

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / THEORETICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-42>
УДК/UDC 159.9

«Мосты или стены»: к вопросу о переводе на иностранные языки понятий культурно-исторической теории¹

Э. Тунес¹, З.Р. Престес² ✉

¹ Университет Бразилиа, Бразилиа, Федеративная Республика Бразилия

² Федеральный университет Флуминенсе, Нитерой,
Федеративная Республика Бразилия

✉ zoiaprestes@yahoo.com.br

Резюме

Актуальность. Проблема перевода научных статей на другие языки затрагивает не только переводчиков, но и психологов, поскольку точность перевода определяет адекватность понимания и трансляции научных понятий.

Цель. Критическое обсуждение вариантов перевода на португальский язык некоторых понятий культурно-исторической концепции Л.С. Выготского.

Методы. В статье обсуждаются встречающиеся переводы понятий «зона ближайшего развития», «обучение», «речь».

Результаты. Рассмотрены варианты переводов понятий культурно-исторической теории Л.С. Выготского на португальский язык. Критически обсуждается недостаточное внимание переводчиков к теоретическим и методологическим основаниям исходного научного подхода, что порождает содержательные ошибки при переводе и искажает («упрощает») содержание оригинальной концепции.

Выводы. Как литературный, так и научный перевод следует понимать как незавершенный процесс, требующий постоянного пересмотра и совершенствования. Основаниями для такого перевода должны быть философские, этические и исторические идеи переводимого автора. Только в этом случае

¹ Эта статья опубликована на португальском языке в журнале *Revista Educativa*.
Источник: Prestes, Z.R., Tunes, E. (2022). Pontes ou Muralhas: Exame Crítico de Traduções de Conceitos da Teoria Histórico-cultural. *Revista Educativa — Revista de Educação*, 25(1), 19 páginas. <https://doi.org/10.18224/educ.v25i1.12439>



он будет способствовать научной коммуникации ученых, говорящих на разных языках.

Ключевые слова: зона ближайшего развития, культурно-исторический подход, обучение, перевод, речь

Для цитирования: Тунес, Э., Престес, З.Р. (2024). «Мосты или стены»: к вопросу о переводе на иностранные языки понятий культурно-исторической теории. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(4), 110–128. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-42>

Bridges or Walls: Remarks on Translating the Concepts of Cultural-historical Theory²

Elizabeth Tunes¹, Zoia Ribeiro Prestes² ✉

¹ University of Brasilia, Brasilia, Brazil

² Fluminense Federal University, Niteroy, Brazil

✉ zoiaprestes@yahoo.com.br

Abstract

Background. The problem of translating scientific articles into other languages affects not only translators but also psychologists, since the accuracy of translation determines the adequacy of understanding and transferring of scientific concepts.

Objectives. The article focuses on the critical discussion of different variants in translating some concepts of L.S. Vygotsky's cultural-historical theory into Portuguese.

Study Materials. This article discusses the concepts of the “zona blijaichego raz-vitija”, “learning”, and “speech”.

Results. The paper considers variations in the translations of L.S. Vygotsky's concept of the cultural-historical theory into Portuguese. Insufficient attention of translators to the theoretical and methodological foundations of the original scientific text, which generates substantive errors in translation and distorts (simplifies) the content of the original approach, is critically discussed.

Conclusions. Both literary and scientific translation should be understood as an unfinished process that requires constant revision and improvement. The philosophical, ethical and historical ideas of the translated author should be the basis

² This article was published in Portuguese in the Journal *Revista Educativa*. Reference: Prestes, Z.R., Tunes, E. (2022). Pontes ou Muralhas: Exame Crítico de Traduções de Conceitos da Teoria Histórico-cultural. *Revista Educativa — Revista de Educação*, 25(1), 19 páginas. <https://doi.org/10.18224/educ.v25i1.12439>

for this. Only in this case will translation contribute to the communication and connection of people speaking different languages.

Keywords: zona blijaichego razvitiya, cultural-historical approach, learning, translation, speech

For citation: Tunes, E., Prestes, Z. (2024). Bridges or walls: remarks on translating the concepts of cultural-historical theory. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(4), 110–128. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-42>

Введение

Перевод научных текстов сопряжен с большой ответственностью и различными трудностями, которые иногда делают этот процесс практически невозможным. Социальные, исторические, языковые и другие особенности культуры неизбежно влияют на переводчика, предопределяя выбор того или иногда способа перевода понятий и терминов. В этом отношении выбранные для перевода слова и их значения в языке отражают способ мышления и культурные особенности как переводчика, так и страны. Это неизбежное обстоятельство порождает неточности в передаче смыслов и содержания понятий, фактов и научных теорий. Нам близка мысль о том, что перевод — это «способ мышления, который исследует обыденные процессы одного языка; ...переводить — это значит соревноваться с неперево-димостью, ...творить эквиваленты коммуникации... прыгать через пропасти. Понимать, что есть различные формы что-либо сказать. Дать возможность расширить горизонты своего собственного языка, ...это отражение, интериоризация чужого мышления в поиске способа сказать что-то другим образом, вернуться к коммуникации с приблизительным решением. В целом перевод — это рефлексивная деятельность» (Oliveira, 2017, p. 48).

