

**БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ЦЕНТР ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Т**еоретические  
вопросы  
образования

**Хрестоматия**

**Часть 2**

**СОЦИАЛЬНЫЙ КОНСТРУКТИВИЗМ:  
МНОГООБРАЗИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
ПРОЕКТОВ**

**МИНСК  
БГУ  
2015**

УДК 378

Составители :

**А. А. Полонников, А. М. Корбут, Н. Д. Корчалова**

Рекомендовано научно-методическим советом ЦПРО  
8 сентября 2014 г., протокол № 5

Рецензенты :

доктор психологических наук *Я. Л. Коломинский*;  
доктор педагогических наук *А. В. Торхова*

**Теоретические вопросы образования [Электронный ресурс] : хрестоматия. Ч. 2. Социальный конструктивизм: многообразие образовательных проектов / сост. : А. А. Полонников, А. М. Корбут, Н. Д. Корчалова. – Минск : БГУ, 2015.**

ISBN 978-985-566-166-6.

Представлены переводы статей известных исследователей в области образования, чьи работы значительно повлияли на национальные образовательные системы, на мировой опыт анализа и проектирования образования.

**УДК 378**

ISBN 978-985-566-166-6

© БГУ, 2015

## СОДЕРЖАНИЕ

От составителей.....	5
Предисловие .....	6

### Часть 1. КОНСТРУИРОВАНИЕ КОНТЕКСТА

Технология и трансформация педагогического проекта.....	9
<i>(Кеннет Дж. Джерджен)</i>	

Конструирование «ресурсных или помогающих» сообществ: внедрение новой (диалогической) практики в наши практики .....	39
<i>(Джон Шоттер)</i>	

«Я» и его конструкции: нарративная вера в постмодернистском мире.....	81
<i>(Барбара Дж. Сокор)</i>	

### Часть 2. КОНСТРУИРОВАНИЕ МЕТОДА

Радикальный конструктивизм и преподавание <i>(Эрнст фон Глазерсфельд)</i> .....	106
--	-----

Обучение как «конструктивный» процесс: иллюзия или реальность? .....	123
<i>(Вернер Брандл М. А.)</i>	

Смена формы обучения: перформанс, идентичность и практика ...	134
<i>(Лен Холмс)</i>	

### **Часть 3. КОНСТРУИРОВАНИЕ ОПЫТА**

<b>Компетенция, габитус, профессиональные знания .....</b>	<b>161</b>
<i>(Филипп Перренуы)</i>	
<b>Образовывать не значит обучать .....</b>	<b>168</b>
<i>(Андре Жиордан)</i>	
<b>Концепции обучающихся как «трамплин» для образования .....</b>	<b>173</b>
<i>(Андре Жиордан)</i>	
<b>Аллостерическая модель и современные теории обучения .....</b>	<b>183</b>
<i>(Андре Жиордан)</i>	

## ОТ СОСТАВИТЕЛЕЙ

Издание продолжает серию публикаций, предназначенных для исследователей, молодых преподавателей, магистрантов, сфера интересов которых связана с современным университетом.

В книгу включены теоретико-методологические и методические тексты, которые впервые издаются на русском языке. Проблематика, затрагиваемая данными работами, знакома лишь узкому кругу отечественных специалистов в сфере образования. В то же время многие идеи и разработки авторов публикуемых статей представляют уже сложившиеся научные направления современного гуманитарного мышления в западных странах.

Тексты пересекаются и резонируют: по некоторым вопросам они тесно переплетаются, по некоторым расходятся, по другим – лишь слегка соприкасаются друг с другом. Все они, однако, организованы вокруг общего тематического ядра – *образования*. Что значит образование сегодня? Этот вопрос так или иначе присутствует в каждом из представленных текстов. Но, возможно, возникновение у читателей собственных вопросов и будет составлять образовательный эффект издания.

Если, согласно Кеннету Джерджену, приобретаемое нами в процессе образования знание является результатом отношений, в которые мы вступаем, то каковы те отношения, в которых формируется наше знание о самом образовании и о том, как о нем следует говорить? Другими словами, какие вопросы нам следует ставить, если мы намерены говорить об образовании? Каков тот язык, на котором образовательные феномены обретают аутентичное существование?

Как нам относиться к этим качественно разнообразным текстам? Ситуация автора и ситуация читателя более чем неравнозначны. Но именно эта неравнозначность и позволит обнаружить или сконструировать, если использовать язык Джерджена, новые образовательные отношения. В этом, возможно, и состоит развитие белорусского образования.

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Мир стремительно меняется. Мы становимся участниками и свидетелями третьей технологической революции. Цивилизация переходит к новому этапу развития: постиндустриальному (информационному) обществу. Наблюдаемая нами общественная динамика во многом связана с качественными изменениями науки. Однако наука и образование – две стороны одной медали. Без образования невозможно обеспечение научно-технического прогресса, закрепление достигнутых успехов, равно как и без развитой науки трудно представить сегодня развитие образования. Между тем стремительно меняющееся общество бросает вызовы образовательной практике, побуждая ее к трансформациям.

Как должно измениться образование? Каковы направления его развития? В чем перспективы новых образовательных технологий? Каким должен быть новый учитель, преподаватель XXI в.? Каков он, новый школьник, учащийся, студент?

Формально вопросы не новы. И им столько же лет, сколько самой институциональной системе образования, которая, возможно, возникла еще в эпоху неолитической цивилизации. Однако все мы сегодня ощущаем, порой интуитивно, что времена воистину стали (становятся) другими, и поиск ответов на эти (и другие) вопросы ныне обретает и иной смысл, и иное значение.

На наш взгляд, существует две важнейшие причины, побуждающие к переосмыслению роли и сути образования в современном мире. Первая заключается в том, что человек приобретает сегодня иную среду обитания. Новая среда обитания и дома, и на работе – это «искусственная природа», взаимодействие с которой становится определяющим в жизни и человека, и человечества. В обсуждаемом контексте это означает все большую зависимость человека от техносферы (и культуры в целом) и всю большую потребность в должной подготовке к жизни в ней. Поскольку образование (понимаемое в широком смысле) призвано подготовить человека как к жизни, так и к работе в современном ему обществе, качественное изменение состояния общества влечет за собой и качественное изменение сферы образования.

Уже сегодня в системе образования налицо зримые проявления наступления нового цивилизационного этапа. Хочется обратить внимание читателей на следующий факт. Двумя фундаментальными школьными учебными дисциплинами (и семиотическими системами) являются сегодня письменная речь и математика. Фундаментальными в том смысле, что без овладения ими (пусть и на уровне начальной школы) невозможно ни движение вверх по образовательной лестнице, ни приобретение современной профессии. Истоки возникновения данных учебных предметов восходят к моменту выделения homo sapiens и отражают способ взаимодействия индивида с биосферой, другими, самим собой.

Можно с уверенностью утверждать, что в ближайшем будущем к этим фундаментальным учебным дисциплинам добавится еще одна, которая будет столь же универсальной, имя которой – информатика (computer science). Последняя представляет собой особый тип семиотического посредника, обладающего высокой степенью автономности и образующего, по существу, новую среду обитания – искусственный мир.

Вторая причина – невероятное ускорение в процессе приобретения человечеством новых знаний. Если в первом случае качественно новая ситуация уже приобрела статус фактичности, то во втором мы только на подходе к ней. И крайне желательно, чтобы эти новые обстоятельства не застали нас врасплох. Ведь первые последствия обрушивающегося на общество «Монблана информации» налицо. Все больше и больше живущих на планете людей переходит в разряд пользователей (потребителей) научно-технического прогресса. В их число начинают входить уже и те, кто прошел обучение и подготовку в конкретной (преимущественно технической) профессиональной области. И если раньше в ходе обретения профессиональных знаний об основополагающих принципах функционирования той или иной системы студенты получали и представление об ее устройстве, то в последнее время в этой области подготовки специалистов обнаруживается значительный дефицит. Эти и некоторые другие обстоятельства обуславливают необходимость разобраться в сути образования XXI в.

До XX в. практически все значимые технические достижения были результатом изобретательства и случайных открытий и, как правило, не были жестко обусловлены научными теориями. Скорее, теории возникали как систематики научных открытий. Однако

такая ситуация изменилась уже в начале XX в., а начиная с 30-х гг. прошедшего столетия все сколь-нибудь значимые свершения в области техники и технологий имели под собой фундамент опережающего опыта теоретического знания. Такая же судьба ожидает и образование, которое вплоть до последнего времени шло в значительной степени эмпирическим путем.

Образовательные реформы, причем не только в нашей стране, основывались (и основываются) на уже накопленном опыте (что, конечно, всегда будет и должно иметь место). Но теперь, в силу совершенно новых обстоятельств, для движения вперед необходимо теоретическое знание об образовании, лучшее понимание и осмысление учебного процесса и учащегося, и обучающего в нем. Именно эта проблематика и отражена в настоящем сборнике материалов, и именно в рамках такого подхода представленные в них теоретические размышления и умозрительные конструкции (непривычные для практических работников сферы образования) заставляют размышлять, анализировать и побуждают к действиям (пусть и не всегда прямо связанным с ними, но в конечном счете ими обусловленным). Чтение этих статей – занятие не совсем легкое, не совсем простое и потому интересное.

*А. А. Полонников*

## ЧАСТЬ 1. КОНСТРУИРОВАНИЕ КОНТЕКСТА

### ТЕХНОЛОГИЯ И ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА<sup>1</sup>

*Кеннет Дж. Джерджен*

*Кеннет Дж. Джерджен (Kenneth J. Gergen) – профессор психологии факультета психологии Колледжа Свартмора, штат Пенсильвания (США). Область интересов: теория социального конструкционизма, теория идентичности, коммуникативный подход в психологии, концепция психологических отношений. Основные публикации: «К трансформации в социальном знании» (Toward transformation in social knowledge, 1982), «Насыщенное Я: дилеммы идентичности в современной жизни» (The saturated self; Dilemmas of identity in contemporary life, 1991), «Реальности и отношения: глубины социального конструирования» (Reality and relationships: Soundings in social construction, 1994), «Приглашение к социальному конструированию» (An invitation to social construction, 1999), «Социальное конструирование в контексте» (Social construction in context, 2001).*

*e-mail: kgergen1@swarthmore.edu*

*web-page: <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/>*

Доклад в университете Нью-Гемпшира осенью 1995 г.

То, что технология начинает играть ведущую роль в человеческих делах, признается повсюду. Технологически обусловленные перемены в культурной жизни столь стремительны и повсеместны, что сегодня мы в научном сообществе сталкиваемся с совершенно новым вызовом. Исчезновение – такова плата за роскошь обращения к прошлому ради понимания настоящего либо же за сохранение нынешнего ландшафта в качестве значимого образца. Изменения в культурной жизни настолько разнообразны, хаотичны

---

<sup>1</sup> *Gergen K. J. Technology and the Transformation of the Pedagogical Project. URL: <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/web/page.phtml?id=manu12andst=manuscriptsandhf=1>.*

и всепроникающи, что наши обстоятельства вряд ли можно охватить посредством рационально последовательного анализа. Любой анализ, который не простирается в будущее, находится под угрозой устареть уже в момент своей кристаллизации. В социальных науках мы, возможно, имеем дело с эпохой, когда научная фантастика станет более аналитически полезной, чем все наши попытки зафиксировать природу на странице.

Этим духом проникнуты и предлагаемые здесь размышления. Я начну с короткого наброска лишь одной формы технологического изменения и рассмотрю ее влияние на культурную жизнь в целом и академический этос в частности. Во-первых, я покажу, что под влиянием технологий, появившихся в нашем столетии, мы погрузились в какофонию конкурирующих претензий на реальное и правильное. В итоге мы пришли к глубокой релятивизации реальности. В свете таких предположений я бы хотел полнее сконцентрироваться на понятии знания как продукта отношений и изучить влияние такого взгляда на педагогический проект. Я считаю, что трансформация в концепции знания означает радикальную переориентацию образовательного процесса. Я верю в то, что эта переориентация уже началась, и надеюсь, что мое сообщение поможет в обсуждении того, куда направить наши усилия в будущем. Нижеследующее можно рассматривать как переходный анализ, который будет принят либо отвергнут в дальнейшем.

### **ТЕХНОЛОГИЯ И РЕЛЯТИВИЗАЦИЯ ЗНАНИЯ**

Давайте кратко остановимся на специфической группе технологий двадцатого века, технологий, которые способствовали, в частности, развитию, усложнению и обогащению потенциала социальных связей. Я имею в виду главным образом телефон, автомобиль, национальную систему шоссе, радиопроизводство, кино, массовые издания, телевидение, реактивные самолеты и массовые транзитные системы, появившиеся в первые десятилетия, вплоть до современного распространения персональных компьютеров, модемов, спутниковой связи, международных коммуникационных сетей, факса, кабельной связи, беспроводных телефонов и множества других средств связи, которые незаметно и глубоко проникают в нашу повседневную жизнь. Раньше я уже определял их как технологии «социального насыщения» (Gergen, 1991), поскольку каждая из этих технологий включает нас в коммуникативные

отношения – непосредственно, символически и/или косвенно – с быстро увеличивающимся количеством других: с бóльшим числом людей, на более разнообразных основаниях, больше времени в течение дня и с растущим объемом взаимозависимостей. Иначе говоря, мы сталкиваемся с постоянно расширяющимся диапазоном мнений, ценностей, чувств, воспоминаний, личностей, фантазий, стилей и конвенций.

Такое погружение в непохожее значительно усиливается сопутствующим развитием и экспансией группового сознания. То есть технологии насыщения 1) позволяют иначе изолированным индивидам обнаруживать других, разделяющих схожие взгляды, ценности и т. д.; 2) поддерживают новые пространства организации (включая разработку совместных проектов, объединений, форм отдыха); 3) позволяют различным группам развивать групповое самосознание, а также представлять и распространять свои взгляды среди более широкой аудитории. В академической сфере, например, мы пережили расцвет многочисленных закрытых академических группировок, зачастую имеющих журнал, организационную структуру, международных партнеров и/или электронный информационный бюллетень. Эти изменения отражаются также в появлении многочисленных политических групп, активно противостоящих обстоятельствам, ведущим к угнетению, эксплуатации и маргинализации их членов. Параллельно движению «политики идентичности» возникают массовые правые движения (включая, например, такие движения, как противники аборт, антипорнография, политический фундаментализм и народная милиция). К этим явлениям мы должны добавить ряд дополнительных артефактов, включая расцвет нишевых изданий, компьютерных досок объявлений, частных волонтерских организаций и мультинациональных корпораций. Для нашего анализа наиболее важно то, что каждая из этих организационных форм несет в себе зародыш онтологического и морального обоснования. В результате постоянных взаимообменов неопределенные, ненадежные и недостаточно артикулированные концепции прошлого включаются в процесс диалога, в котором значения уточняются, сглаживаются, интегрируются и превращаются в верные и понятные. Мы узнаем, «что там», – является ли, например, существование материальным, ментальным или духовным – и взвешиваем, что нравственно, а что достойно порицания и неприемлемо для человека. Однако этот процесс, который можно аналитически обозначить как генезис смысла первого

порядка, надо отличать от генезиса конфликта второго порядка. Если процесс первого порядка присущ культурной жизни как необходимый продукт социализации, семьи и сообщества, то процесс второго порядка только обостряется с расцветом технологий насыщения. В своей истинной форме процесс первого порядка устремлен к единогласию: он поддерживает уверенность, а также устойчивое ощущение справедливости, традицию и ритуал. Однако если мы вступаем в многочисленные отношения в разнородных контекстах либо сталкиваемся с многочисленными дискурсами (взглядами, ценностями, рациональностями), тогда кокон онтологической и моральной безопасности лопаается.

С проникновением технологий насыщения в ткань повседневности мы можем сталкиваться с конфликтом на разных уровнях: на индивидуальном уровне, где мы болезненно переживаем несоответствия между различными верованиями и действиями (например, сложно примирить высокую духовность с убежденным материализмом, одновременно провозглашать либеральные ценности и отвергать образы жизни различных меньшинств); на межгрупповом уровне, где наша верность вступает в противоречие со столь же глубокой преданностью противоположной идее (например, в случае противников и защитников абортов; западного традиционализма и исламского фундаментализма; сциентизма и социального конструкционизма); и на уровне социума, где мы сталкиваемся с враждебной средой, полной конкурирующих притязаний на реальное и правильное (здесь случай Симпсона, например, близок к онтологическому кошмару).

Я считаю, что атмосфера разворачивающегося по жизни конфликта привела (и по-прежнему ведет) к разъеданию презумпции авторитетного, обоснованного или рационально оправданного знания. Под подозрением оказывается любая трансцендентальная претензия на авторитетность, будь она основана на очевидных данных, рациональном размышлении, духовном прозрении или любом ином исходном основании. Так, например, спиритуалисту нет нужды доверять ученому, поскольку сами притязания на научное знание укоренены в традиции, отказывающейся признавать факт духа; «черный» активист может обесценивать фактические заявления консерватора из высшего класса, потому что эти заявления основаны на чуждых ценностях и опыте. Если вернуться к нашему анализу, то я полагаю, что процесс второго порядка, рождающий

конфликт, ведет к уникальному социальному взгляду на знание. В своих исходных формах это проявляется в повышении общей чувствительности к социальному контексту, в котором возникает знание. Мы говорим: «Это лишь один из способов полагания», «Это всего лишь то, во что они верят», «У них свои задачи». (Такие высказывания гораздо реже адресуются самому себе.) Налицо рост сомнения в том, что называют «западной точкой зрения», все чаще рассматриваемой как «лишь одна культурная система верований из многих». Однако научное сообщество располагает наиболее разработанной концепцией социального конституирования знания и в силу этого бросает образовательной практике самый радикальный вызов.

### **Начальная артикуляция социального**

Если обратиться теперь к академической сфере, то в рамках этого обширного культурного контекста мы можем понять, почему философские попытки определения эмпирических оснований знания сегодня по большей части отживают свое. Многие философы настороженно относятся к попыткам установить основания того или иного проекта знания. Общее вырождение философского стремления к поиску оснований при этом сопровождалось оживленным становлением специфической социальной ориентации в отношении понятия знания. «Структура научных революций» Томаса Куна (Кун, 2001) наравне с работами Мангейма (Мангейм, 1997), Бергера и Лукмана (Бергер, Лукман, 1995), Флека (Флек, 1999), Фейерабенда (Фейерабенд, 1986) и других символизировала главный поворотный момент в понимании знания. Культурный этос содействовал осознанию того, что полагание знания как собственности индивидуального разума, сопровождающееся скрытым сопоставлением достигнутого понимания (психического представления) с внешними условиями (как сенсорными, так и интеллектуальными), было глубоко ущербным. Утверждения касательно природы мира или «Я» на самом деле формулируются в сообществе единомышленников, а иерархии приоритетов, под влиянием которых определенные отношения считаются приемлемыми («истинными» за пределами сообщества), а другие отвергаются, вырастают из динамических отношений между сообществами. Так была заложена база социально-конструкционистского подхода к знанию.

Концепции знания, безусловно, тесно связаны с теориями и практиками образования. Поэтому любая серьезная трансформация в описании знания внутри академического мира имеет потенциально огромное значение для педагогического проекта. В этом отношении смещение к социальной концепции знания не прошло мимо внимания исследователей образовательного процесса. Последние работы Эппла (Apple, 1986), Брюффи (Bruffee, 1993), Ульмера (Ulmer, 1987), Жиру (Giroux, 1992), Латер (Lather, 1991), Мегана (Mehan, 1979), Штеффа и Галя (Steffe and Gale, 1995), к примеру, свидетельствуют о значимости перехода к конструкционистской чувствительности. Но при этом также заметны двусмысленности и натяжки, не только в общих дискуссиях о значении и влиянии социального взгляда на знание, но и в концепциях практического или педагогического его применения.

С целью прояснения и углубления этой темы я бы хотел обозначить только один аспект социально-конструкционистского подхода, возможно, наиболее радикально воздействующий на педагогическую теорию и практику. В фокусе внимания будет находиться процесс относительного производства осмысленности. Обрисовав базовые положения, я предполагаю затем выяснить их значение для образовательной теории и практики, что позволило бы также собрать воедино и систематизировать ряд важных, но до сих пор рассматривавшихся по отдельности вкладов, изучить их сходства и различия. При таком анализе я буду особое внимание обращать на следствия из относительного взгляда на значение в свете проблем авторитетности знания, рефлексивной критики и способов репрезентации.

### **ЗНАЧЕНИЕ КАК ОТНОШЕНИЕ**

Возможно, наиболее важным итогом перехода к социальному взгляду на знание является вызов, который этот взгляд бросает идеологии индивидуализма, глубоко укоренившейся в западной традиции. Начиная с ранней платонической концепции универсальных форм, после – в картезианском прославлении Cogito<sup>2</sup>, кантианском аргументе понятийного априори, вплоть до попыток логических эмпиристов в XX в. определить основания научного исследования, знание, в сущности, рассматривалось как частная

---

<sup>2</sup> Cogito (лат.) – мыслю. Часть известного высказывания Декарта «Cogito ergo sum» – «Мыслю, следовательно, существую». – *Прим. перев.*

собственность индивида. Теории образования в большинстве случаев резонировали с подобным подходом (такие из них, например, как перенниализм, либерализм, экспериментализм и реконструктивизм). В этом смысле современный интерес к когнитивному развитию являет собой лишь еще одно воплощение устоявшихся взглядов на то, что главным итогом эффективного образования является трансформация индивидуального психического мира. Социальный пересмотр знания ставит под вопрос эту устоявшуюся традицию.

