

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Хрестоматия

Под редакцией М. А. Гусаковского

МИНСК
2013

УДК 378

С о с т а в и т е л и:
**М. А. Гусаковский, А. А. Полонников,
А. М. Корбут**

Рекомендовано
Научно-методическим советом
Центра проблем развития образования БГУ
27 августа 2012 г., протокол № 6

Р е ц е н з е н т ы:
доктор философских наук *Т. Н. Буйко*;
доктор психологических наук *Е. С. Слепович*;
доктор педагогических наук *А. В. Торхова*

Теоретические вопросы образования [Электронный ресурс] : хрестоматия / сост., под ред.: М. А. Гусаковского, А. А. Полонникова, А. М. Корбута. – Минск : БГУ, 2013.
ISBN 978-985-518-896-5

Представлены переводы известных исследователей в области образования в рамках нескольких ключевых дисциплин – философии, социологии, психологии и педагогики – чьи работы оказали значительное влияние на национальные образовательные системы, а также на мировой опыт анализа и проектирования образования.

УДК 378

ISBN 978-985-518-896-5

© БГУ, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

<i>Барнетт Р.</i> Осмысление университета	5
<i>Макларен П.</i> Критическая педагогика: обзор основных концепций.....	30
<i>Больнов О. Ф.</i> Теория и практика воспитания.....	70

СОЦИОЛОГИЯ

<i>Бернстейн Б.</i> Социальный класс и педагогическая практика	85
<i>Бурдьё П.</i> Университетская докса и творчество: против схоластических делений.....	115
<i>Попкевиц Т.</i> Политическая социология образовательной реформы.....	132

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Герген К. Дж., Уортам С.</i> Социальное конструирование и педагогическая практика.....	172
<i>Брунер Дж.</i> Культура, интеллект и образование.....	200
<i>Кольберг Л., Майер Р.</i> Развитие как цель образования.....	246
<i>Жиордан А.</i> Аллостерическая модель и современные теории обучения.....	295

ПЕДАГОГИКА

<i>Браффи К. А.</i> Образование как разговор	317
<i>Барр Р. Б., Тагг Дж.</i> От преподавания к учебе: новая парадигма высшего образования.....	333

ОБРАЗОВАНИЕ КАК РАЗГОВОР¹

Кеннет А. Браффи

Коллаборативное обучение исходит из куновского допущения о том, что знание есть консенсус, т. е. нечто такое, что люди совместно конструируют в разговоре. Знание в этом смысле, говорит Кун, «по своей внутренней сути является или общим свойством группы, или ничем вообще» (Кун, 2001, с. 268). В эссе о месте литературы в образовании, озаглавленном «Голос поэзии в разговоре человечества», Майкл Оукшот помещает данное представление о знании как социальном конструкте, принадлежащем сообществу, в еще более широкий контекст: наша способность участвовать в непрекращающемся разговоре отличает людей от других животных. «Как цивилизованные человеческие существа, – говорит Оукшот, – мы наследуем не способы познания себя и мира и не накопленную информацию, а разговор, начатый в первобытных лесах и продолжающийся, делаясь все более ясным, на протяжении столетий. Этот разговор идет как публично, так и внутри каждого из нас... И это тот разговор, который, в конце концов, определяет место и характер любой человеческой деятельности и любого высказывания» (Oakeshott, 1962, p. 199).

Исходя из данной посылки Оукшот определяет образование как «посвящение в навык ведения и поддержания разговора, в ходе которого [посвящения] мы учимся распознавать голоса и выделять подходящие возможности для высказывания, а также приобретаем интеллектуальные и моральные привычки, подобающие разговору» (Oakeshott, 1962, p. 199).

Образование посвящает нас в разговор и, посредством разговора, в мышление. Оукшот переворачивает общепринятое фундаменталистское понимание отношений между мышлением и разговором, которое столь выразительно сформулировали в Колледже св. Иоанна, пытаясь отстоять идею разговора как модуса образования: «Разговор есть публичное добавление к тому исконному диалогу души с собой, который зовется мышлением». В данном высказывании утверждается, что мы способны говорить друг с другом, потому что мы способны мыслить. Позиция Оукшота и позиция, принимаемая в данной книге, противоположна: мы способны мыслить, потому что мы способны говорить друг с другом² (Brann, 1992, p. 42).

¹ *Bruffee K. A. Education as conversation // K. A. Bruffee Collaborative learning: higher education, interdependence, and the authority of knowledge: пер. с англ. Л. Г. Кирилук; под ред. А. М. Корбута. Baltimore; London: Johns Hopkins University Press, 1999. P. 133–149.*

² Я не хочу быть неправильно понятым. Колледж св. Иоанна поступает, на мой взгляд, совершенно правильно. Я подвергаю сомнению предложенное им обоснование своих поступков.

Л. С. Выготский поддерживал этот взгляд, показывая, что рефлексивное мышление представляет собой интернализированный социальный разговор. Вначале мы приобретаем опыт и овладеваем тем, что Аукшот называет «навыком ведения и поддержания разговора», – а в данной книге называется ремеслом взаимоотношений – в сфере социальных взаимодействий с другими людьми. Только затем, демонстрирует Л. С. Выготский, мы впитываем этот навык соучастия, инсценируя и беззвучно проигрывая внутри себя роли всех участников разговора.