В настоящей статье критически обсуждаются варианты перевода на португальский язык некоторых понятий, используемых в работах Льва Семеновича Выготского. Мы предполагаем, что некоторые термины культурно-исторического подхода при переводе становятся отражением специфического западного образа мышления, основы которого не вполне соответствуют тем, которые имелись в виду Л.С. Выготским при разработке культурно-исторической теории. Для анализа выбраны следующие понятия: «зона ближайшего развития», «обучение» и «речь». Также в статье обсуждается широко распростра-

ненное мнение о том, что Выготский понимает функцию учителя как посредника. Популярность такой трактовки, возможно, связана с тем, что главной задачей учителя представляется организация знакового опосредования. Подобный подход искажает понимание Выготским роли учителя и знаний в отношениях между обучением и развитием.

О возможности и правомерности перевода

Начнем этот раздел с цитаты Вилема Флюссера: «Общество — это основа реальности <...>, человек реален только как член общества <...>, интеллект не реален, он реален только в процессе мышления на каком-либо языке» (Flusser, 2004, p. 25).

В поиске порядка человек превращает мир из хаоса в космос. По выражению Вилема Флюссера, этот акт реализуется через язык. По его мнению, между языком и космосом существует структурная идентичность: большая часть информации, которой располагает наш интеллект, своеобразное сырье нашего мышления — это слова: «Интеллект *sensu stricto* (в строгом смысле) есть ткаческое дело, которое пользуется словами как нитями. Интеллект *sensu lato* (образно говоря) имеет прихожую, где работают и превращают хлопок-сырец (данные смысла) в нити (слова). Но большое количество сырья уже готово в форме нитей» (Flusser, 2004, p. 40).

По мнению этого автора, продуктом мышления выступают слова и само мышление реализуется только в слове, в общении, которое превращает хаос в космос: «Мышление в разговоре сохраняет и увеличивает территорию реальности. Реализуясь, он и реализует» (Flusser, 2004, p. 50). Таким образом, можно сказать, что интеллект находится в плену языка. Если реализация интеллекта обусловлена его воплощением в языке, то мы вынуждены заключить, что существует столько же способов реализации интеллекта, сколько и языков. Из этих утверждений следуют важные для нас размышления о переводе и научном знании. В этой связи отметим несколько основных аспектов, интересных с точки зрения центральной проблематики настоящей статьи.

Первый вопрос, который возникает относительно перевода: правомерен ли он в принципе? Если в качестве отправной точки взять положения Флюссера о том, что каждая система мышления является результатом одного языка, в котором она была сформулирована, то при переводе на другой язык слова и понятия автоматически приобретают значение, отличное от оригинала и того, что имел в виду автор. В этом случае нам пришлось бы допустить, что перевод не правомерен

и что есть столько наук об одной и той же вещи, сколько языков, на которые переводятся оригинальные научные формулировки. Иными словами, мир стал бы огромной Вавилонской башней из маленьких автохтонных миров, не коммуницирующих между собой. Но Флюссер предлагает решение этой проблемы.

Сравнив португальский, немецкий и английский языки, то есть три языка с флективной структурой и, следовательно, «составляющих результирующий дискурс в западной цивилизации» (Flusser, 2004, p. 128), В. Флюссер продемонстрировал, что даже при различии между словами и понятиями, между нормами и типами фраз и мыслей в этих языках фразы состояются из слов, которые являются относительно постоянными, флективными и иерархически организованными. Таким образом, слова и мысли, отличающиеся в двух языках, могут быть сопоставлены между собой, гарантируя возможность перевода и перехода из одного языка на другой. Это и привело к началу западной цивилизации. Одновременно эта возможность указывает на существование иного космоса, соответствующего индивидуальной структуре каждого языка.

Каждый язык — это особый мир, отличающийся от любого другого языка. При этом каждый язык включает в себя все другие языки благодаря переводу. Интеллект, реализующийся в переводе с одного языка на другой, воспринимает, понимает и артикулирует специфическую реальность своего языка. Таким образом через перевод можно существовать в различных реальностях (Flusser, 2004).

Говоря о значимости и ценности искусства перевода, мы соглашались со словами Бернардо в предисловии к уже приведенной работе Флюссера: «Перевод, заставляя язык подчиниться и сопутствовать изгибам иностранной мысли, наверно, есть самый изысканный прием духовного общения между нациями» (Bernardo, 2004, p. 15).

Таким образом, несмотря на то, что любой язык является целостной системой, он при этом не является закрытой системой. Это позволяет разным космосам обмениваться информацией друг с другом. Значит перевод — это возможность (Flusser, 2004). Но правомерен ли он? Примеры, анализируемые Флюссером, заставляют нас согласиться с ним, когда он говорит, что перевод только приблизительно правомерен и эта правомерность есть функция степени родства между языками: чем меньше степень родства, тем менее правомерным будет перевод.