Однако глубина такого вопрошания различна. Даже классические попытки Бергера и Лукмана (Бергер, Лукман, 1995) и Куна (Кун, 2001) сдвинуть локус знания в социальном направлении в значительной мере отталкивались от анализа психических процессов. В первом случае существенный акцент делается на «индивидуальной субъективности», а у Куна метафора изменения гештальта визуального восприятия является ключевой в его характеристике смены парадигм. Многие ученые, внесшие заметный вклад в конструкционистский подход, придерживались онтологии психических процессов (см., например, Harre, 1992; Moscovici, 1984). Что касается собственно образования, то значительное число исследователей рассматривает понятие зоны ближайшего развития (ЗБР), выдвинутое Выготским (Vygotsky, 1978), в качестве ключевого момента социального описания процессов обучения. Однако понятие ЗБР строится на предположении об индивидуальном уровне психического функционирования, которым может управлять другой. Брунер в своей культурно ориентированной книге «Акты смысла» (Bruner, 1990) тоже проявляет живой интерес к индивидуальной «готовности к смыслу» и к тому, как ребенок обретает смысл через язык.

Хотя все указанные авторы внесли заметный вклад в конструкционистские концепции знания и образования, их отношение к акцентированию социального, а не индивидуального, глубоко двойственно. Если воспользоваться критической метафорой Рорти (Рорти, 1997), в их трудах присутствуют остаточные элементы опасного дуализма, в котором душевный мир выступает интериоризированной зеркальной сущностью, контуры которой заданы внешним социальным миром. Подобная ориентация не дает ответа на главные вопросы: как интериоризируется мир культуры; требуется ли наличие некультурных психических процессов, обуславливающих постижение и осмысление внешнего, чтобы это внешнее перешло во внутреннее; должно ли описание знания и образования

строиться на предварительном выяснении того, какие психические процессы участвуют в интернализации и, если эти процессы важно понять, тогда подходит для этого лучше всего традиционное когнитивное исследование? Это, конечно, непростые вопросы, и можно ли на них ответить в принципе (например, Gergen, 1994), причем, чтобы ответы содержали в себе определенную социальную концепцию знания, пока не ясно.

Но есть и другая плеяда конструкционистских авторов, которые гораздо яснее демонстрируют различия между индивидуалистической традицией и революционными выводами из социальной концепции знания. Эта линия аргументации многим обязана поздним трудам Витгенштейна, в особенности тем, которые касаются выработки значения и психологических предикатов. Что касается первого случая, то утверждение Витгенштейна (Витгенштейн, 1994) о том, что значение слова вырабатывается в специфических языковых играх, фактически меняет локализацию значения с индивидуальных психических миров на коммунальное соучастие. Это изменение положения значения подкрепляется дальнейшим обращением Витгенштейна к интеллектуальным головоломкам, происходящим из гипостазирования психологических категорий (см. Wittgenstein, 1980a, 1980b). Осмысленное употребление психологических терминов (например, «познание», «восприятие», «мышление», «память») возможно только в рамках конвенций конкретных языковых игр.

Изменение локализации значения с «внутри» на «между» находит отражение в многочисленных попытках, предпринимаемых в совершенно разных контекстах. Этнометодологические исследования, вдохновленные классической работой Гарфинкеля (Garfinkel, 1967), успешно показывают, каким образом в микросоциальных обменах создаются реальности. Работы Фиша (Fish, 1980) и других теоретиков литературы, касающиеся ответной позиции читателя, обнаруживают корни понимания текста читателем в его причастности к интерпретативным сообществам. Работы Эйврилла (Averill, 1982) по психологии, Поттера и Уэверел (Potter and Weatherell, 1987) – по дискурсивному анализу, Лутца (Lutz, 1988) – по антропологии, Шоттера (Shotter, 1993a) – по коммуникации и Мейерсона (Meyerson, 1994) – по литературной теории, а также многие другие, способствуют пониманию психических предикатов как элементов более широких паттернов культурной жизни. Психическое во всех этих текстах экстерииоризируется. Смысл, объективность,

рациональность, память – в сущности, отличительные черты знания – помещаются в публичную сферу человеческих взаимодействий.

Выбор того, каким путем лучше описывать процессы производства знания, зависит главным образом от контекста разговора. Все обозначенные выше описания связаны со специфическими сообществами, у каждого из которых имеются свои традиции и структура. В итоге их понятия и аргументы оказываются не всегда пригодными для диалога в образовательной сфере. Поэтому в дальнейшем я попытаюсь предложить ряд положений, которые отделят, прояснят и разовьют некоторые наиболее значимые линии аргументации, способные помочь при обсуждении образования. Прежде всего меня интересует выработка платформы для осмысления знания (в том числе его ближайшего окружения, значения, рациональности, объективности) как встроенного в неотделимый от отношений процесс.

Я начну с трех ориентировочных формулировок, касающихся истоков осмысленных утверждений или действий, а затем рассмотрю наиболее важные выводы из них. Здесь я намеренно оставляю за скобками ряд традиционных описаний, выполненных в индивидуалистической традиции, описаний, которые определяют понимание как когнитивный или психический акт, язык – как внешнее выражение внутреннего состояния, коммуникацию – как форму резонанса между двумя и более субъективностями, а непонимание – как результат неспособности истолковать скрытое намерение (значение) другого. Вместо того, чтобы прояснять и делать выводы из работ в указанных областях, позвольте мне сначала рассмотреть предположение о том, что мир и «я» обретает смысл в отношениях. Все осмысленные утверждения о реальном и правильном имеют своим истоком отношения. Первое, на что надо обратить пристальное внимание, – это то, что знание производится в текущем процессе согласования между людьми. Это значит, что в основание кладется непрерывный взаимообмен между собеседниками, а значение локализуется внутри паттернов взаимозависимости. Вслед за Витгенштейном (Витгенштейн, 1994) можно сказать, что не существует приватного языка (момента, предшествующего отношению, когда индивид формулирует значение), наоборот, язык (и другие действия) обретает смысл в зависимости от его социального употребления и от того, как он скоординирован с действиями других. Индивиды, оказавшись в изоляции, не утрачивают смысл, поскольку осмысленность их личных действий определяется

предшествующей погруженностью в отношения. Индивиды могут совершать действия, традиционно обозначаемые как «мышление» или «чувство», однако эти действия следовало бы рассмотреть как формы отношений, осуществляемых в пространстве индивида.

Второе ориентировочное утверждение подчеркивает важнейшие следствия из первого: значение вырабатывается в «совместной деятельности» (Shotter, 1993b), то есть в скоординированных действиях двух или более человек. Актер ничего не «значит» без дополняющих действий собеседника. Ничто произнесенное или написанное не обладает внутренним смыслом, не несет в себе сообщения. Но при этом значение цепочки слов или действий не определяется и только реципиентом (слушателем или читателем). Скорее, действия индивида (лингвистические и не только) функционируют как индикаторы возможных последовательностей отношений, они побуждают к выбору определенных линий действия. Отвечая тем или иным действием, реципиент придает исходному поступку одну потенциальную форму значения, отвергая многие другие возможности. Так, реплика «Чарльз, мне кажется это будет тебе интересно» вызывает (делает возможной) реакцию «О, да, расскажи мне об этом», которая приписывает реплике значение предложения поделиться информацией. Однако равновероятна и реакция: «Ну да (отводит глаза), бьюсь об заклад», которая иначе определяет высказывание, наделяя другим значением факт его употребления.

Отсюда следует, что уроки и книги не имеют смысла до тех пор, пока ученики не придадут им его. Кроме того, ни уроки, ни книги не способны предопределить значение, которое будет им присвоено. Они лишь открывают разнообразные возможности, из которых ученики выбирают подходящие для себя. Применяя обратную связь и оценки, учитель может сузить диапазон выбора, побудив учеников к «одобряемым» действиям. Однако обратная связь и оценки находятся в том же положении, что уроки и книги, – они подвергаются множеству дополнений, над которыми у них нет определяющего контроля.

К сказанному необходимо добавить третье ориентировочное утверждение: значение, образующееся в отношениях, как правило, выводится из локальной культурной традиции координации. Это значит, что собеседники редко действуют *de novo*<sup>3</sup> при выработке значения. Новорожденный входит в область культурно-специ-

---

<sup>3</sup> *De novo* (лат.) – заново, с нуля. – *Прим. перев.*

фических координаций и последовательностей взаимообменов, которые можно назвать сценариями отношений. Сценарии отношений в первую очередь отвечают за способность какого-либо действия обладать значением, а также за диапазон реакций, которые могут по-разному это значение приписывать. В этом смысле мы должны к указанному выше акценту на способах, которыми дополнения задают значения слов актора, добавить не менее важный акцент на ограничениях, налагаемых словами актора на возможность дополнения. Это означает, что актер создает почву для того, чтобы действия реципиента начали что-то «значить», и в некоторой мере определяет то, что они могут значить. Выражение «Чарльз, мне кажется это будет тебе интересно» придает реакции реципиента некоторое значение, в то же время сужая диапазон возможных дополнений.

Рассмотрев эти ориентировочные положения, мы теперь готовы исследовать несколько важных выводов из них. Особенно значимы четыре основных следствия:

1. Незаданность. Осмысленность никогда не бывает полной. Любое выработанное значение открыто для бесконечного переозначивания. Из указанных выше положений следует, что не существует единой точки, в которой завершается процесс производства осмысленности. Слово нельзя выстроить так, чтобы мы могли быть уверены в значении урока или текста, даже если ученик прекрасно владеет соответствующими способами дополнения в пределах локальных школьных сценариев. С ходом времени или в результате обсуждения «истинность и красота» сегодняшнего класса могут показаться «банальными» или «идеологически подозрительными», а не представляющий никакого интереса предмет может начать вызывать восхищение. Конечно, мы часто рассматриваем осмысленность как свершившийся факт. «Это правильный ответ», «Я прекрасно вас понимаю», «То, что он написал, совершенно прозрачно» – все это способы сообщить о полном постижении смысла. Однако это лишь застывшие моменты постоянно длящегося разговора, который может быть в любое время прерван («Я думал, вы дали правильный ответ, пока не стал читать дальше») и который открыт для дальнейшего означивания высказывающимся или другими людьми («Ты говоришь, что понимаешь меня, но я сомневаюсь в этом»).

2. Многоголосица. Когда собеседники вступают в новые контексты и новые отношения, фрагменты предыдущих последовательностей используются в целях производства осмысленности.

В любом отношении звучат многочисленные голоса. Точные правила или конвенции, специфицирующие траекторию относительных взаимообменов, встречаются редко. Таким образом, если участники вступают в отношения, они создают смысл, выбирая из множества предшествующих отношений ряд возможных действий. Каждый жест в отношениях (каждый голос) является поэтому жестом или голосом, тянущимся из прошлого. Любая фраза может представлять собой компиляцию прошлых высказываний, сцепленных друг с другом и плавающих в своего рода неотмеченном на карте море без определенного предназначения. Учитель поэтому может извлекать необходимые ресурсы из бесчисленных прошлых отношений, образующих смесь из обрывков языка, принадлежащих жанрам детско-родительских отношений, дружбы, институциональной администрации, профессии и улицы. В этом смысле разговоры редко имеют единообразную форму, каждый вновь приносимый элемент которой связывается с другими в рамках некоторой последовательности. Наоборот, любой жест (действие, высказывание) во взаимодействии является жестом среди множества различных сценариев, которые не имеют четких границ. По ходу отношений участники сталкиваются, говоря метафорически, с необходимостью играть не в одну, а во множество игр одновременно. Каждое движение в рамках сценария – это одновременно и движение во множестве других сценариев, некоторые из которых могут быть взаимоисключающими. Простое высказывание учительницы «Пожалуйста, потише...» может запускать сценарий, в одно и то же время обеспечивающий ей авторитетность и привилегированное положение, но вместе с тем обнаруживающий ее слабость и зависимость.

3. Контекстуализация. Осмысленность всегда специфична для контекста, в котором она производится или из которого она вытекает. Поскольку осмысленность в любых текущих отношениях, как правило, выводится из предыдущих сценариев, эти отношения редко повторяют их. Поэтому разворачивание значения всегда контекстуально зависимо. Действия и высказывания обретают смысл только в локальных условиях. На наиболее элементарном уровне мы можем рассматривать различного рода объекты как составную часть контекста. Слова и поступки индивида зачастую могут привлекать всевозможные объекты в качестве интегральной части выражения. Например: «Позвольте мне показать с помощью эксперимента...». Поэтому дополнение к выражению есть дополнение к высказываниям, действиям и, в данном случае,

к договоренности об эксперименте. Последовательный взаимообмен между участвующими сторонами, как правило, будет предполагать эту договоренность. Если слова отрываются от этого физического контекста, то их значение меняется. Сохранение прежнего смысла потребует переноса контекста в той или иной форме.

4. Прагматика. Высказывания интегрированы в более широкие паттерны деятельности в социальном и в физическом мире. Они направляют, поддерживают, разрушают и трансформируют формы отношений между людьми, устанавливающими связи друг с другом или с физическим миром. Развиваемый здесь относительный взгляд на язык контрастирует не только с традиционным подходом к языку как внешнему выражению внутреннего состояния, но также и с широко распространенным предположением о том, что язык может служить в качестве точной «картины» или «карты» мира (то есть «говорить истину»). Язык же, наоборот, функционирует главным образом как конститутивная особенность отношений. Точно так же, как влюбленным может понадобиться словарь эмоций, чтобы написать сценарий романтической любви, так и сотрудникам лаборатории нейроэндокринологии требуются такие термины, как гипоталамус и аминокислоты, чтобы взаимоскоординироваться по отношению к экспериментальным процедурам. Ни в любви, ни в нейроэндокринологии язык не является «картиной» или «картой» внешнего мира; скорее, язык функционирует как существенно важный элемент осуществления любви или лабораторного исследования (во многом подобно улыбкам и объятиям в первом случае и пробам и журналам – во втором). В этом смысле новые словари, оригинальные открытия или критические оценки представляют собой чуждые привнесения в более-менее устоявшиеся ритуалы жизни. При инкорпорации в эти практики отношений они могут модифицировать, видоизменять или разрушать данные способы жизни.

Теперь мы обратимся к педагогическим последствиям принятия относительного взгляда на язык.

### **ОТНОСИТЕЛЬНАЯ ОСМЫСЛЕННОСТЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС**

Моя цель состоит в том, чтобы перенести относительный подход в образовательный контекст, что поможет сформулировать ряд каталитических соображений. Избирательно дополнив эти концепции, мы можем использовать их и как рефлексивные инструменты

изучения набора традиционных теоретических предпочтений, и как генеративные инструменты изменения практики. Как я говорил, многие разработки в области образования уже используют близкую линию аргументации (хотя и не обязательно формулируемую в тех же терминах). В таком случае предлагаемые здесь размышления фиксируют как важные сходства, так и различия, и налаживают между этими многочисленными инициативами диалог. Дальше мы обозначим несколько направлений, в которых наши идеи могут продвинуть этот диалог.

### **АВТОРИТЕТНОСТЬ ЗНАНИЯ**

Традиционная модель образования, которую Фрейре (Freire, 1985) называет «пищевой», выстраивает свои составляющие в иерархическом порядке, основанном на их отношении к авторитетному знанию. С его точки зрения авторитетность в первую очередь приписывается тем, кто вовлечен в производство знания. В рамках данной парадигмы это эксперты в определенной области (например, ученые и исследователи). Эти эксперты открывают истину, которой учеников будут в первую очередь учить (или «кормить», согласно метафоре Фрейре). Далее по иерархии следуют такие эксперты в области образования, как разработчики учебных планов, которые разделяют знание на образовательные порции. После идут административные работники и чиновники, сортирующие эти порции. Учителя появляются только в конце как инструменты распределения образовательной пищи среди учеников. Ученики же должны просто усваивать знания.

Несмотря на повсеместную критику этой модели, продолжающуюся по крайней мере со времен Платона, она по-прежнему на удивление точно описывает образовательную практику. Эппл (Apple, 1986) и другие авторы документально зафиксировали иерархические процессы, посредством которых содержание образования до сих пор производится и передается учителям. Меган (Mehan, 1979) показал, насколько ученики все еще в большинстве своем пассивны и от них ожидают только поглощения предоставляемого знания. Развиваемая здесь относительная точка зрения позволяет нам видеть и другие изъяны «пищевой» модели. Такая критика, помимо этого, освещает преимущества относительного подхода перед традиционной концепцией авторитетного знания.

В частности, «пищевой» взгляд на образование игнорирует как контекстуальные, так и прагматические особенности производства знания. С относительной же точки зрения «пропозиции знания» обретают свой смысл в определенных контекстах употребления и функционируют в этих контекстах как средства координации деятельности. Кроме того, в «пищевой» модели вышестоящие авторитеты пытаются извлечь фрагменты дискурса (и ограниченное число иллюстраций) из профессиональных дисциплин и навязать их тем, кто расположен ниже в иерархии. Тем самым профессиональный дискурс вырывается из контекста его использования и прагматическая функция этих дискурсов внутри сообществ утрачивается. Дискурсы лишаются всего богатства значения, обеспечиваемого контекстом, и перестают служить средством связи и координации сообществ.

Поскольку профессиональные дискурсы рассматриваются как авторитетные, они монологически передаются в иерархии, то есть они не переходят от сообществ администраторов к учителям и ученикам как предмет обсуждения и дополнения. Реципиенты могут уточнять, упорядочивать и упаковывать их, но профессиональные дискурсы остаются, насколько это возможно, нетронутыми. Не только языки реципиентов и связанные с ними формы жизни не допускаются в сферу обмена, но и, в силу сохранения внутренней связности, профессиональный дискурс теряет способность играть на общем поле. В этом смысле профессиональные дискурсы действуют параморфологически, не столько влияя на существующие формы поведения, сколько сосуществуя с ними в относительной изоляции.

В том же ключе Вайс (Wise, 1979) описал, как ученые и руководители навязывают учебные планы и методики школам, как это лишает учителей возможности на что-либо влиять. Эппл (Apple, 1986) провел сходный анализ того, как стандартизированные учебные планы, навязываемые учителям, снижают их профессиональную компетентность. Так как учителя воспринимаются как технические работники, лишь реализующие готовые программы, они разучиваются рефлексировать более крупные образовательные проблемы и находить собственные решения (эффективное дополнение). Ароновиц и Жиру (Aronowitz and Giroux, 1993) говорят, что «многие из [современных] образовательных реформ низводят учителей до статуса чиновников низшего звена... чья главная задача – осуществлять преобразования, задуманные экспертами более

высокого уровня из числа государственной и образовательной бюрократии» (с. 33).

Другие авторы исследовали эффекты разучивания учеников в «пищевой» модели. Джексон (Jackson, 1968) описал, как иерархические отношения в школах отбивают у учеников охоту творить и открывать новое. Вуд (Wood, 1988) распространил этот анализ на описание того, как учеников учат «бездумно занимать свое место в мире, который они не способны контролировать и которому нет дела до их нужд» (с. 174). Обращая внимание на относительные аспекты производства знания, мы можем также увидеть, что разучивание протекает не одинаково во всех социальных группах. Поскольку профессиональные знания в основном распространяются в определенных сегментах общества (преобладающим образом среди белых англо-говорящих обеспеченных мужчин), их дискурсы более значимы (устанавливают связность) в этом контексте, чем остальные. Для учеников из других секторов общества, сталкивающихся с этими дискурсами, они кажутся невероятно далекими, а их прагматические функции – совершенно непонятными. Именно с этих позиций мы можем осмыслить критику Эппла (Apple, 1986), Фрейре (Freire, 1985) и других исследователей, описывающих, как определенные, исторически бесправные – по причине своей этнической, гендерной и классовой принадлежности – группы неизмеримо больше страдают от иерархической модели.

Какие альтернативы можно предложить исходя из относительной точки зрения в свете проблем, присущих основанному на авторитетности знанию? Наш анализ, в частности, требует десакрализации профессионального знания. Вместо того чтобы рассматривать подобные пропозициональные сети как цельные и фиксированные, в них правильнее было бы видеть ресурсы для свободного развития. Вместо того чтобы использовать их для организации монолога, их следует фрагментарно распределять в качестве предпосылок многостороннего диалога. На каждом уровне иерархии надо побуждать собеседников к перемещению профессиональных дискурсов в локальные контексты и отношения, к выбору, принятию и модификации, если необходимо, имеющихся отношений. Таким образом значение обретает новую жизнь, а дискурс начинает играть жизненную, прагматическую роль. Как говорит Латер (Lather, 1991), мы должны отказаться от модели открытия универсального знания, подходящей для общих учебных планов, и попытаться разработать

контекстуально специфические смыслы, включающие интересы всех сторон, вовлеченных в конкретную образовательную ситуацию.

