь часть области исследования бихевиориста. Он считал, что психологи должны принимать поведение как самоценный факт, а не в качестве пути к пониманию психических процессов или состояний, как постулировалось

---

ратуре статьи. Переводчик использовал издание Ярошевский, М. Г. - Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. Издание 2-е дополненное - М. Политиздат - 1974 г. (Прим. переводчика)

в субъективной психологии Вундта. С точки зрения Уотсона целью было исследование человеческого поведения в той же форме как исследовалось поведение животных. По его мнению психология на тот момент очень мало добавила к пониманию феномена человека, и поэтому он считал необходимым изменить цели этой науки. Уотсон считал, что задача психологии заключалась в исследовании человеческого поведения также как исследовалось поведение животных. Он полагал, что на тот момент психология дала очень немного для понимания феномена человека и поэтому считал необходимым изменить ее проблематику: или следовало включить в область исследования поведенческие факты, независимо от релевантности для понимания сознания, или появлялась необходимость создать отдельную науку, занимающуюся исследованием поведенческих действий. Не признавать самостоятельную ценность поведенческого действия означало бы, в своем крайнем проявлении, впасть в противоречие, заключающееся в поиске сознания у животных, в исследованиях по сравнительной психологии. Уотсон действительно доходил до того, что начинал критиковать некоторых бихевиористов за упорство в попытках поиска психических процессов и состояний или сознания в поведенческих актах. На самом деле он стремился показать ненужность таких попыток, полагая, что поведенческие акты говорят сами за себя.

Уотсон проводил жесткую критику интроспективного метода, поскольку таким образом появлялись данные, которые невозможно было воспроизвести снова, а также из-за того, что в рамках этого метода субъект, а не условия эксперимента, признавался ответственным за данный недостаток: либо субъект не был достаточно натренирован, либо его интроспекция была недостаточной, что в конце концов является тем же самым. Также он указывал на неточность определения таких понятий, как, например, ощущение, которое допускало множество разнообразных форм трактовки исследователями.

Согласно его проекту, психология:

1. является исследованием поведения, безотносительно к таким понятиям, как сознание, психические состояния и разум;
2. должна разрабатываться в понятиях стимул-ответ, формирование навыков и т.п.;

3. имеет в качестве объекта исследования наблюдаемые факты, таким образом, если известно, что является стимулом, можно предвидеть ответ индивида, а зная ответ, возможно определить спровоцировавший его стимул;
4. стремится предугадать и контролировать поведение и следует экспериментальному методу;
5. принимает в качестве основы идею, что поведенческое различие между человеком и животными связано только с уровнем сложности;
6. действительно имеет отражение в практике.

Обсуждая целесообразность своего видения психологии как науки, Уотсон утверждал, что те направления, которые отделились от интроспекционного начала, уже переживают расцвет, например, экспериментальная педагогика, психология наркотических веществ, исследований, рекламы, судебная психология и патопсихология, др.

В целом Уотсон считал, что необходимо исключить сознание из области исследований психологии и предполагал, что если этого не произойдет, через двести лет психология останется неизменной. С его точки зрения, структурализм и функционализм не имели между собой принципиальных различий, лишь бихевиоризм являлся стоящим вариантом развития, поскольку не попадал в ловушку психофизического параллелизма. Так ли это? Этот вопрос я собираюсь прояснить в настоящей статье.

Перед этим я бы хотела заметить, что между критикой субъективистского интроспекционизма Вундта, которую проводили бихевиористы, и критикой Выготского есть много общих черт. Практически, можно сказать, что критика была одинаковой и происходила из-за неудовлетворенности одними и теми же моментами. Чтобы проиллюстрировать это, стоит привести некоторые из многочисленных совпадений:

1. Определение кризиса психологии как состоящего в разделении науки на естественную и психическую;
2. Неприятие атомизма в психологии, который заключается в изолированном исследовании аспектов феномена и принимает идею, что целое объясняется через сложение частей;

3. Отказ от употребления редукционизма и тавтологии для объяснения фактов психологии;
4. Определение нехватки методики в основных течениях психологии того времени.

Также они соглашались относительно того, что Иван Петрович Павлов (1849 - 1936) является одним из важнейших предвестников научной психологии. Тем не менее, бихевиористы и Выготский существенно расходились в своем видении нового научного проекта психологии, в том числе в интерпретации идей Павлова. С точки зрения бихевиористов опыты Павлова являлись прочной основой для утверждения, что сознание не следует рассматривать в качестве объекта исследования психологии, поскольку возможно объяснить и предвидеть реакцию организма, когда известен стимул, который ее создает и наоборот. Парадоксальным образом и в разрез с мнением бихевиористов, на начальных этапах своего творческого пути Выготский видел в механизмах последовательных условных рефлексов, как их описал Павлов и другие ученые-рефлексологи, материальную основу феноменов сознания. Эти механизмы, по его мнению, помогают утвердить сознание в качестве объекта исследования психологии как структурную составляющую поведения, поскольку поведение возвращается в организм как составная часть комплекса стимулов социальной среды (см. Tunes и Vartholo, 2004). Выготский говорит (1997):

Самый элементарный и основной, всеобщий закон связи рефлексов может быть сформулирован так: рефлексы связываются между собой по законам условных рефлексов, причем ответная часть одного рефлекса (моторная, секреторная) может стать при соответствующих условиях условным раздражителем (или тормозом) другого рефлекса, замыкаясь по сенсорному пути связанных с ним периферических раздражений в рефлекторную дугу с новым рефлексом. Целый ряд таких связей, возможно, дан наследственно и относится к безусловным рефлексам. Остальная часть этих связей создается в процессе опыта — и не может не создаваться постоянно в организме. [...] Способность нашего тела быть раздражителем (своими актами) для самого себя (для новых актов) — такова основа сознания (с. 71).

Таким образом, становится понятно, что несмотря на то, что бихевиористы и Выготский, соглашаясь в нескольких моментах

относительно критики старой психологии, они расходились в видении способов выхода из кризиса, в котором наука находилась в тот исторический момент. Основываясь на одной и той же теории - условных рефлексов Павлова - они выбрали и выделили разные аспекты и основывали на них свои предложения. Можно сказать, что различие заключается в том, что они искали, имея разные взгляды на мир, то есть, опираясь на разные философские основы.

### **Возвращаясь к психофизическому параллелизму...**

Сложно отрицать огромное влияние мысли Декарта на формирование современной науки в целом. Что касается, в частности, психологии, наследие этого философа присутствует достаточно интересным образом. С одной стороны, большая часть теоретиков психологии признает его заметное влияние на построение концепции психологического факта — то есть на то, что я называю способом взгляда на находящееся перед нами — и, в то же время, соглашаясь с критикой этого метода, доказывает, что новая, разрабатываемая ими теория побеждает это влияние. Таким образом, часто можно увидеть среди доводов в защиту определенной теории, что она действительно является прорывом в науке, поскольку отходит от картезианского психофизического параллелизма. Этот параллелизм хоть и не всегда, но в основном проявляется в психологии в форме полярно-противоположных абстракций или парных понятий, таких как разум-тело, врожденное-приобретенное, когнитивное-аффективное, человек-животное, объективное-субъективное, индивидуальное-социальное, среда-организм — это лишь некоторые из таких понятий. Несмотря на усилия многих мыслителей, с целью преодоления этих дуализмов, большинство психологических теорий все равно попадает в капкан психофизического параллелизма.

Здесь можно задаться вопросом, почему дуализм так нежелателен для ученых-психологов? Я постараюсь представить краткое и сжатое объяснение. Когда заявляется, что определенное явление реальности, например, человеческое существо, состоит из двух противоположных сущностей, в нашем случае это разум и тело, мы становимся перед необходимостью задать себе вопрос, как эти два полюса взаимодействуют

между собой, раз человек в жизни существует как единое целое? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо создать новое понятие или принцип, которые могли бы объяснить такое взаимодействие. Этот новый принцип или понятие, в свою очередь, потребует нового объяснения, таким образом, можно, что нередко и случается, или впасть в бесконечную регрессию, или создать противоречие, от которого будет нелегко избавиться. В общем, теория, построенная на понятии дуализма, обычно полна либо дополнительных концептов, либо «подвешенных» понятий.

Существует и другое объяснение, связанное с первым, относящееся к принципу бережности, которому стремятся соответствовать все «дела духовные», скажем так. Всегда следует стремиться к максимальной элегантности в теоритических формулировках. С точки зрения эстетики тем красивее теория, чем она проще, чем меньше понятий используется для объяснения одного факта. Существование двух полюсов подразумевает создание третьего понятия, чтобы объяснить, как полюса взаимодействуют, поскольку они относятся к одному и тому же факту, противоречия тем самым принципу бережности.

Теоритические предложения Л. С. Выготского являются, в большей части, одним из немногих исключений борьбы с дуализмом Декарта. Как и большая часть ученых-психологов того времени, он также критиковал психофизический параллелизм. Его критика Декарта появляется особенно четко, ясно и остро в работе об эмоциях (Выготский, 2004). В этом труде Выготский внимательно исследует теории эмоций, предложенные одновременно североамериканским философом и психологом Вильямом Джеймсом (1842—1910) и датским медиком и психологом Карлом Ланге (1834—1900). Обе теории, несмотря на то что разрабатывались по отдельности, очень похожи и поэтому известны как теория эмоций Джеймса-Ланге.

Выготский считает, что распространенное мнение о том, что теория эмоций Джеймса-Ланге вытекает из идей Спинозы, является ошибочным по двум причинам: с одной стороны, из-за неточности философских понятий Ланге и Джеймса, с другой стороны, исторически и традиционно психология присваивает (приписывает?) Спинозе теорию страстей Декарта. Хотя Спиноза не соглашался с Декартом и разработал тезис, противоположный психофизическому параллелизму Декарта: он

говорил не о дуализме, а о единстве между телом и разумом, мышлением и протяженностью. На самом деле противопоставление Спинозы и Декарта иллюстрирует тысячелетнюю борьбу философской мысли, или борьбу между материализмом и идеализмом.

Далее я вкратце расскажу об основных положениях критики Выготским декартовского мнения. С точки зрения Декарта страсти являются психическими процессами, разновидностью ощущений. Он выделяет три типа ощущений: 1. Относящиеся исключительно к телу (чувства, боль, удовольствие, голод, например), 2. Относящиеся исключительно к духу (невольное восприятие наших мыслей и воли), а также, 3. страсти, относящиеся одновременно к телу и духу. Страсти, тем самым, являются прямым выражением двойственной природы человека; они провоцируются, поддерживаются и усиливаются животными духами (*espirits animaux*), которые являются не посредниками между материей и духом, а «телами, тончайшими частицами крови, очень подвижными и горячими, появляющимися в сердце в результате своеобразной дистилляции» (Vigotski, 2004, с. 109). Декарт считал, что пинеальная железа или эпифиз есть орган души, в этом месте происходит взаимодействие тела и души, «движения животных духов превращаются в чувства и ощущения души [...]. — это факторы чувства и движения, которые обуславливают сообщение между душой и телом» (с. 114).

По мнению Выготского (2004), для объяснения страстей Декарт отступает от собственных принципов, признавая смешение тела и души, мышления и протяженности. Если у души есть свое физическое обиталище — пинеальная железа — она получает пространственное измерение. Таким образом, она теряет свою сущность, поскольку становится материальной. Это противоречие внутри самого дуализма:

Человеческие страсти, как мы видели, невозможны в том мире, который сконструировал в своей системе Декарт. Для объяснения их он должен изменить собственным принципам и допустить смешение мышления и протяжения. Здесь начинается грехопадение его философии, здесь начинается смешение теологии и натурализма. Декарт вынужден допустить, что душа должна соприкасаться с телом, он находит место этого соприкосновения в мозговой железе, через которую тело воздействует на душу, а душа на тело. Пункт, где она соприкасается с телом или вступает

с ним в связь, должен быть пространственным, местным, телесным: теперь душа локализуется, и сама становится в этом отношении пространственной. Не видно, в каком же отношении она остается еще непространственной или не материальной (p. 149).

Критическое исследование психофизического параллелизма, проведенное Выготским, можно систематизировать следующим образом:

1. постулат о взаимодействии мышления и протяженности, тела и души происходит от идеи, что тело и душа являются противоположными, взаимоисключающими субстанциями;
2. противопоставление тела и души есть фундаментальное положение картезианской системы;
3. гипотеза о взаимодействии входит в конфликт с основным принципом теории Декарта, поскольку материализует душу.

Выготский, между тем, признает, что Декарт является первооснователем современной психологической теории и соглашается с идеей, что он правой рукой создает объект психологического исследования, а левой разрушает самые его основы, закладывает краеугольный камень психологии и готовит дорогу пагубным теориям психологического параллелизма и эпистемологического дуализма.

Описанная здесь тенденция сохраняется до наших дней. Крупные психологические системы, появившиеся в конце XIX – начале XX века продолжают доминировать в современности и, хоть и в скрытом виде, сохраняют в философском обосновании идею дуализма, унаследованную от отца-Декарта. В целом, психология, которая возникла во время Выготского, анализировала “нарезку” из человека: делила человека на разные части и разыскивала затем способ объединить множество полученных кусочков. Но в реальной жизни, человек существует в целом виде, а не как мозаика различных фрагментов.

Проект Выготского противопоставлен дуализму Декарта и представляется, с самого своего рождения, как антитеза цели западной психологии. Это был другой проект, и он долгое время оставался неизвестным для “здешней” психологии.

## От “нарезки” из человека до его целостности: анализ, создающий единство

Всякий великий мыслитель находится под влиянием идей других великих мыслителей. Будучи человеком и поэтому участвуя в историческом процессе, он испытывает часть этого влияния бессознательно. Мы знаем это, но также мы знаем, что величие мысли сильнейшим образом связано с сознательным выбором партнеров. Выготский был прежде всего мыслителем, философом и осознавал, что если он собирается порвать с психофизическим параллелизмом — эту цель разделяло множество теоретиков и ученых его времени — недостаточно лишь объявить о своем желании и намерении. Необходимо было тщательно выбрать философские основания, на которые будет опираться разрабатываемая система.

Спиноза был вечным противником психофизического параллелизма с теологической и духовной позиции, он понимал тело и душу человека как единое целое, а не как противоположные субстанции. То есть, он был антидуалистом, антикартезианцем. Выготский выбрал идеи Спинозы в качестве одной из опор для основания своих теоритических формулировок именно потому, что этот ученый, по его словам,

...боролся против призрачного объяснения с помощью цели. Именно он явился тем мыслителем, который впервые философски обосновал самую возможность объяснительной психологии человека как науки в истинном смысле этого слова и начертал пути ее дальнейшего развития (Vigotski, 2004, с. 232).

Кроме того, если его намерением было действительно порвать с идеализмом, необходимо было также гарантировать, что он избежит, как выразился сам Выготский, тупого материализма, то есть будет основываться на истинном материализме. Иначе было бы выгоднее придерживаться умного идеализма, поскольку, по его словам: «умный идеализм стоит гораздо ближе к истинному материализму, чем глупый материализм» (2004, с. 91).

Для построения своего метода он также использовал труды Карла Маркса, об этом выборе Выготский сказал следующее:

Я не хочу узнать на дармовщинку, скроив пару цитат, что такое психика, я хочу научиться на всем методе Маркса, как

строят науку, как подойти к исследованию психики.

...Чтобы сотворить эту теорию-метод научным способом, принятым всеми, необходимо раскрыть сущность этой определенной области явлений, законов, которые управляют их изменениями, их качественные и количественные характеристики, кроме их причин... Необходимо ещё сформулировать категории и понятия, которые для них специфично важны, то есть, другими словами, написать свой собственный Капитал.

Капитал написан, следуя методу: Маркс анализирует одну единственную живую «клетку» капиталистического общества, например, природу стоимости. Внутри этой клетки он открывает структуру всей системы и всех её экономических учреждений. Он говорит, что для постороннего человека этот анализ может показаться не больше чем темной запутанной сетью деталей. Действительно, может даже и существуют эти мелкие детали, но именно они абсолютно необходимы для «микрoанатомии». Тот, кто сможет открыть какова «психологическая» клетка – производственный механизм одного хотя бы единственного ответа – тогда бы, нашёл ключ ко всей психологии (из неопубликованных тетрадей, выписано из Cole e Scribner, 1984, p. 9).

Основываясь, таким образом, на историческом и диалектическом материализме он разработал свой образ действия. Выготский отверг способы анализа, обычные для психологии своего времени, которые он называл анализом элементов, и которые состояли из разложении целого на части для дальнейшего изолированного исследования. Это метод старой психологии, он основывается на идее, что целое может быть понято как сумма частей. Эта идея в действительности, в конечном счете отражает присутствие дуалистской позиции Декарта. Выготский противопоставил данному способу анализ единства, который состоит в вычлениении наименьшего единства, содержащего нетронутыми все свойства целого понятия.