Мы мыслим потому, что способны говорить друг с другом. Это значит, что мы учимся мыслить точно таким же способом. Как сказал Стэнли Фиш, «источником всех наших мыслей и ментальных операций является то или иное интерпретативное сообщество» (Fish, 1980, p. 14). Широта, сложность и острота нашего мышления, его сила, практическая и концептуальная польза, которую мы можем из него извлечь, и даже сами объекты нашего мышления обусловлены тем, в какой мере нас познакомили с ремеслом взаимоотношений, принятым в том сообществе знаний, к которому мы принадлежим. Клиффорд Гирц согласился бы с этим. «Человеческая мысль, – говорит он, – во всех отношениях социальна: социальна по своему происхождению, социальна по своим функциям, социальна по своим формам, социальна по своему приложению» (Гирц, 2004, с. 415).

Разумеется, в понимании мышления как интернализированного разговора есть свои плюсы и минусы. Одно из практических преимуществ состоит в том, что не существует никаких проблем с логистикой. Нам не надо садиться в поезд А или лететь рейсом 221 компании «Юнайтед Эйрлайнс», чтобы поговорить с собой. Кроме того, участники мышления не различаются по подготовленности, интересам, врожденным способностям или употребляемому языку. Каждый из наших воображаемых внутренних собеседников столь же красноречив и умен, как и мы сами.

Или столь же лаконичен и глуп. Эта специфическая предрасположенность мышления, понимаемого как интернализированный разговор, многое проясняет в образовании. Если этноцентризм, неопытность, психологическая тревога, экономические интересы и парадигмальная заостренность (туннельное зрение) ограничивают наш разговор, то они будут ограничивать и наше мышление. Если разговор, протекающий в сообществах знаний, членами которых мы являемся, узок, поверхностен, тенденциозен или переполнен клише, наше мышление почти наверняка будет таким же. Многие социальные формы и конвенции разговора, большинство грамматических, синтаксических и риторических структур разговора, а также широта, гибкость, движущие силы и цели разговора являются источниками форм, конвенций, структур, движущих сил, широты, гибкости, объектов и целей мышления. Хороший разговор рождает хорошее мышление.

Эта функциональная зависимость между разговором и мышлением лежит в основе идеи Куна о том, что жизнь сообщества генерирует разговор, который создает и поддерживает знания и способы мышления этого сообщества. Она также лежит в основе его идеи о том, что для понимания знаний и способов мышления сообщества мы должны понять его жизнь. <...> Посредством анализа некоторых способов обоснования и развития аргумента Куна в данной работе я покажу, что с раннего детства и до зрелых лет образование представляет собой основанный на взаимоотношениях, социально конструируемый, разговорный процесс.

Каждый из нас изначально объясняет неподатливую физическую реальность и окружающие социальные обстоятельства исходя из убеждений, которые выражаются в форме историй, фрагментарных рассказов, сначала являющихся исключительно нашими («Бобби толкнул меня, и я упал с горки».) Эти убеждения становятся тем, что мы называем «знанием», когда мы «обосновываем» их. («Спроси учительницу. Она видела, как он это сделал».)

Все многочисленные различия между фундаменталистским и нефундаменталистским пониманием знания сводятся к разнице в интерпретации термина «обоснование». Фундаменталисты говорят, что мы обосновываем свои убеждения, соотнося их с реальностью («Она видела, как он это сделал»). Нефундаменталисты говорят, что мы обосновываем свои убеждения, соотнося их с социальными обстоятельствами, с убеждениями других людей («Спроси учительницу»). Ричард Рорти лаконично формулирует нефундаменталистскую позицию, когда пишет, что «мы понимаем познание, когда понимаем социальное обоснование веры» (Рорти, 1997, с. 126). С первых мгновений своей жизни мы конструируем знание в разговоре с другими людьми. Обучаясь чем-то новому, мы покидаем сообщество, которое обосновывает определенные убеждения определенными способами посредством определенных лингвистических и паралингвистических систем, и присоединяемся к другому сообществу, которое обосновывает иные убеждения иными способами посредством иных систем. Мы покидаем одно сообщество партнеров по знанию и присоединяемся к другому.

Конечно, сообщество, к которому мы присоединяемся, может лишь немного отличаться от того, которое мы покинули. Например, как в том случае, когда мы узнаем новый способ употребления точки с запятой или захвата второй базы. Но может происходить и ассимиляция совершенно новых ценностей, привычек, символических систем и компетенций. Например, как в том случае, когда мы впервые пересекаем улицу самостоятельно, сдаем экзамен на адвоката или изучаем китайский язык. Курт Левин приводит пример группы часовщиков, переучивающихся на плотников. Для этого, говорит Левин, им нужно не просто научиться использовать молоток и пилу.

Они должны научиться ругаться как плотники, пить как плотники, гулять, есть и шутить как плотники. Обучение предполагает изменение социальных привязанностей, потому что знание есть результат признания, взаимного согласия партнеров по знанию относительно того, что убеждения, высказанные членом этого сообщества, были или могут быть социально обоснованы (Lewin, Grabbe, 1948, p. 58).

На другом уровне анализа любое сообщество, к которому мы присоединяемся, может лишь слегка отличаться от покинутого нами сообщества, поскольку, как показали социологи, все сообщества сохраняют свою целостность благодаря одним и тем же «механизмам интеграции». Это сходство особенно очевидно среди западных академических и профессиональных сообществ знаний. Интеллектуальный долг, общая компетентность, техническое знание и традиции (куновские «парадигмы»), схемы аргументации, схемы признания и вознаграждения (цитирование, публикация, выделение грантов), уровни сотрудничества, доверие, конфликт, соревнование и часто даже ресурсы (университетские ставки, фонды) в целом, а порой и в деталях, оказываются одними и теми же в разных сообществах.