Мы всячески поддерживаем позитивные возможности, которые открываются благодаря переводу. В ходе перевода интеллект как

способ мышления на мгновение освобождается из «плена» языка и быстро внедряется в «тело» другого языка, таким образом рождаясь вновь. Перевод — это постоянная смерть и воскрешение интеллекта. Мы считаем, что языки — это «открытые системы, которые перекрещиваются с огромной легкостью» (Flusser, 2004, p. 60).

О психологической науке и переводе

Если, как уже было сказано, при переводе с одного языка на другой фразы приобретают значение, отличное от оригинала, так как перевод — это только правомерная приближительность, тогда существует столько наук об одном и том же предмете, сколько языков, на которые оригинальные научные формулировки могут быть переведены. Тем не менее этого не происходит, так как полученные в научных исследованиях результаты оказываются достоверны на всех языках, как на это указывает Флюссер. Это происходит потому, что наука сама по себе является языком, хотя и довольно новым, еще не сформировавшимся окончательно. Благодаря этой незаконченности существует необходимость непрерывного перевода с одного научного языка на португальский, английский, французский и другие языки. Этот взгляд Флюссера очень интересен и провокационен. Несмотря на дискуссионность данного подхода, мы принимаем позицию Флюссера как предпосылку, продолжая размышления в соответствии с целью настоящей статьи.

Незаконченность языка науки, о которой говорит Флюссер, такой науки, которую мы знаем с периода Возрождения, больше всего проявляется в психологии, расцвет которой как области научного знания произошел совсем недавно. Психология последняя дисциплина, отделившаяся от философии. Произошло ли это адекватно? Или, скорее, как с португальским языком в словах поэта?

Лация младший цветок, прелестный и дикий,
Время тебя погребало — и раскопало:
Светятся в руднике, из грязи отвала,
Ночью и днем твои золотые блики...
Ты мне такой и мил — неясный сначала,
Лирою загремел в беспримесном крике;
Штормом шипел твой пушечный шум великий,
Мирная грусть твоя в колыбельной звучала.
Видеть, как пышешь ты силой, столь же мне любо,
Сколь и дышать тобой — сельвой и океаном.

Я возлюбил язык страдающий, грубый,
Это на нем моя мать звала меня сыном,
И, неудачливый гений с любовью туманной,
Миру излил Камозэн изгнанья кручину³.

Любое сравнение имеет ограничения. Конечно, нельзя сказать, что психология «погубила» философию. Философия не погибла, но игнорируется ее младшей дочерью. В важном тексте, написанном в 1927 г., Л.С. Выготский привлек внимание к этому пренебрежению в эпиграфе, процитировав фразу из Евангелия от Матфея: «Камень, который презрели строители, стал во главу угла...» (Выготский, 1982, с. 291). В первом же параграфе он выделяет курьезный факт, что об отсутствии основ, составляющих единство психологической науки, беспокоились не философы или теоретики, а именно практики, занятые конкретной психологией. Выготский пишет: «Дальнейшее продвижение по прямой линии, простое продолжение все той же работы, постепенное накопление материала оказываются уже бесплодным или даже невозможным. Чтобы идти дальше, надо наметить путь» (Выготский, 1982, с. 292). Немного дальше он дополняет, основываясь на К. Марксе: «Имея конец пути, можно легче всего понять и весь путь в целом, и смысл отдельных этапов» (Выготский, 1982, с. 295).

Защищая единство психологической науки, Выготский уделял большое внимание ее основам и методам, включая вопросы создания единого понятийного аппарата психологии или, как сказал бы Флюссер, ее языка. Выготский понимал, что система понятий психологии должна основываться на четких принципах и конкретных эмпирических методах, как, например, это происходит в биологии, химии и физике. При этом данная задача не должна решаться формальным образом, необходимо определиться в отношении метода, который для Выготского заключался в культурно-историческом подходе к изучению психологической реальности: «Отсюда выводится, как политиком из анализа событий, правило для действия, для организации научного исследования, методологическое исследование, пользующееся историческим рассмотрением конкретных форм науки и теоретическим анализом этих форм, чтобы прийти к обобщенным, проверенным и годным для руководства принципам, — таково, по нашему мнению, зерно той общей психологии, понятие о которой мы пытаемся выяснить в этой главе» (Выготский, 1982, с. 296).

³ Олаву Билак «Португальский язык», перевод Т. Карпеченко.

Стоит обратить внимание читателя на тот факт, что во времена Выготского психология как наука только начинала самоопределяться относительно изобилия различных школ и направлений, часто несовместимых между собой. На основе исторического исследования принципов и методов главных тенденций психологии, развивая критический и сравнительный анализ, Выготский установил некоторые важные основы и положения, которые легли в основу его теории. Он стремился к единству в психологии и искал способ объединения различных направлений для того, чтобы психология стала самостоятельным направлением научного знания и сам термин «психология» мог бы использоваться без прилагательного «научная». В этом отношении использование термина «научная психология» также бессмысленно, как называть биологию дарвинистской.