Во многом эти аргументы близки тому акценту, который сегодня делается на демократизации и многоголосии в образовании, а также попыткам поддержать тех, кто традиционно был исключен из производства знания. Бейер и Эппл (Beyer and Apple, 1988), к примеру, считают, что «действительная реформа учебных планов должна проводиться в тех институтах и теми, кто теснее всего связан с жизнью учеников: учителями, администраторами, самими учениками и представителями общины» (с. 6). Вместо того чтобы рассматривать учителей как технических работников, обученных распределять авторитетное знание, многие хотят видеть «учителей в качестве разработчиков учебных планов», обладающих властью решать, чему они учат. Кроме того, проекты «исследования через действие» учат учителей выстраивать свои собственные интуиции образовательных процессов (см., например, Hollingsworth and Socket, 1994). Вместо того чтобы принимать экспертные мнения касательно преподавания и обучения, учителя учатся посредством исследования через действие собирать собственные данные и ставить свои образовательные вопросы. Во многих случаях это ведет к более контекстуально специфической утилизации знания.

Эти аргументы, помимо прочего, говорят в пользу диалогических отношений с учениками. К этому близко подошли, например, в программе «Фоксфайер» (Wigginton, 1985), в которой учащихся побуждают разрабатывать собственные проекты «реального мира». Фоксфайерские ученики издавали журналы и книги, создавали радио- и телепередачи. В подобных проектах профессиональные дискурсы служат главным образом в качестве дискурсов, помогающих отношениям вне классной комнаты. На многих уроках учеников также просили вносить предложения по поводу учебных планов и самим устанавливать правила своего поведения (Boyte and Evans, 1986). В этих случаях школы предоставляют ученикам «пространство свободы», где они имеют возможность влиять на решения по поводу учебных программ. В похожем ключе Брюффи (Bruffee, 1993) очерчивает ряд педагогических практик, призванных сократить монологический голос авторитета в стенах класса, элитный словарь, а также снять основной акцент с единогласия или «единственно верного ответа» (см. также van Dijk, 1993). Так, его уроки английской литературы часто строятся вокруг консенсусных

групп, которые сталкиваются с необходимостью отвечать своими словами на вопросы, поставленные различными текстами, вопросы, которые также побуждают учеников не доверять мнениям, полученным от авторитетов в конкретной области. Переход к множественным и слитым дискурсам подкрепляется второй областью наших интересов.

### **РЕФЛЕКСИВНОЕ ОБСУЖДЕНИЕ**

Так как профессиональные сообщества создают большое число пропозиций знания и начинают коммунално относиться друг к другу на основе этих пропозициональных сетей, они обнаруживают тенденцию к прогрессирующей изоляции от альтернативных форм дискурса. В этом смысле вырабатывающие знания сообщества приближаются по форме к культурным анклавам, отделенным друг от друга несовместимыми диалектами. Для наших целей наиболее важно то, что внутри самого дискурсивного сообщества почти нет средств для вопрошания собственной легитимности – своих сильных сторон, слабостей, ограничений и умолчаний. Кроме того, у него практически нет средств для признания потенциала альтернативных конструкций или же возможности применения «сакрального языка» в «профанном окружении». Физиологические теории функционирования человека, к примеру, имеют очень немного средств для усомнения в легитимности физиологии как формы истины, осознания альтернативных достоинств дискурсов за пределами данной области (например, психологических, духовных или эстетических) или их возможностей в отдаленных областях знания (например, литературе, коммуникации, бизнесе). В результате физиологический дискурс становится самореферентным и самодостаточным и в этом смысле отказывается вступать в диалог с альтернативными формами артикуляции.

Согласно ранее подчеркнутому переходу от авторитетного монолога к диалогу в условиях образования, необходимы средства для открытия авторитетных языков беседе и, в частности, рефлексивному обсуждению. То есть авторитетные дискурсы должны быть открыты для оценивания с альтернативных точек зрения, как признанных, так и неформальных. Помещая какой-либо профессиональный дискурс в область интересов его профессиональных собратьев (например, рассматривая биологические тексты в терминах

господствующих метафор (литературы) или литературные тексты в категориях имплицитных политических идеалов), мы не только узнаем сильные и слабые стороны изучаемой области, но и потенциально провоцируем дискурс к дальнейшему развитию. Подвергаясь рассмотрению с локальных и неформальных точек зрения, имеющих в сообществе, авторитетные дискурсы вновь сталкиваются с вызовом и получают возможность стать богаче за счет ответных реплик. Задействуя авторитетный дискурс подобным путем, критик кроме того может привлекать его отдельные элементы под свои локальные задачи (см. выше). Следует добавить, что критик также получает возможность оценить достоинства и ограничения своего локального арго.

Интерес к рефлексивному обсуждению обретает дополнительное измерение в свете широко разворачивающихся дискуссий по поводу «скрытых учебных планов», термина, обозначающего верования и ценности, которым имплицитно обучают школы. Аргумент скрытых учебных планов предполагает, что все дискурсивные практики несут в себе набор связанных с ними ценностей и практик. Поэтому принимать профессиональный дискурс (и способы, которыми он преподается) – значит косвенно поглощать также и присущие ему правила культурной жизни. Например, Боулес и Гинтис (Bowles and Gintis, 1976) описали, как у учеников – выходцев из рабочего класса – поощряется послушность, пассивность и неоригинальность. Эппл (Apple, 1986) обращает внимание на то, как в учебниках и других программных материалах ценности и верования определенной группы утверждаются в качестве «официального» знания. Ароновиц и Жиру (Aronowitz and Giroux, 1993) подчеркивают, что главенствующие ожидания, содержащиеся в скрытых учебных планах, систематически препятствуют членам подчиненных групп в достижении академического успеха, а также укрепляют и оправдывают ценности доминантных групп. Дальнейшие исследования обнаружили более тонкие способы имплицитной передачи верований и ценностей в стенах классных комнат (см., например, Wortham, 1994).

Большинство из тех, кто интересуется эффектами скрытых учебных планов, делали акцент на педагогике рефлексивного обсуждения. Однако стоит отметить две проблематичные особенности такого рода обсуждения: во-первых, его исключительная ориентация на критику и, во-вторых, его приверженность либеральным

ценностям. Сначала рассмотрим критическую позицию. Когда Джексон (Jackson, 1968) характеризует рутинные школьные практики как побуждающие учеников к послушности, пассивности и неоригинальности, он определенно избирает (и ставит в пример) критику в качестве главной формы рефлексивности. Бейер и Эппл (Beyer and Apple, 1988), говоря, что вместо того чтобы готовить граждан, способных выражать свои собственные взгляды на нашу общую жизнь, школы выпускают рабочих, готовых подчиняться суждениям других, ставят превыше всего критическую деконструкцию существующих практик. С нашей точки зрения, при всей своей важности, критическая рефлексивность имеет и существенные ограничения. Такая критика отказывает рассматриваемым дискурсивным сообществам во внутренней чувствительности – в способности «находить правильные смыслы в правильных целях» согласно собственным понятиям. Осуждать «скрытые учебные планы» – значит подавлять голоса тех, кто разделяет эти ценности. Если применять одну только критику, то потенциал этих дискурсов и практик отвергается, что исключает возможность их использования в локальных целях. С относительной точки зрения, развиваемой здесь, критика должна дополняться особого рода оценочным исследованием. Задача рефлексивного обсуждения состоит не в том, чтобы расширять пропасть между культурными анклавами, а в том, чтобы через процессы интеринтерполяции обогащать формы культурной жизни.

Как уже отмечалось, критический анализ по большей части придерживается альтернативных, либерационистских взглядов. Так, Макларен подчеркивает «ведущую референцию свободы и независимости» (McLaren, 1994, с. 201). Жиру (Giroux, 1992) утверждает, что мы должны демистифицировать официальные и скрытые учебные планы, выявив присущие им оценочные предпочтения, а затем отыскать альтернативы этим господствующим верованиям и ценностям. Ароновиц и Жиру (Aronowitz and Giroux, 1993) полагают, что необходимо «положить стремление к культурному различию в основание школьного обучения и гражданственности» (с. 12) и следует «учить учеников беречь и защищать принципы и традиции демократического общества» (с. 34).

С нашей точки зрения, несмотря на то, что подобные предпочтения отражают ценные культурные традиции, они ограничивают обсуждение. Они точно так же распространяются авторитетными

сообществами производителей знания и поэтому проявляют склонность к изоляции, подавлению и саморационализации. Как, к примеру, образовательный процесс должен поступать с теми, кто не верит во всеобщее равенство, начиная с ортодоксальных индусов (Shweder, 1991) и заканчивая теми, кто накладывает на детей запреты? И какой концепцией равенства должны руководствоваться наши решения: равенством возможности, когда каждому дается прекрасный шанс, но те, кто упускает его, остаются в стороне, или равенством результата, когда каждому гарантирован определенный успех? Столкнувшись с этим противоречием, свободные учебные программы рискуют стать столь же иерархичными и подавляющими, как и те институты, на которые они нападают.

Эти ограничения, однако, не остались незамеченными. Ароновиц и Жиру (Aronowitz and Giroux, 1993) напоминают, что нам не следует отечески навязывать «альтернативные» взгляды ученикам и учителям. Латер (Lather, 1991) также фиксирует, что «слишком часто, привязанные к своей версии истины и интерпретирующие сопротивление как “ложное сознание”, педагоги освобождения не обращают внимания на то, в какой степени “открытие возможностей” становится чем-то, что делают сами свободные педагоги “для” или “за” тех, кто еще не свободен» (с. 105). С нашей точки зрения, ни одна педагогическая практика не может избежать обвинения в том, что она строится на этноцентрически обусловленном взгляде на благо. Избежать истории отношений нельзя. Но, поскольку именно внутри отношений вырабатываются концепции правильного и истинного, существование различий побуждает к развитию новых форм взаимосвязи. То есть должны быть найдены такие формы взаимообмена, благодаря которым разделенные группы смогут создавать новые и, возможно, более содержательные порядки правильного. Важно в дополнение к педагогикам оценивания и критики разработать формы творческого взаимообмена, практики, которые позволят их участникам вместе конструировать реальное и правильное в существующем контексте.

## **Реальность и репрезентация**

Давайте обратимся наконец к педагогикам репрезентации на примере обучения письму. С относительной точки зрения основные существующие подходы в этой области обнаруживают свою недостаточность. В современной культуре мало кто (хотя такие есть)

сомневается в том, что эффективное образование должно формировать навыки, которые выражаются в показательном сочинении, и что есть устоявшиеся критерии определения степени владения навыками учеником. Но что значит уметь писать, и по каким стандартам мы судим об этом? В этот момент мы обнаруживаем откровенную иронию: хотя принятый стандарт правильного письма предназначается для учеников двенадцатилетней школы и начальных колледжей, этот стандарт не применяется в многочисленных областях знания. Правильное письмо не эквивалентно, а (в определенных отношениях) противоположно навыку.

Однако давайте рассмотрим общий случай более детально. Как уже говорилось, мы наследуем незадаанный и постоянно меняющийся набор потенциально осмысленных высказываний (или маркеров в случае письма), при помощи которых мы должны совместно создать смысл. В различных контекстах отношений предпочитают различные их сплавы (например, при взаимодействии с детьми, взрослыми, родственниками, представителями других национальностей и т. д.). Поэтому, чтобы счастливо жить в культуре, в первую очередь необходимо использовать большое количество различных коммуникативных практик. Если мы рассмотрим стандарты педагогики, ориентированной на сочинение, то увидим, что они предполагают одноголосую культуру. Этот взгляд на одноголосость рационализируется презумпцией фундаментальной природы человеческой рациональности. Продолжая нести в себе остатки дискурса Просвещения, педагоги обычно рассматривают индивида как носителя разума, в основе которого лежат универсальные процессы. Как человек достигает совершенства умственных способностей, так же он приходит к совершенству в письме. В классической работе Брукса и Уоррена «Современная риторика» (Brooks and Warren, 1970) говорится: «Мы убеждены, что правильное письмо – это естественное выражение обязательных свойств мышления...» (с. 7). В более современной форме мы находим эту идею в «Письме и логике» Джеральда Левина (Levin, 1982): «Логика, наука рационального мышления, является составной частью письма. Мы пытаемся организовать наши идеи и их выражение рационально, поскольку желаем, чтобы наши мысли четко следовали друг за другом, и их могли понять и принять наши читатели» (с. 3). Если перенести представление о хорошо составленном эссе на правильное общество, мы придем к тому, что выражено в предисловии к «Харперовскому

руководству по написанию сочинений в колледже» следующим образом: «Обучение ясному мышлению и обучение правильному, понятному, успешному, соответствующему письму – это полезные интеллектуальные процессы, ценные не только на занятиях по написанию сочинений, но и во всех других областях разума» (Wykoff, 1969, с. 9).

Результатом такой ориентации стало безусловное принятие множества критериев владения письмом, которые вряд ли нуждаются в представлении (например, описание темы, определение ключевых понятий, иллюстрации, единство, последовательность, ясность, акцентирование, данные, переходы между параграфами и т. д.). Но близость этих критериев не мешает нам осознавать их недостатки: наличие предпосылок к модернизму, западничеству, классицизму, дуализму, самодостаточному индивидуализму и логоцентризму и т. д. Согласно развиваемой здесь относительной точке зрения мы также должны выявить жесткие прагматические ограничения, налагаемые этими критериями. Является ли письмо целостной частью процесса отношения; с кем мы взаимодействуем при помощи «универсального стиля» и с какими результатами?

Скептик может высказать подозрение, что относительная полезность такого стиля ограничивается классом: стиль помогает получать награды от тех, кто стоит выше в иерархии. Критический теоретик мог бы добавить, что стиль также готовит к подчиненной позиции в более крупных общественных институтах, к четкому, экономному и инструментальному ответу на указания вышестоящих инстанций. Это стиль не вдохновенного лидера или посредника социального обмена, а сочинителя отчетов. Скорее всего, это слишком упрощенная оценка. Да, универсальный стиль имеет широкое распространение, но его перформативный потенциал чрезвычайно ограничен. Следы универсального стиля присутствуют на большинстве выносящих решения собраний, где доминируют белые мужчины из среднего и верхушки среднего класса; это касается бизнеса, управления, армии и образования, хотя собравшаяся здесь аудитория и этот доклад являются исключением. Кроме того, внутри этих анклавов подобный стиль в первую очередь употребляется как способ убеждения, то есть «завоевания» аудитории. Он предназначен заместить другого и утвердить себя (обычно скрывающегося за ширмой бесстрастного наблюдения и трансцендентной рациональности) в качестве единственного источника знания.

Замыкая дискурс, оправдывая его достойными причинами, иллюстрируя убедительными данными и защищая от возможных нападок, собеседник изолирует себя от другого, знающий – от невежественного, а победитель – от проигравшего.

Когда мы переходим к рассмотрению более сложных письменных навыков, проблемы усугубляются. Дело не только в том, что стандарты «универсального письма» маргинальны во многих дисциплинах, поскольку лишают их соискателей необходимых профессиональных навыков, но и в том, что желаемое варьируется от специальности к специальности. Рассмотрим следующие высказывания:

– Если Р хочет в С в  $t$  получить только G и если Р полагает, что попытка сделать А в С в  $t$ , скорее всего, приведет к G, если Р считает, что он может сделать А в С в  $t$ , и если альтернативные действия, которые, по мнению Р, он способен совершить, как ему кажется, потребуют от него не меньших усилий, нежели А, тогда Р попытается сделать А в С в  $t$  (Smedslund, 1988, с. 63).

– Эта фигура – «история» письма в безвременной, аисторической, недиалектической структуре мысли, черты картуша, подписанного «графией», ребус трансцендентального означающего, на обратной стороне анаглифа которого изображено пикассоидное лицо чувствительного лица, наложенное на собственный нос, и чье имя «икона-индекс-символ» (Tyler, 1988, с. 43).

– Также предсказуемо, что когда настает молчание – отсутствие вокализации, – оно по-разному определяется на основе правил либо как (i) пауза перед последующим применением Правил 1(b) или 1(c), либо как (ii) период не-применения Правил 1(a), (b) и (c), либо как (iii) избранное следующим говорящим значимое (или могущее быть приписанным) молчание после применения Правила 1(a) (Levinson, 1989, с. 222).

В разной степени каждая из этих форм письма или избегает основных элементов универсального стиля, отвергая подобные критерии, или привлекает их в чудовищной пропорции. Но тем не менее несмотря на их оторванность и замкнутость, их недоступность непосвященным, каждая из этих форм представляет собой вариант универсального стиля в пределах прагматических следствий, потому что все они по-своему стремятся к получению власти. Именно использование дисциплинарных дискурсов в целях расширения сфер влияния – «инженерия согласия» – во многом стимулировало риториче-

гуманитарных наук, поэтому представители различных дисциплин изучают риторические приемы, посредством которых написанное в рамках их профессий представляется достоверным и авторитетным. В этом отношении показательна книга Макклоского «Риторика экономики» (McCloskey, 1985). Таким образом, эффективное профессиональное письмо является альфой и омегой, первым словом истинного просвещения и последним словом обсуждения.

Показав, как наши критерии умения писать утверждают иерархию профессий, мы также должны рассмотреть, как универсальный и специализированные стили ведут к возведению границы между внутренним и внешним. Проблески вариаций в профессиональном арго лишь демонстрируют замкнутость дискурсов, их недоступность всем, кроме тех, кто владеет ими. Давайте рассмотрим эти дискурсивные стены с нескольких сторон. В определенной мере эти стены дают убежище: они оберегают общность тех, кто трудился вместе достаточно долго, чтобы создать личный язык – проверенный, удобный и саморационализированный. В то же время эти стены служат барьерами исключения. Они предотвращают разрушение организации известного чуждым означаемым, как компьютерным вирусом. Хорошие доводы – всегда хорошие доводы. Кроме того, они укрывают своих обитателей от всего любопытного и странного, чей голос обладает необычайной способностью провоцировать фундаментальное сомнение. Как раз к наивным вопросам – «Какая польза нашему обществу от данной формы исследования?», «Зачем нам это знать?», «К чему это все?», «Почему ваши хорошие доводы столь хороши?» – эти обитатели не готовы. Внутренние реальности практически не могут оправдать свое существование, кроме как из самих себя. Вопросы извне в этом смысле обнажают их фундаментальную уязвимость.

Нам нужен третий образ стен, в данном случае указывающий на направление возможных изменений. С относительной точки зрения профессиональные риторики служат тюрьмами. Они препятствуют пониманию не только «людей с улицы», но даже какофонии в соседних офисах. Пока они склонны переводить все на локальный арго, иные голоса в большинстве случаев не замечаются. К тому же обучение сакральным дискурсам равноценно маргинализации в обществе. Непроницаемость форм риторики этих дискурсов означает, что «основное течение» среди большинства производящих знание сообществ является во многом неразличимой рябью на поверхности

общества. Способность ученых эффективно комментировать широкий круг насущных для общества вопросов и/или писать риторически понятным публике способом вызывает скандал. В результате, овладевая своим ремеслом, мы утрачиваем способность разбираться в человеческих делах.

Эти аргументы по своему значению для педагогического проекта стоят в одном ряду с уже рассмотренными идеями диалога, многоголосицы и относительной генеративности. Как эти практики поощряют интеринтерполяцию в классе, так и в данном случае следует поставить под вопрос «универсальные» стандарты письма, преодолеть лингвистические границы и разработать новые формы репрезентации. В то же время мы должны отдельное внимание уделить способам расширения репрезентативного спектра в классе. Нам необходимы педагогические процессы, которые усиливают многоголосые способности индивида, позволяющие говорить во многих дискурсах, каждый из которых соответствует конкретному отношению, в которое вовлечен человек. Здесь, например, я могу сослаться на попытку Патти Латер (Lather, 1991) побудить учеников писать в несопадающих риториках в рамках одного исследовательского проекта, используя, например, реалистический, критический, деконструктивистский и саморефлексивный дискурсы в качестве последовательных пластов. У меня также вызывают интерес попытки побудить учащихся адресовать свои тексты различным аудиториям. Вместо того чтобы писать «универсальному человеку», смогут ли они сделать свою работу понятной и доступной, к примеру, менее образованному человеку, или своему сенатору, или гостю из Азии? Кроме того, мы больше не можем считать, что письмо является основным орудием репрезентации. Те же технологии, что ускоряют трансформацию концепции знания, резко меняют соотношение вербальных и визуальных языков связи. Педагогические практики могут с пользой для себя применять такие средства, как видео, кино и компьютерная графика, становясь более эффективными по отношению к обществу.

### **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В данной работе я попытался выделить едва различимый, но важный сдвиг в культурной концепции знания, сдвиг, в значительной мере произошедший благодаря совокупному действию усиливающих

коммуникацию технологий и ставящий под вопрос традиционный подход с позиции сообщества, обладающего трансцендентальным знанием. В научной сфере эта перемена нашла наиболее четкое отражение в работах социальных конструкционистов. Раскрывая относительные следствия из конструкционистского подхода к знанию, мы стремились пересмотреть педагогический проект, берущий начало в эпохе Просвещения и институционализированный в современных образовательных практиках. Мы, в частности, рассмотрели идею замещения принципа авторитета в образовании более относительным вариантом производства знания, основывающемся на контекстуально чувствительном, многоголосом диалоге. Также речь шла о рефлексивном обсуждении, диалоге, в котором формы знания подвергаются критике, а его участники сталкиваются с этнической и политической задачей создания локальных реальностей. Наконец, мы обсудили проблему репрезентации знания, границы традиционных способов экспликации и потенциал плюралистического, мультимодального и центрированного на отношениях подхода к репрезентации. К сожалению, мы не затронули другие важные темы. Оценки в образовании – это вопрос огромной важности, как и проблемы традиционного дисциплинарного сечения знания. В свете развиваемого здесь подхода было бы интересно рассмотреть также возможности различных коммуникативных технологий: использования мультимедиа, CD-ROM глобальных электронных сетей и т. д. Но все эти обстоятельства требуют рефлексивной паузы. Каким образом способны они поколебать или разрушить смыслы и традиции, которых мы придерживаемся? Когда все вокруг трансформируется, нужно обсуждение.