В раннем детстве, а возможно даже и до рождения, мы начинаем бесконечный жизненный процесс реаккультурации. Джером Брунер показывает, что даже шестимесячные дети вступают в паралингвистический разговор со своими матерями и другими взрослыми, заботящимися о них, и посредством этих разговоров конструируют и реконструируют знания исходя из своих предшествующих убеждений. Так как их благополучие зависит от понимания ими языка матери (как вербального, так и языка жестов), дети начинают вести интерпретативный разговор со своими матерями (и другими заботящимися о них взрослыми), как только они обретают способность регистрировать и различать изменения в позе и жестикуляции, интонации и выражении лица. А поскольку благополучие матери тоже отчасти зависит от понимания потребностей ребенка и адаптации к ним, ребенок и мать являются в этом отношении компетентными партнерами. Вместе они образуют уникальное, крошечное, но имеющее ключевое значение для культуры сообщество знаний, члены которого обучаются, сотрудничая друг с другом.

Выготский описывает сцену, иллюстрирующую процесс формирования сообщества и сотрудничества, в котором участвует, как и в эксперименте Брунера, шестимесячный ребенок. Ребенок видит привлекательный предмет – например, блестящую ложку – и тянет руку, чтобы схватить его. Ложка находится вне пределов его досягаемости. В этот момент, пишет Выготский, «его руки, протянутые к предмету, остаются висеть в воздухе, пальцы делают указательные движения» (Выготский, 1983, с. 144). Ребенок пытается на самом элементарном уровне установить контакт с частицей физической реальности. Столкнувшись с неподатливой физической реальностью, он отступает. Он хочет вызвать

реакцию вещи или наладить с ней связь, соответствующую его попытке дотянуться до нее. Но вещь отказывается сотрудничать в попытке его познания. Вещи все такие. Поэтому ребенок тянется, но ничего не происходит.

Однако затем происходит кое-что другое. Вещь по-прежнему отказывается сотрудничать, но мать – согласна. Она пододвигает вещь к ребенку, который теперь может пощупать ее, рассмотреть, взять в рот.

В этом кратком описании бытовой сцены кроется ключ к пониманию нефундаменталистского социально-конструктивистского подхода к знанию и, следовательно, коллаборативного обучения. Когда дети тянутся к вещи, они не просто тянутся. Они посылают сообщение. И когда в конце концов мама, папа или кто-либо из заботящихся о них взрослых получает сообщение и реагирует на него, дети прочно усваивают важность этого, казалось бы, не относящегося к делу побочного эффекта. Наше первая попытка схватить вещь, отмечает Выготский, является первым шагом в процессе обучения указанию. Указательный жест, утверждает Выготский, первоначально есть «неудавшееся хватательное движение, направленное на предмет и обозначающее предстоящее действие... Когда мать приходит на помощь ребенку и осмысливает его движение как указание, ситуация существенно изменяется. Указательный жест становится жестом для других. В ответ на неудавшееся хватательное движение ребенка возникает реакция не со стороны предмета, а со стороны другого человека» (Выготский, 1983, с. 143–144).

Прочтение Выготским этой сцены говорит нам о том, что познание не заключается в непосредственной, прямой связи между субъектом и объектом. Это распределенный, опосредованный процесс, предполагающий участие других людей. К обучению всегда прямо или косвенно причастен другой человек или несколько людей. В примере Выготского ребенок постепенно учится познавать и овладевать блестящей ложкой, участь познавать и овладевать реакцией взрослого на себя, вызванной демонстрацией желания познать ложку. Дети начинают «относиться к этому [хватательному] движению как к указанию», говорит Выготский, когда они понимают, что их «движение, направленное на предмет», действительно становится «движением, направленным на другого человека, средством связи» (Выготский, 1983, с. 144).

Такого рода опыт является опытом коллаборативного обучения, потому что, когда мамы и папы, а также другие заботящиеся о ребенке взрослые наконец получают сообщение и реагируют на него, они начинают понимать кое-что относительно детей, в особенности – относительно данного ребенка. Они начинают разбираться в мире жестов или фраз, при помощи которых ребенок теперь в состоянии разговаривать. Они (возможно) обретают умение предугадывать некоторые (вероятные) последующие действия со стороны ребенка. И – что крайне важно с точки зрения ребенка – они обретают умение повиноваться приказам.

Эти моменты в жизни шестимесячных детей заслуживают самого серьезного внимания преподавателей колледжей и университетов, поскольку лежащий в их основе процесс можно обнаружить не только в младенчества и детстве, но и в практике обучения взрослых. Ребенок и мать учатся тому, что им необходимо знать друг о друге, осваивая язык, делающий их сообществом, а также превращая результаты своих текущих разговоров в молчаливые конвенции и рутинные действия, – в то, что Брунер называет «форматами», а Латур – «черными ящиками». По мере того как младенцы растут и учатся, становясь детьми, а затем подростками и взрослыми, они постепенно переходят от этого первого, маленького, закрытого сообщества знаний матери и младенца к членству во все более сложных, более широких и более запутанных сообществах знаний, каждый раз овладевая новыми конвенциями и рутинными действиями, которые добавляются к уже существующим.

Как только мы овладеваем языком, этот непрерывный жизненный процесс обучения и реаккультурации при переходе от одного сообщества знаний к другому ускоряется и становится все более сложным. Обучаясь называть предметы, дети не овладевают новым процессом, а расширяют процесс – указание, – которым они овладели в младенчестве. В детстве, как и в младенчестве, природа знания такова, что «путь от вещи к ребенку и от ребенка к вещи лежит через другого человека» (Выготский, 1984, с. 30).