Также неверно, по мнению Выготского, соединять психологию с другими прилагательными, например, называя ее марксистской. Это почти то же самое, как если историк скажет «марксистская история России». Или, как писал Выготский: «Марксистская психология есть не школа среди школ, а единственная, истинная психология как наука; другой психологии, кроме этой, не может быть. И обратно: все, что было и есть в психологии истинно научного, входит в марксистскую психологию: это понятие шире, чем понятие школы или даже направления. Оно совпадает с понятием научной психологии вообще, где бы и кем бы она ни разрабатывалась. <...> Ведь “психология” и есть название науки, а не театральной пьесы или кинофильма. Она только и может быть научной. Никому не придет в голову назвать описание неба в романе астрономией; так же мало подходит имя “психология” для описания мыслей Раскольникова и бреда леди Макбет. Все, что не научно описывает психику, есть не психология, а нечто другое — все, что угодно: реклама, рецензия, хроника, беллетристика, лирика, философия, обывательщина, сплетня и еще тысяча разных вещей» (Выготский, 1982, с. 435).

Л.С. Выготский хотел внести свой вклад в формирование научной психологии и установить внятные отличия науки от ненауки, психологии от непсихологии. Он не стремился к созданию новой психологической школы, считая, что создание настоящей научной психологии — это задача многих лет. Поэтому он допускал, что психология, о которой он говорил, еще не существовала и только начинала проявляться на границе нового общества, поскольку в старом обществе ее развитие было невозможно. Для Выготского невозможно овладеть правдой о личности и самой личностью без овладения правдой об

обществе и самим обществом. Только в новом обществе психология может занять центральное место: «Прыжок из царства необходимости в царство свободы неизбежно поставит на очередь вопрос об овладении нашим собственным существом, о подчинении его себе. В этом смысле прав Павлов, называя нашу науку последней наукой о самом человеке. Она действительно будет последней в исторический период человечества наукой или в предыстории человечества. Новое общество создаст нового человека» (Выготский, 1982, с. 436).

Так, по аналогии с последним цветком Лацио, психология станет гробницей не философии, а истории. Вот предсказание Выготского. Почти сто лет спустя это осталось желаемым предсказанием. Психологию до сих пор упоминают во множественном числе и в сочетании со многими прилагательными. Еще одной иллюстрацией этого является тот факт, что саму психологию Выготского называют культурно-исторической. Таким образом, до сегодняшнего дня психология существует только во множественном числе, ее объединение еще не произошло. Строго говоря, в терминологии Выготского, она еще не превратилась в науку *stricto*⁴. Произойдет ли это когда-нибудь? Но один факт несомненен: если верны предсказания Выготского, это будет возможно только в новом обществе. Любопытно, что такая перспектива делает теоретические предложения Выготского по меньшей мере на столетие опережающими свое время. Это теория будущего. Но будет ли это будущее? На наш взгляд, есть достаточно сильные доказательства стремления к нему. Мощное и широкое распространение теории Выготского — это одно из них, не случайно ее пытаются всеми силами извратить.

С тех пор как эта теория получила распространение в самой западной части нашего мира, она переживает реконструкции и искажения, которые временами превращают ее в бледное воспоминание о том, чем она была в текстах своего автора. Есть много способов ее искажения, например, через сравнения ее понятий с понятиями других теорий, нахождение связей там, где на самом деле — непроходимые пропасти. Тем не менее самый мощный способ ослабить ее и уравнивать с другими по важности — это неверный перевод. Наверное, это самый легкий и быстрый путь.

При переводе концептуальных понятий Л.С. Выготского они часто берутся из разных контекстов, на них накладывается новый язык, и в результате чаще всего переведенное понятие весьма существенно

⁴ *Sensu stricto* (лат.) — строгий смысл.

отличается от сформулированного на языке оригинала. Это происходит по разным причинам, большинство из которых не осознаются переводчиком, поэтому мы не можем говорить о преднамеренном искажении. Спешка, плохое понимание теории, поверхностность ее изучения и понимания философских и методологических оснований лежат в основе большинства слабых переводов.

Что касается работ Л.С. Выготского, то здесь дополнительные трудности создает специфика русского языка, на котором они написаны, — по сравнению с такими языками, как испанский, английский, французский, итальянский и др., он, безусловно, более сложный. К тому же мало кто из переводчиков владеет русским как вторым языком. Дополнительную сложность создает тот факт, что иностранный читатель до сих пор не имеет доступа к полному собранию сочинений Л.С. Выготского, что могло бы поспособствовать более углубленному изучению, пониманию и интерпретации его идей. Тем не менее все это не может служить оправданием для сохранения ошибок в переводе. Они должны быть исправлены немедленно, как только будут обнаружены, потому что чем дольше и устойчивее они сохраняются, тем более уязвимой оказывается авторская теория, возрастает вероятность внедрения в нее странных и несовместимых с мыслями автора идей.

Переводить значит рисковать. Но риск не должен останавливать инициативу перевода научных текстов. Риски необходимо осознавать и быть готовым к признанию и исправлению допущенных ошибок. Перевод подразумевает уничтожение своего Я, как указывает Флюссер, хотя бы в маленьком мгновении транзита с одного языка на другой. Перевод требует этического компромисса переводчика и автора переводимого текста (Prestes, 2021).