*Перевод с английского Андрея Корбута*

## ЛИТЕРАТУРА

- *Бергер, П.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман ; пер. с англ. Е. Руткевич. – М. : Academia Центр, Медиум, 1995.
- *Витгенштейн, Л.* Философские исследования // Л. Витгенштейн ; пер. с нем. М. С. Козловой и Ю. А. Асеевой. – М. : Гнозис, 1994. – С. 75–319.
- *Кун, Т.* Структура научных революций / К. Кун ; пер. с англ. И. З. Налетова. – М. : АСТ, 2001. – С. 9–268.

- *Мангейм, К.* Идеология и утопия / К. Мангейм ; пер. с нем. М. И. Левиной. – М. : Юрист, 1994. – С. 7–276.
- *Рорти, Р.* Философия и зеркало природы / Р. Рорти ; пер. с англ. В. В. Целищева. – Новосибирск : Изд-во НГУ, 1997.
- *Фейерабенд, П.* Против методологического принуждения // П. Фейерабенд. Избранные труды по методологии науки / пер. А. Л. Никифорова. – М. : Прогресс, 1986.
- *Флек, Л.* Возникновение и развитие научного факта: введение в теорию стиля мышления и мыслительного коллектива / Л. Флек ; пер. с англ., нем., польск. В. Н. Поруса. – М. : Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999.
- *Apple, M.* Education and power / M. Apple. – Boston : Routledge and Kegan Paul, 1986.
- *Apple, M.* Official knowledge: Democratic education in a conservative age / M. Apple. – New York : Routledge, 1993.
- *Aronowitz, S.* Postmodern education: Politics, culture and social criticism / S. Aronowitz, H. A. Giroux. – Minneapolis : University of Minnesota Press, 1993.
- *Averill, J.* Anger and aggression: An essay on emotion / J. Averill. – New York : Springer-Verlag, 1982.
- *Barnes, B.* Scientific knowledge and sociological theory / B. Barnes. – London : Routledge and Kegan Paul, 1974.
- *Beyer, L.* The curriculum: problems, politics and possibilities / L. Beyer, M. Apple. – Albany : State University of New York Press, 1988.
- *Bowles, S.* Schooling in capitalist America / S. Bowles, H. Gintis. – New York : Basic Books, 1976.
- *Boyte, H.* Free spaces / H. Boyte, S. Evans. – New York : Harper and Row, 1986.
- *Brooks, C.* Modern rhetoric / C. Brooks, R. P. Warren. – New York : Harcourt Brace and World, 1970.
- *Bruffee, K. A.* Collaborative learning / K. A. Bruffee. – Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1993.
- *Bruner, J.* Acts of meaning / J. Bruner. – Cambridge : Harvard University Press, 1990.
- *Fish, S.* Is there a text in this class? The authority of interpretative communities / S. Fish. – Cambridge : Harvard University Press, 1980.
- *Freire, P.* The politics of education / P. Freire. – South Hadley : Bergin and Garvey, 1985.
- *Garfinkel, H.* Studies of ethnomethodology / H. Garfinkel. – Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1967.
- *Gergen, K. J.* The saturated self / K. J. Gergen. – New York : Basic Books, 1991.

- *Gergen, K. J.* Realities and relationships / K. J. Gergen. – Cambridge : Harvard University Press, 1994.
- *Gergen, K. J.* Social construction and the educational process // L. P. Steffe and J. Gale, Constructivism in education / K. J. Gergen. – Hillsdale : Erlbaum, 1995.
- *Gergen, K. J.* Global organizations: from imperialism to ethical vision / K. J. Gergen // Organization. 2. P. 519–532.
- *Giroux, H.* Border Crossings / H. Giroux. – New York : Routledge, Chapman and Hall, 1992.
- *Harre, R.* What is real psychology: A plea for persons / R. Harre. – Theory and Psychology. 2. P. 153–158.
- *Hollingsworth, S.* Positioning teacher research in educational reform: movement and momentum // Teacher research and educational reform / S. Hollingsworth, H. Sockett. – Chicago. IL : University of Chicago Press, 1994.
- *Jackson, P.* Life in classrooms / P. Jackson. – New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- *Lather, P.* Getting smart / P. Lather. – New York : Routledge, 1991.
- *Levin, G. H.* Writing and logic / G. H. Levin. – New York : Harcourt Brace and Jovanovich, 1982.
- *Lutz, C.* Unnatural emotions / C. Lutz. – Chicago : University of Chicago Press, 1988.
- *McLaren, P.* Post-modernism, post-colonialism, and pedagogy / P. McLaren. – Albert Park : Australia: James Nicholas, 1994.
- *McCloskey, D. N.* The rhetoric of economics / D. N. McCloskey. – Madison : University of Wisconsin Press, 1985.
- *Mehan, H.* Learning lessons: social organization in the classroom / H. Mehan. – Cambridge : Harvard University Press, 1979.
- *Moscovici, S.* The phenomenon of social representations // R. Farr, S. Moscovici. Social representations / S. Moscovici. – London : Cambridge University Press, 1984.
- *Meyerson, G.* Rhetoric, reason and society / G. Meyerson. – London : Sage, 1994.
- *Potter, J.* Discourse and social psychology: beyond attitudes and behavior / J. Potter, Weatherell. – London : Sage, 1987.
- *Shotter, J.* Cultural politics of everyday life / J. Shotter. – Toronto : University of Toronto Press, 1993a.
- *Shotter, J.* Conversational realities / J. Shotter. – London : Sage, 1993b.
- *Shweder, R. I.* Thinking through cultures / R. I. Shweder. – Cambridge : Harvard University Press, 1991.
- *Smedslund, J.* Psycho-logic / J. Smedslund. – New York : Springer-Verlag, 1988.

- *Steffe, L.* Constructivism in education / L. Steffe, J. Gale. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, 1995.
- *Tyler, S.* The unspeakable / S. Tyler. – Madison : University of Wisconsin Press, 1988.
- *Ulmer, G.* Applied grammatology. Poste(e)-pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys / G. Ulmer. – Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1987.
- *Ulmer, G.* Teletheory: Grammatology in the age of video / G. Ulmer. – London : Routledge, 1989.
- *Dijk van, T. A.* Elite discourse and racism / T. A. Dijk van. – Newbury Park : Sage, 1993.
- *Vygotsky, L.* Mind in society: the development of higher psychological processes / L. Vygotsky. – Cambridge : Harvard University Press, 1978.
- *Wigginton, E.* Sometimes a shining moment: The Foxfire experience / E. Wigginton. – Garden City : Anchor Books, 1985.
- *Wittgenstein, L.* Culture and value (P. Winch, Trans.) / L. Wittgenstein. – Oxford : Blackwell, 1980a.
- *Wittgenstein, L.* Remarks on the philosophy of psychology (2 vol.) / L. Wittgenstein. – Oxford : Blackwell, 1980b.
- *Wise, A.* Legislated learning / A. Wise. – Berkeley : University of California Press, 1979.
- *Wood, D. J.* How children think and learn / D. J. Wood. – Oxford : Blackwell, 1988.
- *Wortham, S. F.* Acting out participant examples in the classroom / S. F. Wortham. – Amsterdam : John Benjamins, 1994.
- *Wykoff, G. S.* Harper handbook of college composition / G. S. Wykoff. – New York : Harper and Row, 1969.

## КОНСТРУИРОВАНИЕ «РЕСУРСНЫХ ИЛИ ПОМОГАЮЩИХ» СООБЩЕСТВ: ВНЕДРЕНИЕ НОВОЙ (ДИАЛОГИЧЕСКОЙ) ПРАКТИКИ В НАШИ ПРАКТИКИ<sup>4</sup>

Джон Шоттер

Джон Шоттер (*John Shotter*) – профессор межличностных отношений факультета коммуникации университета Нью-Гемпшира. Область его интересов составляют социальные условия участия людей в развитии участных демократий и гражданского общества, диалогическая природа человеческой сущности, психологические механизмы конструирования социальных реальностей. Автор множества книг, в том числе «Образы человека в психологическом исследовании» (*Images of man in psychological research, Methuen, 1975*), «Социальная ответственность и самость» (*Social accountability and selfhood, Blackwell, 1984*), «Культурная политика повседневной жизни: социальный конструкционизм, риторика и знание третьего типа» (*Cultural politics of everyday life: Social constructionism, rhetoric, and knowing of the third kind, Open University Press and Toronto University Press, 1993*) и «Речевые реальности: конструирование жизни в языке» (*Conversational realities: The construction of life through language, Sage, 1993*).

*e-mail:* [jds@hypatia.unh.edu](mailto:jds@hypatia.unh.edu).

*web-page:* <http://pubpages.unh.edu/~jds/>

Доклад на конференции Ассоциации образовательных коммуникаций и технологий (*Association for Educational Communications and Technology*) (Денвер, Колорадо, 25–28 октября 2000 г.). Факультет коммуникации. Университет Нью-Гемпшира

«Мне видится, что школы и дошкольные учреждения должны исполнять новую функцию в наших изменчивых обществах. Это значит, что необходимо строить такие школьные культуры, которые бы представляли собой обоюдные сообщества учащихся, совместно решающих проблемы и помогающих образовываться друг другу» (*Bruner, 1996, с. 81–82*).

«...то, что делалось [этими другими], не касалось меня. Но чему бы я ни учился, мое обучение происходило внутри переживаемой

---

<sup>4</sup> *Shotter J. Constructing «Resourceful or Mutually Enabling» Communities: Putting a New (Dialogical) Practice into Our Practices.*

мною последовательности того, что эти значимые другие... делали» (Bateson, 1979, с. 24).

«“Другость”, входящая в нас, делает нас другими» (Steiner, A1989, с. 188).

«Людам, желающим и умеющим участно мыслить, т. е. не отделять своего поступка от его продукта, а относить их и стремиться определить в едином и единственном контексте жизни как неделимые в нем, кажется, что философия, долженствующая решить последние проблемы... говорит как-то не о том. Хотя ее положения и имеют какую-то значимость, но не способны определить поступка и того мира, в котором поступок действительно и ответственно единожды свершается» (Бахтин, 1986, с. 95–96).

«Именно наглядное действие рождает то понимание, которое заключается в “усмотрении вещей”» (Витгенштейн, 1994а, п. 122).

«Чтобы установить некую практику, недостаточно правил, нужны еще и примеры. Наши правила оставляют лазейки, а практика должна говорить сама за себя» (Витгенштейн, 1994б, п. 139).

«Потому что гораздо отчетливее... в моем опыте других, чем в моем опыте речи или воспринимаемого мира, я неизбежно постигаю свое тело как непосредственность, которая учит меня тому, что я не мог бы узнать каким-либо иным способом, кроме этого... Оно [мое тело] должно научить меня познавать то, что неизвестно конституирующему сознанию, – мою причастность к “до-конституированному” миру» (Merleau-Ponty, 1964, с. 93–95).

«...обучение в человеческом смысле слова... предполагает... специфическую социальную природу, вращение ребенка в умственную жизнь окружающих...» (Выготский, 1996, с. 352).

«Обучение должно стать “неопределенным”» – таково одно из направляющих положений данного симпозиума. «Необходимо переосмыслить исследование в свете “неопределенности” обучения за рамками учебных процессов» – таково второе. В связи с целью, на которую указывают эти высказывания, ниже я хочу рассмотреть и, если можно так выразиться, включить в диалог друг с другом работы группы философов и других исследователей о языке и жизни. Я буду обращаться главным образом к Витгенштейну, Волошинову, Бахтину и Мерло-Понти, которые, каждый по-своему, помещали

в фокус внимания исходное основание нашей жизни: спонтанно ответные реакции на других и дружность вокруг нас, вместо того, чтобы принимать в качестве подлинного источника новых способов деятельности в нашей жизни мысли или теории индивидов. Как говорит Витгенштейн (1994в): «Истоком и примитивной формой языковой игры является реакция; только на ее основе могут вырасти более усложненные формы. Язык – я хочу сказать – это нечто усовершенствованное, “в начале было дело” [Гете]» (с. 440). В другом месте он отмечает: «Наше отношение к живому в корне отлично от отношения к мертвому. В том и в другом случае все наши реакции различны» (1994а, п. 284, с. 181). Здесь ключевым моментом оказывается не то, что неким скрытым образом предположительно происходит внутри нас так, что мы должны изучать это не прямо, посредством гипотез и теорий, а наша спонтанная, жизненная, дифференцированная ответственность на дружность вокруг нас и наше непосредственное, «внутреннее», чувственное переживание ее. В жизни людей есть нечто очень специфическое: телесное присутствие друг для друга, которое не получает должного признания в наших модернистских, механистических способах осмысления своего мира.

Как говорит Мерло-Понти (Merleau-Ponty, 1968) в своей работе «Видимое и невидимое»: «В некотором смысле, если бы мы должны были сделать полностью явной архитектуру человеческого тела, его онтологическое строение и то, как оно видит и слышит, мы поняли бы, что структура его безмолвного мира такова, что любые возможности языка уже даны в нем. Само наше существование как умеющих видеть (то есть, сказали бы мы, как существ, оборачивающих мир к себе и переходящих на другую сторону, ловащих взгляды друг друга, видящих друг друга при помощи глаз) и в особенности наше существование как умеющих издавать звуки для других и для себя существ, содержит все необходимое, чтобы один человек адресовал другому речь, речь о мире. И в некотором смысле понять фразу значит не что иное, как целиком принять ее в ее звучащем бытии или, как мы говорим, услышать, о чем она говорит (l'entendre). Смысл не нанесен на поверхность фразы как масло на хлеб, как второй слой «копии реальности» поверх звука: он представляет собой тотальность того, что говорится, интеграл всех дифференциаций вербальной цепочки; он дается в словах тем, у кого есть уши, чтобы услышать» (с. 155). Дальше я исследую специфическую природу нашей спонтанной, телесной ответственности на события в нашем

окружении и многочисленные следствия ее для тех путей, которыми нам следует переосмыслить процесс обучения в нашей жизни. Как я покажу, наши отношения с окружающей средой не каузальны или рациональны, а диалогически-структурированы.

От этого, как мы увидим, целиком меняется тот способ, которым мы осмысляем многие понятия, важные для нас в отправлении своих повседневных человеческих дел. В частности, такие понятия как обучение, понимание, знание, коммуникация, смысл, организация и т. д. – все они должны будут использоваться совершенно по-новому или, выражаясь иначе, все они должны будут использовать очень древний, сопричастный способ, способ, который в прошлом мыслился как «примитивный» (Levy-Bruhl, 1926).

### **НАШЕ ДЕКАРТОВО НАСЛЕДСТВО: ИДЕИ БОЖЕСТВЕННЫЕ И ДЬВЯВОЛЬСКИЕ**

Пристальное внимание к качеству наших живых, спонтанных, телесных реакций непривычно. В современную эпоху мы оказались гораздо больше захвачены идеей «внедрения теории в практику», идеей того, что ученые и интеллектуалы являются работниками «умственного труда», тогда как остальные занимаются телесной деятельностью. Поэтому для работников умственного труда считается нормальным сидеть в семинарских комнатах, конференц-залах (как мы сейчас) или для членов СЕО – в офисах, отделанных красным деревом, и риторически оправдывать полезность своих разговоров заявлениями о том, что в конечном счете, пока они придерживаются некоторых эмпирических методов проверки и других стандартов истинности, их разговоры принесут пользу нашим практикам. Тот факт, что это происходит в пространстве и времени, оторванных от наших актуальных практик, считается не столь важным. Действительно, предположение о том, что лишь наше сознание вдыхает жизнь в наши тела, настолько могущественно, что истории о том, как наши тела «захватываются» чужим и свободно парящим сознанием, будоражат наше воображение (например, «Томминокеры» Стивена Кинга). Мы унаследовали такое строгое разделение между разумом и телом от Декарта (Декарт, 1994), заявляемой целью которого в «Размышлениях» было обоснование того, что душа, или «я», является единственно и исключительно «мыслящей вещью» (с. 23). Но как насчет наших тел? Что Декарт думал о них? Начав свое исследование с вопроса

«Что есть человек?», он продолжает: «...прежде всего мне думалось, что у меня есть лицо, руки, кисти и что я обладаю всем этим устройством, которое можно рассмотреть даже у трупа... [и] оно [тело] может восприниматься на ощупь, зрительно, на слух, на вкус или через обоняние, а также быть движимым различным образом, однако не самопроизвольно, но лишь чем-то другим, что с ним соприкасается; ибо я полагал, что природе тела никоим образом не свойственно обладать собственной силой движения...» (с. 22–23).

Мы по-прежнему порабощены (Витгенштейн сказал бы «зачарованы») этой историей, и вскоре я покажу, что тело, о котором здесь говорит Декарт, – это, так сказать, «наблюдаемое или видимое» тело, тело, каким ему оно представляется извне, не «ощущаемое или живое тело», как оно известно нам изнутри наших совместно проживаемых жизней. Поэтому я хочу исследовать странные и удивительно обширные следствия того факта, что как живущие, воплощенные существа, мы не можем не отвечать спонтанно на события, происходящие вокруг нас. И как следствие этого, в момент контакта между нами и другими вокруг нас, наши действия перестают быть исключительно нашими; мы начинаем действовать совместно, как в танце или чем-то подобном – то, что я делаю, ответно формируется тем, что вы делаете, реагируя на меня. Но прежде, чем я оставлю Декарта, я хочу обратить внимание на нечто большее, нежели простой факт игнорирования им нашей непосредственной телесной деятельности – я хочу также указать на то, что он побуждает нас (помимо прочего) пренебречь важностью наших обыденных, повседневных способов высказывания (которые также зависят от нашего телесного отклика друг на друга), способов высказывания, которые он сам применяет, чтобы ввести нас в заблуждение своими аргументами.

Всем хорошо знаком его аргумент в виде примера с воском, который, до того как он расплавлен, известен в пределах некоторых его ощутимых свойств, но остается тем же самым воском даже тогда, когда он расплавлен и проявляет совершенно иной набор свойств. Из этого он заключает, что «...восприятие воска не является ни зрением, ни осязанием, ни представлением, но лишь чистым умозрением... Между тем я немало дивлюсь тому, насколько ум мой склонен к ошибкам... и бываю почти что обманут в своих ожиданиях обычным способом выражения» (с. 26–27). Более того, он продолжает эту линию мысли следующим образом: «...если только я не

приму во внимание, что всегда говорю по привычке, будто вижу из окна людей, переходящих улицу (точно так же, как я утверждаю, что вижу воск), а между тем я вижу всего лишь шляпы и плащи, в которые с таким же успехом могут быть облачены автоматы. Однако я выношу суждение, что вижу людей. Таким образом, то, что я считал воспринятым одними глазами, я на самом деле постигаю исключительно благодаря способности суждения, присущей моему уму» (с. 27).

Здесь не место, чтобы углубляться в то, как мы обманулись риторикой Декарта. Бернард Уильямс (Descartes, 1968) рассматривает это в своем введении к последнему изданию «Размышлений»: «Не стоит забывать, что это произведение является тщательно выстроенным целым, великой литературной уловкой...» (с. 10). «Его окончание», отмечает он, «прямо вытекает из его начала» (с. 10). В первом же предложении книги Декарт заявляет, что нам следует отбросить все, в чем мы можем усомниться. «Но обыкновенно никто не полагает, что рационально было бы начать подобное с того, чтобы отбросить и оставить в стороне все сведения, которыми, как ему кажется, он располагает...» (с. 11). Но поскольку Декарт беспокоится лишь об *определенной истине* и не о чем больше, и мы следуем за ним, потому что безусловно верим в то, что она представляет собой абсолютное благо, мы забываем, что при этом позволяем его (и нашим) аргументам полностью обособиться от всех наших практик. Почему? Потому что, думаю я, мы все еще стремимся мыслить в терминах божественных и дьявольских идей: мы принимаем как само собой разумеющееся, например, что единый, логичный, систематичный, теоретический порядок связности – это благо, и если бы мы обладали им, тогда (как говорит Декарт) могли бы «стать хозяевами и распорядителями природы», в то время как продолжать жить в хаосе и беспорядке – это зло.

Что касается обучения, то здесь имеется множество неоспоримых общих мест касательно «несомненных благ» для обучения, которые следуют из игнорирования Декартом нашей телесной ответственности на наше окружение. Бесспорно божественные идеи, имеющие власть над обучением, – это важность принципов, повторения, совершенствования практики; существует также идея ясности и простоты, логических рамок и единых, простых, порядков связности; момента озарения, индивидуального стиля и таланта, событий в мышлении; важности логической структуры, системы,

односторонней передачи информации, проверки знаний и предоставления правильных ответов на вопросы; в то время как истинное обучение не зависит от того, кто мы есть, от нашей идентичности. Все эти божественные идеи будут нуждаться в переосмыслении.