В своей книге *Мышление и речь*, опубликованной в 1934 году, говоря о единице анализа мышления и речи — значении — Выготский проводит интересную аналогию с концепцией молекулы в химии, используя пример молекулы воды. Он говорит:

Первый способ психологического анализа можно назвать разложением сложных психологических целых на элементы. Его можно было бы сравнить с химическим анализом воды, разлагающим ее на водород и кислород. Существенным признаком такого анализа является то, что в результате его получают продукты, чужеродные по отношению к

анализируемому целому, - элементы, которые не содержат в себе свойств, присущих целому как таковому, и обладают целым рядом новых свойств, которых это целое никогда не могло обнаружить. С исследователем, который, желая разрешить проблему мышления и речи, разлагает её на речь и мышление, происходит совершенно то же, что произошло бы со всяким человеком, который в поисках научного объяснения каких-либо свойств воды, например, почему вода тушит огонь или почему к воде применим закон Архимеда, прибежал бы к разложению воды на кислород и водород как к средству объяснения этих свойств. Он с удивлением узнал бы, что водород сам горит, а кислород поддерживает горение, и никогда не сумел бы из свойств этих элементов объяснить свойства, присущие целому (Vigotski, 2007, с. 13-14).

Понимание идей Выготского требует, с моей точки зрения, углубления идеи анализа целого и теоретического развития аналитических единиц, которые он сформулировал как: 1. единство аффекта-интеллекта; 2. единство мышления-слова — значение; 3. единство индивиду-социальной среды — переживание. Без этого понимания мы рискуем интерпретировать его мысль, как если бы она основывалась на дуализме Декарта, что и произошло, когда Выготский «прибыл» в США, откуда его идеи распространились в Бразилии. Сегодня в области образования в Бразилии во многом мы наблюдаем картезианскую трактовку Выготского. В соответствии с некоторыми интерпретациями его идей, говорят, что Выготский рассматривает развитие, как разложимое на фрагменты понятие, называя его когнитивистом, интеракционистом, социо-интеракционистом или конструктивистом. Также утверждают, что он противопоставляет субъект и объект, то есть представляет индивидум и социальную среду как диссоциированные элементы и телеологически признает психологическое развитие, приписывая ему понятие цели и понятие прогресса.

## Литература

Cole, M. e Scribner, S. Introdução. Em M. Cole; V. John-Steiner; S. Scribner e E. Soubberman (Orgs.). *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, L. S. Mena Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Tunes, E. e Bartholo, R. Da constituição da consciência a uma Psicologia ética: alteridade e zona de desenvolvimento proximal. Em L. M. Simão e A. M. Martínez (Orgs.) *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 41-60.

Vygotsky, L. S. Problems of General Psychology. Em R. W. Rieber e A. S. Carton (Eds.) *The collected works of L. S. Vygotsky*. Volume 1, 1987

Vygotsky, L. S. Problems of the theory and history of Psychology. Em R. W. Rieber e J. Wollock (Eds.) *The collected works of L. S. Vygotsky*. Volume 3, 1997.

Vygotsky, L. S. Scientific legacy. Em Robert W. Rieber (Ed.) *The collected works of L. S. Vygotsky*. Volume 6. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999.

Watson, J. B. Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, vol. 10, 1913, p. 158-177.

Yaroshevski, M. G. *La Psicología Del siglo XX*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.



INTERNATIONAL ACADEMIC JOURNALS

**Veresk**

**Вереск**



## **VERESK** - Studies on Vygotsky's historical-cultural perspective

The Veresk survives in the most infertile soil and prepares this soil for the most demanding plants.

The Veresk is an international journal of psychology which aims to promote works that examine and deepen the study of the legacy of Lev Vygotsky's theory. The authors are especially invited to submit their texts by the Associate Editors or by the Editorial Board.

Veresk is presented both in printed form and in electronic <http://www.repositorio.uniceub.br/handle/235/5750> in Russian, Portuguese and English versions. Its publication is sponsored by the L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, F. Srokina Russian State University of Gomel, Belarus, Faculty of Education - Fluminense Federal University, Brazil, and the Faculty of Health Sciences - University Center of Brasilia, Brazil.

### Associate Editors

Elena E. Kravtsova - State University for the Humanities - Russia  
Guenadi Kravtsov - State University for the Humanities - Russia  
Oleg Kravtsov - State University for the Humanities - Russia  
Zoia Ribeiro Prestes - Fluminense Federal University - Brazil  
Elizabeth Tunes - Brasilia University Center and University of Brasilia - Brazil  
Serguei Jerebtsov - F. Srokina Russian State University of Gomel - Belarus

### Editorial Board

Bernhard Maria Johannes Fichtner - University of Siegen - Germany  
Ingrid Lillian Fuhr Raad - Brasilia University Center - Brazil  
Jader Janer Moreira Lopes - Fluminense Federal University and Federal University of Juiz de Fora - Brazil  
Marisol Barenco - Fluminense Federal University - Brazil  
Natalia Gajdamaschko - Simon Fraser University - Canada  
Simone Roballo - Brasilia University Center - Brazil  
Tania de Vasconcellos - Fluminense Federal University - Brazil

### Translation and revision

Zoia Ribeiro Prestes  
Elizabeth Tunes  
George Yurevitch Ribeiro  
Daria Prestes  
Fernanda Tunes da Silva  
Marylin Aquino Caparelli

### Desktop publishing

AR Design

### Cover

Tito Júnior

### Mailing

The mail must be sent to the following address: [presteszoi@hotmail.com](mailto:presteszoi@hotmail.com)

The signed articles are solely the responsibility of the authors and the opinions, judgments, and ideas contained therein do not necessarily express the positions of the Associate Editors. The presentation of technical standards of the texts is each author's choice and responsibility, to whom shall be forwarded any questions and comments about this.

It is permitted total or partial reproduction of the articles of this journal, provided that the source is indicated. The publication of this number was subsidized by the University Center of Brasilia - UNICEUB - Brazil.

## **Cataloguing data**

**VERESK** – INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL  
Studies on Vygotsky's cultural-historic perspective – Brasília:  
UniCEUB, 2014.

235p. – (v. 1)

ISBN 978-85-61990-38-1

1. L. S. Vygotsky. II. Título.

CDU:301.151

<b>EDITORIAL .....</b>	<b>5</b>
<b>GOMEL - L. S. VYGOTSKY'S CITY. CONTEMPORARY SCIENTIFIC RESEARCH ON INSTRUCTION WITHIN THE CULTURAL-HISTORICAL THEORY OF L.S. VYGOTSKY .....</b>	<b>9</b>
<i>Serguei Jerebtsov – F. Srokina Russian State University of Gomel – Belarus</i>	
<b>PHILOSOPHICAL BASIS OF THE HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY .....</b>	<b>31</b>
<i>Guenadi Kravtsov – State University for the Humanities – Russia</i>	
<b>CONTEMPORARY RESEARCHES IN THE FIELD OF HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY .....</b>	<b>45</b>
<i>Elena E. Kravtsova - State University for the Humanities - Russia</i>	
<b>SCIENTIFIC CONTEMPORARY RESEARCH IN THE EDUCATIONAL FIELD ACCORDING TO THE HISTORICAL- CULTURAL THEORY IN BRAZIL .....</b>	<b>65</b>
<i>Elizabeth Tunes – Brasilia University Center and University of Brasilia - Brazil</i>	



Let us situate the beginning of this story around 2005-2006, with an exchange of mail which resulted in a Brazilian group meeting with Gita Lvovna Vygotskaya, daughter of Lev Semionovitch Vygotsky. It was a wonderful meeting at her house on the outskirts of Moscow, in November 2007.

Upon arriving home, the Brazilian group was welcomed by Elena and her husband Guenadi, and led to a room of blue walls where Gita was - a lady with beautiful features and delicate looking. The emotion was very strong. After all, it was in front of one of the greatest Soviet Thinkers' daughter of the twentieth century. The conversation, started in the room, lasted all afternoon around a huge table with tea and a variety of delicacies Elena had prepared. Many issues were discussed, but they were all about the life, work and legacy that Vygotsky generously left for psychology. Without knowing it, although perhaps wishing it, began there a pleasant and fruitful partnership.

Since then, there have been some back and forth from there to here and here to there, consolidating the desire of partners collaboration who genuinely yearn to deepen and unfold ideas of Vygotsky's cultural-historical psychology. These ideas have undergone numerous and intense weathering at different times in its history. But they survived and persist with strength, promoting researches in the field of humanities worldwide. They endure as Veresk.

Veresk was the title that Vygotsky and his cousin David gave the journal devoted to literary criticism, which they created and edited together in Gomel in 1922. "The Veresk survives in the most infertile soil and prepares this soil for the most demanding plants." This phrase appears as epigraph of the article that opened the first and only publication number. For many years, Gita's searches in libraries of Moscow, Minsk - capital of Belarus - and Gomel - the city in which Vygotsky lived since he was 6 months old until he moved to Moscow at age 27 -, in an attempt to find a copy of the Veresk, were unsuccessful. However, while writing her father's biography, she found in an article a reference to the only

number of the journal Veresk. Vygotsky was its editor. The copy remained for decades stored in Saltykov-Shchedrin State Public Library, located in Leningrad. The theme of the journal was the art and at the opening of its editorial the writer justified the name's choice:

In the cover of our fluttering pages we wrote: veresk. A dried flower, negligible; a wild bush, bitter and poor; but eternally green, both in winter and in summer. It grows on sand and swamp; covers enormous desert and verdant plains in the mountains, within the limits of clouds. To be brief: in art, now, it is like this, it fits well not the glories, but the veresk. The very idea of editing an art journal in the province, where art is poor and extremely unnoticeable, can look empty and absurd. Would that be it? But art does exist and cannot not exist<sup>1</sup>.

Thus, as in seeking to consolidate the partnership triggered by Gita, we decided to perform in August 2013, in the city of Niterói in Rio de Janeiro, an international scientific meeting involving the participation of scholars from universities in Russia, Belarus, Germany and Brazil. The main objective of the meeting was to discuss the historical trajectory and actuality of Vygotsky's cultural-historical theory.

Then, the 1st Veresk happened, idealized by the Professors Zoia Prestes (UFF) and Jader Janer Moreira Lopes (UFJF). For its holding the event had the participation and collaboration of professors and students from different Universities and higher education institutions of Brazil (Fluminense Federal University, Federal University of Juiz de Fora, FAETEC –Três Rios, Federal University of Mato Grosso, University Center of Brasilia), with support from the Russian State University for the Humanities (Russia), University of Siegen (Germany) and the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel(-CAPES). Its crowning, as suggest by Elena Kravtsova, is this journal publishing which contains the main conferences of that meeting.

Unfortunately, Gita is no longer with us to participate in this partnership she has unleashed.

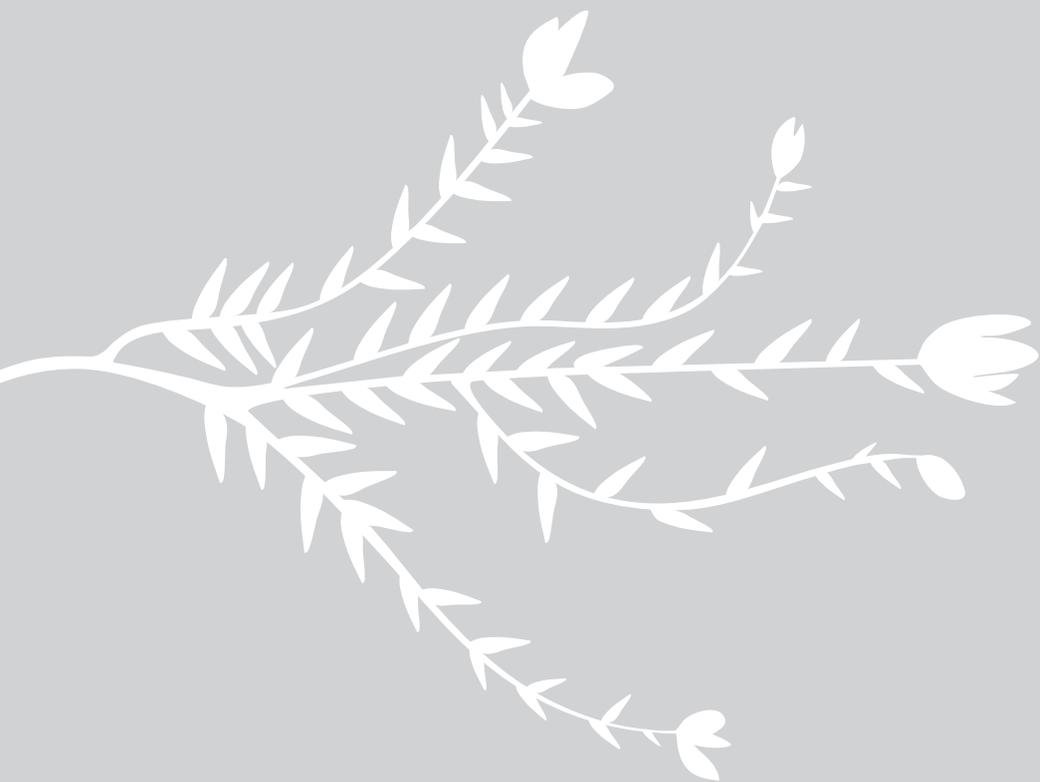
Here is the first number of the journal Veresk, a tribute we did to Lev

---

1 VIGODSKAYA, Gita Lvovna & LIFANOVA, Tamara Mikhaylovna. *Lev Semionovitch Vygotsky: jizn, deiatelnost, chtrirri k portretu*. Moscow: Smisl i Smisli, 1996.

Semionovitch Vygotsky and Gita Lvovna Vygodskaya, faithful guardian of her father's files, because what once existed, exists forever in some way. After all, it is not possible to erase words.

*The Associate Editors*



# **GOMEL - L. S. VYGOTSKY'S CITY**

## *Contemporary Scientific Research on Instruction within the Cultural-historical Theory of L.S. Vygotsky*

Serguei Jerebtsov

F. Srokina Russian State University of Gomel

A great part of the brief life of Lev Semionovitch Vygotsky is linked to the city of Gomel. In that city he grew up, was educated, received his instruction, began working and his extraordinary psychologist, scientist and thinker personality was formed. In Gomel, his first works Pedagogical Psychology and The Psychology of Art were written. The mystery of Vygotsky's genius is yet to be unraveled. We, citizens of Gomel, however, would like to think that the sociocultural environment and the very city of the early twentieth century also contributed to the formation of Lev Semionovitch.

### **About the city of Gomel**

The Republic of Belarus is a country located in Central Europe. Its history as an independent state is new (just over 20 years), but its prehistory is extensive. Currently, about 9.5 million people reside in Belarus, which borders Russia to the north, Ukraine to the south, Poland to the west, and Lithuania and Latvia to the northwest.

Gomel is the second largest city of Belarus (after Minsk), located in the southeast of the country. In early 2013, its population was 515,300 people.

The city was first mentioned in chronicles of 1142. It was called Gomii and was property of the principality of Tchernigov. For centuries, Gomel, as well as the entire Belarus, integrated various other states. In 1335, it was incorporated by the Grand Duchy of Latvia. In 1569, by Poland and, in 1772, by Russia. There are some versions of the origin of the city name. The most plausible is that the name was originated from the small local river Gomiyuk. The coat of arms of Gomel bears the image of a lynx which is the symbol of the city.

In the late 19th century and early 20th century, Gomel was a small town, but in full development. It is possible to get a rough notion of this by the dynamics of the population growth: 1897 - 36.8 thousand; 1913 - 104.5 thousand; 1925 - 81.9 thousand.

According to the memories of Semyon Dobkin:

Gomel was a very lively city. This is explained (...), given its rapid growth, because it was located at the crossroads of two railroads and next to a navigable river, the Soj, tributary of the Dnieper. Therefore, industry, trade and manufacturing developed rapidly in Gomel. The town's population also grew rapidly, which in some degree made it one of the regional centers of Russia and, of course, one of the centers of revolutionary activities.

Gomel was a very busy city in the early 20th century, especially with the beginning of the First World War (1914). Their rulers were altered consistently (with occupation by the German Empire, then by the Simon Petliura Directory, the rematch of the Red Army and the rebellion of the Social-Revolutionaries, in 1918).

## **The Vygotsky Family**

According to memories of Semyon Dobkin:

The Vygotsky Family had eight children. Although Semion Lvovich (*Translator Note: Father of Lev Vygotsky*) has had a very large family for the time, he helped greatly and systematically the family of his deceased brother. The older cousin of Lev Semionovitch Vygotsky, David Isaakovitch Vygodsky, was part of the family setting of Semion Lvovich. The two were close friends and David Isaakovitch exerted great influence on Lev Semionovitch. At that time, any minimally cultured person who thought beyond himself, sought to exercise some social activity. At the same time, there were not many conditions for such. Maybe because of this, each person searched for a special manner, or an area where he could do something about it. Semion Lvovich Vygodsky found himself an assignment. He became president of the Gomel section of the Society for the Promotion of Culture among the Jews of Russia (...).

The Vygotsky residence was very interesting. The house was located on the corner of the Rumiantseva and Aptetchnaia streets (later, the former became Sovetskaia Street and the Aptetchnaia, Jarkovskaya) and was built at the time of the Rumyantsev (*TN: Rumyantsev Counts built several buildings and a palace in Gomel;*

*they were patronage and collectors of Art*) One of the Rumyantsev came to live at that residence. The Vygotsky apartment was on the second floor. There were five rooms: two large - dining and parents' dorm, another one smaller, but also spacious, where the three older sisters lived, and two long and narrow, one being of the two younger sisters and one of the three sons, among them Lev Semionovitch (...).

There was a porch overlooking the Rumiantseva Street and the boulevard. The view of the Green Boulevard was very pleasant and therefore the kids always had the pleasure of being seated there. Below, on the first floor, under the porch, there was a stone marquise with antique iron benches. After growing up, we came to sit in these iron benches (...).

All members of this family harbored common interest in idioms, history, literature, drama and fine arts.