Существуют огромные различия между переводчиками, строящими мосты, и переводчиками, строящими стены. Первый тип переводчиков всегда находится в поисках основ конструкции научной теории, пытается создать условия для возможного и подлинного духовного общения между автором и иноязычным читателем. Переводчики второго типа пренебрегают основами концепций, игнорируют их и в итоге возводят стены, которые делают невозможным или, по крайней мере, значительно затрудняют достижение этого столь желанного и спасительного общения.

Ниже приведены некоторые примеры мостов, которые с начала первого десятилетия этого века пытаются построить авторы данной статьи при переводе важных понятий теории Л.С. Выготского.

Зона ближайшего развития: время и развитие

Разработанная Л.С. Выготским теория уже была названа по-разному. В своей научной автобиографии «Этапы пройденного пути» А.Р. Лурия утверждает: «Л.С. Выготский любил называть свою теорию “инструментальной”, “культурной” или “исторической” психологией. Каждый из этих терминов отражал различные черты предложенного им нового подхода к психологии. Каждый из них подчеркивал различные источники общего механизма, при помощи которого общество и его история создают структуру тех форм деятельности, которые отличают человека от животного» (Лурия, 2001, с. 31).

В 2003 г. стал возможен доступ к отличной от опубликованной ранее версии Предисловия, написанного Выготским к книге А.Н. Леонтьева «Развитие памяти». В нем Выготский дает название теории, которую начинал развивать: «Основная идея этой книги и одновременно основная идея всех исследований, в ряду которых она приобретает свой истинный смысл и свое значение, состоит в признании *исторического* развития личности человека и ее *психологических функций*. В сущности, так называемая теория исторического (или культурно-исторического) развития в психологии означает теорию *высших психологических функций* (логическая память, произвольное внимание, речевое мышление, волевые процессы и т.д.) — *не больше и не меньше*» (Выготский, 2003, с. 200, выделено нами).

Таким образом, оба автора ясно дают понять, что история и культура являются базовыми и определяющими понятиями концепции Л.С. Выготского. Это имеет важные следствия для обсуждения понятия «зона ближайшего развития» — термина, получившего широкую известность после перевода на португальский язык как *zona de desenvolvimento proximal*, особенно среди учителей. Они понимают это понятие примерно так: делать что-то вместе с учеником, чтобы потом он мог делать это самостоятельно.

Неужели Выготский за свою короткую жизнь приложил столько усилий и проделал такой объемный интеллектуальный труд по разработке теоретической концепции понимания взаимосвязи между человеческой деятельностью и развитием, чтобы это определение стало таким простым? Что хотел подчеркнуть автор термином «ближайшего»? Передает ли слово *proximal* (так переводится слово «ближайшего» на португальский язык) с научной точностью то значение, которое было наиболее важно в этом термине для автора?

Выготский был человеком своего времени и по сей день продолжает бросать вызов научному сообществу своими идеями. Неудивительно, что в беспокойные годы после Октябрьской социалистической революции он посвятил себя вопросам образования, проводил исследования в области развития человека, представляя оригинальные и беспрецедентные выводы, которые контрастировали с западными теоретическими формулировками того времени. Его главной задачей было на основе диалектического и исторического материализма исследовать и понять социальную природу высших, сугубо человеческих, психических функций и отвергнуть, прежде всего, взгляды, основанные на биологическом детерминизме.

В этом смысле результаты исследований, проведенных Выготским в области детского развития в соответствии с необходимыми для науки теоретическими и методологическими принципами, могут внести вклад в организацию социальной ситуации развития в процессе обучения, и понятие «зона ближайшего развития» имеет огромный вес, особенно потому, что оно подчеркивает категорию времени.

В различных работах, опубликованных более 10 лет назад, авторы данного текста попытались проанализировать и обсудить это важное понятие, критикуя выбор терминов, сделанный некоторыми переводчиками (Prestes, 2021). Поскольку речь идет о научных конструкциях и, как уже говорилось, точность в переводе понятий крайне важна, то наша критика основывается не на личных предпочтениях и уж тем более не на желании конкурировать с популярностью вариантов, выбранных переводчиками работ Выготского на португальский язык. Защита перевода понятия «зона ближайшего развития» на португальский как *zona de desenvolvimento iminente*⁵ (а не *proximal* или тем более *imediate*, что означает «непосредственного») основана на понимании того, что развитие для Выготского — это возможность появления нового через сотрудничество и социальные связи, устанавливаемые между людьми в процессе деятельности. Другими словами, недостаточно делать что-то вместе, чтобы потом делать это автономно.

Для формирования и индивидуального развития высших психических функций, которые могут преобразовать поведение человека, необходимо установить общение, подлинный диалог с другим, понять его образ действия и мышления. Ведь перенос моделей поведения на внутренний индивидуальный уровень не происходит механически

⁵ *Iminente* (порт.) — неизбежный, неминуемый.

или автоматически. Скорее он связан с изменениями в структуре и функционировании всего процесса развития, который представляется как определенная стадия высших форм поведения (Выготский, 1984). Зона ближайшего развития означает возможность протекания крайне важного психологического процесса: овладения культурными способами собственного поведения при сотрудничестве с другими людьми (в коллективной деятельности), что может породить новую, гораздо более сложную психологическую систему. Это новые образования, которые становятся «достоянием» человека, его личностью и «превращаются в социальные средства поведения, применяемые к себе» (Выготский, 1984, с. 71).