Другая ситуация, описываемая Выготским, показывает, насколько сложным и извилистым может быть этот путь. Речь идет о действиях четырех-пятилетней девочки, которая пытается завладеть конфетой с помощью ряда базовых орудий, в данном случае – палки и табурета. В процессе работы она проговаривает свое решение проблемы. Но погружаясь в фантазии, она разговаривает не с интересующими ее предметами. Она говорит о них и о себе *кому-то*. Иногда она разговаривает с кем-то присутствующим, в данном случае – с исследователем, но большую часть времени она разговаривает сама с собой, как если бы она была другим человеком.

В этой ситуации, по мнению Выготского, ребенок использует социальную речь инструментально: как помощника в осуществлении чего-либо. Более того, к четырех-пятилетнему возрасту в развитии ребенка происходят огромные изменения, «когда речь социализирована, когда, вместо того чтобы обратиться с планом решения задачи к экспериментатору, он обращается к самому себе» (Выготский, 1984, с. 33).

С точки зрения Выготского, процесс, который привел ребенка к такому проговариванию решения проблемы, есть «величайший генетический момент во всем интеллектуальном развитии». Этот момент состоит в «соединении двух первоначально совершенно независимых линий развития [речи и практической деятельности]». Как только ребенок включает речь и использование знаков в любую деятельность, говорит Выготский, она

«совершенно преобразуется». Еще до овладения своим собственным поведением дети с помощью речи начинают овладевать окружающими. С этого момента «проговаривание и действие... являются единой сложной психической функцией, направленной на решение задачи. Чем более сложное действие требуется ситуацией и чем менее прямым становится путь решения, тем более важной становится роль речи в целом процессе» (Выготский, 1984, с. 21–22).

Вследствие такого вовлечения речи в обучение и мышление, «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми... затем внутри ребенка» (Выготский, 1983, с. 145). Таким образом, инструментальная речь одновременно помогает нам совершать то, что мы пытаемся делать, и социализирует все, что мы делаем. Разговор – прямой, косвенный или интернализированный – превращает даже индивидуальные задачи в совместные. Начав использовать речь инструментально, мы уже работаем вместе, независимо от того, работает мы рядом или отдельно.

Бруно Латур показывает связь между разговором и овладением окружающим миром с помощью примера, похожего на пример Томаса Куна, но имеющего более широкий смысл. В обеих историях говорится о родителях, обучающих детей разнице между видами животных. В примере Куна отец помогает сыну отличить уток от гусей. В примере Латура мать помогает дочери отличить птиц от любого другого предмета, «который стремительно удаляется и исчезает из поля зрения» (Latour, 1987, p. 198).

Разница между ситуациями, описанными Куном и Латуром, связана с ролью языка. Кун делает акцент на остенсии (указании): отец говорит своему ребенку, который неправильно идентифицировал определенных птиц: «Нет, Джонни, это гусь». Но Латур знает, что, как продемонстрировал Выготский, указание уже является, по сути, рудиментарным актом названия при помощи жеста. Поэтому Латур показывает, что тот вид разговора, в который вовлечены родители и дети, т. е. согласование противоречивых допущений, – это процесс лингвистической реаккультурации. Иными словами, Латур осмысляет данное событие как разговор в рамках нестандартного, пограничного дискурса, посредством которого ребенок обучается языку (нормальному дискурсу), конституирующему сообщество англо-говорящих взрослых. Важные детали истории Латура заслуживают того, чтобы процитировать ее полностью: «Мама с маленькой дочерью гуляют на природе. Девочка называет “фли-фли” все, что стремительно удаляется и исчезает из поля зрения. Таким “фли-фли” оказывается не только голубь, но и улетающий в страхе заяц или даже ее мяч, когда кто-то сильно ударяет по нему, когда она этого не видит. Глядя в пруд, девочка замечает уплывающего пескаря и говорит «“фли-фли”. “Нет, – говорит мама, – это не “фли-фли”,

это рыбка; “фли-фли” вон *там*”, – и показывает на улетающего воробья. Мама и дочь находятся на пересечении двух цепочек ассоциаций: первая связывает мяч, зайца, голубя, пескаря со словом “фли-фли”, а вторая... может применяться к некоторым из указанных случаев – но не к мячу – и к [слову] “птица”, которое может применяться только к голубю и воробью. Не будучи релятивисткой, мать не колеблясь называет “неправильным” использование дочерью слова “фли-фли”... “Фли-фли” напоминает о ряде случаев, которые обычно не связаны в языке матери. Девочка должна поместить примеры, которые до сих пор относились к слову “фли-фли”, под новые заголовки: “птица”, “рыба” и “мяч»» (Latour, 1987, p. 198–199).

В этой истории знание о том, что-с-чем-связано, нельзя отделить от разговора между двумя участниками. «Знание» и «общество» не находятся по разные стороны. Наоборот, существует то, что Латур называет «пробами силы», в которых знание, разговор, эмоциональная вовлеченность и социальные отношения неразделимы. Используя свой природный талант к языковой импровизации, маленький ребенок переводит и перепереводит до тех пор, пока она не начинает говорить «правильно».