In 1919, the younger brother of Lev Vygotsky, also named David, died of tuberculosis. At the time, Lev Semionovitch presented his mother with a book of short stories by Ivan Bunin, with the following inscription (quote from B. Zaytsev): "The days follow days, from one cloudy abyss to another. In it we reside. And those who were gone, reside there with us."

## **Ratner Gymnasium**

Since childhood, Vygotsky compulsively read authors like Thomas Mayne-Reid and Fenimore Cooper, he was interested in theater, in Russian and foreign classics, especially the poetry of Pushkin, Blok and Tyutchev. Regarding the prose, he was more inspired by the works of Tolstoy and Dostoyevsky. His favorite, throughout life, was Hamlet by W. Shakespeare.

Vygotsky received his primary education at home, learning the program from first to fifth grade of the gymnasium under the auspices of Solomon Ashpiz Markovitch (1876-194?), a brilliant and highly cultured person (from the first half of 1890, Solomon had taught in workers clubs from Gomel and later was one of the most active members in the Social Democratic Party of Gomel. On December 29, 1900, he was arrested and exiled to the region of Yakutia. Upon returning from exile in 1905, he was part of the regional committee of the Russian Social Democratic Labour Party of Gomel (RSDLP), being responsible for the propaganda and having led a combat unit). He used varied and unconventional methods of instruction. Among them, he preferred the Socratic dialogue method. Solomon Markovitch developed a special pedagogical work. Only children regarded as more capable

were sent to him, so they could further develop their skills. His classes elapsed the following way. First, something was explained— in semitone, slowly. It was always very interesting to hear what he told. Then, it was the student's turn. It was necessary to answer the questions asked in the previous class. Solomon Markovitch listened without interrupting, eyes closed. Sometimes, it seemed he was napping, but it only seemed like it. Once the student finished the exhibition, he opened his eyes and asked two or three questions regarding any inconsistency of the speech he had heard. It is worth noting that the questions were asked in order to make the student think and relate the class to their lives and the knowledge already acquired. Immediately, it became clear to the student, practically with no help from Solomon Markovitch, where the problem lay.

In 1911, Vygotsky successfully attended distance exams for the fifth grade and enrolled in the sixth grade of the private male gymnasium of Ratner. There, Lev Semionovitch, on his own initiative, studied French and English, as well as philosophy, his favorite subject. At the gymnasium, at age 15, he founded the History Studies Club. The historical approach regarding any issue was characteristic of his thinking. In the club activities this was clearly revealed. The dialectical and historical approach that he maintained throughout life was already manifested brilliantly at that time.

By completing the gymnasium with distinction in 1913, Lev Semionovitch entered the University of Moscow. He won the so-called “winning ticket” - a type of passport for life. In pre-revolutionary Russia, there were quotas by which the universities admit at most three or four percent of undergraduates from Jewish families. This quota was drawn only among gymnasium graduates that completed studies with a gold medal. However, that would not free them of the dimensionless exams. At age 17, literally and metaphorically, Vygotsky won his winning ticket, attended the entrance exam successfully and, in September 1913, he became a student of the first semester of the Imperial Moscow University.

### **Cousin David Isaakovitch Vygotsky (1893-1943)**

After the completion of the gymnasium with a gold medal in Gomel (1912), David continued his studies at the Faculty of History and Philology at the University of Petersburg. In the newspaper *Polesie*, Gomel, he maintained a

permanent column called *Letters from Petrograd*. After completion of the University, he returned to Gomel and, in 1922, released a compilation of poems titled *Zemlya*<sup>1</sup>.

Some of his works were published in *Veresk*. In 1922, he moved to *Petrograd*, where he performed translations at the foreign literature section of *Gosizdat*<sup>2</sup>.

As from 1934, David was chief editor at the *Fiction literature* publisher.

In 1929, he published the book *Spanish and Latin American literature*. Between 1920 and 1930, he translated about 20 novels from Latin American, French, Spanish, and German writers.

## **The student Lev Vygotsky**

While studying in Moscow, attending two universities simultaneously and working as a technical secretary at the publisher *Novi put* (*New Path*), Lev Semionovitch visited Gomel on holidays, sometimes staying after the end of the same, writing articles he published in the city newspapers.

In December 1917, he returned to Gomel to join his family during a difficult and troubled time...

Soon after the death of his brother David and his mother's illness, he also found out he had tuberculosis. In 1920, the disease went into an acute phase and his health condition was quite serious. Through his friend Semyon Dobkin, he asks his teacher and Ph.D. of the Popular University of Chaniavski, I. Arhenvald, to publish his works posthumously (above all, he referred to the monograph *Tragedy of Hamlet*).

## **Vygotsky in Gomel: main stages of the development of his work (1897-1924)**

- Living with family and home schooling with S.M. Ashpiz;
- Instruction received in the Ratner Gymnasium;
- Interest in literature and the arts;

---

1 Land (TN).

2 Abbreviation of Gosudarstvennoie Izdatelstvo - State Publisher (TN).

- Language Study;
- Direction of the History Studies Club in the gymnasium;
- Articles of literary and dramatic criticism;
- Education received at the Law School and the Faculty of Philosophy, Moscow;
- Monograph *Tragedy of Hamlet , The Prince of Denmark*, by W. Shakespeare;
- Illness and death of brothers (1918-1919);
- Vygotsky falls ill;
- Opening of the *Centuries and days* publisher;
- Direction of the Theatre subsection of the Education Department of Gomel;
- Direction of the publications section of the *Gompetchat* publisher;
- Publication of the *Veresk* magazine;
- Pedagogical activity;
- Opening of the Experimental Psychology Laboratory;
- Development of works *Pedagogical Psychology, Psychology of Art* and others.
- Participation at the Second Congress of Psychoneurology of Russia, in Petrograd.

Despite being one of the most active participants of the post-revolutionary cultural life of Gomel, the distance between the desirable and the possible was too great. In Moscow, 1924, Vygotsky found his primary vocation, the space for his realization, as well as his propitious intellectual environment. There, he became who we know and value today.

### **...Thank you, for being alive**

Both in art and in life and in the psychological and scientific analysis of the situation, Lev Semionovitch liked symbols that carry more than one meaning. His last words were: "I'm ready."

Thirty-seven years is the limit for many geniuses. Was this perhaps a specification of temporal context for those living within the limits of the possibilities?

Was this perhaps a temporal pattern for passionate figures?

From Rafael to Pushkin,  
 From Lorca to Mayakovsky  
 The age of geniuses is thirty-seven.

*L. Ozerov*

In number 37, in an instant, I'm sober,  
 As in now, a cold wind has blown:  
 At this number Pushkin found his duel  
 And Mayakovsky's laid his temple on a barrel.  
 Let's detain ourselves at number 37!

*V. Vysotsky*

## **L. S. Vygotsky's memory in Belarus**

- In 2004, in the city of Minsk, the Iubileinaia Street was renamed Vygotsky Street.
- In 1996, in the city of Gomel, the Technical Faculty of Pedagogy received the name of L.S.Vygotsky. The building of this institution received a memorial plaque.
- The toponymy committee of the executive committee of Gomel, on 11/25/2010, decided to call one of the streets in the new neighborhood under construction L.S.Vygotsky.
- In the hall of honor of the Rumyantsev-Paskevitch Palace a portrait of L.S.Vygotsky is exposed.
- The Department of Psychology at the Gomel State University conducts International Conferences on *L.S. Vygotsky and the contemporary cultural-historical psychology*.
- The Department of Psychology at the Gomel State University:
  - Created a laboratory for scientific research about the cultural-historical psychology;
  - Performs project with volunteers for their search of the archival documents related to L.S. Vygotsky;

- Conducts contests of student's research works within the cultural-historical psychology;
- Approved the theme *Perejivania in the dynamics of the social situation of personality development* in the context of scientific research activities.
- There are several publications on L. S. Vygotsky in the local press of Gomel.

However, the most important to keep the memory of Vygotsky will always be the knowledge and use of his scientific legacy in educational activities and psychology, as well as conducting researches.

### **Belarusian research in the area of instruction in the context of cultural-historical theory.**

After L.S. Vygotsky, psychology, in general, and cultural-historical psychology, in particular, were structured in the following institutions:

- Belarusian State University;
- Belarusian State Pedagogical University;
- Belarusian branch of the Scientific Research Institute of Technical Aesthetics of the Soviet Union;
- State Linguistic University in Minsk;
- National Institute of Education;
- Gomel State University.

### **In search of a cultural-historical theory of the perejivania<sup>3</sup> and the problem of the promotion of the personality development**

One of the achievements of Vygotsky's theory is the generalization of many psychological phenomena reflected in the concept of *perejivanie*. The use

---

<sup>3</sup> In general, the Russian word *perejivanie* has been translated into English as experience, given the absence of a term that best matches what is meant in the Russian language. However, experience does not accurately convey the meaning of the concept created by Vygotsky. For this reason, in this text, we chose to use the Russian word *perejivanie*, singular, and *perejivania*, plural. However, the Russian verbs *perejivat* and *perejit* were translated as 'to experience'.

of this concept leads to a special understanding of the man and his development. As James Gibson and Eugene Gendlin says, respectively,

Psychology, or at least American psychology, is a second rate discipline. The main reason is that it does not stand in awe of its subject matter. Psychologists have too little respect for psychology. Psychotherapy only brings results if it is rooted in the process of *perejivanie*.

The development of the concept *perejivanie* and the assignment of a status category in the system of psychology to this concept are related to the need for theoretical comprehension of the phenomena of the existence of personality, which cannot be studied from the position of positivist psychology, on the one hand, nor cannot be conceptualized through philosophy, culturology and other contiguous sciences. Its practical importance consists in the possibility of a wider application of theoretical formulations over the *perejivania* of the personality in the achievement of the psychological promotion and other social practices (education, medicine, economics, politics, etc.).

### **Why cultural-historical psychology?**

*The views of Vygotsky on perejivania “before”, “during” and “after”.*

We know that many important considerations on *perejivania* of the personality were formulated by L.S. Vygotsky. Before him, W. Dilthey, in his *Descriptive Psychology*, postulated the existence of two psychologies and defined *perejivania* as object of study of the descriptive psychology. It is also worth mentioning B. Spinoza, whose understanding of the affections was discussed actively by L.S. Vygotsky, as well as the sparse ideas on *perejivania* (expressed in other terminology, of course) of many, many generations of thinkers, beginning in antiquity until our days. Until the mid-twentieth century, the *perejivania* have been most actively studied in the context of the existential-phenomenological approach (phenomenology of E. Husserl, C. Rogers and the *perejivanie* by the man of his axiology, his perception of a valuable life, *perejivania* in terms of a client-centered psychotherapy; M. Heidegger, M. Boss, L. Binswanger, V. Frankl, A. Lengele and existential psychological analysis). Then, there was a movement, in a certain way isolated, with

the conditional name of “dialogical tradition in psychology” (M. M. Bakhtin: the expressive and talkative existence as an object of human sciences, his conception of dialogue and its importance to the psychology of the *perejivania*; *perejivania* as inner dialogue, as “a trace of meaning in existence,” polyphonic structure of consciousness, dialogue as a type of existence). There was also A.F. Losev and the theory of myth; the *perejivanie* of man as experience of himself (sphere of myth as a sphere of experienced senses); *perejivanie* as definition of the semantic correspondence between consciousness and existence (F. Vasiliuk).

### **Conceptions of L. S. Vygotsky on *perejivanie***

It is worth considering the dynamics of Vygotsky’s views about the higher manifestations of the psyche, even in the consciousness of personality. If, at the beginning of his path as a scientist and psychologist in *pedagogical psychology*, he characterized consciousness as a reflection of reflexes, later, he started talking about consciousness as a dynamic semantic system. And more. The psyche would be no reflection of the objective world (the reflex theory, Lenin). It would ensure the elective perception of stimuli and events in the world around us, necessary to meet the needs of the organism and its survival.

Structuring a bit Vygotsky’s considerations about *perejivania*, it is possible to highlight four key points :

1) *Perejivania* are manifested as the main characteristic of the social situation of development; they reflect the unity of the “internal” and “external” in the development. *Perejivania* as in reveal, in the words of M. Cole, “the relations between that which is contained in the head and that in which consists the head.”

2) *Perejivania* are the affection-intellect unit. It would not be correct to see them as unique manifestation of the emotional sphere, as many authors insist (V.P. Iliin, A.V. Petrovsky, M.G. Iaroshevski). And it is true, what are *perejivania* of a person without his reflection, without rational analysis of the life situation? *Perejivania* allow overcoming the separation between reason and feelings, they guide the psychologist to the reality and the importance of experience without mediators. In the *perejivanie*, there is room for the intertwining of natural (need, affection) and cultural (based on concepts reflection) development lines.

3) *Perejivania* are one unit (integrative indicator) of consciousness analyses

and personality development, i.e., with help of the concept of *perejivanie*, L.S. Vygotsky tries to understand the personality changes as a complete unit. *Perejivanie* appears as a profile of the regulation of the life activity. In it are presented all its components. The participation of many intra-psychic processes in the functioning of *perejivanie* is explained by F. E. Vasiliuk, when he paraphrases a “theatrical” metaphor of S. Freud: the whole troupe of psychic functions usually operates in the “spectacles” of *perejivanie*, but each time one of them can play the leading role, taking to itself most of the work of experiencing. This role is often played by emotional processes, the perception, the thinking, the attention and other psychic functions.

4) *Perejivanie leads to the personality development; it is the factor and, at the same time, the inner condition of neo-formation.* L.S. Vygotsky says that the age development can be represented as history of the *perejivania* of the personality formation. *Perejivania* are indicators of different stages of the personality formation. The younger the observed child, more undifferentiated and less conscious their *perejivania* will be. An adult is able to be conscious of a large part of his inner world, but the high level of differentiation of *perejivania* makes this a complex task. A personal effort is necessary so it is possible to rely on existing resources, (ancient formations – antonym of neo-formations) and at the same time deny them, which leads to neo-formations.

When reflecting on the possibility of applying the cultural-historical approach to the *perejivania*, we must point to some considerations of cultural-historical psychology. The following positions were not formulated clearly and specifically in relation to the *perejivanie*, but derive logically from its theory:

- Immediacy and mediation of *perejivania*;
- Usage of the genetic method in the study of *perejivania*;
- The historicity of *perejivania*, determination and sociocultural exploitation of *perejivania*;
- *Perejivanie* as a self-organization process, an ascendant path for individuality.

Thus, the cultural-historical psychology has an adequate arsenal of concepts and theoretical statements, which form an enormous potential for psychological study of the personality *perejivanie*, which highlights it advantageously from other contemporary theoretical conceptions.

## **The cultural-historical psychology of the *perejivanie*: between the Scylla of positivism and the Charybdis of phenomenology**

The analysis of the *perejivania* cannot be of purely “technical” character (which is the appeal of positivism: measure everything that can be measured and learn to measure everything that is not measured). For positivism it is important to learn to predict the behavior and control other people (that is why it dehumanizes the man and the society). Who wants to think about himself as a person easy to manipulate? Man has free will which is related to the semantic activity. At this point in which there is a *perejivanie* as transformation of senses, all causality and determinism crumble. For positivism it is important to know, for example, how many inches a person will jump if taking a pinch.

Likewise, the study of the *perejivanie* cannot be exclusively descriptive. The researchers adopted frequently one of these two opposing positions. They opt for the mechanistic approach or the phenomenological approach. We see there is a third path in the use of the cultural-historical approach for the study of *perejivania*, which allows seeing the phenomena of human existence in the system evolution process that generates them. In this sense, the essence of the *perejivania* is revealed in the cultural-historical development process (Hegel: human history is buried under each grave). Cultural-historical psychology gathers three types of psychological knowledge: objective knowledge, methodological knowledge and historical knowledge (Rogovin, Zalevski).

It can be understood that the knowledge about *perejivania* are only located in the level of objective knowledge. But, without being aware of the process and ways of achieving this objective knowledge, without understanding that this process and these means have a concrete and historical character, and that it is always changing, it is impossible to discuss in earnest the object of study. In other words, both the methodological and historical knowledge are manifested as a necessary part of the psychological knowledge.

The cultural-historical psychology is undoubtedly a related theory to the paradigm of human sciences of the psychological knowledge. The object of the human sciences is not a data which needs to be quantified, but are significant relations that should be interpreted first of all with the help of cultural agencies and scientific concepts.

We developed and expanded the semantic content of the concept *cultural-historical psychology* by including a multiplicity of approaches and paradigms of the study of psychological life known by history. Thus, the *cultural-historical* name may match more satisfactorily to its content, since in it not only one or another psychological phenomenon will be enlightened in historical dynamics (genesis of memory, of conscious behavior), but also in the multiplicity of approaches for the study of this phenomenon, assessed in a particular sociocultural context, as well as the positions of other sociocultural contexts.

The cultural-historical approach to the study of *perejivania* is not just a matter of using technologies, methods and specific methodologies (although this also represents great scientific and practical value), but first of all a matter of worldview by the psychologist, of his methodological understanding of psychological realities, intrinsically linked to his professional and personal development, which enables him to realize and work properly as a psychologist, with “the most sublime and perfect” (Aristotle) in man. If taken separately from culture and history, the essence and phenomenology of *perejivania* become simplified, unilateral, impoverished, shallow.

### **Essence of the *perejivania***

*Perejivania* are the formation process by the personality of its relation with life situations, the existence in general based on forms and symbolic values processed by the inner activity, borrowed from culture and returned to it.