Я принимаю такой способ постановки вопроса – в терминах божественных и дьявольских идей – всерьез и формулирую его в подобных терминах под влиянием множества источников. Один из них – книга Ричарда Вебстера (Webster, 1996) «Почему Фрейд ошибался». Вебстер сначала обращает внимание на замечание Юнга (Юнг, 1998) по поводу мотива теоретизирования Фрейда: «...на место грозного бога, которого потерял он, он поставил другого кумира – сексуальность, – и этот кумир оказался не менее требователен, придирчив, жесток и аморален» (с. 191). Затем он отмечает, что сам Юнг, «вместо того, чтобы отвергать религию в качестве части проблемы... рассматривал ее как возможное решение и как источник излечения» (с. 386–387). Даже очутившись в интеллектуальной среде рационалистического позитивизма, которая вроде бы враждебна всем формам религиозной веры, многие западные интеллектуалы все еще ощущают в себе, говорит Вебстер, «глубокое психологическое побуждение к новому обретению веры» (с. 384). Рорти (Рорти, 1996, 1997) также отмечает это, он хочет избавить нас от нашей навязчивой потребности в «увековечивании» или «обожевлении» современной идеологии, заставляющей нас искать основания своих действий где-то «вне истории и за пределами институтов» (1996, с. 240). Наконец, на меня повлиял опять же Витгенштейн. Он замечает относительно пагубного влияния *теорий* на наши попытки понимания человеческих поступков: «...мы пребываем в иллюзии, что возвышенное, важнейшее в наших исследованиях состоит в постижении всеобъемлющей сущности» (1981, п. 444). Главный пример подобной веры в настоящий момент – вера, свойственная поведенческим наукам, в то, что познав *правила*, согласно которым или посредством которых социальные акторы структурируют свое поведение, мы сумеем *объяснить* все, что они делают» (см. Giddens, 1979, где дается широкий обзор этой точки зрения в наших социальных практиках).

Как еще мы могли бы понять человеческую деятельность и обучение, если не подобным образом? Как отмечает Бейтсон (Bateson, 1979) в отношении целого ряда таких *пустых* объяснений, «выведение принципа *из одного компонента* – ошибка, которая совершается

во всех этих случаях» (с. 98). При обучении чему-то неподдельно новому *объяснение* в терминах тавтологического порядка обязательных отношений, изобретенных нами самими, не поможет нам. Мы ощущаем стремление искать правила или принципы, но даже если мы находим их, утверждения, содержащие правила или принципы, лежат перед нами, так сказать, «мертвой бумагой». Для того чтобы извлечь практическую пользу, мы должны «проинтерпретировать» их, но тогда все наши головоломки начинаются снова. Все упомянутые выше авторы говорят, что нечто новое приходит к нам только тогда, когда другой «вызывает» в нас тот ответ, который мы не сумели бы вызвать в себе сами<sup>5</sup>.

### **СОВМЕСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ: БРУНЕРОВСКОЕ ОПИСАНИЕ «ПОМОГАЮЩИХ СООБЩЕСТВ»**

В конце этой статьи я более подробно разберу проект «Обучающих регионов» в Швеции (в котором я принимаю участие) и роль «диалогических конференций» в нем (Shotter and Gustavsen, 1999). Здесь же в целях дальнейшего задания контекста, я бы хотел обратиться к некоторым вопросам, связанным с проектами совместного обучения, с «помогающими сообществами», как представляет их Брунер (Bruner, 1996) в своей недавно вышедшей книге «Культура образования». Ключевым моментом этих сообществ, как я уже отметил в процитированном эпиграфе, является отсутствие односторонней передачи и учителей-экспертов. По мнению Брунера, образовательная задача сегодня изменилась. В контексте наших непрерывно развивающихся и меняющихся культур, в которых все устойчивости и стабильности становятся динамичными и зачастую недолговечными, мы «отчаянно нуждаемся в более пристальном внимании к тому, что мы подразумеваем под “помогающей” культурой, особенно той части помогающего сообщества, которая представлена ее школами» (с. 77). Как уже было сказано,

---

<sup>5</sup> «Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины» (Бахтин, 1986, с. 354).

Брунер приходит к убеждению, что школы «должны исполнять новую функцию в наших изменчивых обществах... [мы должны строить] такие школьные культуры, которые бы представляли собой обоюдные сообщества учащихся, совместно решающих проблемы и помогающих образовываться друг другу... [Школы станут] центрами культивирования нового сознания того, что значит жить в современном обществе» (с. 81–82), где, как сегодня часто отмечается, мы можем больше не учить людей, пока они молоды, строить дальнейшую жизненную карьеру, а учить «пере-изобретению» себя в ходе своей трудовой жизни по меньшей мере два или три раза.

Но как Брунер пришел к этому новому взгляду на наши образовательные институты? Он начинает с близкого современному социальному конструкционизму утверждения о том, что «реальность», которую мы приписываем тем «мирам», в которых живем, сконструирована (с. 19), в чем ключевую роль играет употребление слов. Поэтому он приходит к выводу, что не мысль вызывает действие; «мысль», как ее обычно обсуждают, – это не более чем образ речи и высказывания о том, что мы не можем наблюдать... образ речи, чья функция состоит в придании «мысли» некоторой формы, которая более видима, более слышима, более указуема и более доступна (с. 108). В итоге он делает то же заключение, к которому пришли выше и мы: в основе всего лежат наши практики. Но если это так, тогда что станет с нашей идеей о том, что образование должно иметь дело с развитием или культивированием сознания учеников?

Вместо того чтобы продолжать видеть нашу первейшую задачу в предоставлении учащимся имеющейся, но теперь более сложной и разработанной версии окружающего мира, Брунер обращает наше внимание на нас самих, на наши социальные способности конструирования. На его взгляд, школы должны стать «местом практикования (а не провозглашения) культурной взаимности, что означает расширение понимания того, что детям есть что делать, как делать и почему» (с. 82). Другими словами, рост сознания становится для Брунера ростом сознательной деятельности, ростом способности самопроизвольного поступания. Он говорит: «Процесс подготовки к практике... есть противоядие от бездумности. А бездумность – одно из основных препятствий для изменения» (с. 79).

Но как культивируется такое сознание? Противопоставляя «скудные» коммуникативные обмены в парах шимпанзе обменам между матерью и ребенком у людей, Брунер описывает пример того,

что он называет «совместным “чтением книги” матерью и ребенком, когда мать учит своего сына Джонатана названиям вещей, изображенных на страницах книги» (с. 182). В этом примере, «когда Джонатан мог дать более-менее верный ответ на стандартный вопрос матери: “Что это?”, она задавала следующий: “А что X делает?”. Она помещала имя, данное объекту, находящемуся в фокусе их совместного внимания, в более широкую систему символов... Мать Джонатана даже использовала особую интонацию... повышая голос всякий раз, когда она вступала на новую интерсубъективную территорию» (с. 182). Другими словами, это определенно не процесс, в котором один человек наблюдает с расстояния за другим, и только позже им обоим предлагается теоретическая формулировка результатов их наблюдений, которую они должны когнитивно осмыслить. Эти двое находятся в непосредственном, живом, воплощенном, ответном контакте с деятельностью друг друга. Они не только когнитивно координируют свои действия, но связывают их между собой, как говорит Бахтин (Бахтин, 1986), *диалогическим* образом.

Я рассмотрю специфическую природу диалогически-структурированных феноменов в деталях ниже. Сейчас же важно отметить лишь одну из множества необычных характеристик таких феноменов, потому что это характеристика, которая для Брунера является главным принципом из тех девяти, которые он выделяет, определяющим его (психокультурный) подход к образованию. Вскоре я назову этот принцип. Поставив вопрос: «Какое увеличение или прирост знания получается в результате *совмещения* информации из двух или более источников» (Bateson, 1979, с. 77), Бейтсон исследует такое явление как бинокулярное зрение, а также биения и феномены муара. Я рассмотрю случай бинокулярного зрения и его связь с диалогически-структурированными явлениями дальше. Здесь же позвольте мне обратиться к тому, что Бейтсон говорит о биениях и феноменах муара. Как известно, совпадение двух ритмических паттернов приведет к появлению третьего: два звука различной частоты создадут биение (временной ритм), а два ритмичных пространственных паттерна (две металлические решетки, скажем), наложенные друг на друга, создадут феномен муара (пространственный ритм). Если бы я создавал один ритмический паттерн в своих действиях, а вы в своих – другой (причем мой возникал бы, грубо говоря, в ответ на ваш, а ваш – в ответ на мой, так что оба они – и ваш и мой – играли бы, так сказать, «на одном поле»), тогда

третий созданный паттерн не был бы ни вашим, ни моим, а нашим. Однако, поскольку мы оба можем не ощущать, что его появление напрямую связано с нашими действиями, нам он кажется неким «оно», чем-то третьим, существующим независимо от нас как индивидов<sup>6</sup>. Такие третьи вещи, такие «оно», существуют только на, как называет ее Брунер, «интерсубъективной территории».

Эти «оно» – Брунер называет их также «тексты» или «произведения» – играют важную роль в брунеровском «психокультурном» подходе к образованию. Он обсуждает их под заголовком своего «*принципа экстернализации*» (с. 22–29). По его мнению, они выполняют множество функций: “Оно” привлекает наше внимание как нечто, само по себе требовательное... “Оно” отвлекает нас в некоторой мере от нашей всегда трудной задачи “мышления о собственных мыслях”... “Оно” воплощает наши мысли и намерения в более доступной для рефлексивных усилий форме» (с. 23) и так далее. Но что особенно важно в живой, ответной, причастности людей друг к другу, так это обнаружение ими того, что их живые «оно», которые они создают между собой, налагают на них определенные моральные обязательства. Это позволило Бахтину (Бахтин, 1986) говорить об этих «оно» как о *нададресатах* (с. 323). Как указывает Брунер, «многое из того, что предполагает существование члена культуры, состоит в совершении того, что требуют окружающие нас “вещи” [“оно”]» (с. 151). *Изнутри* нашей человеческой причастности к другим вокруг нас наши обстоятельства следует рассматривать не как нейтральные и инертные, но как образующие динамичный, живой контекст со своими собственными требованиями, побуждениями, предложениями, возможностями, то есть со своими мотивациями<sup>7</sup>. И именно изобретением новых «оно», «вызывающих» в нас новые действия, мы можем мотивировать превращение

---

<sup>6</sup> См. у Шоттера (*Shotter*, 1984, с. 100–105) описание странных характеристик «совместного действия».

<sup>7</sup> Выготский (*Выготский*, 1982) комментирует это, обсуждая «заключительный шаг» своего анализа развития высших психических процессов: «Мысль – еще не последняя инстанция в этом процессе. Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденции. Только она может дать ответ на последнее “почему» в анализе мышления” (с. 357).

наших культурных практик – может быть, достаточно экстенсивное, чтобы вырабатывать их повсюду, не только в школах, – в развивающиеся практики «помогающего сообщества». Я вернусь к этому вопросу в конце данной статьи, когда буду обсуждать шведский проект «Обучающие регионы».

### **Изначальная сцена социальной жизни: НАША СПОНТАННО ОТВЕТНАЯ, ТЕЛЕСНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

Обрисовав все условия, теперь я бы хотел вернуться к обещанному мной рассмотрению первичной составляющей наших жизней: спонтанно ответным реакциям на других и другость вокруг нас. Наше жизненное телесное присутствие друг для друга наиболее значимо для образования, потому что как живущие, воплощенные существа («открытые» системы) мы не можем не отвечать спонтанно на события, происходящие вокруг нас. Мы воспринимаем события, которые мы сами, так сказать, «делаем», поскольку всесторонне воспринимаем свое положение в окружении при помощи наших глаз, ушей, поворотов тела и т. д., а также те события, которые только что случились, которые спонтанно «призывают» нас обратить на них внимание. Ключевыми среди последних выступают те, которые специально упорядочены другими вокруг нас и направлены на то, чтобы научить нас реагировать на те аспекты окружения, на которые реагируют они сами. В результате такой нашей спонтанной ответственности с нами и внутри нас случаются странные вещи. Происходит не только богатое и сложное переплетение наших собственных исходящих ответных действий с теми, которые поступают к нам из нашей среды, но и в этом запутанном переплетении вокруг нас создается «пространство» со своей «глубиной» (человеческих возможностей). И, как мы видели выше, в точке контакта между двумя или более различными формами жизни появляется еще одна (коллективная), третья форма жизни, форма жизни, обладающая своей собственной уникальной, ограниченной горизонтом средой, то есть мир, погруженным в который я в данный момент обнаруживаю себя. Но как среди этой текучести возможны устойчивое знание и понимание, которые направляют нас в наших практических деяниях? Они предполагают творческое смешение двух или более источников деятельности, ведущее к появлению не просто совокупной или усредненной деятельности,

но чего-то совершенно инакового, расположенного «там», единого целого, имеющего свою «внутреннюю» природу, локализованного источника деятельности со своим собственным уникальным «стилем» жизни.

Я взбираюсь на скалу. Я зрительно обследую сцену перед собой. Мои глаза раз за разом останавливаются и конвергентно фокусируются на одном и том же участке поверхности скалы, прямо над мной, а также на выступах, за которые я могу ухватиться руками при подъеме к нему с того места, где я нахожусь сейчас. Но при этом я не просто интегрирую последовательность отдельных *стимулов* (статических картин), вызвавших у меня последовательность впечатлений, но прокладываю путь среди непрерывного потока спонтанных ответных переживаний, ориентируюсь в отношении своего окружения посредством фокусирования всех (или некоторых) своих сенсорных каналов на определенных неизменных или устойчивых элементах этого потока, к которым я могу возвращаться снова и снова. Я вижу то, к чему прикасаюсь, и прикасаюсь к тому, что вижу, а также слышу скребущий звук, издаваемый моими пальцами, когда они скользят по скале, который исходит из той точки, в которой они, как я вижу, касаются ее. Гибсон отмечает (Гибсон, 1988): «Зрение – это целая воспринимающая система, а не просто канал, по которому передаются ощущения. Мы видим окружающий мир не просто глазами, а с помощью системы “глаз-на-голове-на-теле-с-опорой-на-земле”» (с. 292). То же применимо и к слуховой системе: это не изолированный канал ощущений. Мы слышим окружающее не ушами, а «ушами-на-голове-на-теле-с-опорой-на-земле-обращенном-в-определенном-направлении»; таким образом, две эти системы (зрительная и слуховая) не отделены физически, а взаимно влияют на деятельность друг друга.

Подобно тому, как я творчески открываю ряд стабильных «мест», в пределах которых должен ориентироваться, взбираясь на скалу, другость других открывается мне в постоянных элементах, которые можно обнаружить в вариациях среди многих исходящих от меня выражений, адресованных им, и всех приходящих от них ответов, адресованных мне. Они, то есть их «стили» существования предстают передо мной в различиях между моими выражениями и их ответами на них, и я предстаю пред ними тем же самым образом. Но как мы можем осмыслить подобный творческий процесс, в котором многомерное, единое целое создается для того, чтобы

примиришь между собой, так сказать, ряд несвязанных фрагментов? Здесь уместны, как мне кажется, (по крайней мере) десять соображений:

1) *Диалогически-структурированные события*. Первое соображение, ключевое для принимаемого мною подхода, выражено Бахтиным (Бахтин, 1972, 1975, 1986), утверждавшим, что наши жизненные отношения с другими и другостью вокруг нас структурированы не в причинно-следственной форме и не в форме знаков, выражающих смысл, а диалогически, то есть в относительно-ответной форме, в форме обстоятельств или ситуаций, «вызывающих» или «мотивирующих» в нас ответ. Как он говорит об этом в отношении наших словесных высказываний: «Язык живет только в диалогическом общении пользующихся им... Диалогические отношения не сводимы и к отношениям логическим и предметно-смысловым, которые сами по себе лишены диалогического момента. Они должны облечься в слово, стать высказываниями, стать выраженными в слове позициями разных субъектов, чтобы между ними могли возникнуть диалогические отношения. “Жизнь хороша”. “Жизнь нехороша”. Перед нами два суждения... Между этими суждениями есть определенное логическое отношение: одно является отрицанием другого. Но между ними нет и не может быть никаких диалогических отношений, они вовсе не спорят друг с другом... Оба этих суждения должны воплотиться, чтобы между ними или к ним могло возникнуть диалогическое отношение» (Бахтин, 1972, с. 312–313). Таким образом, когда два эти суждения выражаются в двух высказываниях двумя различными индивидами, одно в ответ на другое, тогда они могут вызывать несогласие, противоречие, противопоставление и так далее, тогда они устанавливают тот или иной тип отношений между участниками. Более того, дальше мы увидим, что при этом также начинается существование единый мир, включающий обоих причастных индивидов, мир, способный функционировать в качестве контекста, где обретают смысл несогласие, противоречие или противопоставление.

2) *Третья область деятельности, которая не совпадает ни с поведением, ни с действием*. Диалогическое рождается в пространстве между живыми, телесными выражениями одного индивида и спонтанными телесными ответами на них другого. Однако такая диалогически-структурированная деятельность не сиюминутна, она разворачивается во времени. Не будучи вызванной ни просто внешним

(стимулом) событием (поведение), ни мыслями или мотивами индивида (действие), она попадает в особую, третью категорию деятельности, обнаруживающую тесно переплетенную, многомерную сложность. Характер ее раскрывающейся «формы» определяется ее непрерывно меняющимися ответными отношениями с окружением по мере того, как люди последовательно спонтанно «отвечают» на «призывы», обращенные к ним вследствие различной их причастности к окружению.

3) *Наша неискоренимая причастность к своему окружению.* Мы всегда тем или иным образом вовлечены в мир вокруг нас. Мы, живые существа, не можем выбирать быть ли участником, ориентироваться ли на свое окружение, или разорвать с ним все связи.

4) *Смысл представлен в социальном акте еще до того, как он сознательно постигается.* Чтобы индивид не совершал в ответ на свое окружение, это, с одной стороны, «выражает» его установку или ориентировку в отношении его, а с другой стороны, «вызывает» ответ другого. Отношение такой, если можно так выразиться, «выразительно-вызывательной телесной ответственности» к нам, которое позже позволит выражать смыслы друг для друга, прекрасно описано Мидом (Mead, 1934). Он замечает, что «механизм смысла... представлен в социальном акте до сознания или постижения смысла; акт или приспособительная реакция второго организма наделяет жест первого организма его значением» (с. 77–78). Другими словами, задолго до того, как что-то происходит в нашей голове, в нашем сознательном опыте, мы можем обнаружить в самой структуре наших ответных телесных действий исходные элементы или прототипы того, о чем позже мы будем говорить в психических или когнитивных терминах.

5) *Совместное производство энтимемических структур.* Отсюда вытекает еще одно соображение, имеющее огромное значение, хотя, конечно, его введение здесь может показаться очень странным. Речь идет о значимости энтимемы или энтимемических структур. В риторике энтимема – как в случае двух упомянутых выше высказываний: «жизнь хороша» и «жизнь не хороша» – состоит из двух пропозиций, лишенных общего «среднего термина»; для того, чтобы оба высказывания были признаны как совместно обладающие смыслом, необходимо, чтобы средний термин (контекстуализирующий мир) имплицитно и творчески восполнялся теми, кто вовлечен в ситуацию. Таким образом, энтимема или

энтимемическая структура возникает, когда говорящий или исполнитель говорят или делают что-то, на что другой, наблюдающий за этим, отвечает таким образом, что и исполнитель, и аудитория соглашаются на результирующий совместный вывод (Bitzer, 1959). Я указываю на важность энтимемических структур в свете следующего комментария Волошинова (Voloshinov, 1987): «Каково бы оно ни было, поведенческое высказывание всегда связывает друг с другом участников в ситуации как со-участников, познающих, постигающих и оценивающих ситуацию сходным образом... Иначе говоря, экстравербальная ситуация далеко не просто внешняя причина высказывания: она не влияет на высказывание извне, как если бы она была механической силой. Скорее, *ситуация входит в высказывание как существенная составная часть его смысловой структуры*. Следовательно, поведенческое высказывание как смысловое целое включает две части: (1) часть, осуществленная или актуализированная в словах, и (2) предполагаемая часть. На этом основании поведенческое высказывание может уподобляться энтимеме» (с. 100)<sup>8</sup>.

б) *Единство неслиянных сознаний*. Но как создаются «средние термины» энтимем? Этот вопрос приводит меня к четвертому соображению. Как мы видели, диалогически-структурированная, живая деятельность не может быть описана в простых каузальных терминах, как и нельзя понять ее логически или рационально, в терминах человеческих обоснований такого поступания. Это совершенно отличный и очень странный третий вид деятельности, к которой причастны индивидуальные действия, и хотя они могут сильно отличаться друг от друга, тем не менее они временно образуют однозначное, истинное единство внутренне связанных частей. Подобно сложному единству, обретаемому во взаимопереплетении и смешении разнообразных инструментов в играющем симфонию оркестре, где каждый исполняет свою партию в ответных отношениях со всеми другими, исполняющими свои партии, диалогически-структурированное единство, как оксюморон говорит Бахтин (Бахтин, 1972), есть единство «неслиянных сознаний или голосов».