Слова proximal или próximo хотя и несут в себе некоторый смысл временной близости, легко приводят к пониманию пространственной близости (Lalande, 1999). Иными словами, они больше связаны с категорией пространства. Слово imminente, с другой стороны, относится к тому, что вот-вот произойдет, и поэтому сильнее связывает мысль с категорией времени. Поэтому оно более уместно и более точно обозначает то, что концептуализирует Выготский.

Обучение и развитие

Многие психологи, изучавшие феномен научения, были современниками Выготского и провели важные исследования еще при его жизни. Например, Э.Л. Торндайк опубликовал работу еще в 1898 г., а в 1928 г. вышла книга «Adult learning» («Научение взрослых»), выпущенная издательством Macmillan в Нью-Йорке. Другой исследователь, Эдвин Рей Гатри (Edwin Ray Guthrie), которого называют автором одной из теорий научения (Теория смежного обусловливания), в 1930 г. опубликовал статью «Conditioning as a principle of learning» («Обусловливание как принцип научения») в авторитетном журнале *Psychological Review*. В 1920 г. Кларк Л. Халл (Clark L. Hull), также известный как один из теоретиков научения, опубликовал в журнале *Psychological Monographs* статью под названием «Quantitative aspects of the evolution of concepts: an experimental study» («Количественные аспекты эволюции понятий: экспериментальное исследование»). Другой теоретик научения, Эдвард Ч. Толмен (Edward C. Tolman), также опубликовал в *Psychological Monographs* в 1917 г. статью под названием «Retroactive inhibition as affected by conditions of learning» («Ретроактивное торможение в зависимости от условий научения») (подробный обзор теорий научения представлен: (Hilgard, 1966)).

Интересно, что некоторые из упомянутых статей цитируются в трудах Л.С. Выготского.

В этой связи с особой остротой возникает вопрос: неужели теоретик такого масштаба, как Л.С. Выготский, разработавший сложную теорию культурного развития ребенка, знавший и цитировавший различные концепции научения, внимательно и строго следящий за фундаментальностью подхода к понятию «развитие», стал бы использовать понятие «научение», связывая его с развитием, не представив ни одного теоретического обоснования по этому поводу? Каким образом люди, переводившие используемый Л.С. Выготским русский термин «обучение», не позаботились или не почувствовали ни малейшей потребности понять, что автор имел в виду? Учитывая отсутствие подобной тщательности в работе Л.С. Выготского, ценящего точность и методичность, как переводчики не засомневались ни на одну минуту, что их версия перевода может быть ошибочной? Разве не читали или хотя бы не заглядывали они в английскую версию книги «Мышление и речь» (Vygotsky, 1987)? В ней ясно сказано следующее:

«The term that is translated here as “instruction” (obuchenie) has been translated in other texts as “learning”. Neither of these English glosses are an entirely adequate translation of the Russian term. Obuchenie is the nominal form associated with the active verb *uchit*, (“to teach”) and the reflexive verb *uchit’sia* (“to be taught”, “to learn through instruction”, “to study”). Thus, the term *obuchenie* seems to us to imply the teaching/learning process involved in instruction, not merely the action of the instructor or the learner. We use the term *instruction* here because, like the term *obuchenie*, it implies an intentional transmission of knowledge while the term “learning” does not seem to» (Rieber, Carton, 1987, p. 388).

В связи с этой цитатой необходимо сделать одно замечание. Для Выготского обучение, конечно, интенционально, но это не передача знаний. Эта оговорка необходима для иллюстрации того, как он представлял себе роль учителя, который является не просто передатчиком знаний, а организатором социальной ситуации развития. По мнению Л.С. Выготского, в этой организации учитель должен помнить, что ученику недостаточно просто усвоить содержание материала, он должен использовать полученные знания как «инструмент» для себя, как средство, позволяющее ему овладеть собственным мышлением (Выготский, 2003).

И снова видно, что речь идет не о научении, а о саморазвитии. По этой причине было бы неправильно говорить, что учитель играет

роль посредника, который берет содержание материала и переносит его в голову ученика. Роль учителя гораздо сложнее: он должен организовать социальную ситуацию ученика таким образом, чтобы создать условия для саморазвития, то есть появления форм овладения собственными психическими функциями, будь то мышление, внимание, память, воображение и т.д. Это не то же самое, что посредничество. Это, прежде всего, действие, воздействие на среду, организация ее таким образом, чтобы ученик мог извлечь из нее максимум пользы.

Мыслить и говорить — это действия

В завершение настоящего краткого рассмотрения нескольких понятий, которые, как представляется, имеют значение для понимания основ культурно-исторической теории, мы обратимся к анализу русского слова «речь». Мы не хотим повторять аргументы из наших предыдущих работ (Prestes, 2021), но цель состоит в том, чтобы попытаться развеять сомнения, которые, кажется, все еще сохраняются среди бразильских исследователей, настаивающих на использовании слова «язык» для перевода того, что на самом деле означает «речь».