При этом «правильное», конечно же, означает принятое в том сообществе, в которое стремится попасть ребенок: в сообществе ее матери, т. е. в сообществе людей, говорящих на стандартном английском языке. Как отмечает Латур, локально, в пределах сообщества людей, говорящих на стандартном английском, мать ребенка не является релятивисткой. Локально никто не является релятивистом. Локально все мы фундаменталисты. Членство в сообществе знаний по определению означает, что все наши поступки безусловно правильны или неправильны согласно критериям, единодушно признаваемым в данном локальном сообществе, к которому мы принадлежим и в которое мы аккультурируем своих детей. В истории Латура мать совершает именно аккультурацию своего ребенка: «Ребенок... не знает заранее, как сильно ее мать держится за определение слов “птица” и “исчезать”. Она пытается создать категорию, объединяющую все, что стремительно удаляется, и она всякий раз терпит неудачу, сталкиваясь с сопротивлением своей матери, которая разрушает эту категорию. Девочка обучается тому, что составляет часть мира ее матери: воробьи, мячи и пескари не могут быть одновременно “фли-фли”; это не обсуждается. Перед дочерью стоит выбор: либо отказаться от своей категории, либо жить в мире, который, по крайней мере в одном элементе, отличается от мира ее матери. Держась за категорию “фли-фли”, девочка не может вести ту же жизнь, которую она бы вела, если бы придерживалась категорий “птицы” и “исчезать”. Таким образом, девочка овладевает частью языковой структуры, подвергая испытанию все, чего придерживается ее мать. Точнее говоря, то, что мы называем “структурой”, есть форма, которая медленно вырисовывается

в результате осуществляемых девочкой проб; это можно обсуждать, а это — нет, это связано с тем и т. д. Один несомненный элемент этой структуры заключается в том, что “фли-фли” не имеет шансов на выживание, если девочка живет среди англоговорящих людей» (Latour, 1987, p. 200).

По мере взросления бóльшая часть той формы разговора, который разворачивается между матерью и дочерью в примере Латура, становится скрытой. Мы интернализируем его в качестве мышления. Это процесс, как замечает Выготский, затрагивает значительную часть совместных действий и социальных отношений, на которых основывается разговор. В результате, даже когда взрослые работают в одиночестве и молча, <...> мы включены в процесс, который по сути коллаборативен, т. е. мы работаем вместе, независимо от того, работаем мы рядом или раздельно. Когда дети в примерах Выготского и Латура станут на год-два старше, они будут «говорить» в основном то же самое, что они проговаривают во время выполнения работы, делая задачу столь же коллаборативной. Разница будет состоять в том, что они вряд ли будут произносить это вслух, разве что в ситуации стресса.

То, что мы склонны заново экстернализовать свои мысли в ситуации стресса в форме прямого или косвенного разговора (устной речи и письма), говорит о неразрывной связи мышления и разговора в обучении взрослых, даже когда эта связь перестает быть очевидной. Стресс вынуждает нас разговаривать с собой («Давай, Антея, ты опоздываешь», — говорит моя жена самой себе, когда спешит из дома на работу). Стресс побуждает к болтовне и бесконечным беседам в студенческом общежитии, типичным для отрочества и юности. <...> Студенты, которых интервьюировал Уильям Перри для своей книги «Формы интеллектуального и этического развития во время обучения в колледже», описывают, как коллективное обсуждение идей, политических убеждений и религиозных верований в общежитиях меняло (или, в нескольких случаях, укрепляло) мнения, с которыми они пришли в колледж. Свидетельства информантов Перри показывают, что, поступив в колледж или университет, студенты испытывают сильную потребность быть принятыми в окружающее их сообщество, потому что они осознают, что принадлежность к нему позволит им справиться со стрессом. «Как только я интегрировался в новое сообщество, понял, как себя вести, и начал контролировать свои действия, — говорит один студент, — я стал с большей готовностью принимать неоднозначные, двусмысленные ответы... Я менее склонен принимать их, когда я совершенно не интегрирован [в сообщество], когда я в совершенно новой среде и у меня нет связей» (Perky, 1968, p. 121).

В ситуации смены понятий, описываемой Томасом Куном, тоже действуют взрослые, работающие в ситуации стресса на границах сообщества и конструктивно реэкстернализирующие разговор. Но даже в этом случае, репрезентирующем самые тонкие, сложные и требовательные формы

мышления, когда-либо реализовывавшиеся человечеством, «путь от вещи к [нам] и от [нас] к вещи» все равно «лежит через другого человека». Когда представители двух фракций научного сообщества, переживающего кризис теории, пытаются вместе согласовать свои несовместимые исходные допущения, говорит Кун, они не могут осуществить это согласование посредством эксперимента. Правила экспериментирования определяются самими этими допущениями. Они не могут так же разрешить свои противоречия на данном уровне «простым уточнением условий при определении беспокоящих ученого терминов» либо «[прибегнув] к какому-то нейтральному языку, который оба использовали бы одинаково» (Кун, 2001, с. 258). Любое определение термина, которое тот или иной ученый может признавать стандартным, другой будет считать нестандартным. Иными словами, двое ученых могут согласовать свои несовместимые допущения только при помощи пограничного разговора, т. е. посредством терминов, которые нестандартны для обоих.

В этом разговоре, объясняет Кун, ученые должны опираться на техники, которые «не являются ни простыми, ни удобными и не представляют собою часть арсенала нормальной науки» (Кун, 2001, с. 258). Они должны проговорить свою проблему, подобно тому как ребенок в примере Латура проговаривает в разговоре с матерью свою попытку классифицировать быстро движущиеся предметы. Но в этом случае не существует «правильного» ответа, поскольку не существует устоявшегося, локального референтного сообщества, язык и стандарты которого могут приниматься обоими учеными. В результате им необходимо начать строить с нуля новую общую языковую историю. Им необходимо «осознать друг друга как членов различных языковых сообществ», а затем осуществить перевод как замену беглого понимания и «мощное средство и для убеждения и переубеждения» (Кун, 2001, с. 259–260). Они обращаются за помощью не только к языку, но к языку о языке, разговору о разговоре, включаясь в процесс сотрудничества, в котором они применяют язык в качестве инструмента решения задачи коррекции языка (Кун, 2001, с. 255–261; см. также: Galison, 1997, p. 814, 832).