---

<sup>8</sup> Это хороший пример предыдущего пункта – что мы можем обнаружить в самой структуре нашей ответной телесной активности исходные элементы и прототипы того, о чем мы будем позже говорить в психических или когнитивных терминах.

7) *Биноккулярность как образец неслиянного единства сенсорных источников.* Но как способно сформироваться единство из неслиянных составляющих? Может быть, правильнее называть это смесью или амальгамой? Как и в случае расщепления атома, здесь вроде бы неизбежно противоречие в терминах. Чему может быть подобно живое *единство* неслиянных сущностей или деятельностей? Как я упоминал выше, Бейтсон (Bateson, 1979) приводит свой пример, чтобы указать на преимущества совмещения двух (или более) отдельных источников информации в одной точке нашего окружения. Он упоминает два таких преимущества: первое – то, что мы способны получить лучшее визуальное разрешение на гранях и контрастах, то есть стать чувствительнее к изменениям, но второе еще важнее. В результате спонтанного совпадения монокулярных зрений двух наших глаз мы получаем не расплывчатый, усредненный и все еще двухмерный взгляд, мы получаем все выгоды трехмерного, биноккулярного взгляда на сцену перед нами. Из небольших вариаций между различными взглядами двух глаз, помимо левого-правого и верхнего-нижнего измерений отношения между нами и нашим окружением, возникает третье внутреннее или относительное измерение близкого и дальнего. В тот момент, когда оба наши глаза достигают ясной, сфокусированной конвергенции, мы ощущаем *глубину*. И это, как показывает Бейтсон, измерение совершенно иного *логического типа* по отношению к (мертвым) объективным, внешним измерениям, которые *независимо* от нас самих схватывают характер нашего окружения. Это *внутреннее* жизненное отношение к нашему окружению, которое обеспечивает каждого из нас более тонкой ориентацией в нем. Различное время достижения звуками левого и правого ушей воздействует точно так же, вызывая не совокупный эффект эха, а ощущение направленности звука. Мы можем взять эти примеры в качестве парадигм того, что может происходить, когда две различные деятельности сплетаются в живом, диалогически-структурированном отношении друг с другом: возникают дальнейшие внутренние измерения отношений и связей, ведущие к более тонкой ориентации в нашем окружении. Короче говоря, наша чувствительность к едва заметным вариациям в определенных сферах участия – в живописи (цвета, грани, оттенки, баланс и т. д.), в числах (повторяющиеся паттерны, отношения в порядке и т. д.), в лыжном спорте, плавании (чувствительность к небольшим изменениям в условиях) и так далее – увеличивается.

Мерло-Понти (Мерло-Понти, 1999; Merleau-Ponty, 1964) также берет бинокулярное зрение в качестве парадигмы особого типа творческого, качественного синтеза, производимого нашими живыми телами: «Переход от диплопии к видению единого объекта происходит не благодаря контролю разума, но в тот момент, когда оба глаза прекращают функционировать отдельно друг от друга и действуют как один орган. И это не эпистемологический субъект реализует синтез, а тело...» (1999, с. 299). Конечно, как я уже отметил выше, в отношении совместной, диалогически-структурированной деятельности очень трудно принять, что мы, как индивиды, не обладаем внутренним чувством ответственности за нее.

8) *Усмотрение связей*. Эта отдельная третья сфера *диалогически-структурированной* деятельности, которая не является ни индивидуальным действием, ни простым внешне вызванным поведением, предполагает особого рода нерепрезентативную, чувственную, воплощенную форму понимания, которая образует основное ядро социальной и личной идентичности людей. Это ядро их как людей определенного типа. Я назвал ее относительно-ответной формой, в противоположность репрезентативно-референциальной форме понимания, более знакомой нам по нашим современным философским дискуссиям, касающимся знания и понимания. Она состоит, как говорит Витгенштейн (1994а), в «усмотрении связей» (п. 122). Мы могли бы называть ее (внутренним) ориентировочным типом знания, поскольку, когда мы «видим» мир вокруг нас подобным образом, мы видим больше, чем просто неподвижные объекты перед собой; мы видим в пределах целого ряда спонтанно протекающих, телесных реакций и упреждающих откликов, целого ряда «призывов», на которые мы чувствуем себя способными определенным образом отвечать. Это разновидность непосредственного знания, проявляющегося в наших практических действиях, как говорит Витгенштейн (1994а), состоит в знании своего «способа рассмотрения» (п. 122), в ощущении себя «как дома» в своем окружении. Это, таким образом, разновидность знания, которое предшествует всем остальным способам познания, доступным нам, и определяет их.

9) *Исходное «вещество» знания*. Но взаимопереплетение, которое интересует нас, происходит не только между двумя каналами в одной сенсорной области. Все мои чувства работают на то, чтобы создать единый мир вокруг меня. Применяя то, что мы узнали о синтезе бинокулярного зрения, к проблеме единства наших

чувств, Мерло-Понти (1999) говорит: «Это единство невозможно понять, если выводить чувства из некоторого изначального сознания. Напротив, сознание интерпретируется, исходя из интеграции (никогда вполне не достижимой) чувств в одном-единственном познающем организме. Интерсенсорный объект является для визуального объекта тем, что этот последний является для монокулярных образов диплопии, и чувства взаимодействуют в контексте так же, как глаза, когда они видят что-либо» (с. 300–301). Поэтому в своих исходных, перцептивных отношениях с окружением «...мы не мыслим объект, и мы не мыслим себя мыслящими этот объект, мы тесно связаны с объектом и не делимы от того тела, которое знает об этом объекте больше, чем мы знаем о мире, о мотиве и средствах, которыми располагаем для его синтезирования» (с. 307). Таким образом, восприятие, заключает Мерло-Понти, есть «не-тетический, дообъективный и предсознательный опыт. Исходя из этого на какое-то время представим, что существует лишь возможная материя осознания. Из каждой точки первичного опыта исходят определенные интенции, которые не имеют содержания. Реализуя эти интенции, анализ придет к объекту знания, к ощущению как частному феномену, к чистому субъекту, который полагает первое и второе. Эти три понятия существуют лишь в горизонте первичного опыта. Именно в опыте соприкосновения с вещью найдет свое основание рефлексивный идеал тетической мысли. Рефлексия обретает всю полноту своего смысла только при том условии, что она учитывает нерефлексивный фон, который ею предполагается, который она использует и который является для нее как бы изначальным прошлым, тем прошлым, которое никогда не было настоящим» (с. 311)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Мерло-Понти (*Merleau-Ponty*, 1968) развивает это в «Видимом и невидимом»: «Поскольку это одно и то же тело смотрит и прикасается, видимое и осязаемое принадлежит одному и тому же миру. Но, как это ни удивительно, мы почти не обращаем внимания на то, что каждое движение моих глаз – и даже более того, каждое перемещение моего тела – имеет место в одной и той же видимой вселенной, которую я детализирую и исследую посредством их, как и, наоборот, каждый взгляд имеет место где-то в тактильном пространстве. Это двойное и перекрестное размещение видимого в осязаемом и осязаемого в видимом; обе карты закончены, и, однако, они не сливаются в одну. Обе части тотальны, и все же они не совпадают друг с другом» (с. 134).

10) *Дальнейшее уточнение обстоятельств теми, кто причастен к ним.* Одним словом, деятельности в этой третьей, изначальной сфере не хватает специфичности. Она представляет собой сложную смесь различного рода влияний. Это делает довольно затруднительным для нас прояснение ее природы: она не имеет ни полностью упорядоченной, ни полностью неупорядоченной структуры; ни совершенно стабильной, ни легко изменяемой организации; ни абсолютно субъективного, ни абсолютно объективного характера. Именно это отсутствие предопределенного порядка и отсюда *открытость уточнению и определению теми, кто вовлечен в нее*, на практике (при том, что это обычно не осознается) является ее центральной определяющей особенностью. Именно это делает данную сферу деятельности столь привлекательной. Она интересна тем, что иллюстрирует тот способ, которым, как выражается Мерло-Понти (1999), «именно тело придает смысл не только естественному объекту, но также и таким культурным объектам, как слова» (с. 302). Действительно, если повторить уже приводившуюся выше цитату, смысл произносимого нами высказывания «не нанесен на поверхность фразы, как масло на хлеб, как второй слой “копии реальности” поверх звука: он представляет собой тотальность того, что говорится, интеграл всех дифференциаций вербальной цепочки; он дается в словах тем, у кого есть уши, чтобы услышать» (Merleau-Ponty, 1968, с. 155). Когда мы произносим и тем самым воплощаем наши высказывания, именно на основании мелких деталей «формы» разворачивающегося потока нашего выражения, видимых всем, кто умеет видеть, и слышимых всеми, кто умеет слышать, осуществляются каждомомментные оценки «наших внутренних миров».

Эти десять соображений указывают на то специфическое, что присутствует в нашей погруженности в, теперь мы можем назвать его так, «ответный порядок» (Gendlin, 1997). Новые отношения, которые значимы для нас, новые особенности, требующие наших оценочных суждений, новые измерения, которые предлагают нам некоторые возможности действия, а также посылают определенные призывы, на которые мы должны отвечать, постоянно незаметно создаются в наших диалогически-структурированных встречах с другими и дружеством вокруг нас. Хотя мы обычно не осознаем того, что всегда находимся внутри такого диалогически структурированного пространства, хотя возникающее ощущение «глубины», лежащее в основании наших совместных жизней, обычно остается

неартикулированным, именно изнутри такого сложно сплетенного пространства в «ответ» на «призывы», обращенные с их стороны к нам, мы всегда ответно предпринимаем наши действия. Уникальная природа этих пространств может, таким образом, исследоваться только изнутри практик, в которых они созданы. Поэтому для того, чтобы исследовать их природу, их структуру, призывы, которые они обращают к нам, того, что мы можем в них и что нет, нам нужны совершенно новые методы исследования, отличные от «наблюдательных» методов, унаследованных от естественных наук. Вместо того чтобы иметь дело с регулярностями и повторениями, как в модернистских исследованиях, мы должны иметь дело с довольно специфичными «единственными событиями свершаемого бытия» (Бахтин, 1986, с. 83), происходящими в отдельных и особых реальностях понимания, рождающихся между нами в различных отношениях, в которых мы участвуем. Как раз к природе этих методов и их сравнению с тем, что мы в настоящее время считаем рациональным, я хотел бы теперь обратиться.

### **ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ:**

#### **ЧТО ЗНАЧИТ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКИ-СТРУКТУРИРОВАННАЯ ПРИРОДА НАШИХ ОТНОШЕНИЙ С ОКРУЖЕНИЕМ**

В основе переосмысления обучения, которое я хочу предпринять в этой статье, лежат три основные темы, две из которых я уже упоминал выше:

1) Первая из них выражена в высказывании Мерло-Понти (Merleau-Ponty, 1964): «Я неизбежно постигаю свое тело как *непосредственность, которая учит меня тому, чего бы я не смог узнать каким-либо иным способом, кроме этого*» (с. 93). Другими словами, истоком любого нового обучения являются наши спонтанные телесные ответы на события в нашем окружении, которые я могу назвать «жизненными событиями». В жизненных событиях происходит перемещение внимания, перемещение телесной энергии, появление «*различающего различия*» (Бейтсон, 2000, с. 418).

2) Другая тема состоит в том, что в некоторых случаях такие жизненные события могут быть связаны друг с другом *диалогически*, по выражению Бахтина (1986), причем все эти диалогически связанные события неизбежно креативны, зависимы от обстоятельств их возникновения. Конечно, сплетаясь друг с другом, они дают жизнь качественно уникальному виду неразрывной целостности –

ощущению отдельно структурированного времени-пространства, обладающего собственной многомерной, относительной глубиной, которую можно психологически «узреть», ощущению неделимого целого, на которое не дает намека ни одно из них в отдельности. Это можно уподобить, как мы видели, постоянно происходящему на основе двух отдельных, непрерывно меняющихся монокулярных взглядов синтезу глубины, сложности, единства и устойчивости бинокулярного объекта.

3) К этим двум темам следует добавить третью: утверждать, что наши тела спонтанно ответны в отношении событий в нашем окружении, значит утверждать, как говорит Гарфинкель (Garfinkel, 1967), что они ответны к «видимым, но не замечаемым» событиям. Чтобы действовать более направленным, самоконтролируемым образом, мы должны отвечать на избираемые нами события, то есть события, на которые мы направляем свое внимание и которые мы *сознательно* замечаем. Сознательно замечаются события, на которых мы способны не только направленно фокусироваться, но и выделение которых можем, по крайней мере потенциально, разделить с другими. Это те замечания, которые могут засвидетельствовать и другие. Говорить о чем-либо как о «сознательном», как могущем быть засвидетельствованным другими, значит возвращаться, как полагает Тулмин (Toulmin, 1982), к истокам термина «сознание», которое восходит к слову *con(s)-scientia* (знание), то есть вместе-знание или обще-знание, в римском законодательстве<sup>10</sup>. Вместе три

---

<sup>10</sup> «Этимологически, конечно же, термин “сознание” указывает на некоторое знание. Это видно из латинской формы – *sci-* в середине слова. Но как насчет префикса *con-*, стоящего впереди? Стоит взглянуть на то, как это слово используется в римском законодательстве, и ответ придет сам собой. Два или более лица, действующие совместно – сформировав общее намерение, выработав разделяемый план и согласовав свои действия – являются *сознающими*. Они действуют так, как они действуют, зная планы друг друга: они *совместно знают*» (с. 64). Тулмин прослеживает, как целое семейство слов, «чье историческое употребление и смысл должны были быть связаны с публичным обозначением разделяемых планов и намерений, в философской теории стало именовать наиболее личные и неразделенные аспекты психической жизни... Термин “сознание”, тем самым, стал названием потока поступающих сенсорных сигналов, которые не являются ни *со-*, поскольку у каждого он предположительно свой, ни *знающими*, поскольку сенсорный поток мыслится “гудящим и рокошующим”, а не когнитивно структурированным или интерпретированным» (с. 54).

эти темы дают нам основание для радикального переосмысления природы обучения.

1) *Наша спонтанная телесная ответственность в обучении.* Как живые существа, мы не можем не находиться в постоянном контакте со своим окружением. Надо особо подчеркнуть значимость нашей живой, телесной погруженности в реальное окружение и телесной ответственности на него, окружение, в котором мы движемся и с которым мы связываем себя сенсорным (входящим) и инструментальным (исходящим) образом множеством различных путей – надо подчеркнуть особо. Действительно, мы сначала реагируем не так, как того требуют правила, а так, как предписывают обстоятельства.

2) *Важность нашей ответственности в отношении других вокруг нас.* Не менее, чем ситуации, окружающие нас, значимо наше телесное присутствие друг для друга, потому что своими словами и жестами другие могут «призывать» наше внимание к тем аспектам нашего окружения, которые важны для них в их практиках. Так что, хотя мы сперва действуем как того требуют не правила, а наши ситуации, аспекты или стороны наших ситуаций, на которые мы реагируем, могут быть выбраны для нас другими.

3) *Базовое обучение происходит спонтанно, без открытого преподавания, и является по своему характеру не когнитивным (эпистемологическим), а телесным (онтологическим).* На первых шагах развития мы учимся быть маленькими представителями Запада или Востока, в Англии мы осваиваем британский английский, в Америке – американский английский, и обретаем определенную чувствительность, соответствующую своей культуре. Как говорит Волошинов (1993а): «Родной язык не принимается людьми – в нем они впервые пробуждаются» (с. 89). Действительно, как я уже начал показывать выше, определенные феномены сознания и самонаправленного поведения (в отличие от простого осознания и спонтанной ответственности на окружающие события) являются функцией нашей способности совершать поступки в зависимости от особенностей нашего окружения, которые могут быть засвидетельствованы другими. Спонтанное обучение (без явного преподавания) происходит у детей, вовлеченных в повседневную, социокультурную деятельность в своей культуре, при том, что те, кто находится вокруг них, предоставляют им возможность выражения определенного рода ответов, которые изучались многими исследователями, например, Рогофф (Rogoff, 1990; Rogoff and Toma, 1997). Она описывает

эпизод, когда 9,5-месячные близнецы ели «Чириос», и их мама взяла одно колечко и съела его сама, затем взяла другое, положила в руку одного из своих детей и стала в положение «а теперь ты покорми меня». Оба младенца весело засмеялись. Рогофф комментирует это так (Rogoff, 1990): «Подобные непродолжительные мгновения разделяемой активности, которые могут содержать, но могут и не содержать явных уроков для детей, являются, на мой взгляд, материалом развития» (с. 17).

4) *Мы учимся действовать направленно, «устраивать» или «регулировать» свою высшую психическую деятельность путем введения слов из словаря самообучения и целенаправленного в нашу спонтанную и естественно протекающую низшую деятельность.* Представленные выше замечания говорят, что любой наш новый навык вырастает из или представляет собой дальнейшую артикуляцию деятельности, которая в некотором смысле уже совершается нами спонтанно, бездумно или неосознанно. Как полагает Выготский, «...ребенок уже на пороге школьного возраста располагает относительно зрелым вниманием и памятью. Он имеет, следовательно, то, что он должен осознать, и то, чем он должен овладеть» (Выготский, 1982, с. 217). Здесь под словом «то» он подразумевает такие психические функции как внимание, память, мышление, речь и т. д.

Но осознание и овладение такими функциями, то есть «устроение» их в виде исполняемой высшей психической функции, предполагает весьма сложные процессы. Мы можем выяснить, что для этого требуется, рассмотрев следующее высказывание Выготского (1982): «...психология должна сделать проблемой то, что прежде служило постулатом. Старая психология исходила из постулата, что функции связаны между собой, и этим ограничивалась, не делая предметом исследования самый характер функциональных связей и их изменения. Для новой психологии изменение межфункциональных связей и отношений становится центральной проблемой всех исследований, без разрешения которой не может быть ничего понято в сфере изменения той или иной частной функции. Представление об изменении строения сознания в ходе развития мы и должны привлечь для объяснения интересующего нас вопроса: почему в школьном возрасте внимание и память становятся осознанными и произвольными, а собственно интеллект остается неосознанным и произвольным? Общий закон развития состоит

в том, что осознание и овладение свойственны только высшей ступени в развитии какой-либо функции. Они возникают поздно. Им необходимо должна предшествовать стадия неосознанного и произвольного функционирования данного вида деятельности осознания. Чтобы осознать, надо иметь то, что должно быть осознано. Чтобы овладеть, надо располагать тем, что должно быть подчинено нашей воле» (с. 217). Говоря об «изменении межфункциональных связей и отношений» он имеет в виду, что вместо того, чтобы позволять отношениям между восприятием, вниманием, памятью, мышлением, речью и т. д. оставаться под спонтанным влиянием обстоятельств, мы можем, овладевая своими обстоятельствами, овладевать собой, встраивая их в изобретенную нами самими структуру. В качестве иллюстрации сказанного Выготским мы можем привести следующую ситуацию: «...человек в узелке, завязываемом на память, в сущности конструирует извне процесс воспоминания, заставляет внешний предмет напомнить ему, т. е. напоминает сам себе через внешний предмет и как бы выносит, таким образом, процесс запоминания наружу, превращая его во внешнюю деятельность... В одном случае нечто запоминается, в другом – человек запоминает нечто. В одном случае временная связь устанавливается благодаря совпадению двух раздражителей, одновременно воздействующих на организм; в другом – человек сам создает с помощью искусственного сочетания стимулов временную связь в мозгу» (Выготский, 1983, с. 86). В то время как произвольное запоминание определяется обстоятельствами, высшие формы запоминания подвергаются нашему контролю; мы «вызываем» в себе воспоминание посредством внешнего «напоминателя». Это переворачивает спонтанные межфункциональные отношения. Если младшие дети запоминают для того, чтобы думать, то старшие могут думать (благодаря внешним напоминателям) для того, чтобы запоминать. По словам Выготского «...изменение межфункциональных связей, т. е. изменение функционального строения сознания, и составляет главное и центральное содержание всего процесса психического развития» (1982, с. 217).

Поэтому то, что мы называем способностью действовать направленно, осмысленно или осознанно, обретается нами в процессе научения у окружающих нас других тому, как реконструировать собственную спонтанную деятельность и практику, первоначально включая в нее «деконструктивные» паузы (мы говорим себе: «Остановись!,

«Посмотри!», «Послушай!»). После этого мы можем начинать сложно структурированные, внутренние, многоголосые, обучающие диалоги, в которых мы обращаем свое внимание на прежде не замечаемые аспекты нашей ситуации. Лингвистические знаки, первоначально используемые другими в отношении наших действий, могут позже использоваться нами для управления собственной деятельностью. Выготский (1982) комментирует интегрирование, контролирование (со стороны себя и других) и специфицирование функции слов в развитии понятий у ребенка следующим образом: «...функциональное употребление слова или другого знака в качестве средства активного направления внимания, расчленения и выделения признаков, их абстрагирования и синтеза – основная и необходимая часть процесса [образования понятий] в целом» (с. 131). «Процесс образования понятий, – продолжает он, – предполагает в качестве основной и центральной части овладение течением собственных психических процессов с помощью функционального употребления слова или знака. Это овладение процессом собственного поведения с помощью вспомогательного средства и развивается в окончательном виде только у подростка» (с. 134). Как он говорит в другом месте, «...ребенок начинает воспринимать мир не только через свои глаза, но и через свою речь» (Выготский, 1984, с. 41).