### **Ideals of the personality *perejivania* and aspects of application of the cultural-historical theory of the personality *perejivania***

The aphoristic statement of Vygotsky that a step in the instruction can mean a hundred steps in the development also says about the enrichment of man's possibilities not only in terms of its intervention in the objective and material environment, but also in terms of the inner psychological life, which is erected based on sociocultural artifacts (of the instruments, the signs as instruments, the concepts as words, the senses as experienced concepts). From the spontaneous affections and images (*obraz, in russian*) prevailing in men (during

the expansion process and qualitative alteration of the psychological tests), it goes to the *perejivania* domain. The improvement of control becomes dependent on the development of psychological instruments. With the emergence of the subject (person), the internal phenomenology acquires the characteristics of *perejivanie*. Not only the immediate data, not only the particular situations, but the entire space of life personality and even the living space of mankind becomes the “base” of the *perejivania* of a culturally developed person.

The zone of imminent development elaborates the conditions, the instruments, the semantic space for the *perejivanie* of a new *self*. In joint activity, in cooperation, in *co-existence*, and in *co-experience*, the new *Self* is born. And this new *Self* requires *perejivania* for the formulation of determinations, adjustments to the newborn *Self*. In relation to that, N. Zabolotsky declared accurately: “I am only a short instant of existence of third parties”. That is, the *perejivanie* performs a *constructive* function (which gives light, designs, develops) and an *adaptation* function. The dialectic of the construction of the new on the one hand, and the adaptation on the other hand, points to the necessity of the *perejivania*, to the condition of a dynamic imbalance, to this permanent disquietude of man, which is a consequence of the “eternal unpreparedness of existence” (M. M. Bakhtin). Concrete goals, skills, knowledge, possibilities related to the zone of imminent development are achieved and learned by man, they become his heritage, his accumulated life experience, but this zone is unattainable as the skyline. The personality is not an archive. The acquisition of new, during the personality development, is only possible through the transformation, through reconstructing, through the death of the ancient. Not by accident Vygotsky quoted the words: “To live means to die” (F. Engels). In this relation, it is worth resorting to the literal sense of the word *pere-jivat*, i.e., pass through life, to be in a permanent path, searching, always dying and being born, to be in the recasting process of yourself, in the flow of life process. On the contrary, if it does not experience it – *perejit*–, it means not living. M.K. Mamardachvili used to say that the man is the only being in the world in constant state of rebirth, in spite of frequently passing by, according to the same Mamardachvili, as war tanks away from themselves. The responsibility for this far from ourselves is, above all, of the subject of development, but also the culture.

*Perejivania* are the relations with others, reduced to the inner plane. Or, to

be more exact, systems of these relationships. Different social worlds, different cultures represent different *pereživanie* systems. Just as a newborn develops only a few movements of many possible chaotic movements, those who permit to obtain the desirable and are encouraged by parents, the *pereživania* of many possible soul movements gain existence in a particular sociocultural space and with reference to that environment. The richness of culture is the condition of the poly-variety of development. Would the man be able, in the zone of imminent development of his own personality, to visualize and lean on moral values, on superior art forms, on spiritual senses that are not alienating and that lead to the originality of *pereživania*? Will he be able with the fruits of his unique *pereživania* to enrich culture? In this example the personality characterization as drama in Vygotsky becomes clear.

The polarization of antinomies permits to understand them more precisely. The idea of existentialists concerning the emergence of a special quality in life against a background of consciousness of death receives a slightly different and more profound interpretation in the extremely dialectical theory of Vygotsky.

A man who experiences, who seeks life, who reaps for the potential of the zone of imminent development and thus extends it, not only receives a certain neo-formation, but gives life to certain potentialities of personality by the death of others. In other words, life and death walk hand in hand. Thus, precisely the personality development leads the man to an existential position of tension, while the denial of the development, the denial of *pereživania* is the primitive biological functioning, is the psychological death, when the “factual mode” of existence surpasses the “possible mode” of existence.

All those who wrote or talked about Vygotsky characterized him as a person who loved life, as an extremely happy man who did not care about everyday problems. It seems to me that this love for life was conditioned to his own will of always overcoming himself, and not only to his long and tense *pereživanie* of tuberculosis and discouraging forecasts. The dramatic existential situation of Vygotsky, the desire to live within the limits of the possible is caused by his *pereživanie* of all the news in psychology and in culture by his own personality. As a person who sought intensely the new, he observed the constant death of “old-formations” and the birth of new semantic realities that formed their zone of imminent development and were related to a very promising zone of develop-

ment for many of his contemporaries.

Therefore, the ideal of *perejivanie* is the degree of the ontogeny of personality: what exactly should be considered here? Above all, the reflection of the *perejivania*, its consciousness, the moral content and the character of the semantic sense and values to be followed.

It is during the *perejivanie* activity that arise new senses in many internalized dialogues. The personality develops with its own *perejivania*. And for all practices related to the ontogeny of personality, which correlate with the instruction, education, psychological treatment, psychotherapy, etc., the creation of dialogical relations, of partnership, is important, because *these relations are guided by the intentional perejivanie of the subject in development* and not by what the pedagogue thought or even what is in the study program.

Cooperation is the condition of emergence of neo-formations. A child with an Other (adult with whom they live and participate) does what he cannot do alone.

It is possible to see a similarity, certainly not casual, between the consideration of the zone of imminent development in pedagogical activity and the adjustment technique in psychotherapy, in psychological appointments. The adjustment is an attempt to consider not only the current psychological state of the client, but also to analyze the level of his personal development, of psychological maturity, the character of his current and desirable *perejivania*. The consideration of the idea of the zone of imminent development directs the pedagogue, the psychologist or parents towards the importance of comprehension, also important in personality development. "Comprehension, recognition, recognition of a person in the child (and not an exotic animal, a biological being)-this is the biggest contribution of the adult to the development..." (Zintchenko, 1997). To provide attention to the *perejivania* during dialogical cooperation is the best way to develop the subjectivity of personality, to seek self-fulfillment of the creative powers, so the person feels authentic, feels accepted and can, responsibly and without fear, control his behavior without fear and count on himself. Using the theatrical metaphor of Vygotsky about the fact that every psychological function appears twice in the scenario, it should be noted that today the dialogical relations of partnership with other people are constructive relations of man to himself in the future, his *perejivania* of ontogeny of personality.

Each age forms its repertoire of tools, the semantic space and the limits of the possible *perejivania*. Over time, the *perejivania*, keeping the same housing, lose their inner sense. In other words, the *perejivania* become others and to these other *perejivania* new forms are born. *Perejivanie* is the unity of sense and the form of its fulfillment, mode of expression. And if Vygotsky pointed to the fact that the thought is not simply transmitted by the word, but that it is born in the word, then, in relation to our case, it is necessary to notice that the *perejivanie is born in its means of expression*, because *perejivanie* is a type of a message (firstly, to the other, and then to itself as another). But the senses and forms are not casual in relation to a concrete person. To encourage the development of personality, they must be connected to the zone of imminent development. The zone of imminent development opens possibilities to build new worlds, to experience a new reality. Here, the characteristic given by Vygotsky to the personality as a dynamic semantic system is clear.

#### World of personality as cultural world

*Man has two worlds:  
One that created him,  
The other that Man has been creating himself  
From time immemorial,  
To the extent of our strengths.*

N. Zabolotsky

Thus, the cultural-historical study of the *perejivanie* enables the formulation of some theses:

*Perejivanie* is only possible with the help of cultural instruments;  
The cultural instruments are functional organs of *perejivanie*;  
Different social worlds, cultures, constitute different systems of *perejivania*;  
The development of the personality is the rooting (internalization) of the organs of *perejivania*, understanding and behavior control;  
Functional organ = Neo-formation of personality;

New organs open a new world and in this world the man knows himself in the quality of a new SELF;

*Dialogue* is an interpersonal space, the means for cultivation of functional organs of *perejivanie*;

The dialogue itself is also a functional organ, **functional organ of the parent, educator, psychologist**. Its features are: attention, care, empathy, trust and belief in man, in his development potential, predisposition of his subjects for explanation, interpretative ability...

*It is not about only an instruction method or technique or psychological help, but the fact that the dialogical relations of personalities that coexist are a key condition for supporting the personality development.*

Thus, the dialog allows you to create: co-presence, occurrence, co-action, co-operation, compassion, co-experience, as pointed by Dgendlin:

The presence of another person, ready to share everything that may arise in the psychotherapy process, who evokes feelings of security and stability is one of the most powerful positive factors.

The pedagogue, parent and psychologist, thanks to the dialogism of the relations, consciousness dialogism, is able to break free and release the person from the dictation of social norms and established worldviews. In dialogue, the *perejivania* are TRANSFORMED, they become others.

Being something fixed, the repetition of *perejivanie*, points to the significance of the value being threatened, which is imperfect.

*Perejivanie* has form, has content.

There is pace in *perejivanie*, a melody of *perejivanie*.

There is also transformation of *perejivania* - transformations of man (metamorphoses, in Vygotsky).

Pedagogical and psychological cooperation as adventure, as a game.

*Perejivanie* is a game.

Vygotsky liked to declaim to his friends these verses of Innokenty Annensky:

When twilight wanders the house,  
It never seemed, sometimes,

Right here close by, there is another way,  
Where we live very differently?  
There the shadow converged smoothly with another,

There exists a minute like this,  
That with rays of invisible eyes,  
It seems we left from one into the other.

Here, we observe the staged transformation of reality, the possibility of this transformation. *The perejivanie of reality as something only possible yields place to the perejivanie as a wonderful transformation.*

*Perejivanie* is a miracle, because in its process something transforms into something else. A type of forms and senses of life transforms into others. Sometimes, slowly (latent periods). Other times, the transformations have an explosive character (situation of ontogenic personality development, critical periods).

One of the favorite verses of L.S. Vygotsky:

*Whatever life might have taught us,  
Still the heart believes in wonders:*

*There is a strength which never wanes,  
There is untainted beauty,  
And earthly fading  
Will not touch unearthly flowers  
And the dew on them will not dry up  
In the midday heat.  
And this faith will not deceive  
Whoever lives by it alone,  
Not everything which has flowered here will wither,  
Not all that has been, will pass by!*

F.I.Tyutchev

Famous words about culture come to mind. Culture is what is left when

all is forgotten. It is possible to forget the facts, the norms, different situations, but the spiritual clots remain. The condensed sense that makes the man Man, remains. This meaning is contained in *perejivania* of the greatest values of life, which remain when we evaluate life in broader contexts, the context of eternity and infinity, in the context of ideal form, eternally sought by art as the vanguard of culture.

For the *perejivanie* to be given, it is necessary the other, possessor of organs of *perejivanie* and organs of work with *perejivanie*. SOMEONE (FOR WHOM) is needed to experience (socio-psychological nature and ontology of *perejivania*).

*Perejivanie* gives birth to meaning.

Creation of senses is a spiritual practice.

*Perejivanie* is a means of life spirituality.

In a productive cultural personality, the emotions rise to the level of the *perejivania*.

It was a matter of knowing how to govern one's own life in order to give it the most beautiful form possible (in the eyes of others, of oneself, and of the future generations for whom one could serve as an example). That is what I tried to rebuild: the formation and development of a certain practice of oneself, in order to constitute oneself as a creation of my own life (Foucault, 1996: 431.).

Every culture is a unique and giant functional organ of *perejivanie*.

Life as requirement of the sense and beauty to the existence: "I want to live on the edge of the possible" (J. Derrida, during the last interview, a few days before his death). Comes to mind concepts of self-fulfillment (C. Rogers), self-actualization, peak-experiences (A. Maslow), individuation and the Self (C. Jung), flow *perejivanie* (M. Csikszentmihalyi), Courage to be (P. Tillich) reverence for life (Schweitzer A.); these authors consider characteristic of psychological health all of it together, or separately.

*We affirm that the range of these ideas of psychological existence is only possible through the perejivania of a culturally primed and culturally productive personality.*

*All people have the chance to have this type of quality of life. The culture offers us everything we need for these ideals of perejivanie.*

*This type of quality of life is a goal of the personality. Both the culture, as the parents, pedagogues, psychologists are only the attractive force. It is within the competence of the personality, of its free choice and its responsibility to answer or not to this invitation, this attraction.*



# PHILOSOPHICAL BASIS OF THE HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY

Guenadi Kravtsov

L.S. Vygotsky Institute of Psychology

Russian State University for the Humanities

The history of science shows that the theoretical basis of psychological concepts and approaches are in philosophy. Psychology, like all other sciences, came from the general philosophical knowledge. The umbilical cord which connects to philosophy thankfully still exists today. It should be said that the link between psychology and the maternal organism of philosophy is not something historically transitory and should disappear, but an essential and extremely important part in the overall psychological science. The philosophical reflection is the assignment of sense to the bases of the psychological theory. This is something that protects the psychology of fruitless and positivist approaches.

In reality, psychologists have not always been aware of the philosophy they preach and perform in their research. Sometimes, it is possible to even hear statements claiming: “I am not a theoretic and do not need philosophy, since I am a practitioner and work with experiments.” It is also true that naive viewpoints are sources of great confusion. The philosophical ingenuity and virginity are categorically contraindicated in psychological science. When the approach seems to be independent of any philosophy, this naivety turns into the fact that a very definite philosophical decision is always made and its inconsistency and impasse has been long shown. For example, some psychologists today are seduced to reduce the entire content of the psychic to neurophysiological mechanisms. However, in a long time in scientific psychology, it has become an axiom the fact that, under the skull box, there is not a face of the psychic, as A.N. Leontiev has written. It is not the brain that thinks, but the man, in the same way that are not the feet which are walking, but the man with the aid of the feet.

The non-reflection on philosophical bases of the psychological theories

frequently leads to a monstrous eclecticism when it is joint to what is incompatible. At the head of an animal the body of another and a third party tail is linked. As a result, we have a useless monster. It has already been possible to see, in renowned scientific conferences, callings to quit counteracting Piaget and Vygotsky, but take them and unite what each researcher has best. We consider that, according to this path, we will lose exactly the best in Piaget and Vygotsky. It is impossible to mechanically unite theories that have qualitatively different basic principles, as well as structurally diverse worldviews of the authors. The good intentions, in that case, do not lead to anything good.

Vygotsky positioned himself as a Marxist. There is nothing strange in that, since at that time, in the Soviet Union, everyone needed to swear allegiance to Marxism. However, there are reasons to say he was a sincere Marxist. He wrote:

Previously, it could be searched in professors of Marxism not the resolution of the issue nor the working hypothesis (because they are created in the soil of certain science), but the method of its structure. I do not want to find out for free, putting together a pair of quotations, what is psyche; I want to learn with Marx's whole method how to structure a science, how to approach the investigation of the psyche (Vygotsky, 1982).

Vygotsky managed to write his *Capital* in psychology. However, the following question still remains open and awaits its researchers: Does he agree with all the postulates of Marx's philosophy? It can be stated that without understanding this philosophy, it is extremely difficult and may be even impossible to understand Vygotsky's scientific legacy in all its importance. There, apparently lays the main reading difficulty of his texts and comprehension attempts of his points of view. In turn, it is not simple to understand Marx. That ideologized Marxism which was imposed in the Soviet state had little in common with Marx's real philosophy. Thus, the founder of the Soviet state wrote angrily: "Our Bolsheviks understood nothing of Marxism. Understanding Marx's *The Capital*, especially its first chapter, is impossible without having studied thoroughly the entire *Science of Logic* of Hegel; and understanding Hegel is impossible without knowing all the classical philosophy, starting with Kant; to understand about what Kant wrote is necessary to be a cultured and well educated person, knowing the history of the European culture. And of course - concludes Lenin - our Bolsheviks

therefore have understood nothing of Marxism.” This fact, incidentally, did not disturb at all the Bolsheviks turning the Marxism into something which replaced the religious form of consciousness in an atheist country.

It is worth highlighting that Marx's philosophy is deep and many psychologists were and are still Marxists. It is quite true that this fact did not disrupt each one following their path, hiding behind more appropriate quotations just in case. Each one read Marx in their own way, finding in him what satisfied the most of their own interests. For our analysis it is important to clarify of what Vygotsky armed himself when reading Marx.

Once, Hegel wrote that all of us, after Spinoza's work, would be forced to become Spinozists. Paraphrasing Hegel, we can say that after Marx, all of us, like it or not, will be required somehow to be Marxists. Only Marx proposed solutions that allow constructively addressing the phenomenon man and his psychological study. Any philosophical system is rooted in the worldview of its creator, and, in this, the central place occupies the idea on what is man. In turn, it is impossible to tell what man is without structuring a cosmogony and corresponding ideas of the world. Without this, the question of where man came from, where he differs from other beings and what is he for cannot be answered. The idea of what is man is the determining factor for the personality worldview, for the philosophical system and psychological theory.

As a rule, we do not realize we are bearers of a certain tradition from distant centuries. Once, at a conference, a teacher from Denmark, when referring to the Russian delegation, declared that we Russians live according to Plato, but to him and other Europeans Aristotle is much more convenient. When thinking a bit about what he said, I had to agree. Indeed, for the Russian culture Plato's ideas are much closer and understanding, especially when he says that we are only visitors in this world, that true knowledge is stored in the depths of the human soul and that the experience is the source of misunderstandings. However, the brilliant student of the great Plato had diametrically opposite ideas, according to which we are fully terrestrial beings and experience is the source of all knowledge, including of the true.

