

А. А. Лытко

Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»

РЕЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИАГНОЗА В ФОРМАТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

На основе рецепции культурно-исторического подхода Л.С. Выготского дается трактовка дефиниции «психолого-педагогический диагноз», позволяющая психологу-практику инструментально выстраивать психодиагностический процесс в образовательном учреждении. В ней отражается «социальная ситуация развития» испытуемого, предлагается характеристика интраиндивидуальных связей особенностей его личности и альтернатива в прогнозе разрешения проблем, вытекающих из запроса на психологическую работу с клиентом.

Постановку психологического диагноза мы рассматриваем в формате культурно-исторической психологии Л. С. Выготского. Активное проникновение и полуслепое заимствование методов и методик, которые сегодня общепризнанны в качестве классических на западе, после более чем полувековой депривации, которую испытала отечественная психология после известного постановления ЦК ВКП (б) о «педологических извращениях», нашло благодатный профессиональный климат в нашей стране. Однако возникла опасность утери «методологического ключа», которым открывается заветная дверь психологической диагностики. Вот почему *конструктивная рецепция научных идей Л.С. Выготского в этом направлении достаточно актуальна.*

Использованное нами модное ныне слово «формат» является, по сути, результатом вторичного иноязычного заимствования, приносящего новые смыслы в сферу его использования. Оно кажется непривычным для использования в психологических текстах. Однако сейчас все меняется: на наших глазах появились выражения успешный человек и эффективная личность, стерся осуждающий оттенок у слов амбициозный и карьера, все сферы жизни захватило слово проект, входит в моду слово позиционировать. Поэтому стремительное распространение слова формат не случайно. Раньше говорили о формате книг, потом мы узнали о формате файлов. Теперь же формат появился у всего: у телеканалов, общественных мероприятий и пр. Это слово не просто распространилось в каких-то специальных контекстах, но и стало общеупотребительным.

Не вдаваясь в историю этого распространения, обратим внимание, насколько органичным выглядит то значение, в котором употребляем его мы.

В частности, под форматом мы понимаем совокупность свойств, необходимых для того, чтобы предмет исследования «вписывался» в ситуацию. Культурно-историческую психологию Л. С. Выготского часто называют неклассической, то есть не укладывающейся в формат классических научных представлений о развитии психики. Неформатный означает «не канонический», то есть не соответствующий устоявшимся представлениям. Можно даже сформулировать житейскую закономерность: сначала при помощи слова неформат душится все живое и прогрессивное, а потом само живое и прогрессивное превращает это слово в гордое самоназвание. Как известно, что-то похожее произошло с культурно-исторической психологией Л.С. Выготского. Ее неклассический подход для специалистов-психологов становится все более привычным в рассмотрении научных проблем.

Далее, в этимологическом смысле по-латыни формат – это «вид, внешнее оформление». Например, формат как термин с прикрепленными к нему полиграфическими наименованиями, обозначает конкретные размеры изданий, скажем, формат А4. Речь идет не просто о внешнем виде, а о совершенно определенном размере, эталоне, стандарте. Слово стандарт оказывается в этом термине для профессионального сознания актуализированным. Очевидно, что в решении конкретных психологических проблем, скажем, оказания индивидуальной психологической помощи, культурно-историческая психология действительно задает определенный технологический стандарт.

Наконец, в активном обиходе появился еще один формат, связанный с компьютеризацией, – формат как структура, параметры и возможности (формат DVD, MP3), с которыми могут работать соответствующие компьютерные программы. Большинство из нас не избегают этого компьютерного термина. Но воспринимается не столько его специфический смысл, сколько один из его компонентов – структура, свойства. Очевидно, что благодаря последователям Л. С. Выготского культурно-исторической психологии придается все более определенная структура, в которой психолого-педагогической диагностике отводится вполне однозначное технологическое место.