Конечно, между шестимесячными детьми у Брунера и Выготского, ребенком, достающим конфету, у Выготского, детьми, называющими птиц, у Латура и Куна, студентами, спорящими в общежитиях, у Перри и учеными, находящимися в ситуации кризиса теории, у Куна имеется значительная разница в сложности. Но это разница в степени, а не в сути. Базовое сходство всех этих примеров заключается в том, что ни один из них не является простым случаем решения проблемы. В каждом из этих случаев люди работают в пределах того, что Выготский называет их «зоной ближайшего развития»; они пытаются понять мир на пределе своих возможностей. Для этого они конструируют ситуативный, переходный язык. Этот язык опирается на всю ту лингвистическую

историю, которую студенты привносят в разговор, и постепенно становится признанным языком, применяемым в новом сообществе партнеров по знанию. Затем, рано или поздно, студенты интернализируют этот разговор и отныне могут продолжать его в одиночестве. В любом случае, люди движутся окольным путем от мира к себе и от себя к миру через разговор с другими людьми. Вот почему мы, говоря словами Рорти, понимаем познание, когда понимаем социальное обоснование веры.

Во всех приведенных иллюстрациях присутствуют два вида разговора: нормальный дискурс и нестандартный, пограничный дискурс. Оба вида дискурса встречаются в сообществах компетентных партнеров, но сообщества, в которых они функционируют, устроены по-разному. Нормальный дискурс имеет место в устоявшихся сообществах знаний, стандарты которых не вызывают сомнений. Его цель – поддерживать и подтверждать устоявшееся знание. Нестандартный дискурс <...> возникает на границах устоявшихся сообществ знаний в ситуативных переходных группах, в которых не превалируют стандарты устоявшегося сообщества. Цель этих переходных групп – реаккультурация из одного вида нормального дискурса в другой.

Как я уже отмечал в этой книге <...> и как показывают информатны Уильяма Перри <...>, и нормальный, и нестандартный дискурсы – разговоры между членами устоявшихся сообществ и переходных групп – включены в образовательный процесс в колледжах и университетах. Из этих двух дискурсов нестандартный более силен и проблематичен. Когда Ричард Рорти говорит, что нестандартный дискурс – «это то, что случается, когда человек, не ведающий об этих конвенциях [сообщества] или оставляющий их без внимания, присоединяется к дискурсу» (Рорти, 1997, с. 237), он точно описывает картину преподавания в колледже или университете. Студенты – аутсайдеры. Они начинают учиться, не ведая о языке, принятом в данном сообществе, языке, на котором говорит преподаватель. В этой «контактной зоне» (воспользуемся удачным термином Мэри Луизы Пратт), в которой стремления и компетенции «асимметричны», студенты еще не знают, что именно члены данного сообщества «считают “рациональным”» (Pratt, 1991, p. 34). Например, написанная лауреатом Нобелевской премии по физике Ричард Фейнман работа в той области, в которой он не получил образования – биологии, – была, как он с улыбкой сообщает, поднята на смех биологами, даже дружески к нему расположенными. Точно так же то, что говорят и пишут студенты, может часто казаться преподавателям колледжей и университетов «чем угодно – от полной бессмыслицы до интеллектуальной революции» (Рорти, 1997, с. 237).

Но преподаватели университетов и колледжей не всегда осознают, что верно и обратное. Для студентов многое из того, что говорит их препода-

ватель, является нестандартным дискурсом. Для студентов многое в речи преподаватели, как говорит Рорти, либо бред, либо нечто революционное. Либо им кажется, что преподаватели на самом деле не понимают, что они говорят, либо, по словам одного из информантов Перри, у них возникает ощущение, будто «мир *полностью* перевернулся» (Perry, 1968, p. 21). И преподаватели, и студенты могут склоняться к мысли, что подобная реакция есть признак глупости студентов либо блистательности преподавателя. Но чаще всего ее можно объяснить глубокими различиями в языках, конституирующих сообщества, членами которых они являются.

Коллаборативное обучения важно потому, что оно признает эти различия и создает условия, при которых студенты могут обсуждать границы между сообществами знаний, к которым принадлежат они сами, и сообществом, к которому принадлежит преподаватель. В рамках коллаборативного обучения преподаватели колледжей и университетов дают переходным группам студентов задания, которые целенаправленно генерируют дискурс между студентами. Для студентов это нестандартный дискурс, но для сообщества знаний, которое представляет профессор, это нормальный дискурс. Цель преподавателя – помочь студентам освоить этот дискурс, тоже сделать его для себя нормальным. Иными словами, цель преподавателя – помочь студентам стать членами того сообщества знаний, в которое они хотят войти. Задания, которые дает преподаватель, генерируют нестандартный дискурс среди студентов, поскольку ставят под вопрос конвенции тех сообществ, к которым уже принадлежат студенты, и имплицитно противопоставляют эти конвенции конвенциям того сообщества знаний, к которому принадлежит преподаватель.