5) *Такие обучающие диалоги должны быть сначала реализованы окружающими нас другими.* Во-первых, другие, являющиеся экспертами в практике, которой мы учимся, должны не только выстраивать (как архитекторы) обучающие ситуации, но и в своем ответном присутствии для нас использовать свои слова для того, чтобы обратить наше внимание в соответствующий момент нашей совместной деятельности на ключевые отношения между нами и другими и другостью вокруг нас. Кроме того, мы окружены множеством голосов, которые обращают наше внимание на дальнейшие аспекты наших обстоятельств с их собственных точек зрения и которые могут предоставлять нам доступ к «глубокому» и нераздельному переживанию своей природы, богатому и сложному многомерному переживанию множества взаимосвязанных аспектов. Так же, как мы можем оценивать окрестный ландшафт в связи с людьми, растениями, животными, водой, горами, с дорогами, постройками, наделами земли, поселками, городами, деревнями, домами, с близким и дальним, севером и югом, востоком и западом, с различными погодными явлениями и т. д. и т. п. до бесконечности, точно так

же мы можем оценивать богатый «ландшафт», предстающий пред нами в гораздо более специфических сферах практики: музыке, живописи, инженерном деле, математике, медицине и так далее. Выготский говорит (1996): «...обучение в человеческом смысле слова... предполагает... специфическую социальную природу, вращение ребенка в умственную жизнь окружающих...» (с. 352). Рогофф (Rogoff, 1990), в частности, применила этот подход в своей книге «Обучение мышлению: когнитивное развитие в социальном контексте». По ее мнению, развитие – это вопрос «...переходов качественной (как и количественной) природы, которые позволяют человеку более эффективно справляться с проблемами повседневной жизни, полагаясь на ресурсы и ограничения, предлагаемые компаньонами и культурными практиками, при выявлении и решении проблем. Детское развитие предполагает овладение интеллектуальными инструментами и навыками окружающего культурного сообщества» (с. 11).

б) *Самоконтролируемое, намеренное действие зависит от самосознательного выделения ключевых свойств своего окружения, предполагающего выделение того, что может быть засвидетельствовано другими.* Чтобы действовать более намеренно, самоконтролируемо, мы должны отвечать на выбранные нами самими события, то есть события, на которые мы направляем свое внимание, которые мы сознательно замечаем, при этом игнорируя другие. Но мы не просто сознательно замечаем события, на которых мы можем направленно фокусироваться: их замечание – это то, что мы в состоянии, по крайней мере потенциально, разделить с другими. Это возможные, могущие быть засвидетельствованными замечания. Таким образом, сознательное замечание кого-либо из нас таково, что (i) мы можем сначала сделать паузу, то есть удерживать собственные импульсивные тенденции к немедленному спонтанному ответу... (ii) мы можем затем начать «изучать» или «осматривать» наши нынешние обстоятельства, при этом занимая множество различных позиций относительно их... и после (iii) начинаем реагировать на прежде не замечаемую возможность. Поэтому сознательное замечание создает такой момент в наших практиках, когда мы оказываемся способны преобразовать их в более соответствующие нашим обстоятельствам. Оно может также породить момент, во время которого наши практики могут быть прояснены и развиты таким образом, чтобы другие в нашем лингвистическом сообществе могли также разделить их. Следовательно, такое замечание – это

замечание, которое способны сделать все мы, и затем подействовать исходя из него одинаковым способом, и, как заметил выше Выготский, именно способность направлять свое внимание и регулировать свои действия при помощи слов или иных вспомогательных средств позволяет нам стать самостоятельными существами. Волошинов (Волошинов, 1993а) говорит об этом так:

«Какого рода действительность принадлежит субъективной психике?»

– *Действительность внутренней психики – действительность знака* [она существует лишь в актуальных или возможных отношениях между людьми]. Вне знакового материала нет психики. Есть физиологические процессы, процессы в нервной системе, – но нет субъективной психики как особого качества бытия, в корне отличного как от физиологических процессов, совершающихся в организме, так и от окружающей организм действительности, на которую психика реагирует и которую она так или иначе отражает [и преломляет]. По роду своего бытия субъективная психика локализована как бы между организмом и внешним миром, как бы на границе этих двух сфер действительности... Психическое переживание является знаковым выражением соприкосновения организма с внешней средой. Поэтому-то *внутреннюю психику нельзя анализировать как вещь, а можно лишь понимать и истолковывать как знак...*

*...переживание не только может быть выражено при помощи знака... но помимо этого своего выражения вовне (для других), – переживание и для самого переживающего существует только в знаковом материале. И вне этого материала переживания как такового вовсе нет. В этом смысле всякое переживание выразительно, т. е. является потенциальным выражением...*

Таким образом, между внутренним переживанием и его выражением нет скачка, нет перехода от одного качества действительности к другому качеству» (с. 30–31, 33–34).

7) *Истинное ощущение реальности.* Воплощение внутреннего, изменчивого, утроенного, диалогически-структурированного способа поддержания контакта со своим окружением дает нам базисное ощущение того, что считается «реальностью» в наших контактах с окружающим. Но мы понимаем, что не все, что мы полагаем «реальным» для себя, является таковым для всех остальных членов нашего сообщества. Тем не менее присутствует общее «ощущение», разделяемый ряд неартикулированных чувств, могущее быть

засвидетельствованным осознание, на основании которого мы способны оценивать любые эксплицитные (часто теоретические) утверждения на предмет того, насколько адекватно они характеризуют положение дел в нашем окружении.

8) *Внешняя деятельность, совместно осуществляемая людьми, интернализируется ими.* То, что первоначально происходит во внешнем мире между учениками и их учителями, позже интернализируется, причем не столько географически, сколько этически, т. е. дело, скорее, не в том, что ответственность разделяется между учащимися и учителями, а в том, что обучающиеся могут нести за деятельность полную ответственность. Выготский (1983) говорит об этом так: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли... За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей» (с. 145). Но это не значит, что если мы взрослые, то все наше мышление должно протекать «внутри нашей головы». Даже у нас оно может по-прежнему вершиться в диалогически-структурированных взаимодействиях, происходящих между словами, которые мы пишем на бумаге (или на экране компьютера) и нашими дальнейшими реакциями на них. «Фактически я думаю пером, ибо моя голова часто не ведает о том, что пишет рука» (Витгенштейн, 1994в, с. 427).

9) *Бесконечная открытость новизне.* Поскольку мы постоянно отвечаем на новые призывы, идущие из окружения, и мы можем прогрессивно развивать наше окружение так, чтобы оно «вызывало» у нас все более сложно устроенную активность, то нашему обучению нет предела. Действительно, как отмечает Выготский (1984, с. 66): «Мы убедились в том, что знаковые операции возникают не иначе, как в результате сложнейшего и длительного процесса, обнаруживающего все типические черты подлинного развития и подчиненного основным закономерностям психической эволюции. Это значит, что знаковые операции не просто изобретаются детьми или перенимаются от взрослых, но возникают из чего-то такого, что первоначально не является знаковой операцией и что становится ею лишь после ряда качественных превращений,

из которых каждое обуславливает последующую ступень, будучи само обусловлено предыдущей и связывая их как стадии единого, исторического по своей природе процесса» (см. Shotter, 1999).

10) *Поразительные, или захватывающие, или мимолетные мгновения и поэтические методы.* В обучении важны не повторения и регулярности, здесь важно возникновение новых отличий, новых отношений и связей или различающих различий. Следовательно, ключевую роль играют жизненные примеры (а не утверждения, содержащие правила или пропозиции), которые «говорят за» практику. Они делают это *поэтически*, то есть объединяя две или более ситуации – см. обсуждение отношений между бинокулярным и диалогическим выше, – которые обычно не соплагаются. При этом они создают различающие различия, которые играют важную роль. Вызывая в нас новый ответ, который мы прежде не выказывали, они обеспечивают нас началами нового способа мышления.

«Истоком и примитивной формой некой языковой игры является реакция; только на ее основе могут вырасти более усложненные формы. Язык – я хочу сказать – это нечто усовершенствованное, «в начале было дело» (Витгенштейн, 1994в, п. 162, с. 440). «Простейшей реакцией может быть взгляд, жест, но также и слово» (Витгенштейн, 1994а, с. 305). «Но что значит здесь слово “простейший”?», – спрашивает он. «Возможно то, что это *доллингвистический* тип поведения: на нем основывается языковая игра, это прототип способа мышления, а не его результат» (Wittgenstein, 1981, p. 541).

11) *Неопределенность и двусмысленность.* Использование разрывов, переключений, колебаний и несистематических форм выражения (вместо систематических форм) играет важную роль в предоставлении слушателям и читателям возможности получения знания, которое, так сказать, *доступно* им, которое является *продолжением их собственного бытия*, а не чем-то чуждым для них, оно значимо в их жизни, и эта значимость не навязана им односторонним образом авторитетными (вроде Шалтая-болтая) другими. Двухсторонняя природа диалогически-структурированных обменов позволяет людям делать то, чему они научились сами. Бахтин (Бахтин, 1975) говорит об этом так. По его мнению существуют два рода слова: «авторитарное» и «внутренне убедительное» слово. «Авторитарное слово требует от нас признания, оно навязывается нам независимо от степени его внутренней убедительности для нас; оно уже

преднаходится нами соединенным авторитетностью. Авторитарное слово – в далекой зоне, органически связано с иерархическим прошлым. Это, так сказать, слово отцов. Оно уже *признано* в прошлом. Оно – *преднаходимое слово*» (с. 155). Сравните: «...слово внутренне убедительное в процессе его утверждающего усвоения тесно сплетается со “своим словом”. В обиходе нашего сознания внутренне убедительное слово – полусвое, получужое. Творческая продуктивность его заключается именно в том, что оно пробуждает самостоятельную мысль и самостоятельное новое слово, что оно изнутри организует массы наших слов, а не остается в обособленном и неподвижном состоянии. Оно... взаимоосвещается с новыми контекстами. Более того, оно вступает в напряженное взаимодействие и борьбу с другими внутренне убедительными словами... Смысловая структура внутренне убедительного слова *не завершена, открыта*, в каждом новом диалогизирующем его контексте оно способно раскрывать все новые *смысловые возможности*» (с. 158). Поэтому, как ни странно, сама идея необходимости чистоты, а также изучения дисциплинарных терминов для обретения одного непротиворечивого смысла или определения делает осмысленное обучение невозможным, если под осмысленным обучением мы подразумеваем обучение, которое можем гибко применять к новым обстоятельствам по мере их возникновения.

12) *Игра и игровое отношение*. Рогофф и Тома (Rogoff and Toma, 1997) обсуждают два различных пути, которыми культура вовлекает своих детей в то, что они называют «разделяемым мышлением». Они сравнивают формат, называемый ими форматом «передачи-и-проверки» (ПП), широко используемый здесь, на Западе, с форматом «выстраивания-идей-совместными-усилиями» (СУ), используемым гватемальскими майя, турками, принадлежащими среднему классу, и индийскими племенными общинами, которые они изучали. Если формат ПП привел к появлению *урочного обучения*, то дети, вовлеченные в СУ обучение, делали это «путем погружения и вслушивания в текущее употребление языка» (с. 475). СУ-группа училась посредством игрового участия в групповой деятельности, предполагавшей «многостороннюю включенность», причем не только экспертных учителей, но и многих других, неформально выражавших различные позиции в жизни сообщества. Хотя этот вид игровой причастности «является не преобладающим», доказывает Выготский (Выготский, 1966), «а ведущим моментом... в основных

жизненных ситуациях ребенок ведет себя диаметрально противоположно тому, как он ведет себя в игре. В игре у него действие подчинено смыслу, а в реальной жизни у него действие, конечно, господствует над смыслом» (с. 73–74). Другими словами, игра образует особую область внутри реальной жизни, в которой спонтанные, импульсивные реакции человека приостанавливаются. Ребенок, сидя верхом на палке, например, реагирует на нее так, как если бы она была лошадью, и действует так, как того эта воображаемая «лошадь» требует. Поэтому именно в этом смысле игра становится «ведущим» моментом психологического развития ребенка. Она обеспечивает ребенку «зону ближайшего развития» (Выготский, 1996), диалогически-структурированное пространство, внутри которого могут твориться новые мотивы и новые позиции относительно реальности. Ключевой момент при этом – «то, что незаметно для ребенка существует в жизни [например, возможность реагировать на палку, как на лошадь], в игре становится правилом поведения» (с. 66). Конечно, наиболее значимо здесь – в связи с нашим интересом к тому, как дети обретают способность управлять собственным поведением, – их спонтанное отделение в игре смысла от того, что видится, отделение поля значения от визуального поля. Как указывает Выготский (Выготский, 1966), ребенок двух лет, «когда он должен повторить, глядя на сидящего перед ним ребенка: “Таня идет”, – изменяет фразу и говорит: “Таня сидит”» (с. 69).

Таким образом, в игре «...до грамматической и письменной речи ребенок имеет умения, но не знает, что имеет их, т. е. не осознает и не владеет ими произвольно; в игре ребенок несознательно и непроизвольно пользуется тем, что можно оторвать значение от вещи, т. е. он не знает, что он делает, не знает, что говорит прозой, подобно тому, как он говорит, но не замечает слова» (с. 71). Как это ни парадоксально, ребенок в игре делает то, что он не сделал бы в ином случае. В игре ребенок не только оперирует «оторванным значением, но в реальной ситуации... [Он также] делает то, что ему больше всего хочется, так как игра связана с удовольствием. В то же время научается действовать по линии наибольшего сопротивления: подчиняясь правилам, дети отказываются от того, что им хочется, так как подчинение правилам и отказ от действия по непосредственному импульсу в игре есть путь к максимальному удовольствию» (с. 71).

## **ЗАКЛЮЧЕНИЯ: ВЗАИМНО ПОМОГАЮЩИЕ СООБЩЕСТВА УЧАЩИХСЯ**

Теперь мы готовы сделать некоторые выводы относительно создания ресурсных или помогающих сообществ учащихся. Сначала я рассмотрю их в общем, абстрактном плане, а затем – в плане проекта (в котором я участвую – см. Shotter and Gustavsen, 1999), который, как мне кажется, уже воплощает многие черты, важные для построения подобных сообществ.

В целом все комментарии касательно переосмысления обучения сводятся к тому, что необходимо переходить от нынешней центрации на Западе, на обучении как результате открытого преподавания, как вопросе односторонней передачи информации экспертом, к обучению совершенно иного рода, потому что существует другой, гораздо более базисный и значимый вид обучения, происходящего без учителей, спонтанно в процессе нашей повседневной участной вовлеченности в деятельность, разделяемую с окружающими. В современных западных, сформированных под влиянием Декарта, понятиях знания и обучения то, что изучается, обладает такими характеристиками, что при возникновении проблемы наделенный знаниями человек, скорее всего, отвернется от ситуации, в которой она появилась, и начнет размышлять (эксперты станут обсуждать ее на семинаре или конференции). Тогда как в отстаиваемом здесь подходе наделенный знаниями человек вероятнее всего сначала сделает паузу, а затем рассмотрит имеющуюся ситуацию «через» множество альтернативных форм речи, отобразив и связав друг с другом ее особенности новым способом, отличным от того, каким они были спонтанно отобраны и связаны. Это совсем иной способ обращения внимания на текущие события, он играет центральную роль в выявлении различных следствий данного типа обучения. Замечание Витгенштейна (1993а) о том, что мы научаемся всматриваться в работу нашего языка в целом «не через приобретение нового опыта, а путем упорядочения уже давно известного» (п. 109), можно обобщить. Новое обучение происходит, когда способности, которые проявляются спонтанно как нечто, что дети уже знают как делать, не предполагая, что они знают об этом, сначала «вызываются» в человеке словами других, а после он способен «вызывать» их в себе сам своими собственными словами. В подобных обстоятельствах обучение случается в одно мгновение непрерывной, многосторонней причастности, где появляется разделяемое

поле творчества, в которое все мы вместе погружены. Мы можем даже вообразить целую взаимосвязанную последовательность различного рода моментов, спонтанно возникающих в процессе осуществления разделяемой практики, – при этом одни являются прототипичными для ее комментирования, тогда как другие – для ее критики, одни рисуют ее более разделяемой, другие связаны с ее преподаванием и исследованием. По ходу этого процесса мы непрерывно привлекаем ресурсы, *уже доступные* нам в наших наличных формах совместной жизни, включая в свои уже существующие методы диалогической практики, то есть создавая моменты, когда мы делаем паузу в неосознаваемом следовании установленной рутине и при помощи слов обращаем наше внимание на ранее не замечаемые особенности своего окружения. В результате мы начинаем лучше «ориентироваться» внутри собственных практик социального конструирования и менее склонны «обманывать» или запутывать себя. Но все это зависит от того, поступаем ли мы исходя из новых начал, которые мы можем обнаружить в нашей спонтанной телесной ответственности на события *изнутри уже существующих практик*.

Я бы хотел теперь перейти к шведскому проекту «Обучающие регионы». Учителя в этом проекте не участвуют. Его цель «состояла в том, чтобы инициировать и предоставить базу для сотрудничества между предприятиями в регионах, местными общественными органами, организациями и другими группами интересов. В результате сотрудничества в различных секторах общества ресурсы, доступные для развития компетентности и предприимчивости, могут использоваться лучше и продуктивнее, тем самым закладывая условия для роста занятости и устойчивого развития в регионах» (Arbetslivsinstitutet, Solna, брошюра). Другими словами, привлекаются учебные ресурсы друг друга, и более того, регион учреждает, в терминах Брунера (1996), обоюдное сообщество учащихся, которые совместно вовлечены в процесс образования друг друга.

Центральным звеном проекта являются региональные университеты и региональные Центры промышленного развития (ЦПР). В 1997 г. в закон, ведающий высшим образованием и исследованиями в Швеции, была добавлена «третья задача», которую должны решать эти региональные университеты и ЦПР: «Теперь они обязаны не просто давать образование и заниматься исследованиями, но также налаживать отношения и сотрудничать со своей локальной

средой... [Эта] третья задача подразумевает новую форму знания, то есть знания, выработанного в интерактивном сотрудничестве с практиками» (Brulin, 1998, с. 113), иными словами, в диалогах.

Как мы увидим, в совместных диалогах между академическими исследователями и практиками (этим термином я буду обозначать всех посредников в регионе: представителей бизнеса, сотрудников государственных учреждений и предприятий или региональных работников и т. д.) возникает диалогически-структурированное пространство или разделяемое поле творчества. В ответных совместных обсуждениях – между отдельным исследователем и практиком или региональными работниками, или же между региональными работниками, которые обычно не встречаются друг с другом, или когда целая группа принимает участие в общей «диалогической конференции» – их участники приходят к таким моментам, когда артикулируются детали их практических жизней, моментам рефлексии и обучения, к тому, что можно было бы назвать «исследовательскими» моментами, в каждом из которых другой человек обретает форму и специфику. Когда детали различных моментов проясняются, становятся очевидными их взаимное соответствие, нераздельные аспекты их природы: свершение, комментарий, участие, обсуждение, критика, преподавание, исследование, связывание действий друг друга со всеми остальными делами и практиками в данном регионе, с экономикой, с администрацией региона, в особенности с повседневной жизнью людей и т. д., – все это тесно переплетается. Конечно, в этом процессе практики становятся соисследователями, а академические исследователи становятся сопрактиками, поскольку каждый артикулирует то, что его «поразило», то есть то, что он заметил в разворачивающемся процессе. В результате, живая человеческая деятельность, преподавание и исследование охватываются друг другом, так как каждый человек оформляет и творит другого эволюционирующим, генеративным способом<sup>11</sup>. Как уже отмечалось, люди извлекают из реакций друг друга ресурсы, которые они не могут извлечь из самих себя. Главная особенность проекта обучающих регионов – наряду с формированием коалиций регионального развития и сети Центров промышленного развития (ЦПР) – это проведение время от времени

---

<sup>11</sup> См. *Shotter and Katz, 1996* и *Katz and Shotter, 1996*, где все это рассматривается более детально в отношении медицинской учебной программы.

диалогических конференций, основной целью которых выступает налаживание эффективной коммуникации между теми посредниками в регионе, которые обычно не встречаются лицом к лицу, не вступают в живые контакты друг с другом при всех преимуществах такого рода контактов, обсужденных выше. Базовые правила или, лучше сказать, «ориентировочные установки», регулирующие проведение конференций, следующие:

- Рабочий опыт – точка отсчета для участия (важны конкретные примеры, в частности, «удивительные» события, которые «поразили»).

- Все, кто заинтересован в обсуждаемой проблеме, должны иметь возможность участия.

- Диалог основан на принципе «давай и бери», или двухстороннем дискурсе, а не односторонней коммуникации (участники должны отвечать друг другу).

- Одни участники обязаны помогать другим включаться в диалог.

- Все участники имеют одинаковый «ранг» на диалогической арене.