The historical and psychological mystery that still remains is that, despite all the weight that distinguishes the classical German philosophy, Marx's study, which is inextricably linked to it, found an echo in the soul and mind of the Rus-

sian man when penetrating the Russian in a fertile soil. So, in any philosophical system, the central and formative moment is the view of man. It is precisely by that idea that Marx's philosophy differs from all philosophies that preceded it.

However, Marx's texts were read by different scientists in different ways. It can be left aside the ideological misconceptions and speculations on a large scale, such as Pavlov's sessions, the study of reflexes that was announced as the only Marxist. Scientific researches in psychology that had great influence of Marxism are far more interesting and serious. Thus, in the '30s, in the group of psychologists from Kharkov, researches that announced the activity theory in psychology were performed. A.V. Zaporozhets studied the practical thinking of preschoolers; P. Ia. Galperin investigated children's actions with instruments and compared it with the use of instruments by anthropoid apes. In other words, Galperin, in his experimental work, verified Marx's famous postulate as to whether man is capable of producing instruments in work social activity. Much later, in the '60s, Galperin developed large-scale investigations and created a scientific school in psychology in which base lies his formation theory, by stages, of mental actions and concepts. The main idea of this theory is the same of Marx's, which says the ideal is nothing more than the material that was transposed to the person's head and transformed in it. This, in my view, is a very doubtful idea which is not held with criticism. Moreover, Marx has many ideas and assumptions which are difficult to agree taking into account today's positions. However, Marxism is an improvement in philosophy which unveiled new possibilities in human sciences, including psychology.

In Soviet psychology, after Vygotsky, cutting edge positions were occupied by the activity approach and almost all Vygotsky's pupils and followers have ingratiated the activity theory created by Leontiev. The concept of object activity, which is the explanatory principle of the activity approach, was thought by the German classical philosophy. It also occupied a prominent place in the work of Fichte and Hegel and was widely used by Marx. The latter accused the old philosophy of being contemplative and philosophers of wanting only to explain the world, while the task was to change and transform it. Marx stated the active relation between man and reality at the expense of contemplation and reflection categories. Herein we see the initial homogeneity and limitation of Marx's philosophy. His original sin was naturally inherited by the activity approach in psy-

chology. The reflection category features a “no less essential force of man” than the activity category. Having transformed unilaterally the activity into absolute, from our point of view, explains why Marx sympathized with Engels’ formula which says work molded man, being borrowed, according to some data, from Benjamin Franklin. This formula also is not sustained to the light of contemporary anthropology. Thus, Pierre Teilhard de Chardin related man’s origin exactly to the concept of reflection.

In contemporary psychology, Leontiev’s activity approach is frequently linked to Vygotsky’s historical-cultural approach. A single scientific school is discussed, in which that would be the continuation and development of Vygotsky’s ideas. I believe this is a misconception. Leontiev’s activity approach is at first qualitatively distinct from the historical-cultural conception and many of its postulates are diametrically opposed to Vygotsky’s ideas.

In his *booklet*, Vygotsky wrote that the biggest problem of psychological science is man’s freedom. In the philosophical category freedom, there is a knot of problems that until today does not submit to a definitive understanding, although brilliant minds have been addressing it. Hardly, it would be possible to make this concept the direct object of the experimental psychological study. At the same time, without a guidance for this higher problem, psychology risks losing itself as a science “of the essential forces of man”, to be availed as Marx’s terminology again, transforming itself into a purified knowledge about functions, processes and mental phenomena.

The free action is the conscious action controlled and submitted to the conscious orientation the subject dominates. Hence Vygotsky’s well-known thesis – “Being aware means mastering”. Consciousness shows the next concept and the next step to reach freedom and probably, for this reason, Vygotsky declared it the object of psychological science. But any old psychology was psychology of consciousness. Yes, it’s true. But the old psychology, as he stated, dealt with phenomena and states of consciousness, and, to it, the facts of consciousness were unattainable, understanding as facts of the consciousness its structure and essential characteristics. The old psychology was concerned with what was happened on the stage of consciousness, but the stage itself, as well as the theater as a whole, with all its rooms and structures, remained behind the curtains of the analysis. This means that Vygotsky’s psychology of consciousness also includes

the psychology of the unconscious with all its deep mechanisms which guarantee the functioning of consciousness.

In different places, Vygotsky writes that the central problem of psychology is the personality. It is curious that his psychology is not called psychology of personality. Indeed, it seems the field of his interests is consciousness, thinking and speech, higher mental functions, etc. It seems personality is a field of the traditional psychology. They say that Vygotsky did not occupy himself of the psychology of personality. I believe this is a great untruth. Behind this lies the misunderstanding of which he occupied himself and his true scientific desires, as well as an inadequate understanding of the meaning of personality. From our point of view, all of Vygotsky's psychology is psychology of personality.

Marx did not use the word personality for the simple reason it still was not in circulation in the scientific world. However, he often used a composition of two words, "free individuality". And that, in our view, is a very complete and precise definition of personality. It is true that each of these words is a great mystery. It is possible to say that here one unknown is found by two other unknowns, but it is an improvement and a well-defined position. There are elements supposing Vygotsky stood up to that understanding. The evidence of this can be done by the opposite method, starting from what is not personality. Thus, one of his most dedicated students, my supervisor, D.B. Elkonin, wrote in the paper about the periodization of child development, that there is an unjustifiable reductionist view of personality focused on the sphere of needs and motives in contemporary psychology. Therefore, he did not agree with the interpretation of personality made according to the activity approach which is, after Vygotsky's work, the return to the old and traditional psychology. His psychology, according to B.D. Elkonin, is a non-classical science of a new type. In classical science, determinism reigns, and there, where everything follows the logic of cause and effect, there is no space for freedom. In classical science, there is no room for personality. In Vygotsky, there are the following words: "Only the output beyond the methodological limits of child psychology can lead us to investigate the development of higher psychological synthesis that can fundamentally be called child's personality. The history of child's cultural development leads to the history of personality development" (Vygotsky, *The development of higher mental functions*, M., APN SSSR, 1960, s. 60).

In our analysis, we walk in the opposite direction to Elkonin. The concept

of personality as a free individuality regularly takes us to the philosophical category development. Development is a relatively young concept in science. Its understanding has developed again in German classical philosophy. No wonder every human dialect is considered philosophical theory of the development. In the ancient world, there was not and could not be such concept. In fact, the term that in Aristotle is translated as development is simply fixating the emergence of something new that was not there before. The very idea of development was brought by Christianity. To the small, sinful, mortal man it was commanded to be perfect as our Father in Heaven. Until today we are not aware of it. The closed circle of limited existence of the primitive man within Nature was broken. In the view of Christianity, man is not a being of only nature, but also supernatural. It took ages and ages for this idea to become an object of understanding of philosophy.

Vygotsky acknowledges the traditional definition of development as the emergence of a new higher-level quality. But he stated several times that development is always self-development. To this characteristic is articulated a great methodological misfortune. Self-development is an internally determined movement. Who talked for the first time about something similar was B. Spinoza, when discussing the higher form of knowledge. His idea attracted the attention of many philosophers. However, the logic of self-motivation, i.e., of the inner determination of action, according to, for example, V.S. Bibler, has not been created until today. The scientific knowledge and the method of classical science are submitted, completely and fully, to the laws of formal logic we inherited from Aristotle. This is the logic of the absurd. It is the logic of outer determination. Across traditional psychology, including the activity approach, this logic is strictly mentioned. For example, the sense of every action, according to Leontiev's theory, must be sought in the activity it takes place; the basis and criterion for differentiation of specific activities are their motives, in other words, the object to which they are directed. In turn, the activities motives have a much deeper foundation which is defined with the concept of need, and the motives are presented in this case as needs shaped as objects. But, behind needs, is no longer the concept of psychological need of the organism, but physiological that, in turn, is faced with the limited explanatory principle of naturalism - the concept of Nature. Regarding this they usually are silent, but what the activity approach tried to fight - the naturalism - was the arrival point of its final conclusions and achievements.

Development is higher form of movement. Development is means of personality existence, since in this movement man achieves his freedom and improvement capacity. Development is not a mechanical process that occurs by force of natural regularities. It is on this aspect that the difference between development and evolution, growth, and organic maturation is contained. The development is impossible without personal effort of the subject's self-development. It is an anti-energy movement, contrary to thermodynamics second law, according to which only the reduction of the energy level is regular. Development is something completely impossible from the point of view of classical science. Therefore, it is quite understandable and natural that no psychological theory based on the classical science method can at first have as object of study the development movement. All scientific theories in psychology I know, including the Soviet, may be included in this list. The only exception is Vygotsky's historical-cultural conception. This psychology carries a qualitatively different methodology and is therefore fairly called non-classical. The concept of development, as an object of study and understanding, is exactly the touchstone that allows testing the possibilities of one or other theory.

In the historical-cultural conception, the concept of development, besides being the pivotal moment proposed by Vygotsky with the genetic-experimental method, is both the object of investigation as the explanatory principle of the theory. In this conception, the basic principle of *historicism* means the object of study should be analyzed not in its apparent aspect, but in its own individual story, in the regularities of its emergence and structuring. It can be said that the concepts of "*historicism*" and "development" are thus identical. In this approach, the philosophical category development receives the status of functional psychological concept and of functionality, which allows checking experimentally the formulated hypothesis. The experimental-genetic method is the modeling of the development processes in specific conditions created experimentally. At first, as Vygotsky points out, this method allows using any techniques and procedures. However, the logic and methodology of the investigation differ, in their essence, from those traditionally used in science. Thus, in classical science, the research method must be ready before the start of this and should remain unchanged throughout its accomplishment. Researches of this kind remind, as Vygotsky writes, equations solving with an unknown. In the historical-cultural

approach, the method is the premise, origin and outcome of the investigation. To illustrate, Vygotsky's ideas about N. Ach's satiety experiments when studying children with mental retardation and intellectually well-developed can be presented. Ach verified that children with mental retardation can perform a boring, monotonous and meaningless task for longer than their peers with a preserved intellect. Vygotsky emphasizes that N. Ach stopped at the most interesting point: he should have continued the experiment, varying its methodology and achievement conditions so the ones subjected to the tests began again to perform the experimental tasks after satiety. Vygotsky conducted such an experiment and obtained interesting results. This, however, is completely unacceptable by the logic of the classical science, according to which the method should remain unchanged throughout the investigation and, if the method changes then it means we have a completely different investigation.

The revolutionary aspect of Vygotsky's approach is not only in the investigation method, but also on the object and subject's position in the experimental work. In classical science, the object is what actually exists and has immanent characteristics that remain unchanged throughout the investigation which is tasked to unravel, when possible, the essential hidden features. In the historical-cultural approach, the object, as well as the method, is also the necessary, but it is not something previously given. To clarify, works of Vygotsky's followers can be presented, conducted from last century '60s, in particular D.B. Elkonin and V.V. Davydov, in the field of the psychology of the study activity. As indicated by Elkonin, it is not possible to find the study activity in primary schools network, because the graded system and classes commonly adopted, with a certain content to be assimilated, actually prevents the emergence of this activity in the students. The study activity is theoretical and investigative. At school it does not exist, but should be there, whereas according to age development regularities, it is the guide-activity in early school-age. During several decades, D.B. Elkonin and V.V. Davydov, with a large number of cooperators, developed a large-scale experimental work with the goal of forming the study activity in first-grade students. Their method can be called projective. It is the continuity and development of the experimental-genetic method and it is distinguished from a common formative experiment because the object of study in it receives an initial foundation in the logic of the development regularities. With that goal, the psychological research precedes the analysis which

Vygotsky named as causal-dynamic. This analysis, as he has written, is directed to the search and definition of the investigation unit that, although relatively simple, carries within itself all the essential characteristics of the whole being studied. In Davydov, such analysis is directed to revealing the genetically initial cell of the developed knowledge system which must be assimilated. Davydov named it psychological-logic or psychological-object analysis.

It is necessary to say that such an analysis is not something simple, just because it assumes mandatorily a philosophical reflection. Thus, the first and natural question that arises in the analysis of the development movement is the unit with the capability to develop and self-develop. The issue becomes even more complex because the words *development* and *in development*, in everyday speech, are used very broadly. To everything we want to compliment we attach the adjective “in development”. This word received an axiological coloring. However, the scientific concept of development is something completely different. This matter was investigated by V.V. Davydov in the paper *If comparing the concepts formation and development*. He stresses that only the systems or the “wholes” may possess traits such as self-development, which have “inputs” and “outputs” in themselves and are self-sufficient systems to generate a higher level quality, Hegelian speaking. The human individual and the child in particular, are not such a system; thus, according to Davydov, the concept of development does not apply to them. The child only assimilates, acquires, internalizes, in the instruction and education process, the experience that has been historically accumulated by society. According to the same author, the society is exactly the unit and whole with capability for self-development.

From our point of view, this approach is typically Hegelian. Following this line, the Absolute Spirit inevitably faces something similar since society and the objective spirit, under the same logic, are the same system which the self is not enough. In Hegel the entire history of mankind is self-knowledge of the Absolute Spirit. The misconception of this approach lies in the fact that the individual and the child, in this case, are taken and analyzed abstractly, although if not Hegel, who is going to talk about the loss of abstractions, since he was the one who wrote the wonderful paper “Who thinks abstractly?” Abstract means isolated, existing without essential links with the whole to which it belongs. The abstract individual may be a natural individual, i.e. a human being as a biological being.

A physically separated individual is also an abstraction to which the concept of development does not apply.

In Marx, there are wonderful words which say that “for some time, it is time to stop opposing the abstractly understood individual and society. The individual is a social being.” This formula of Marx, which seems pretty simple, does not enter the mind and consciousness of psychology theorists. But, there is here certain malice on my part. In fact, this formula is not that simple, despite its apparent simplicity. Suffice to say that, of all Vygotsky's students and cooperators, only Elkonin took this idea as a guide to action.

Other authors have already said what is an abstract individual, but Marx wrote about the abstractly understood society. From our point of view, the abstractly understood society is the social dimension. This dimension can be multiple but it is always finite, while society is the entire human species, all those who came before us, who live and will live after us. According to Marx, individual and species are equivalent concepts, whilst individual and social are qualitatively different and between them conflicts and contradictions are possible.

When discussing the individual-society relationship, essential to psychology, D.B. Elkonin highlighted that, if we take the individual and society separately and then posteriorly try to establish relationships between them, for example, using the conjunction “and”, then we already made a crucial theoretical-methodological mistake. The conjunction “and” is not only binding but also opposition, but the concepts that are united by it remain abstract. In child psychology, the individual is the child and to her the human society as a whole is her mother, the nearby adult. The relationship between them is such that is more accurate to represent it as “child within the adult.” The physical umbilical cord that connected the baby to the mother's organism has been cut long ago, but the psychological connection still remains alive and active for a long time. The child lives in the aura of the adult's care and moreover occupies the central place in his personality. The child is a little king and despot who submits to her interests all the family's life. And it is just as it should be, since in this case, from the little baby a human being and a personality will grow.

In Vygotsky, there is an extraordinary concept he borrowed from German researchers. It is the concept of “Proto-us” (“*Pra-mi*”). It is the consciousness of both the child, as the adult who relates to her. These consciousnesses are

characterized by not having dividers limits between themselves. The child and her closest adult in that state of consciousness form a single whole. Here is the “dyad-monad” which is the necessary and with power unit for the development analysis as self-development. Thus, the analyzed child does not develop separately. However, it is exactly the child who develops, but as long as in vital and significant relationships for her, with self-development power as a whole.

This logical-philosophical solution of Marx and Vygotsky allows a constructive approach of contradictions and seemingly dead-end impasses that arise during the understanding of the development movement. Therefore, a simple apparently naive question – where does a new quality and of a higher level emerge - in reality, is not simple. Something lower at first cannot originate anything higher. This means this something higher must be somehow in something lower. The future oak is now in its seed. That is the idea and the principle of pre-formism. But, in this case, there is no development, there is an update of the potentialities and the passage from a form of existence to another. In principle, nothing new arises. The oak is already in the seed.

Likewise, regarding the development movement, works the logic of the absurd. If the new quality is offered externally, e.g., assimilated in the instruction process and internalized, then the change will be determined externally, but can never be considered development as self-development.

Just the overcoming of naturalistic points of view and the understanding of the individual as a being eminently social allows approaching constructively the study of the development, personality, consciousness and freedom of man.

In Vygotsky's periodization of the development theory, an important place occupies the concept of central age psychological neo-formations. The central neo-formation is something that was not in the previous stage of development and that, when appearing for the first time, plays a decisive role in all development processes in a given age period. In early childhood, it is the speech; in preschool, the imagination; in school, the attention; in adolescents, the reflective thought. It is worth highlighting that all these mental functions have a volitional nature and, since the beginning, exist as higher functions. Under their influence the elementary or natural processes become higher, cultural. According to Vygotsky, the central neo-formations are used as criteria and bases for defining the age periods of development.

Besides this concept, Vygotsky introduces the concept of social situation of development. Because of its importance, it is the second fundamental concept of his theory. At different places, he defines it in many ways. Thus, in the paper *The Seven-year crisis*, the social situation of development is defined, first and foremost, as the external environment unit, the social and inner environment, and the core of the meaning of personality. In the paper *Newborn*, he characterizes it as a contradiction that reflects the driving forces of development in a particular age period. Regarding the newborn, he highlights the speechless relationship as specificity and driving force of the development in this age period.