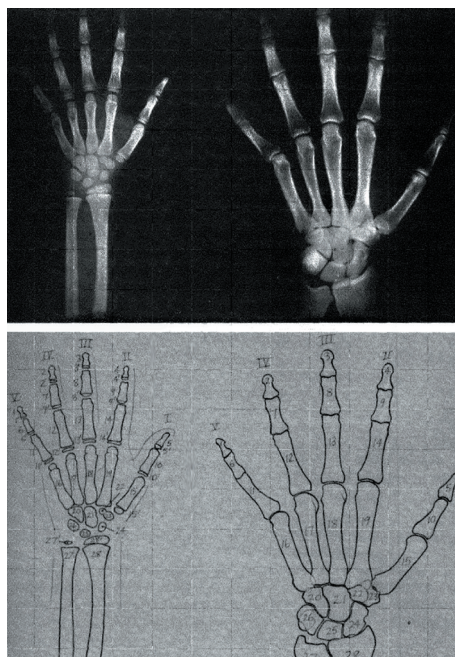
Преподаватели колледжей и университетов обеспечивают «пробы сил», обсуждаемые участниками в пограничном разговоре, чтобы наработать «определенный объем языка, который позволит прийти к заключению, достичь соглашения по какому-либо вопросу» (Perry, 1968, p. 167). Один из этапов эксперимента М. Л. Дж. Аберкромби по обучению студентов-медиков иллюстрирует процесс достижения студентами согласия путем обнаружения языка, при помощи которого они могут выразить это согласие. Она установила, что, работая в малых группах над решением диагностических задач, не имеющих однозначного ответа, студенты «в целом лучше отличали факты от выводов, реже приходили к ложным заключениям, анализировали больше одного варианта решения проблемы и были менее подвержены влиянию своего предыдущего опыта» (Abercrombie, 1959, p. 18).

В ходе эксперимента Аберкромби и ее студенты сделали несколько важных открытий. Все ее студенты начали выполнять эти задания, имея заранее составленное мнение друг о друге, о задаче, о преподавателе и о предмете, но эти мнения не всегда были одинаковыми. Например, говорит

Аберкромби, «некоторые были твердо убеждены в том, что ни один разумный преподаватель не попросил бы студентов сравнить разномасштабные изображения, тогда как другие были от природы подозрительны и, во всем ища подвоха или ловушку, полагали, что изображения не обязательно должны быть одного масштаба» (Abercrombie, 1959, p. 106). Чтобы выполнить поставленное преподавателем задание, студенты должны были обнаружить «неадекватность» своего «привычного подхода к решению проблем». Для этого студенты должны были сначала обнаружить неадекватность предубеждений друг друга. Простые попытки общаться друг с другом, исходя из своих предубеждений, не срабатывали. Напротив, как отмечает один из студентов, часто было важнее понять, «что думают другие, а не высказать свое мнение и убедить кого-то» (Abercrombie, 1959, p. 88–89).

Большинство студентов не возражали против анализа и опровержения предубеждений других студентов. Но лишь немногим нравилось, когда их коллеги анализировали и опровергали их собственные предубеждения. Поняв, насколько мучительным и болезненным является саморазоблачение, они пытались – иногда яростно – сопротивляться изменениям, которые порождал данный процесс. Однако при этом большинство студентов понимало, что такой взаимно вопрошающий разговор почти неизбежно вел к пересмотру их предубеждений. Большинство студентов достаточно легко относилось к тому, что преподаватели ставили под вопрос их предубеждения, и игнорировали вызов, намеренно неправильно его интерпретировали либо противились ему. Когда коллеги критиковали их предубеждения, сопротивление усиливалось.

В качестве одного из заданий в своем исследовании Аберкромби просила студентов проанализировать рентгеновский снимок, на котором были изображены две кисти рук. Один из снимков был меньше другого и, казалось, показывал большее число костей запястья. Первый же взгляд на снимок разделил студентов. Одни сразу решили, что на одном снимке изображена кисть ребенка, а на другом – взрослого. Однако «позже стало понятно», пишет Аберкромби, что многие студенты «считали само собой разумеющимся, что размер снимков прямо говорил о соответствующем размере кисти. В поддержку этого мнения они утверждали, что руки были радиографированы рядом на одной пластине, потому что между ними не видно разделительной линии. Однако другие, которые были больше знакомы с радиографией и фотографией, отмечали, что это не обязательно так. Со снимками можно поступить по-разному; ничто не заставляет предполагать, что они приведены к одному масштабу, и поэтому нельзя с уверенностью сказать что-либо о возрасте обладателей данных кистей на основании размеров снимков» (Abercrombie, 1959, p. 102–103).



Рентгеновский снимок из книги М. Л. Дж. Аберкромби «Анатомия суждения»

Даже на этой ранней стадии разговора студенты Аберкромби отказывались от своих несостоятельных предубеждений. «Утверждение, которое один студент считал “фактом”, т. е. непреложной истиной», другой студент «считал “выводом” или “заключением”». Однако в то же самое время, даже на этой ранней стадии, некоторые предубеждения студентов распадались под воздействием критики коллег. Когда им было указано на противоречие между «фактом» и «выводом», один студент заметил, что «было удивительно слышать, что другие считали нечто наблюдаемыми фактами, не осознавая допущений, которые они делали, но больше всего растроивает, когда ты сам попадаешь в эту ловушку» (Abercrombie, 1959, p. 102–103).

Когда в разговоре возникла тема количества костей запястья, которые студенты могли рассмотреть на снимке каждой кисти, студенческие предубеждения по-прежнему давали о себе знать. При попытке объяснения их восприятия меньшего числа костей на одном из снимков «идея сращения была настолько доминирующей, что другие возможные объяснения видимой разницы в количестве костей запястья игнорировались». Некоторые студенты даже зашли так далеко, что позволили своим предубеждениям перечеркнуть то, чему их учили, в результате чего в некоторых случаях «студенты, которые раньше знали, что запястье взрослого человека состоит из восьми костей, “забывали” об этом, пытаясь отстоять гипотезу сращения, объясняющую, почему видно только шесть костей» (Abercrombie, 1959, p. 103–104).