Из компьютерного лексикона пришло и производное понятие форматировать, то есть «создать структуры доступа» к данным. В этом процессе форматирования проверяется и исправляется целостность носителя, причем часть находящейся на нем информации теряется безвозвратно. Для

далекого от кибернетики сознания «юзера-психолога»

актуализируется существенная проблема – как не утратить в погоне за все более обогащающейся научно-психологической информацией основные методологические ориентиры культурно-исторической психологии Л. С. Выготского.

Применительно к психолого-педагогической диагностике нуждается в уточнении сам термин диагноз, вызывает интерес

внутренняя, процессуальная сторона его постановки.

Если с относительной долей условности экстраполировать выявленные смыслы формата на предмет нашего исследования, то получится следующее.

Отталкиваясь от методологического подхода Л. С. Выготского к проблеме исследования высших психических функций, мы в отличие от других исследований однозначно закрепляем за психодиагностикой функцию постановки индивидуального психологического диагноза. Тем самым преодолевается теоретическая размытость инструментальных понятий психодиагностики и тестирования, используемых в теории и на практике тождественно. По-видимому, по причине предметной неопределенности в западных разработках чаще всего вместо термина психодиагностика используется осторожный термин «психологическая оценка».

Профессиональная деятельность психолога в отличие от психиатрии обладает относительно независимыми характеристиками, и психологический диагноз, психологическая оценка являются необходимыми инструментами его работы. У этого специалиста психологический диагноз в отличие от медицинского имеет развернутую текстуальную форму. И данный факт объясняется не только семиотической ограниченностью как теоретического, так и практического аппарата собственно психологии. Развернутое психолого-педагогическое заключение, сделанное специалистом, имплицитно содержит не только констатацию, скажем, конфликтных сил личности, но и выраженное свойство динамичности оценки ее психических свойств и состояний.

В этой связи формальное определение психолого-педагогического диагноза должно носить инструментальный характер, наподобие того, как дается дефиниция, например, имени прилагательному в филологии. Если не знать, что эта часть речи что-то конкретно обозначает и на какие-то специфические вопросы отвечает, то найти ее в конкретном тексте для школьника представится делом весьма затруднительным. Искомый феномен в формате культурно-исторической психологии, если упорядочить субъективный опыт специалиста-диагноста, может выглядеть следующим образом.

Психолого-педагогический диагноз рассматривается как относительно развернутый в текстовом отношении результат деятельности психолога, отражающий «социальную ситуацию развития» ребенка, представляющую уникальное интегративное сочетание интраиндивидуальных связей особенностей личности с внешними условиями его жизненного устройства – сочетание, определяющее динамику развития индивидуальных психологических проблем, на основе профессиональной оценки которого возможно выстраивание альтернативного прогноза разрешения этих актуальных проблем в соответствии с практическим запросом на психолого-педагогическую помощь.

Главной задачей, которой руководствовался автор, конструируя данную дефиницию, было стремление установить определенные ориентиры для тех, кто применяет психолого-педагогический диагноз в своей повседневной деятельности. Эти ориентиры образуют как «осевую линию» развертывания психодиагностической работы педагога-психолога с ребенком, так и совокупность элементов, составляющих контент его профессиональной деятельности.

Если следовать Л. С. Выготскому, постановка психолого-педагогического диагноза учитывает логику развития размышлений педагога-психолога относительно психологической проблемы ребенка. Это внутреннее самодвижение мышления специалиста в зависимости от степени сложности диагностической задачи достигает одного из трех уровней развития диагноза: симптоматического, этиологического и типологического [1, с. 318-320]. Первый из них ограничивается констатацией определенных особенностей, или симптомов, на основании которых непосредственно строятся практические выводы. Важнейшим элементом второго уровня становится выяснение в каждом отдельном случае того, почему данные проявления обнаруживаются в поведении и психике обследуемого, каковы их причины и следствия. Высший уровень в развитии диагностики – типологический диагноз – заключается в определении места и значения полученных данных в целостной, динамической картине личности [2, с. 127].