The central concepts of neo-formation and social situation of development are not only interconnected, but are mutually determinants of one another. Thus, a central neo-formation, at the first time it arises, changes immediately the social situation of the child development and the new social situation of development creates, within its scope, the premises and conditions for the central neo-formation of the next age period. These two concepts are like two arms, two legs and two skis which move alternately, moving to the foreground, thanks to what is possible from the movement. And this is the logic of the inner movement which is determined and of which logic scholars and philosophers can only dream.

Traditionally, as shown in the history of science, psychology dragged itself at the tail of philosophy. Firstly, the logical solutions and ideas emerged in philosophy and then found their accomplishments in psychological investigations. However, after Vygotsky's work, philosophers also have what to learn and to borrow from psychology.



# CONTEMPORARY RESEARCHES IN THE FIELD OF HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY

Elena E. Kravtsova

L.S. Vygotsky Institute of Psychology

Russian State University for the Humanities

On June 11, 2014, in less than a year we will be celebrating the 80th anniversary of L.S. Vygotsky's death. This distance of years, however, seems not to influence the fact that scientists from different countries and fields until today find new ideas in their works. The author's legacy of the historical-cultural theory has not been forgotten.

According to one of his closest students, D.B. Elkonin, L.S. Vygotsky proposed and demonstrated a new non-classical psychology. This non-classical psychology is ruled by different laws, which allow revealing the path of the specifically human development.

And in this case it would be natural to ask: what exactly was done by L.S. Vygotsky? Why does his work continue until the present days, serving as foundation for the formation and development of various theories and a new practice?

The answer to these questions must be sought in the very author of the historical-cultural psychology. He writes that the old psychology, based on the paradigm of natural sciences, was unaware of the problem of personality. And it also explains why this: the old psychology was unaware of the theory of higher mental functions.

What has the theory of higher mental functions offered and offers to the psychological sciences? Why was it able to change the character of the psychology itself?

L.S. Vygotsky emphasizes that the mental development of the personality is directly related to their social conditions. "The mental function arises in the arena of mental development twice; firstly, in the form of social relations between children and then as a higher mental function". This idea of Vygotsky

defined the methodology of the cultural-historical psychology. According to the Ph.D. Seth Chaiklin, Vygotsky's methodology is distinguished by the guidance for the practice. At the same time, Vygotsky devoted much attention to the particularities of the child's physiological development. It is a well-known fact that, still pursuing teaching in some universities, along with A.R. Luria, he joined the Kharkov Medical Institute. So for him, the child's mental development is conditioned both by the social factor, as by some physiological mechanisms.

This was the reason for the frequent comparison of the historical-cultural approach to the logic of the convergence of two factors theory, proposed by W. Stern, leading to the interpretation of the former to the scope of the latter. It is true that both approaches consider biological factors and social factors. But since the beginning, these theories are diametrically opposed. For example, according to Stern, the social supplants the biological principle in man and the adult man becomes socialized and social in much greater degree, if compared with the child. In turn, Vygotsky highlights that the baby is the most social being possible. The two authors also understand differently the development process. In one case, that of Stern, as already stated the social supplants the biological; on the other, that of Vygotsky, the social changes the very character: it starts transforming slowly, from something external, from social, promoted by the adult, into something social of the very child. In this case, unlike Stern's theory, presented in the context of classical psychology, the social does not make the subject a creature adapted to the culture of the society, but allows the individual to adapt society to his interests, needs and principles. In this context, in the historical-cultural theory, socialization is not internalizing the external world with its laws, but it would be something as the externalization of the inner world of man.

Therefore, with the aid of the historical-cultural approach and through it, Vygotsky formulated two revolutionary propositions. Firstly, he highlighted and defined scientific concepts concerning the specifically human development which he called cultural. Cultural development is not simply mental development. It is the development of **man**. More than that, it can be said this development is characteristic only of **man**. Now the biological factors, in this context, besides not being determinants of human psyche, can be changed qualitatively and be developed. More than that, the changes of the physiological factors are

not related to the fact that these are supplanted by the social, but to the occurrences of qualitative changes in the individual psyche.

L.S. Vygotsky's second preposition is connected to that. He demonstrated that the mental development is related to man's ability to dominate the psyche itself. Within this logic, all external factors, including the instruction, are not assimilated or appropriated, but are tools, means, with the help of which man becomes subject of the behavior itself, of the activity and of the personality.

Thus, the historical-cultural approach has allowed understanding the logic and the qualitative properties of the mental development of man. Moreover, the man, under this theory context, is active and performs his unique personality. Therefore, the cultural-historical approach, according to its author, creates the possibility of building a theory and practice of the psychology of personality.

Although the concept of personality has practically not been used by Vygotsky and few have related his theory to the personality theory, it is necessary to bear in mind that the personality development is strictly connected to the logic of the cultural development of man. The higher the level of man's self-control, the ability to control the processes and mental functions, the behavior and activities, the higher is the level of personality development. Accordingly, the evaluation of a psychologist's work with a child, as the efficiency of any type of instruction, is related to what that job or that instruction managed to offer the child so she developed the control herself, i.e., for the development of her personality.

If, during the relation process with the adult, or during the process of organized instruction, the child acquires skills unrelated in no way to her ability of self-control, on the one hand, this process will not be under the development approach and, on the other hand, despite any possible references to the historical-cultural theory, it will eventually be performed under the classical science context.

There are important fundamentals to assert that the essential characteristic of the non-classical psychology proposed by L.S. Vygotsky is related to a certain duplication of positions. I will try to illustrate the statement with an example. It is common knowledge the affirmative that the natural mental functions become higher functions and this constitutes the essence of the historical-cultural theory. There from comes the important role of instruction, which leads to the development and transforms natural functions into higher functions. These particularities of the historical-cultural approach, if analyzed under the perspec-

tive of classical science, result in the fact that higher mental functions are its object. However, it is difficult to disagree with one of Vygotsky's work researches, A.A. Puzirev, who underlines the fact that the historical-cultural theory was not occupied nor by the natural mental functions, nor the higher; Vygotsky researched the process by which the natural functions are transformed into higher and cultural ones. To accomplish such paradigm, i.e., to study the transformation process of the natural mental functions into higher, the researcher must be in two positions at the same time. It must be considered both what the man has mastered at the present moment, as his zone of imminent development.

In my presentation today, I would like to detain myself on three research groups, built within L.S. Vygotsky's historical-cultural theory.

The first group of contemporary researches undertaken under the historical-cultural psychology is related to the concept which is practically the postcard of non-classical psychology. This is the concept of "zone of imminent development."

What the child can do today with the adult's help, the child herself will be able to perform tomorrow independently. When these words of Vygotsky are interpreted in the context of traditional psychology, it is opted a type of instruction that seeks to transform into actual development that which was part of the zone of imminent development, yesterday. That is, from this perspective, the instruction that considers the zone of imminent development is an instruction focused on the transformation of imminent development into actual development. While recognizing the importance of this transformation, it is necessary to emphasize that such instruction ends up focusing on the subject's ability to instruct himself, his ability to instruct himself, and not his development. Moreover, as highlighted in several studies not related to Vygotsky's ideas, the instruction ability varies from person to person. Some get the content "at first instance", while others dominate the information slowly and in a hard way. The most interesting and important in this process is that, even when achieving the same result, i.e., even if at the end of the instruction, the instructed can perform equally and independently an activity or task they were unable to do before without help, their skill levels of instruction remain the same. In other words, this kind of instruction has no developer effect. It only helps to transform the already existing potential into actual capacities. Nevertheless, it would be possible to respond to this criticism by saying that during the process of this type of instruction, the

actual development of the instructed changes and thus a development process occurs. However, it is likely that the ability to do something independently, in this context, can occur without any special kind of instruction. Furthermore, in this same context, the fact that the person starts to do something independently does not mean a new level of actual development. Finally, in researches within the paradigm described, the question about what exactly the development changes, is out of evidence and understanding. Does it change the ability to act independently or, on the contrary, the capacity of independent action results and already supports the new level of development? The classic psychology does not respond to this question and questions related to the motives of different amplitudes existence of the zone of imminent development for each person, nor whether it is possible to do something to change the amplitude of the zone of imminent development. Maybe that is why more and more frequent voices accuse this concept of not being scientific, but only a metaphor.

If we try to understand the concept of zone of imminent development in the context of the non-classical psychology, we can try to answer the questions as follows.

According to L.S. Vygotsky, the content within the zone of imminent development is already in man; it has practically been formed, but still cannot be fully used for solving tasks and problems. Precisely for this content being already present in the development of man, he can, with external and needed help, start using it. Otherwise, if some skill, ability, information, etc. are not in development, no help will ensure the subject a productive activity, in this case, resulting in the solution of a problem. As it is stated in contemporary psychology and pedagogy, these skills, ability, information, etc. are out of its zone of imminent development.

It is possible to assume that the term zone of **imminent** development, from the beginning, assumed the existence of a non-imminent development. There are a number of reasons that allow saying that man has a **zone of potential development**, or zone of remote development. The difference between this and the zone of imminent development is that the content of that will not be of concrete properties, of processes and characteristics with the help of which the subject may, with external help, solve a problem proposed. In the zone of remote or potential development there will be only the sources of these processes, the conditions for the properties or characteristics to begin the maturation process.

Thereby, the content of the zone of potential development can be called psychological disposition in order to, at its base, arise, in the content of the zone of imminent development, concrete capabilities of a child, that she will be able to upgrade if receiving adequate assistance.

Thus, the sources of the zone of imminent development are at the zone of potential or remote development, which is responsible for its psychological foundation. However, the existence of these sources, psychological disposition, etc. does not necessarily mean the emergence of something constructive, the fact that the maturation of processes and mental functions will begin.

The transition from potential or remote development to imminent development is intrinsically linked to general logic and mechanisms of the historical-cultural development in ontogenesis, as understood in the context of non-classical psychology.

One of the fundamental ideas of the historical-cultural conception concerns the transformation mechanism of the natural mental functions into higher. There with it is implicit that the means acquired by the subject in the investigation process are aimed, first of all, to the oneself. In other words, within the historical-cultural approach, the most important in the development is not assimilation and appropriation, is not the external direction of instruction, but the changes that happen in man's psyche and personality. Man can learn to solve very complex problems and tasks, but nevertheless have no change in his development, as well as, on the contrary, he may not know, as he did not know before, to solve a determined type of task, but has made qualitative changes in his development.

If we cast a glance to the concepts of the zone of imminent development and zone of potential or remote development from this point of view, it will be relatively easy to see the first is an indicator of personal development (individual), and the second ends up showing no relation with the development of a concrete person. The second concept is the foundation, and what will grow on this foundation directly depends on the characteristics of one's personality. For example, in preschool-age children, imagination emerges as an independent mental function. However, in some, it becomes the principle to the game and contributes to the mental development of personality, while in others, it becomes reason for their fears.

Three five year-old girls, with the same level of imagination development, drew a scary man. One of them draws, beside him, a fairy that disenchanting him and makes him better. Another one stops drawing and scares herself a little with her own drawing, but when the adult invites her to draw something to help overcome that fear, she draws a magic wand that, if necessary, can help. Meanwhile, the third hides under the table, saying the words "I'm afraid of him" and no persuasion attempt works, even when the adult proposes to draw a wand himself or bring a magic sword.

Thereby, the girls have the same zone of potential development, but their actual development and zones of imminent development are different.

In this context, the transformation of potential development into the content of the zone of imminent development means that the development, its content and its mechanisms have become personal heritage of man. Thus, the historical-cultural instruction, which aims at the development or the instruction focusing on the development, is focused largely on the potential or remote development of man, under the non-classical psychology.

Probably, it is not necessary to convince anyone that the zone of imminent development has defined boundaries, being its lower boundary related to the current development of the individual, while its upper boundary separates it from the zone of potential development. Thus, the instruction focused on the development and its results expands the zone of imminent development due, firstly, to the change of its relation with the zone of potential development. Of course we cannot fail to consider the zone of imminent development relations with the person's actual development; however, there are certain reasons to say that people, in which the imminent development cannot turn into real development, have flaws in the ability to instruct themselves.

If we look at Vygotsky's texts on the zone of imminent development, we will not find any guidance for adults on the type of help to be offered, if the child cannot perform a task independently. Anyway, considering the special role of communication in mental development and man's personality to which the author of the historical-cultural conception pointed out, we can affirm with certainty that such help is related immediately to the communication particularities and the relationship (*obshenie*). It was also shown that this help, in the zone of imminent development, can be directed in more than one sense. One would

make the subject deal with the objective content of a given task, while the other would make him receive external help. This idea is eventually confirmed by the fact that people with difficulties and relationship problems (*obschenie*) also have problems with instruction, i.e., they have a small zone of imminent development.

Thus, external help can turn to different aspects of the individual's development. One would be directly related to the objective content, while the other to the relationship (*obschenie*) and cooperation with others. Each type of specific help solve a particular problem. A problem directed to the "object" for use of different types of knowledge, skills, capabilities, etc. in the solution of concrete problems. The other, "of relationship" (on *obschenie*), helps the subject to receive external help, when he has difficulty receiving such help.

Thus, if the subject cannot receive external help and use it to solve the tasks proposed, it is fair to conclude that this content –the one which is targeted to the objective help - is out of his zone of imminent development. If he succeeds, with the communication and relation support, figure out or solve the task, this content is within his zone of imminent development.

In other words, the assistance, directed so the subject gets the hint and solves the task he cannot achieve by himself, besides transforming the zone of imminent development, also ensures the passage from the potential development to the zone of imminent development, or changes the boundaries of this development.

Thereby, in the context of non-classical psychology, we can only call directed instruction for the development the one that is directed to the modification of the zone of imminent development and not just oriented to the zone of imminent development.

The second research group that I would like to detain myself at tends to family problems and family education. In this presentation, I will discuss the issue of the particularities of a person's relation with the family and the specifics of family understanding at different stages of ontogeny.

Experimental researches devoted to the study of genesis of the family's image in childhood have resulted in a number of important conclusions. Thus, it was found that there are two family pictures for the child at all stages of children's ontogeny. One of them, which we will call, provisionally, ideal or normative, reflects the general notions of the person on the family and family relations. It

is general knowledge that for many children the family model is related to the existence of a mother, father and child. If they are faced with the absence of a member, they cannot understand this kind of unity as a family. The normative family picture emerges based on fairy tales, in children's play, in relationships (*obschenie*) with adults and in children's subculture. With all this it is curious that, although each child has their own fundamentals for building the family's ideal image, it is possible to highlight some common rules in the development of their contents in ontogenesis.

For preschool-age children, the image of family is related to the co-location of family members. Those who live in the same apartment, or the same room, are family, from the pre-school child's point of view. The grandmother and grandfather who live in a separate apartment from the child are not members of their family. At the same time, a dog that lives in the same apartment as the child shall be a member of their family. Preschool-age children attach a similar meaning to significant objects of the family, such as a car, computer or technological apparatus. Nowadays, some children often consider a neighbor or a mother's friend, who spends a lot of time on site, as family, while they exclude the father who is always busy and is not present at home. Recently a dishwasher advertisement appeared on TV in which a preschool-age girl draws the family without a mother and relates that to the fact the mother was always washing the dishes. Considering the child was doing some interesting work with her father in the room while the mother was beyond her attention, say, in the kitchen, this phenomenon can be explained by family formation configurations of preschool-age children.

School-age children, when defining family, are oriented at first by the main activities of each member. The mother arranges, the grandmother prepares lunch, the father earns money - that's the family. Besides that, often the child does not consider herself a member of the family, explaining it by the fact of not working. When she grows up, she will get a job and then will become a member of the family. In some family's designs, children at this age arrange some activity for themselves. For example, she eats candy and throws the wrapping to the ground, while the grandmother sweeps the trash. The most interesting is that school-age children, when asked to play family or draw one, do not illustrate their main occupation which is studying. If the drawing shows someone sitting at the table and writing, it is usually a brother or sister, or a father, who is working. Also in

these drawings usually the mother casts out the youngest from near the table so he does not disturb the brother or sister's lessons, or in other cases, the youngest will be trying to spy on the activity of whoever is at the table. Considering the peculiarities of children that age, it is possible to tell that in their conception, family is a group of people accomplishing a collectively shared activity.

The index of family for teens is the existence of a couple. From their point of view, the distinctive aspect of couple relationships, comparing with other relationships between men and women, is the existence of love. For many teens, the mother who educates the child alone, or a child living with the father and grandmother, for example, is not family.

The ideal image of family for young people is related to the peculiarities of the culture they inhabit. Often, in societies in which megacities coexist, this image will be quite varied. These differences often hinder young people in the sense of forming families. One of the simplest examples of this type of situation is the fact that in some cultures the woman should not work and should devote all her time to her family, whereas in other cultures, she is emancipated and has similar conditions as men to thrive in her career.

The ideal or normative image of family is a type of psychological tool for producing the image of a proper family. At preschool-age, the ideal image of family and the actual image coincide. The consequence is that, for the child at this age, there are no good families or bad families. In the consciousness of preschool-age children all families are equal.

In school-age children, there are two images of the family, the ideal and the real. However, these two images are not related in any way in the child's consciousness. On the one hand, this results in the assessment that there are no good or bad families for children at this age as well as for preschool-age children. Next to it, on the other hand, children at this age often attributed to their real family's image the meaning of a normative family. For example, in a drawing of a family, a girl portrays a man lying in bed and says to the psychologist: "This is daddy; he's drunk," and then adds in a confidential tone: "All daddies are always drunk."