В работе «Орудие и знак в развитии ребенка» Выготский говорит: «Человек, подчиняя своей власти процесс собственного реагирования, вступает тем самым в принципиально новое отношение с внешней средой, приходит к новому функциональному употреблению элементов внешней среды в качестве стимулов-знаков, с помощью которых он, опираясь на внешние средства, направляет и регулирует собственное поведение, извне овладевает собой, заставляя стимулы-знаки воздействовать на него и вызывать желательные для него реакции. Внутренняя регуляция целесообразной деятельности возникает первоначально из внешней регуляции. Реактивное действие, вызванное и организованное самим человеком, перестает уже быть реактивным и становится целесообразным.

В этом смысле филогенетическая история практического интеллекта тесно связана не только с овладением природой, но и овладением собой. История труда и история речи едва ли могут быть поняты одна без другой. Человек создал не только орудия труда, с помощью которых он подчинил своей власти силы природы, но и стимулы, побуждающие и регулирующие его собственное поведение, подчиняющие собственные силы своей власти. Это заметно уже на самых ранних ступенях развития человека» (Выготский, 1984, с. 83–84).

Из этого отрывка видно, что речь (высшей формой которой является слово) возникает одновременно с орудиями, помогающи-

ми человеку в его трудовой деятельности. Иными словами, если, по утверждению Ф. Энгельса, «труд создал человека», то для Выготского труд породил высшие психические функции, отличающие человека от животного (Выготский, 1984, с. 85). Речь — это одна из сугубо человеческих функций, и если бы она была независима и отделена от действия, то не имела бы силы изменять поведение человека. Поэтому следует признать, что речь имеет действительную основу, то есть *является* действием.

Наконец, стоит еще раз отметить, что русское слово «речь», используемое Выготским в различных работах, особенно в его последнем произведении «Мышление и речь» (1934), не следует переводить как *linguagem* (язык).

Это утверждение не простая прихоть переводчика. Ряд исследований Л.С. Выготского был направлен на раскрытие генетических корней мышления и речи. При этом он обращал особое внимание на то, что эти явления имеют разные корни как в филогенезе, так и в онтогенезе. В самом начале развития ребенка мышление является невербальным, а речь — неинтеллектуальной, при этом оба процесса протекают независимо друг от друга. В определенный момент, примерно в возрасте двух лет, по мнению Выготского (Выготский, 1934), эти две линии развития пересекаются, порождая вербальное мышление или интеллектуальную речь. Это не просто изменение хода развития, а радикальная перестройка человеческой психики. Иными словами, здесь начинается процесс развития человеческого сознания. То есть связь между мыслью и словом — это культурно-историческая организованность, которая не дается при рождении (Кравцов, 2001). Слова Фауста Гете: «В начале было действие» (отсылка к евангельскому изречению «В начале было слово») Выготский предлагает прочитать «с другим ударением, если взглянуть на него с точки зрения истории развития: *в начале* было дело» (Выготский, 1934, с. 317–318, выделено нами). Иными словами, говоря о ребенке, мы имеем в виду действие речи, а не языковую функцию (Lalande, 1999, p. 627).

Таким же образом мысль — это действие. В первой главе книги «Мышление и речь» при обсуждении проблемы и метода исследования, Выготский делает пояснение, которое не оставляет сомнений: «... каждое слово представляет собой скрытое обобщение, всякое слово уже обобщает, и с психологической точки зрения значение слова прежде всего представляет собой обобщение. Но обобщение, как это легко видеть, есть чрезвычайный словесный акт мысли, отражающий

действительность совершенно иначе, чем она отражается в непосредственных ощущениях и восприятиях» (Выготский, 1934, с. 10).

Рассмотрение речи и мышления только как функции, а не как действия, неизбежно подразумевает отрицание главного основания, на котором строится теория Выготского, а именно — идеи движения, развития и истории: в начале было действие.

В бразильских изданиях переводов работ российских авторов нередко можно встретить несоответствия, возникающие по вине переводчиков. Например, в названии книги М.М. Бахтина «Марксизм и философия языка» русское слово «язык» переведено как *linguagem*, и этим же словом перевели слово «речь» в книге Выготского «Мышление и речь». В защиту этого выбора можно сказать, что язык — это одно в теории литературы и другое — в психологии. Однако, не вдаваясь в подробный анализ выбора переводчиков, зададимся вопросом: неужели язык и речь — это одно и то же в теории Выготского?

В любом случае целью данной статьи было обратить внимание читателя на то, что любой перевод, будь то литературный или научный — это незавершенный процесс, который необходимо постоянно пересматривать, совершенствовать, и, прежде всего, он должен быть верным философским, этическим и историческим основам идей переводимого автора, строя мосты, а не стены.

Список литературы

Выготский, Л.С. (1934). Мышление и речь. Москва, Ленинград: Государственное социально-экономическое издательство.

Выготский, Л.С. (1982). Собрание сочинений: в 6 тт. Т.1. Вопросы теории и истории психологии. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1984). Собрание сочинений в 6 тт. Т.6. Научное наследие. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (2003). Предисловие к книге А.Н. Леонтьева «Развитие памяти». В: Леонтьев, А.Н. Становление психологии деятельности. Москва: Изд-во «Смысл».