В практической психологии диагностическое мышление психолога, развертываясь от частного к общему, последовательно движется от симптоматического диагноза через этиологический к типологическому. Но в случае диагностики детей с особенностями психофизического развития, когда первичный дефект ребенка заранее известен из медицинских источников, диагностическое мышление психолога может иметь обратный ход – от эмпирико-типологического диагноза через этиологический к симптоматико- феноменологическому. Так, если известно, что ребенок имеет нарушения функций опорно-двигательного аппарата, то типологическая психологическая характеристика его уже известна из специальной психологии. Психологу остается только уловить причинно-следственные и интраиндивидуальные связи между феноменологическими особенностями обследуемого. Естественно, что эти связи учитываются при построении прогностической картины развития личности: выстраивании и реализации программ коррекционно- психологической помощи обследованному.

Типологический диагноз неразрывно связан с педагогическим прогнозом. В этой взаимосвязи диагноза и прогноза, с нашей точки зрения, важен учет двух методологических положений Л. С. Выготского, основанных на понятиях социальной ситуации развития и зоны ближайшего развития.

Как известно, под социальной ситуацией развития ученый понимал не просто социальную среду, в которой живет ребенок, а то особое сочетание

внутренних процессов развития и внешних условий, которое является особенным, неповторимым и уникальным для него и которое определяет и динамику психического развития, и важнейшие психологические новообразования [3, с. 133]. Очевидно, что типологический диагноз, будучи высшим уровнем психологической диагностики, должен сочетать в себе, во-первых, анализ развития высших психических функций, во-вторых, оценку социальных условий, в которых воспитывается ребенок, и, в-третьих, наконец, определение того уникального, «особого сочетания» внутренних и внешних факторов развития личности. Характеристика только психических особенностей даже в случае выявления их интраиндивидуальных связей без учета особенностей социальной среды лишается почвы. Результаты такого способа обследования, который основывается на анализе «социальной ситуации развития», указывают путь к разработке конкретных программ вмешательства, эффективно влияющих на ход личностного развития ребенка в желательных направлениях.

Что касается зоны ближайшего развития ребенка, то именно она задает основания для формулирования прогноза. Она создает представление о потенциальных возможностях развития обследуемого и на этой основе позволяет дать обоснованный прогноз о разрешении его психологической проблемы. Определение зоны ближайшего развития составляет то, что Л.С. Выготский называл нормативной возрастной диагностикой, в отличие от симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признаки развития. Как известно, эта зона теоретически определяется как разница между уровнем возможного и уровнем достигнутого развития [4, с. 42]. У разных детей она индивидуальна и практически может быть выявлена благодаря дозированной помощи психолога в решении разного рода поведенческих и познавательных задач. Значение имеет не только сам факт возможности достижения цели с помощью взрослого, но и мера такой помощи. Чем меньше эта помощь, тем выше чувствительность к ней, выше способность к разрешению поведенческих коллизий или интеллектуальных задач. Оценка зоны ближайшего развития ребенка создает возможность выдвижения как минимум двух прогностических альтернатив: что будет, если сохранить существующее положение вещей, и что будет, если осуществить психолого-педагогическое вмешательство. В последнем случае диагностический процесс завершается формулированием рекомендаций в адрес лиц, заинтересованных в оптимизации состояния ребенка, или составлением обстоятельной коррекционной программы.

Таким образом, инструментальный процесс постановки психологического диагноза, учитывающий наш подход к психолого-педагогической диагностике, хорошо открывается методологическим «ключом» Л. С. Выготского к пониманию взаимосвязи типологического диагноза и педагогического прогноза. А рецепция культурно-исторического подхода позволяет удержать саму психолого-педагогическую оценку от размытости ее процессуальной стороны.

1 Выготский, Л. С. Основы дефектологии. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5 / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 369 с.

2 Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с.

3 Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 398 с.

4 Кравцова, Е. Е. Культурноисторические основания зоны ближайшего развития / Е. Е. Крацова // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 42–50.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