The absence of good and bad families in the consciousness of school-age and preschool-age children allows concluding that in these ages there are no traumatic influences of families on children. This in any way means that family relations do not have an influence on the child development. We just want to

emphasize that the child has no awareness of parental inattention, of the bad treatment spared by them, of the conflicts between them as characteristics of their family. Isolated incidents are the ones that cause situational grief. Despite all this, my family is normative. Other families are similar, resemble mine.

This picture changes dramatically during adolescence. Now, besides understanding the terms good family or bad family, children try to evaluate their own families or families which they are faced with the help of the family's ideal image. At that age, that image is still very schematic, but, gradually, children will be working on it and adding different details they lend in real life. For example, when they are faced with a family that, besides having love between the couple - which is the family's ideal image for children of this age - have many/few children, then, the image of the ideal family transforms, as the emotional relations between couples who have many/few children. In other words, for adolescents, the image of the ideal family is detailed and perfected by their contact with real families. Thus, the large differences between the image of the ideal family which is formed and the real family become frequently a traumatic factor for teenagers. They begin to feel ashamed of their own family, trying to spend less time with it, etc.

In youth, on the one hand, the rules of the family image formation are similar to the one of adolescents. On the other hand and at the same time, at the end of youth, a type of third image of the family arises. This third image is related firstly to the actual and ideal images of the family and secondly to some specifications or, sometimes, to altered images of the ideal family. **You can even say that, if in earlier stages of development, the image of the ideal and real family were identical, did not differ among themselves, for young people, the real family image acquires the status of ideal.** For one, it starts to be understood not as a general image of an ideal family, but as my own image of the ideal family.

Thereby, in the ideal or normative dual family and real family, the central role belongs to the former. The image of the ideal or normative family first appears in ontogeny. It fits as the foundation for the emergence of the image of the real family. It is a psychological tool with the help of which the child assesses her own family and acquires the ability to build family relations consciously and freely.

Finally, the third group of studies that I would like to detain myself concerns the projection method proposed by L.S. Vygotsky. Or, as the very author of the historical-cultural psychology called it, the experimental-genetic method.

This method, according to his thinking, allows modeling the development processes. Employing it, it was possible for a group of psychologists to develop a system of continuing education.

The main objective of this program is to help children reveal the most of their individualities, to perform in each one the zone of imminent development and, ultimately, to expand the boundaries of the zones of imminent development in each child. We consider that these three points are the goal of education, since the focus on the discovery of individuality witness the fact that the instruction has a personal character and the accomplishment of the zone of imminent development will turn the instruction into an instruction that leads to development. On the other hand, the expansion of the zone of imminent development will give the instruction a spontaneous character, making it a child's personal program.

This program is completely based on the historical-cultural conception of L.S. Vygotsky. As this theory tangents practically all sides of mental development, we will point out, from the beginning, the three fundamental ideas that are performed at all stages of child development.

We consider to be very important L. S. Vygotsky's idea that the main source of mental development in ontogenesis are the relationships (*obschenie*). This means that the instruction of the child must be described and presented firstly in the form of the child's relation with adults and other children. At the same time, it is the achievement of this affirmative of L.S. Vygotsky, which ensures the developer character of the instruction, since, according to him, the zone of imminent development is what the child cannot do alone today, but can do with the adult's help (because of her special relationship with the adult), and may do tomorrow, independently. To position the relationship (*obschenie*) in the center of the education system of children and adults will allow, beyond the domain of a specific objective content, having full subjects and in relation.

The second idea of the historical-cultural approach, performed in our program, is the intellect-affect unit. According to L. S. Vygotsky's thinking, the instruction carries a personal character if it influences at the same time the development of the child's emotions and intellect. This means that the content of the instruction must necessarily have an emotional character for the child, not something alien, meeting their needs and interests.

The third idea of L.S. Vygotsky is directly associated to the uninterrupted

formation program that tangents the types of instruction he defined, namely, the spontaneous instruction, made when the second person instructs himself according to his own program, and the reactive instruction, made when the person is instructed according to a third party program. It was verified that the second instruction as a self-program is more efficient and less tiring. At the same time, when there is no reactive character involved in instruction, it cannot be the basis for a pedagogical program. Regarding this, it is clear that the instruction according to a third-party program can be transformed, in special ways, into the child's own program, and so the advantages of both types of instruction can be availed.

A necessary condition for the creation of the uninterrupted formation program is that, despite being structured on common principles, in practice, it is conducted in different ways at different stages of ontogeny. Thus, for example, the thesis that the relationship (*obschenie*) forms the instruction center in preschool age is evident, firstly, in a group of mixed age children. Through special technology, are created conditions in which each child can play different roles: in one of the cases, the child is "above" and teaches someone; in another, she is "below" and is apprehending from someone; in the third case, she earns the possibility of acting together with adults "as equals"; and sometimes in a fourth case, she does something alone, "independently".

The foundation of all these ideas, according to L.S. Vygotsky, is the "Pro-to-us" (*Pra-mi*) function, according to which the child, together with the partner, initially passively and then in an active position, learns to act together as a collective subject.

At school age, this thesis manifests itself differently. Now, children of the same age in teams and micro-groups occupy different positions, accordingly to the actions performed by the child. Furthermore, the active application of knowledge acquired in school starts - the child should really teach something to the younger other, alongside her classmates - and not just make-believe, as it is in preschool-age, but accomplish a particular task - calculate how much fuel a car needs to reach a certain place, etc..

In adolescence, during the instruction process, the *obschenie* (relationship) manifests under a third aspect. Children learn to establish relationships actively and more consistently, in which the relationship positions may arise accordingly to the child's viewpoint about the problem being discussed or not

appear at all. Thus, all discussion ends with an actual result. Therefore, if in the school-age the transition from the relative result to the actual result occurs, there is only space for the actual result in adolescence, which helps children to evaluate in practice the result of their own opinion or the result of the joint discussion of certain problem.

In high school (15-17 years), the objective communications are transformed into forms, while the content of the communication focuses, at this moment, on relationships between people or other moral and eternal philosophical problems. As a result of this kind of discussion on times, values and ideals, understanding and meaning attributing to the world around, a conscious imitation (or instruction) of certain subject.

In psychology majors training, the relationship (*obschenie*) remains the instruction center. But at that time, students learn to occupy independently a certain position in communication, to analyze the relation in different types of activity, to use it in relation to the development or to correction.

L.S. Vygotsky's thesis about the intellect-affect unit in preschool-age is held in the form of integration between family and public education. During this process, a mutual merger happens: the family in kindergarten and the expansion of kindergarten in the family. For example, children live as if it were a type of public family, where everything works like a family; at the same time, children's parents participate directly in the life of kindergarten. This allows children to feel comfortable to the point of, without psychological effort, traveling between the kindergarten and family. Moreover, life at a kindergarten is built by certain events that carry a very emotional character and, at the same time, the preparations for these events serve as objective content for education of preschool-age children. For example, in a kindergarten group, a new character rises, a brown bear. But suddenly, he travels to the North Pole. Children are mobilized to find him and bring him back to the garden. For this it is necessary to find out where North is, either by map or by compass. After that, it is investigated who lives at the North Pole, what is the climate of this place, how to get there, etc. Besides occurring in kindergarten, these initiatives are also followed in the family, accomplishing thus the emotional determination unity of children – who really desire to retrieve the bear – and the intellectual component –by the assimilation of proper instruction.

In classes of school-age children, the intellect-affect unit presents itself in another aspect. Considering that children of that age are not as emotionally attached to their families as those of preschool-age, but gladly teach others - most of them even dream of becoming a teacher - special conditions, in which the child effectively becomes a teacher, are created in the group and in the family. Moreover, school-age children gain the possibility (which somehow becomes an emotional component) to perform their knowledge in practice. For example, when learning how to read, they read to everyone the letter that, for example, someone received from the fairy, or they write a poster to announce a show. Tasks such as taking the right amount of money to buy ice cream or gum to ill relatives also work.

In adolescence, the principle of the intellect-affect unit is carried out by work in special workshops, in which children, alongside other children and adults, can manufacture a bench or sew a dress as well as make some useful artifact for themselves or their family. Surely, during the process they learn to do something specific and, the most important, use their own knowledge while manufacturing the product. For example, the child calculates the size of the bench or where a zipper should be sewn. In this case, it is evident that her instruction activity is being held as a means, a substance to achieve an actual goal.

For high school students, the emotional component of education is manifested in the possibility of philosophizing or analyzing. In our opinion, this is the most sensitive age for the teaching of practical psychology in everyday, necessary for all children, regardless of their chosen profession.

The intellect-affect unit in young university students presupposes the involvement of these, since the beginning, in the psychologist's real and practical work. This is achieved with the help of the so-called psychological projection, i.e., the student (with help or under the guidance of someone using prior or received knowledge at that moment) elaborates the development or correction program for a particular child, performs the psychological diagnosis and builds the child a developer environment, etc..

Vygotsky's idea on spontaneous and reactive instruction in preschool, is that it does not manifest until a certain age. Based on our data, this age can be determined - it is the seven-year crisis. Preschool-age children can only possess spontaneous instruction. However, considering the limitations of spontaneous in-

struction in preschool-age, it is extremely necessary to transform the reactive instruction into spontaneous instruction. Based on the bear example cited above and the “trip” to North, we can say that the adult held a special preliminary work with the children and the bear, whose result was the fact that children started wondering about the North. Thus, the reactive program of the adult in giving spatial and climatic notions about the North became the spontaneous program of the child.

At school-age, by contrast, the same mechanism remains; however at this moment, the object is an actual result. How long is the flight or car trip to the North? What takes longer, car or boat? And so on. Furthermore, as most children have passed through the seven-year crisis, it is possible to slowly introduce some moments related to the reactive instruction. Thus, for example, school-age children may, without the younger ones knowing, purposefully learn (reactively) to imitate the aurora borealis and show younger children in the garden their “journey” to the North. As children grow, the role of spontaneous instruction is reduced and gradually increases the significance of reactive instruction. However, this instruction should under no circumstances replace the spontaneous, because even in adults the spontaneous instruction leads to better results.

Both the transformation of reactive instruction into spontaneous, as in the use of the reactive instruction, an important role is played by the act of learning some kind of game. On the one hand, in general, the activity of playing is already formed at this age and, on the other, games arise, for example, with rules which lead to any practical result as accumulating a number of points, finding someone or something, etc. That is why in these games, there is usually a competition element and the child tries to win with all her strength. The main strategy for this is to dominate the process, which can be anything from throwing a ball into the net, or write or translate a text. Thus, the transformation of the reactive instruction into spontaneous happens again. One important aspect of the instruction of school-age children is the fact that they, unlike most preschool-age children, apply their knowledge in practice. Thus, if the pre-school wrote a text, probably he will be proud of the result and forget the instructions therein or will not fulfill them. The school-age child reads or writes, as described before, only to meet or gain something.

In adolescents, in general, the reactive forms of education were already formed, however, as before, a major role is played by the spontaneous instruc-

tion. According to our program, the teens attend classes in workshops. If in the workshops the children manufacture something, on the one hand, they reflect on the knowledge received in other classes and, on the other, receive the material to be tested or done in the workshops. For example, on natural science classes, the child receives an educational material on the dependence of living beings structure in relation to the habitat and test this material in the young biologist workshop, where they discuss together how birds breathe, how the fish breathes and why it dies when it is on earth. At the same time, in the same natural science workshop, children builds their own planets with their inhabitants and, in class, when discussing the differences of each child's planets, they reach an understanding of what the climate is, what are the geographical areas, poles, etc.

Depending on the relation of the lesson to the workshop, different forms of instruction are applied. The acquisition of knowledge based on an organized practice is usually reactive instruction transformed into spontaneous. Yet the knowledge of new didactical materials, in general, involves reactive forms of instruction.

During the instruction of high school students, reactive and spontaneous forms of instruction are used. The organized spontaneous (i.e., that transformed into spontaneous from the reactive) is used in various especially organized discussions. Another way to use it is related to the creation of different types of situation, in which young people must teach others to examine their behavior and activities, to reproduce the context of the situation, in other words, according to a concrete situation, drawn or described, to reproduce what used to happen previously with all participants of the same, to invent a biography for them, etc.

When molding psychology majors, we invent special forms of organized spontaneous instruction, in which students learn as if they were following their own program. Firstly, this is the Experimental Psychological Theatre in which, playing, living, modeling different situations, young people dominate the fundamental knowledge of psychological science. Furthermore, this knowledge, from the beginning, is presented as means of solving some psychological problems. In this form, these skills are best assimilated, are not forgotten and are easily used by young psychologists in their professional activity.

The continuing education program consists of three independent programs. The first is called "Golden Key". This name, taken from a fairytale, allows defining particular aspects of the program. Firstly, preschool and school-age

children, for whom the program was built, inhabit, in general, stories and games. Secondly, adults who work under this program can find their golden key to the heart of every child. Finally, as they grow, i.e., when leaving the program, each child gets her own golden key, with the help of which she opens the door to the world around.

The main feature of this program is to be composed of events that follow a particular logic, so as to allow an interesting joint life with other children and adults. This life gradually allows the inclusion of the child's family and thereby instructs not only the children but also their parents, creating a unique and developer social environment. In groups of mixed ages, preschool-age children and children who are already in school live together (3-10 years).

If education takes place almost always in the form of events for preschool-age children, school children, further, still study in school, in the same building that is kindergarten. Children come to their group, then study and then return to their family group. The particularity of the instruction of school-age children by the "Golden Key" program is the fact that they both study at school and in their group. Especially in the initial phase of instruction (1st and most of 2nd grade), children begin to master the guide-activity of that age, namely, of the study, children begin to master the necessary content of the subject in school while they are in the group. At school, as children master the activity of studying, these two processes merge and at the end of the 2nd and 3rd grade children can now instruct themselves in class. Their life as a group helps, on the one hand, to ensure the intellect-affect unit, on the other, to transform the reactive instruction into spontaneous.

The second program, for children between 11 to 15 years-old, is called "Master" program. This name is also not accidental. It symbolizes, first of all, that in this age, children mainly instruct themselves in structured classes under the workshop model, something real in an exemplary way and there are other children also busy to produce the same product. The main objective of the "Master" program is conducting children to master the apparatus of scientific thinking.

The third program, dedicated to children between 15 and 17 years-old, is called "Discovery". This name means that its main goal is related to the fact that, at this age, the child discovers (becomes aware and interprets) the world around, people around her and, what is more important, herself in the world. According

to what our research results show, as well as several observations of children in this age, current school fails to meet these objectives and children who finish school often do not know to what devote their lives there after. For example, there is a tendency of proceeding to a university and after a few years of studies, change their specialty cardinally, sometimes more than once. Sometimes these changes result in a total loss for the young. Others decide for example to work before college, to save some money or to better understand their interests. However, as our experience shows, it frequently ends up being a dead-end swamp instead of a base and platform for reflection. We believe that this occurs, in the first place, because the goal of the school is to provide knowledge to children, instead of teaching them how to operate it and prepare them for life.

Precisely because of that, we built the “Discovery” program as a foundation to raise adult consciousness and, in the process, the main role is given to practical and everyday psychology.

Generally, most of the time, young people are not aware they are studying psychology, but they are resolving, psychologically, problems presented by the teacher or by classmates, i.e., considering the particularities of one who participates in a given situation.

The “Discovery” program also has, of course, a broad objective content as foreseen by our laws, but this is not the core of the program, serving as means that, when mastered, allows the young moving along the path of his mental and personality development.

The instruction of students in the L.S. Vygotsky Institute of Psychology is performed according to the logic of the non-classical psychology. That is precisely what allows us training specialists who do not separate psychologies into theoretical, critical and practical or applied. That is precisely what provides a successful work in various areas of contemporary psychology. That is what ensures that the historical-cultural concept, described more than 80 years by L.S. Vygotsky, remains alive and constructive.



# SCIENTIFIC CONTEMPORARY RESEARCH IN THE EDUCATIONAL FIELD IN BRAZIL ACCORDING TO THE HISTORICAL AND CULTURAL THEORY

Elizabeth Tunes

Brasília University Center and University of Brasília

Given the enormous diffusion of the historical and cultural theory, today, in Brazil, especially in the educational field, it seems quite risky to deal herein with the main tendencies or ways of appropriation of its main concepts in the researches that have been done all around the country. The risk connects, mainly, to the loss of precision and representation in the outlook that one is to create. That's the reason why I opted to examine a particular aspect of the theory and try to understand how it has been dealt with, in a broader sense, in the field of psychology and education.

In his work *La Psicología del siglo XX*, Yaroshevski (1983) tries to examine the fact that Psychology presents an outlook of extraordinary diversity and contradictory foundations. According to him, the object of investigation of science has to do with happenings, processes and real relations which are independent of the activity of the scientists, but "are reflected in the form of concepts and ideas, hypothesis and models". Supporting that in Lenin, he affirms that this

reflex presupposes the activity of the subject who opens the way to objective truth. Every new face of the scientific knowledge development means one step ahead in the direction to an even more adequate reflex. The coincidence of the thought with the objective is a process...This process develops itself both in the microdimensions as in the macrodimensions of the historical development of knowledge which happens in an atmosphere which is influenced by the clash of social forces; it possesses philosophical influences which can give an inadequate shape to the elements and singular aspects of the process itself (p. 19).

The panoramic diversity of Psychology starts when it emerges as a science, in the late nineteenth century. The first project, carried out by Wilhelm Wundt (1832 - 1920), failed.