Кравцов, Г.Г. (2001). Психологические средства личности. В: Культурно-историческая психология развития. Москва: Изд-во РГГУ, Институт Выготского.

Лурия, А.Р. (2001). Этапы пройденного пути, научная автобиография. Москва: Изд-во Московского ун-та.

Bernardo, G. (2004). Prefácio. Em: Flusser, Vilém. *Língua e realidade*. São Paulo: Annablume.

Flusser, V. (2004). *Língua e realidade*. São Paulo: Annablume.

Hilgard, E.R. (1966). *Teorias da aprendizagem*. Tradução de Nilce Pinheiro Meijas, Hilda de Almeida Guedes e Clea Abdon Rameh. São Paulo: Editora Herder/EDUSP.

Lalande, A. (1999). *Vocabulário técnico e crítico da Filosofia*. Tradução de Fátima Sá Correia, Maria Emília V. Aguiar, José Eduardo Torres e Maria Gorete de Souza. São Paulo: Martins Fonte.

Oliveira, E.A.L. (2017). *As imagens técnicas e suas câmaras de eco: por onde a educação ressoa?* Tese (Doutorado) Universidade de Brasília, Brasília. URL: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23694/1/2017_EricAlbertoLimadeOliveira.pdf (accessed: 03.04.2024).

Prestes, Z. (2021). *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Rieber, R.W., Carton, A.S. (ed.) (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky. V. 1. Problems of general psychology (including the volume Thinking and Speech)*. Tradução de Norris Minick. New York: Plenum Press Publ.

Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of general psychology (including the volume Thinking and Speech)*. Tradução de Norris Minick. Robert W. Rieber e Aaron S. Carton (ed.). New York: Plenum Press Publ.

Vygotsky, L.S. (2003). *Pedagogical psychology*. Translated by Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Publ.

References

Bernardo, G. (2004). Preface. In: Flusser, Vilém. *Language and reality*. São Paulo: Annablume Publ.

Flusser, V. (2004). *Language and reality*. São Paulo: Annablume Publ.

Hilgard, E.R. (1966). *Theories of learning*. Translated by Nilce Pinheiro Mejias, Hilda de Almeida Guedes and Clea Abdon Rameh. São Paulo: Editora Herder/EDUSP.

Kravtsov, G.G. (2001). *Psychological means of personality*. In: *Cultural-historical psychology of development*. Moscow: Russian State University, Vygotsky Institute Publ. (In Russ.)

Lalande, A. (1999). *Technical and critical vocabulary of philosophy*. Translated by Fátima Sá Correia, Maria Emília V. Aguiar, José Eduardo Torres and Maria Gorete de Souza. São Paulo: Martins Fonte Publ.

Luria, A.R. (2001). *Stapi passed way, scientific autobiography*. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Oliveira, E.A.L. (2017). *Technical images and their echo chambers: where does education resonate?* Thesis (PhD) University of Brasília, Brasília, 2017. URL: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23694/1/2017_EricAlbertoLimadeOliveira.pdf (accessed: 03.04.2024).

Prestes, Z. (2021). *When it's not almost the same: translations of Lev Semionovitch Vygotsky in Brazil*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Rieber, R.W., Carton, A.S. (ed.) (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky. V. 1. Problems of general psychology (including the volume Thinking and Speech)*. Translated by Norris Minick. New York: Plenum Press Publ.

Vygotsky, L.S. (1934). *Thinking and speech*. Moscow, Leningrad: State Socio-Economic Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1982). Collected works in 6 vol. Vol. 1. Issues in the theory and history of psychology. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1984). Collected works in 6 vol. Vol. 6. Scientific heritage. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1987). The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of general psychology (including the volume Thinking and Speech). Tradução de Norris Minick. Robert W. Rieber e Aaron S. Carton (ed.). New York: Plenum Press Publ.

Vygotsky, L.S. (2003). Pedagogical psychology. Translated by Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Publ.

Vygotsky, L.S. (2003). Preface to A.N. Leontiev's book "The Development of Memory". In: Leontiev, A.N. Becoming the psychology of activity. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Элизабет Тунес, доктор психологических наук, профессор Университета Бразилиа, Бразилиа, Федеративная Республика Бразилиа, bethTunes@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6884-8521>

Зоя Рибейро Престес, доктор педагогических наук, профессор Федерального университета Флуминенсе, Нитерой, Федеративная Республика Бразилиа, zoiaprestes@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-1347-3195>

ABOUT THE AUTHORS

Elizabeth Tunes, PhD in Psychology, Professor, University of Brasilia, Brasilia, Brazil, bethTunes@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6884-8521>

Zoia Ribeiro Prestes, Doctor of Education, Professor, Federal University of Fluminense, Niteroi, Brazil, zoiaprestes@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-1347-3195>

Поступила: 12.03.2024; получена после доработки: 01.03.2024; принята в печать: 10.05.2024.

Received: 12.03.2024; revised: 01.03.2024; accepted: 10.05.2024.