И только гораздо позже в разговоре студенты начали признаваться, что они даже не знали, на что смотрели, «что они знали недостаточно много о конечностях», чтобы быть уверенными, что они смотрят на человеческие

кисти. В итоге они подошли к интеллектуально обоснованному, но на первый взгляд шокирующему выводу, что «один или оба» снимка, «возможно, принадлежат обезьяне или даже амфибии либо рептилии, насколько они могут судить» (Abercrombie, 1959, p. 104–105).

Шаг за шагом обсуждая то, что практикующий врач посчитал бы взвешенным медицинским суждением, студенты продемонстрировали «широкий спектр действий». Оказалось, что в разговоре, ведущем к достижению консенсуса, говорит Аберкромби, «слушать столь же полезно, как и говорить; соглашаться – как и спорить; критиковать – как и одобрять. Обсуждаемые темы столь разнообразны, что никто не способен долго занимать доминирующую позицию самого знающего или самого умного. Рано или поздно даже умнейший настолько запутывается, что не может обойтись без помощи, возможно, самого невразумительного. Зачастую помощь оказывает академически слабый студент, который может предложить непосредственный, здравый выход из тупика, в котором они оказались. Любой студент может в какой-то момент стать учителем, а в другой – учеником» (Abercrombie, 1959, p. 89–90).

Кроме того, Аберкромби заметила, что в ходе «очень жарких» сфокусированных на задаче студенческих разговоров об их «несовместимых взглядах», они обычно не приходили к выводам о том, что они видят, «посредством серии логических шагов». Они не учитывали ограниченность своих знаний, не проверяли свои гипотезы для оценки вероятности своей правоты и не ставили под сомнение валидность своих заключений. Вместо этого, студенты «поспешно и практически неосознанно обращаются к прошлому опыту и информации, которые были более-менее релевантны», обычно «чувствуя уверенность в своей правоте» и будучи убежденными в универсальности своих предубеждений (Abercrombie, 1959, p. 105).

Подобно студентам-медикам Аберкромби ребенок из примера Латура проверяет силу связи слов в изучаемом языке с целью выявления силы его различных структурных элементов: какие из них допустимы, а какие – нет. Такого рода проверка осуществляется и студентами Перри, и учеными Куна. <...> Определенные элементы любой подобной формулировки останутся. Другие элементы будут замещены, когда студенты станут членами сообщества, представленного их преподавателем.

Эта тенденция нестандартного дискурса к равновесию, даже когда он бросает вызов существующему нормальному дискурсу, проистекает из его стремления стать новым нормальным дискурсом. Нестандартный дискурс, как и стандартный, стремится к утверждению своих собственных ценностей, целей и норм, чтобы тоже «считаться “рациональным”». Нестандартный дискурс надеется со временем стать разговором, в котором все будут единодушно придерживаться «множества общепринятых конвенций

о том, что считать относящимся к делу рассмотрением, что считать ответом на вопрос, что считать хорошим аргументом в пользу такого ответа или его обоснованной критикой» (Рорти, 1997, с. 237). Один из студентов Уильяма Перри следующим образом объясняет происхождение этой тенденции к равновесию: «Если ты знаешь, что другие люди считают ценным то же самое, [что считаешь ценным ты], это значительно облегчает дело, тебе не нужно столь упорно задаваться вопросом, является ли все это лишь плодом твоей фантазии, порожденным конкретной ситуацией, [ты] принимаешь это как предмет твоей веры и веры других людей» (Регу, 1968, р. 162).

Важнейший навык, который преподаватели колледжей и университетов должны демонстрировать и передавать своим студентам, генерируя среди них нестандартный дискурс посредством коллаборативного обучения, – это навык лингвистической импровизации: перевода. Данный навык является профессиональным реквизитом преподавателей, поскольку преподаватели и студенты, когда они впервые встречаются друг с другом в учебной аудитории, принадлежат к совершенно разным сообществам знаний.

ЛИТЕРАТУРА

Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // *Л. С. Выготский. Собр. соч.*. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М. : Педагогика, 1983. С. 5–328.

Выготский, Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л. С. Выготский // *Л. С. Выготский. Собр. соч.*. Т. 6: Научное наследие / под ред. М. Г. Ярошевского. М. : Педагогика, 1984. С. 5–90.

Гириц, К. Интерпретация культур / К. Гириц; пер. с англ. О. В. Барсуковой [и др.]. М. : РОССПЭН, 2004.

Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун; пер. с англ. И. З. Налетова // *Т. Кун. Структура научных революций.* М. : АСТ, 2001. С. 9–268.

Рорти Р. Философия и зеркало природы / Р. Рорти; пер с англ. В. В. Целищева. Новосибирск: Изд-во Новосибирск. ун-та, 1997.

Abercrombie, M. L. J. The anatomy of judgement / M. L. J. Abercrombie. Harmondsworth : Penguin, 1959.

Brann, E. T. H. St. John's educational policy for a «living community» / E. T. H. Brann // *Change.* 1992. Vol. 24, № 5. P. 36–43.

Fish, S. Is there a text in this class? The authority of interpretive communities / S. Fish. Cambridge : Harvard University Press, 1980.

Galison, P. L. Image and logic: material culture of microphysics / P. L. Galison Chicago : University of Chicago Press, 1997.

Latour, B. Science in action: how to follow scientists and engineers through society / B. Latour. Cambridge : Harvard University Press, 1987.

Lewin, K. Conduct, knowledge, and the acceptance of new values / K. Lewin, P. Grabbe. New York : Harper, 1948.

- Oakeshott, M.* Rationalism in politics / M. Oakeshott. New York : Basic Books, 1962.
- Perry, W. G. Jr.* Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme / W. G. Jr. Perry. New York : Holt, 1968.
- Pratt M. L.* Arts of the contact zone / M. L. Pratt // Profession 91. 1991. P. 33–40.