In its search of turning Psychology into something more autonomous,

in comparison to Naturalism, he ended up adopting an idealistic orientation, creating a system which failed. The process of criticism to the wundtian project, because of social pressure and diverse philosophical influences, generated multiple solutions. There are various Psychologies that merged into the so-called Schools and, even with some modifications, remain standing to this very day.

In this apparent multiplicity of approaches and solutions, however, the various Psychologies, even though some have a tendency to naturalism and others to idealism, seem to meet in an original point, becoming radically different of the historical and cultural perspective of Vygotski. In order to illustrate this central point of divergence, I shall portray, in general terms, a comparison between the Vygotskian and behaviorist projects, as proposed by Watson, in the beginning of the last century.

In his classic work, called *Psychology as the behaviorist views it*, published in 1913, in *Psychological Review*, Watson affirmed that Psychology is “a purely objective experimental branch of natural science” (p. 248) and his theoretical goal was the prediction and control of behavior. He discarded the introspectionist wundtian method for denying its scientific value. He also did not recognize any division line between men and animals, treating the human behavior, with all its refining and complexity, only as a part of the scope of the behaviorist investigation. He understood that the psychologists should consider behavior itself as data, and not as a way to understand mental states and processes, as proposed by the subjectivist Psychology of Wundt. The challenge to him was to investigate human behavior, in the same way as animal behavior was studied. According to his point of view, Psychology had contributed little, up to then, to the comprehension of the human phenomenon and, for that reason, he considered necessary that his project was changed: either it included facts of behavior, independently of its relevance to the understanding of consciousness, or it was necessary to create a separate science to treat the facts of behavior. Not accepting the behavior aspect as a value in itself meant, at most, meeting the contradiction of searching the consciousness in animals, in studies of compared psychology. Watson even criticized some behaviorists for persisting in searching for processes or mental states or consciousness in behavioral data. In fact, what he really aimed at was to demonstrate the lack of need of this endeavor, because

he understood that the behaviorist datum spoke for itself.

He harshly criticized the introspective method because it generated unrepeatable data and attributed to the subject, and not to the experimental conditions, the responsibility for this failure: either was the subject badly trained or his introspection was tainted, which, in the last instance, is the same thing. He also pointed out the imprecision in the definition of concepts such as sensation, for example, which admitted a great diversity in the ways investigators understood it.

In his project Psychology:

1. was the study of behavior, with no reference to consciousness, to mental states nor to contents of the mind;
2. was elaborate in terms of stimulus-response, of habit formation, etc.;
3. would have as object an observable fact and, after the stimulus had been known, it would be possible to view the response, and after viewing this response, it would be possible to say which was stimulus;
4. aimed at prediction and control of behavior, and had an experimental method;
5. admitted the behavior difference between man and animal as only in respect to the level of complexity;
6. had effective repercussions in the practice.

When discussing the feasibility of his project to Psychology, he affirmed that the sectors which had splitted from their introspectionist origin had already started flourishing, such as for experimental pedagogy, psychology of drugs, Psychology of tests, psychology of advertising, legal Psychology and Psychopathology, amongst other fields.

In summary, Watson argued for the importance of excluding consciousness of the investigation scope of Psychology and prophesied that, otherwise, in two hundred years, psychology would be exactly the same. For him, structuralism and functionalism did not differ substantively from each other and only behaviorism was a consistent proposal that did not fall into the trap of psychophysical parallelism. Was he right?

That is the question which I shall examine below.

But first, I want to emphasize that there are many points of convergence in the critics to the subjectivist introspectionism of Wundt, made by behaviorists

and Vygotsky. One might almost say that the criticism was the same and that arose out of the same dissatisfaction. Just to illustrate, it is worth pointing out, among several, some of the coincidences in their criticism:

1. The identification of the crisis of Psychology as its splitting into natural science and mental science;
2. The non-acceptance, in Psychology, of atomism, which consists in analyzing in isolation the phenomenon's aspects, adopting the idea that the whole explains itself by the addition of the parts;
3. The rejection of the employment of reductionist concepts and circular concepts in the explaining of psychological facts;
4. The identification of the lack of methodical rigor in the main strands of Psychology at that time.

They also agreed on the idea that Ivan Petrovich Pavlov (1849 - 1936) was one of the great pioneers of scientific Psychology. However, they diverged substantially as to the content of a new scientific project to Psychology and even as to how to interpret the Pavlovian ideas. According to behaviorists, Pavlov's statements served as secure foundations to affirm the needlessness to treat consciousness as the object of Psychology, since it would be possible to explain and predict the body's reaction, knowing the stimulus that it would generate and vice versa. Paradoxically, and in contrast to the behaviorists, Vygotsky saw in the chaining mechanisms of conditional reflexes, presented by Pavlov and other reflexologists, the material basis of conscious phenomena that would make it possible to affirm consciousness as an object of Psychology, treating it as a structural property of behavior, since it returns to the body as part of the arrangement of stimuli of their own social environment (to this respect, see Tunes e Bartholo, 2004). Vygotsky stated (1997):

The most elementary and basic universal law of connection of reflexes can be formulated as follows. Reflexes are connected according to the laws of conditional reflexes. The response part of one (motor or secretory) reflex can, under suitable conditions, become a conditional stimulus (or inhibition) for another reflex and connect along the sensory pathway the peripheral stimuli connected with it in reflex arc with a new reflex. Quite a number of such connections are possibly inherited and belong to the unconditional reflexes. The rest of these connections are created in the process of experience – and must be created continually in the organism (p. 71).

It is clear, therefore, that although they agreed in many points in respect to the criticism of the old Psychology, behaviorists and Vygotsky differed in ways of resolving the crisis that Psychology was going through at that historic moment. While relying on the same theory - that of conditional reflexes of Pavlov - they selected and highlighted different aspects to support their propositions. The difference is, therefore, in what they were looking for and in the way of looking at what was before them, i.e., the philosophical basis which **they relied on**.

### **Returning to psychophysical parallelism...**

It's hard to deny the huge influence that the thought of Descartes exercised in the formation of modern science, in general. In the case of psychological science, in particular, the presence of this philosopher takes place in a quite unique manner. On the one hand, most theoretical psychologists, as they recognize Descartes' strong presence in the constitution of thinking the psychological fact - that is, in what I call the way of looking at what is before oneself - and at the same time, by admitting the criticism of this method, tried to argue that the new theory he was presenting surpassed this influence. Thus, it is usual to find, among the arguments in favor of a particular theoretical scope, that of that it is truly a breakthrough to overcome the Cartesian psychophysical parallelism. This parallelism is manifested in Psychology, not exclusively, but mainly in the form of polar abstractions or polar dualities as mind-body, innate-learned, cognitive-affective, human-animal, objective-subjective, individual-social, environment-organism, to name just a few. In spite of the efforts of many researchers to overcome these dualisms, a considerable number of psychological theories end up falling into the trap of psychophysical parallelism.

You can herein ask: why is dualism so undesirable among scholars of Psychology? I will try to provide an explanation in a brief and synthetic way. By postulating that a certain fact of reality, such as "being a man", is formed as two polarities - in this case, mind and body -, we are necessarily compelled to ask how these two poles interact, since, in his existence, a man is presented in its entirety. To answer this question, it is necessary to create a new concept or principle that could explain this interaction. This new principle or concept, in

turn, will require new explanation, so that is not unusual falling into an infinite regress or engendering a contradiction which it is difficult to escape from. In summary, the theory built on dualism tends to get filled with accessory concepts or trinket- concepts.

Linked to this justification, there is yet another, related to the parsimony principle, that one always seeks to follow in all “affairs of the spirit”, so to speak. The aim is always the epitome of elegance in theoretical formulations. From an aesthetic point of view, a theory is the simpler a theory, the more beautiful it is; and, the less concepts it demands to explain the same fact, the simpler it is. The existence of two poles requires the creation of a third concept to explain how the poles come into interaction, as they relate to the same fact, contradicting therefore the principle of parsimony.

The theoretical propositions of L. S. Vygotsky are, for the most part, one of the few exceptions to overcome the Cartesian dualism. As most Psychology theorists of his time, he also criticized the psychophysical parallelism. His criticism of Descartes appears very accurately, clearly and acidly, especially in his study of the emotions (Vygotsky, 1999). In this work, Vygotsky examines closely the theories of emotions proposed at the same time by the American psychologist and philosopher William James (1842 - 1910) and by the Danish physician and psychologist Carl Lange (1834-1900). The two theories, although developed independently, are very similar and are therefore known as a theory of emotions by James-Lange.

According to Vygotsky, the theory of emotions by James-Lange is usually articulated with the ideas of Spinoza, which would constitute an error originated from two sources: on the one hand, the philosophical negligence of Lange and James; on the other hand, the historical tradition of Psychology of associating Descartes’s theory of passions to Spinoza’s theory. However, Spinoza opposed to it and developed an antithesis to the Cartesian psychophysical parallelism: he did not propose dualism, but the unity of body and mind, and of thought and extension. In fact, the opposition between Spinoza and Descartes illustrates a millennial struggle of philosophical thought, namely the struggle between materialism and idealism.

I would like to discuss briefly, on the main criticisms that Vygotsky presents against the Cartesian view. According to Descartes, the passions are

psychic processes, a kind of perception. He identifies three types of perceptions: 1. those that bind only to the body (sensations, pain, pleasure, hunger, for example); 2. those which relate exclusively to the spirit (involuntary perception of our thinking and our will); and finally, 3. The passions which relate both to the body and to the spirit. Passions are thus a direct expression of the dual nature of man; they are caused, maintained and strengthened by animal spirits, which are not intermediate between matter and spirit, but “only bodies finer than a particle of blood, most mobile and hottest, produced in the heart, a kind of distillation”, (Vygotsky, 1999, p. 138). For Descartes, the pineal gland was the organ of the soul. It was where the interaction of body and soul would take place, in which “the movements of the vital spirits are converted into the soul’s sensations and perceptions [...]. The vital spirits are factors of sensation and movement mediating communication between the soul and the body” (p. 141).

According to Vygotsky (1999), in order to explain passions, Descartes betrays its own principles, admitting the blend of soul and body, of thought and extension. If the soul has a seat - the pineal gland -, it becomes spatial. Then, it loses its essence because it materializes. Here lies the contradiction within the very dualism:

It is impossible to say to which side the basic positions of the system are more inclined: toward pure theology or toward pure naturalism. Assuming a pure interaction of soul and body in a small segment of the cerebral gland, Descartes involves the soul in the mechanistic circuit of the passions and subjects the body to spiritualistic influence of immaterial energy equally (p. 165).

Vygotsky’s critical examination of the psychophysical parallelism can be thus summarized:

1. the postulated interaction between thought and extension, between body and soul, stems from the idea that body and soul are mutually exclusive opposing substances;
2. the opposition between body and soul is the key point of the Cartesian system;
3. the interactionist hypothesis undermines the most important principle of Cartesian theory itself, because ultimately it materializes the soul.

Vygotsky admits that Descartes is the first founder of contemporary psychological theory and agrees with the idea that with the right hand he creates

the object of psychology and, with the left hand, he destroys its bases, laying the cornerstone of psychology and preparing the way for the terrible psychological theories of psychological parallelism and epistemological dualism. This trend indicated herein has been maintained until our days. The major psychological systems created at the end of the nineteenth and early twentieth century perpetuated hegemonically in contemporaneity and, though hidden, hold within their philosophical basis the dualistic essence inherited by Descartes. In summary, the psychology that emerged at the time of Vygotsky proceeded to a “chopped man”: it sectioned man into several pieces; then, it sought a way to unite the multiple fragments that had been previously obtained, since, in concretely lived life, a man presents himself entirely and not as a mosaic of fragments.

Vygotsky's project objected to the Cartesian dualism and stood, from the outset, as the antithesis to the desideratum of psychology that emerged in the West. It was another project and was long kept unknown by western psychology.

### **The “chopped man” man in his wholeness: the question of the unit of analysis**

Every great thinker is influenced by the ideas of other great thinkers. Since great thinkers are men, and therefore share their historical time, they suffer this influence passively, unconsciously. We know that, but we also know that the greatness of his thought binds strongly to the conscious choice of their partners. Vygotsky was not philosophically naïve and was aware that, if he aimed at breaking with the psychophysical parallelism - a wish shared by many theorists and scholars of his time -, it was not enough to affirm, rhetorically, his desire and intention. It was necessary to choose carefully the philosophical underpinnings that would be the basis for the system he wanted to develop.

Spinoza was an uncompromising opponent of the psychophysical parallelism, as well of the teleological and spiritualistic views. He considered body and soul in unity and not as substances in opposition. In their words he was antidualistic, anti-Cartesian. Vygotsky chose Spinoza's ideas as one of the anchors to base his theoretical formulations because Spinoza was precisely who, in his words,

fought for a natural, deterministic, materialistic, causal explanation of human passions. It was specifically he who was the thinker who first formed a philosophical base for the possibility of explanatory psychology of man as a science in the true sense of that word and marked the paths for its further development (Vygotsky, 1999, p. 219-220).

Moreover, if the intention was to break effectively with idealism, it was also necessary to ensure that no one assumed a stupid materialism, but an authentic materialism, according to Vygotsky's own words. Otherwise, it would be preferable to keep the smart idealism, because, as he had stated, "Intelligent idealism is much closer to true materialism than stupid materialism" (1999, p. 126).

To build his method, he also chose Karl Marx and, about that choice, he stated the following:

I do not want to discover the nature of the mind making a patchwork of numerous citations. What I want is, once having learned the whole of Marx's method, to know how science has to be developed in order to address the study of mind.

... To create this theory and method in a generally accepted scientific manner, it is necessary to discover the essence of this particular area of phenomena, the laws governing their changes, their qualitative and quantitative characteristics, and its causes ... It is also necessary to formulate the categories and concepts that are specifically relevant to them – i.e., in other words, create your own *Capital*.

*Capital* is written according to the following method: Marx analyzes a single alive "cell" in capitalist society - for example, the nature of value. Within this cell he discovers the structure of the entire system and all its economic institutions. He says, for a layman, this analysis might seem no more than an obscure tangle of subtle details. In fact, it may even be that there are these subtle details, yet they are exactly those strictly necessary for "microanatomy." Someone who could figure out the "psychological" cell – the mechanism producing a single answer – would therefore have found the key to psychology as a whole (unpublished notebooks, transcribed in Cole and Scribner, 1984, p. 9).

Thus, basing on dialectical and historical materialism, he established his way of proceeding. He rejected the usual types of analysis of the psychology of his time, which he called the analysis of elements which consists on decomposing a whole into its component elements to then study them separately. This is the method

of old psychology and carries within it the idea that the whole can be understood by the sum of the parts. This idea, in fact, ultimately reflects the presence of a Cartesian dualist position. In objection to this course of action, Vygotsky proposed the unit of analysis, which consists of identifying the smallest unit that still “possesses all the basic characteristics of the whole” (Vygotsky, 1987, p. 46).

In his book *Thinking and speech*, published in 1934, when it comes to the analysis unit of thought and word – the meaning –, Vygotsky makes an interesting analogy with the chemical concept of molecule using the example of the water molecule. He says:

The first of these forms of analysis begins with the decomposition of the complex mental whole into its elements. This mode of analysis can be compared with a chemical analysis of water in which water is decomposed into hydrogen and oxygen. The essential feature of this form of analysis is that its products are of a different nature than the whole from which they were derived. The elements lack the characteristics inherent in the whole and they possess properties that it did not possess. When one approaches the problem of thinking and speech by decomposing it into its elements, one adopts the strategy of the man who resorts to the decomposition of water into hydrogen and oxygen in his search for a scientific explanation of the characteristics of water, its capacity to extinguish fire or its conformity to Archimedes law for example. This man will discover, to his chagrin, that hydrogen burns and oxygen sustains combustion. He will never succeed in explaining the characteristics of the whole by analyzing the characteristics of its elements (Vygotsky, 1987, p. 45).

The understanding of Vygotsky’s ideas requires, in my view, deepening the idea of unit of analysis and the theoretical unfolding of analytical units that he formulated as: 1. affect-intelect unit 2. the unit thought-word, i.e. meaning 3. the unit individual-social environment, i.e. *perejivanie*. Without this understanding, we risk treating his thinking as if it had foundations in the Cartesian dualism, just as it occurred on his arrival in the United States, where his ideas beamed up to Brazil. In the educational field, today, in Brazil, we mostly have a Cartesian Vygotsky. According to various interpretations that people make of his ideas, he would treat the development as if it were fragmented when, for example, it is said that he is a cognitivist, interactionist, constructivist or social-interactionist. It is also admitted that he opposes subject and object, i.e. that he understands the individual and social environment as separate elements and considers

teleologically the psychological development, giving it a means to an end and the idea of progress.

## References

Cole, M. e Scribner, S. Introdução. Em M. Cole; V. John-Steiner; S. Scribner e E. Souberman (Orgs.). *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, L. S. Mena Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Tunes, E. e Bartholo, R. Da constituição da consciência a uma Psicologia ética: alteridade e zona de desenvolvimento proximal. Em L. M. Simão e A. M. Martínez (Orgs.) *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 41-60.

Vygotsky, L. S. Problems of General Psychology. Em R. W. Rieber e A. S. Carton (Eds.) *The collected works of L. S. Vygotsky*. Volume 1, 1987

Vygotsky, L. S. Problems of the theory and history of Psychology. Em R. W. Rieber e J. Wollock (Eds.) *The collected works of L. S. Vygotsky*. Volume 3, 1997.