- Конкретные примеры из опыта участников, привлекаемые в диалоге, следует рассматривать как уместные.

- Все участники должны иметь возможность понять обсуждаемые темы (необходимо потратить на это необходимое количество времени).

- Аргумент следует отвергать только после тщательного его рассмотрения (а не на том основании, например, что он исходит из источника сомнительной легитимности).

- Все аргументы, вводимые в диалог, должны высказываться акторами от своего лица.

- Все участники обязаны принимать то, что другие участники могут обладать лучшими, чем их собственные, аргументами.

- В круг вопросов, которые могут составить предмет обсуждения, также следует включать рядовые рабочие роли участников – никто не свободен от такого обсуждения (из каждой позиции в относительном ландшафте можно увидеть нечто уникальное).

- Диалог должен способствовать интеграции умножающихся различий (действительно, именно в результате их интеграции в живое целое появляется ощущение относительного ландшафта региона).

- Диалог должен постоянно генерировать решения, которые обеспечат платформу для совместного действия.

Диалогическая конференция строится на принципах демократического диалога.

Первая из установок этого списка является ключевой. Она означает, что все, обсуждаемое на диалогической конференции, имеет характер *жизненного примера*. Кроме того, взаимодействуя с рабочим опытом человека, другие могут гораздо легче ориентироваться в нем и реагировать на него. Когда участники сосредотачиваются на событиях, случающихся в дискурсе (а не в «скрытых реальностях», на которые *указывает*, как предполагается, дискурс), новые вопросы (возможности) являются функцией того, как на эти события реагируют новые другие и как они их понимают.

В жизненных отношениях между людьми важно не их общее, теоретическое понимание, а их относительно-ответное понимание уникальных особенностей своего региона, важно их практическое, а не рефлексивное сознание. И поскольку каждая особенность спонтанно излагается на диалогической конференции в ответном, живом отношении к только что проговоренной перед этим особенности, участники способны ощутить связь одного с другим и объединить их в динамичное, живое, сценическое ощущение региона как целого. Это практическое понимание своего региона изнутри своей причастности к нему совершенно отлично от того, что обычно артикулируется в академических исследованиях. Такие исследования, как правило, ретроспективны, объективны и незаинтересованы, тогда как оценки, предлагаемые диалогической конференцией, перспективны, относительны, заинтересованы; они фокусируются на специфических, относительных возможностях актуального будущего развития региона. Более того, возможности, на которых они фокусируются, осознаются самими участниками в регионе, они представляют собой аспект их собственного практического сознания, к которым участники знают как «относиться» и значит могут артикулировать их дальше как лингвистически, так и материально.

Если академические ученые могут решить, что обсуждение будущего региона должно *касаться* регионального плана действий и что все, что не совпадает с пунктами и приоритетами плана, является напрасной тратой времени и усилий, то диалогические конференции показывают, что иные типы событий также чрезвычайно важны. Такие простые события, как «знакомство друг с другом», «налаживание отношений», «обмен рассказами о жизненных событиях», «обнаружение своего места в регионе», «нахождение партнеров для

сотрудничества» и т. д., которые могли бы показаться простыми социальными условностями, которыми можно заниматься лишь от нечего делать, являются важными составляющими организации региональных акторов в помогающее сообщество. Все эти «тривиальности» обретают ключевое значение, поскольку именно эти бесчисленные тривиальности образуют в диалогически-структурированных процессах на конференции осмысленное целое, разделяемое ощущение «нашего региона».

Так как многим может показаться, что те из нас, кто вовлечен в этот проект, слишком быстро отказались от великих целей науки, мы бы хотели дать следующие заключительные комментарии. Поскольку тот вид исследования, который я обсуждал здесь, лишь *содействует* процессам развития в регионе (а не управляет ими), он должен быть связан с тем же динамическим сценическим ощущением региона, которое разделяется всеми другими вовлеченными участниками. Как следствие, мы не искали способа свести все задействованные дискурсы к одному идеальному типу дискурса и не думаем, что это возможно. Если рассматриваемые диалоги должны и дальше оставаться «демократическими диалогами», то это не должно и не может быть нашей целью, потому что сущность демократического диалога, как нам кажется, состоит в том, что он структурируется как таковой лишь теми, кто *при участии в нем* согласуется с теми «ориентировочными установками», которые кажутся им в данный момент подходящими для его демократического проведения. Другими словами, мы думаем, что региональные участники должны не отталкиваться от внешне предписанных, предуготовленных, абстрактных «организующих принципов», сформулированных предполагаемыми экспертами на основе своих рассуждений или опыта, а вырабатывать «ориентировочные установки», соответствующие их собственным историческим, географическим, экономическим, социальным и политическим условиям. Как лишь один из голосов в подобных диалогах, установки, предложенные нами здесь, не есть конечное определение того, чем является «правильный» демократический диалог. Мы, как и многие другие в регионе, способны лишь выдвигать предложения, которые могут быть взяты другими в регионе в качестве возможного «ресурса» в зависимости от нужд данного региона.

Таким образом, мы не можем принять в качестве нашей основной задачи достижение абстрактного, показательного понимания

«скрытых смыслов», которые не осознаются самими участниками, как будто они располагаются «глубоко под поверхностью» их жизнью, как не можем и полагать, что наша конечная цель состоит в предоставлении *им наших* «организующих принципов». Мы чувствуем, что должны придерживаться того, что можем услышать, увидеть и выявить *изнутри* той причастности, которую мы способны иметь в качестве заинтересованных партнеров в развитии региона. Мы можем предложить посильную помощь – как ученые и интеллектуалы, имеющие некоторый практический опыт в области лингвистических и концептуальных проблем – в оформлении ощутимых паттернов событий, которые мы в состоянии услышать, увидеть и выявить с минимальным привлечением связующих принципов. Каждый раз, вступая во взаимодействие друг с другом, мы оказываемся чувствительны к новым началам, предлагаемым нам нашими телами, реагирующими на события, происходящие в нашем окружении. То есть то, что мы чувствуем, помогает конструировать *жизненные* помогающие сообщества взаимодействующих. Чтобы подчеркнуть этот момент, я закончу одним высказыванием Мерло-Понти (Мерло-Понти, 1999) по поводу данного эффекта: «...мое тело – это не только объект среди прочих объектов... оно является объектом, *восприимчивым* по отношению ко всем другим объектам, который резонирует в ответ на любой звук, отвечает на любой цвет и дает словам их первоисходное значение в зависимости от того, как он на них реагирует... Мы не сводим значение слова или даже значение того, что воспринято, к своего рода сумме “телесных ощущений”, но говорим, что тело в той мере, в какой у него есть различные типы “поведения”, является тем странным объектом, который использует свои собственные части в качестве общей символики мира и благодаря которому, соответственно, мы можем “вторгаться” в этот мир, “понимать” его и находить ему значение» (с. 304).

*Перевод с английского Андрея Корбута*

## ЛИТЕРАТУРА

- *Бахтин, М. М.* Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1972.
- *Бахтин, М. М.* Слово в романе // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1975. – С. 72–233.

- *Бахтин, М. М.* К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники : ежегодник. 1984–1985. – М. : Наука, 1986. – С. 80–160.
- *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986.
- *Бейтсон, Г.* Экология разума / Г. Бейтсон ; пер. с англ. Д. Я. Федотова и М. П. Папуша. – М. : Смысл, 2000.
- *Волошинов, В. Н.* Марксизм и философия языка: основные проблемы социологического метода в науке о языке / В. Н. Волошинов. – М. : Лабиринт, 1993а.
- *Витгенштейн, Л.* Философские исследования // Л. Витгенштейн. Философские работы / Л. Витгенштейн ; пер. с нем. М. С. Козловой и Ю. А. Асеевой. – М. : Гнозис, 1994а. – Часть I. С. 75–319.
- *Витгенштейн, Л.* О достоверности // Л. Витгенштейн. Философские работы / Л. Витгенштейн ; пер. с нем. М. С. Козловой и Ю. А. Асеевой. – М. : Гнозис, 1994б. – Часть I. С. 321–405.
- *Витгенштейн, Л.* Культура и ценность // Л. Витгенштейн. Философские работы / Л. Витгенштейн ; пер. с нем. М. С. Козловой и Ю. А. Асеевой. – М. : Гнозис, 1994в. – Часть I. С. 408–492.
- *Выготский, Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии школьника в связи с обучением / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
- *Выготский, Л. С.* Мышление и речь // Л. С. Выготский. Собр. соч. : в 6-ти т. Проблемы общей психологии ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. С. 5–361.
- *Выготский, Л. С.* История развития высших психических функций // Л. С. Выготский. Собр. соч. : в 6-ти т. Проблемы развития психики ; под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. С. 5–328.
- *Выготский, Л. С.* Орудие и знак в развитии ребенка // Л. С. Выготский. Собр. соч. : в 6-ти т. Научное наследство ; под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 6. С. 5–90.
- *Выготский, Л. С.* Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Л. С. Выготский. Педагогическая психология ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – С. 391–410.
- *Гибсон, Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон. – М. : Прогресс, 1988.
- *Декарт, Р.* Размышления о первой философии, в коих доказывается существование бога и различие между человеческой душой и телом ; пер. с лат. С. Я. Шейнман-Топштейна // Р. Декарт. Сочинения. В 2 т. ; сост., ред. и примеч. В. В. Соколова. – М. : Мысль, 1994. – Т. 2. С. 3–72.

- *Мерло-Понти, М.* Феноменология восприятия / М. Мерло-Понти. – СПб. : Ювента ; Наука, 1999.
- *Рорти, Р.* Случайность, ирония и солидарность / Р. Рорти ; пер. с англ. И. Хестановой, Р. Хестанова. – М. : Русское феноменологическое общество, 1996.
- *Рорти, Р.* Философия и зеркало природы / Р. Рорти ; пер. с англ. В. В. Целищева. – Новосибирск : Изд-во Новосибирского университета, 1997.
- *Юнг, К. Г.* Воспоминания, сновидения, размышления / К. Г. Юнг. – М. : АСТ ; Львов : Инициатива. – 1998.
- *Bateson, G.* Mind in nature: A necessary unity / G. Bateson. – London : E.P. Dutton, 1979.
- *Bitzer, L. F.* Aristotle's enthymeme revisited / L. F. Bitzer. – Quarterly J. of Speech. 45. P. 399–408.
- *Brulin, G.* The new task of the Swedish universities: knowledge formation in interactive cooperation with practitioners / G. Brulin. – Concepts and Transformations. 3. P. 113–127.
- *Bruner, J.* The culture of education / J. Bruner. – Cambridge : Harvard University Press, 1996.
- *Descartes, R.* Discourse on method and other writings (F. E. Sutcliffe, Trans.) / R. Descartes. – Harmondsworth : Penguin Books, 1968.
- *Garfinkel, H.* Studies in ethnomethodology / H. Garfinkel. – Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1967.
- *Gendlin, G.* The responsive order: A new empiricism / G. Gendlin. – Man and World. 30. P. 383–411.
- *Giddens, A.* Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis / A. Giddens. – London : Macmillan, 1979.
- *Katz, A. M.* Resonances from with the practice: social poetics in a mentorship program / A. M. Katz, J. Shotter. – Concepts and Transformations. 2. P. 97–105.
- *Levy-Bruhl, L.* How natives think (Les Fonctions Mentales dans les Sociétés Inférieures) (L. A. Clare, Trans.) / L. Levy-Bruhl. – London : George Allen and Unwin, 1926.
- *Mead, G. H.* Mind, self and society / G. H. Mead. – Chicago : University of Chicago Press, 1934.
- *Merleau-Ponty, M.* Signs (R. M. McCleary, Trans) / M. Merleau-Ponty. – Evanston : Northwestern University Press, 1964.
- *Merleau-Ponty, M.* The visible and the invisible / M. Merleau-Ponty. – Evanston : Northwestern University Press, 1968.
- *Rogoff, B.* Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social contexts / B. Rogoff. – New York : Oxford University Press, 1990.

- *Rogoff, B.* Shared thinking: community and institutional variations / B. Rogoff, C. Toma. – Discourse Processes. 23. P. 471–497.
- *Shotter, J.* Social accountability and selfhood / J. Shotter. – Oxford : Blackwell, 1984.
- *Shotter, J.* The role of Dialogue Conferences: doing “from within” our lives together what we cannot do apart / J. Shotter, B. Gustavsen. – Stockholm : Center for Advanced Studies in Leadership, Stockholm School of Economics, 1999.
- *Shotter, J.* Seeing historically: Goethe and Vygotsky’s ‘enabling theory-method’ / J. Shotter. – Culture and Psychology, 6 (2), 233–252.
- *Steiner, G.* Real presences / G. Steiner. – Chicago : University of Chicago Press, 1989.
- *Toulmin, S.* The return to cosmology: Postmodern science and the theology of nature / S. Toulmin. – Berkeley : University of California Press, 1982.
- *Voloshinov, V. N.* Freudianism: A critical sketch / V. N. Voloshinov. – Bloomington and Indianapolis : Indiana University Press, 1987.
- *Webster, R.* Why Freud was wrong / R. Webster. – London : Fontana, 1996.
- *Wittgenstein, L.* Zettel / L. Wittgenstein. – Oxford : Blackwell, 1981.

# «Я» И ЕГО КОНСТРУКЦИИ: НАРРАТИВНАЯ ВЕРА В ПОСТМОДЕРНИСТСКОМ МИРЕ<sup>12</sup>

*Барбара Дж. Сокор*

*e-mail: barbara.socor@dc.edu;*

*bjs@spyrat.net*

*web-page [http://www.iona.edu/academic/arts\\_sci/orgs/narrative/narrative.htm](http://www.iona.edu/academic/arts_sci/orgs/narrative/narrative.htm)*

## **ВВЕДЕНИЕ**

*«Значение постоянно изменяет форму тем, что сказано»  
(Sampson E., 1985, p. 1207).*

К настоящему времени стало расхожим утверждение о том, что истина относительна, что «все зависит от точки зрения». Эта фундаментальная случайность, возможно, восходит к пониманию Эйнштейном природы физических вещей и является характеристикой того, что Л. Сасс (Sass) (1994) называет «философией как если бы» [philosophy as if], появившейся ещё в начале двадцатого столетия, но ставшей только сейчас обсуждаться как некоторое запоздалое, но прекрасное интеллектуальное положение в социальных науках, где однажды определенные «факты» – личностные либо исторические – уступают место мнимому парадоксу «изменчивой истины», «изменчивого значения». «Я» в его постмодернистском воплощении понималось как постоянный и последовательный познаваемый априорный творец значений, в своём же постмодернистском воплощении «Я» отказалось от любых платонических претензий на эссенциализм, заменяя авторство идей самой идеей; идей, чья достоверность для истории не столь существенна, чем ее последовательность. С этой точки зрения, относительно «истины» «Я» можно сказать, что оно мало отличается от слона и слепых людей, стремящихся собрать свою природу, «все зависит...».

---

<sup>12</sup> *Socor B. The Self and its Constructions: A Narrative Faith in Post-modern World. URL: [http://iona.edu/academic/arts\\_sci/orgs/narrative/socor.htm](http://iona.edu/academic/arts_sci/orgs/narrative/socor.htm); оригинал статьи опубликован в: Journal of Pastoral Counseling Volume XXXII 1997.*

«Реальное» все более напоминает фиктивное, по крайней мере до тех пор, пока мы желаем видеть такие принципы конструирования, как темпоральность, интенциональность, намерение, лежащие в основе повествований о нашей жизни, о которой мы узнаем через рассказывание ясной и красивой нарративной истории. Понимание «Я» и социальное понимание с этой точки зрения движимы тщеславием. Оба эти типа понимания – даже наше собственное существование и в особенности оно – не принимаются как метафизические факты, а как социальные или литературные конструкции, что и составляет фундаментальный принцип постмодернистской теории, которая сформировала представление о том, что «Я» не является устойчивой, внутренней сущностью, но вместо этого представляет собой хронику, возникающую из последовательного соединения – и таким образом наполняется значением – в противном случае дискретных и несоизмеримых событий. Сам концепт постоянного и личностного «Я», претендующий на онтологический или эпистемологический приоритет является постмодернистской фикцией, великой и социально полезной нарративной историей индивида (шероховатой или наоборот). Вместо того чтобы подтверждать пред-лингвистический статус «Я», постмодернистская чувствительность утверждает дискурсивную природу персональной идентичности, рожденной тем, что П. Рикер (Ricoeur, 1984) называет сюжетом, посредством которого события – по природе более случайные, чем идиосинкрасические – станут личными через их нарративную рефлексию. Для того «чтобы создать сюжет, нужно понимать, что закономерное вытекает из случайного, общее из единичного, необходимое или вероятное из эпизодического» (Ricoeur, 1984, p. 41).

Врожденная нестабильность «Я» и социальный поддерживающий её контекст, завещанный нам постмодернистской деструкцией эпистемологической определенности, оставили свой интеллектуальный след как в психотерапевтической практике, так и в социальной теории в целом. Можно вспомнить знаменитую работу Д. Спенса (Spence) «Нарративная истина и историческая истина» (1982)<sup>13</sup> (а также Р. Шафера (Schaffer) (1976) или Дж. Брунера (Bruner) (1986)) в качестве примера тенденции в аналитической работе по рассмотрению истины как обладающей, по крайней мере, хотя бы одним иным смыслом за пределами эмпирического. Отно-

---

<sup>13</sup> Spence D. «Narrative Truth and Historical Truth».

сясь с уважением к герменевтическим изысканиям, подчиняющимся времени аналитики, можно утверждать, что «истина» является, скорее, вопросом согласованного творчества, чем восстановлением потерянных актуальностей, скорее, признанием собрания дискурсов, нежели наделением привилегией организаторского монолога. В предисловии к работе Д. Спенса (1987) Дж. Брунер отмечает, что «интерпретация никогда не может достичь недвусмысленного или всеобщего понимания и, конечно же, она не в состоянии вскрыть “причины”. Безотносительно к тому, является ли эта интерпретация находящейся в области психоанализа, юриспруденции, литературы, истории, всё, что требуется для ее успеха – это множественность перспектив...» (р. xiv).

Цель данного эссе состоит в том, чтобы исследовать составляющие постмодернистской чувствительности, а также в том, чтобы определить, какую форму она обрела в современном социальном мышлении под общей рубрикой социально-конструкционистской теории. Мы покажем, как эта теоретическая перспектива формирует понимание социального мира и погружённого в него «Я». Подчеркивая идею концептуальной неопределенности, мы будем исследовать ее воздействие на представления личностной идентичности и попытаемся выявить некоторые из наиболее скрытых следствий перехода от определённого к неопределённому, от централизованного к «децентрализованному» «Я». Наконец, мы рассмотрим, что именно постмодернистская перспектива может предложить в отношении успешного и фактического «познания» наших сконструированных и фиктивных «Я» в отсутствие устойчивых и авторитетных референтов. Одним из основных выводов данной работы будет утверждение о том, что нарратив, особенно в его парадоксальном обладании наиболее существенными и подлинными элементами, которых постмодернизм избегает, может служить как вполне жизнеспособная методология самопонимания.

Вместо того чтобы проводить обзор множества теоретических вкладов в конструкционистскую теорию, я решила отобрать часть работ К. Джерджена (Gergen) (1985; 1990; 1991; 1997), достаточно полно отражающих эту перспективу. Предлагая некоторую степень (нарративного) соответствия, или «сглаживания», которое может искусственно поддерживать большую степень однородности среди теоретиков, чем фактически это имеет место, я полагаю, что этот путь имеет и свои плюсы: в иллюстративных целях он кажется предпочтительным, хотя и ограничивающим нарративом.

## СОТВОРИВШИЙ СЕБЯ САМ

*«Хотя можно сказать, что у человека есть природа, гораздо важнее сказать, что человек конструирует свою собственную природу или, проще говоря, что человек создает самого себя»  
(Бергер и Лукман, 1966, с. 83)*

К. Джерджен (1985; 1990; 1991; 1997), чьи социально-конструкционистские идеи значительно повлияли на эволюцию мышления в социальной психологии, является одним из возрастающего числа социальных теоретиков, исследующих сконструированную и социальную природу психической идентичности (см. David Carr, 1997; Georg Rosenwald 1988a, 1988b; Rosenwald and Ochberg, 1992; Edward Sampson, 1985, 1988, 1989; Lois Sass, 1994). Мы рассмотрим некоторые идеи К. Джерджена, касающиеся осуждения «Я» в деконструированном мире постмодерна, утверждая со все возрастающей ясностью не только «Я» как продукт социальных соглашений, поддерживающих его, но и природу такой поддержки, которая сама по себе все больше и больше усложняется и фрагментируется, поддержке временной и бездонной. С социально-конструкционистской точки зрения даже «сознание является формой социального мифа; и Я-концепция перемещается из головы внутрь сферы социального дискурса» (Gergen, 1985, p. 271).

К. Джерджен подвергает сомнению саму идею существования фундаментальной человеческой природы, которая остается *in statu nascendi*<sup>14</sup> с самого начала. По существу его основным аргументом должен был быть тот, что «природа» личности высокопластична и обязана своим специфическим характером социальным силам. С этой точки зрения, «кто мы есть» – не столько эпигенетическое, сколько социально сконструированное событие. С позиции социального конструкционизма «то, что принято считать психологическими процессами... является вторичным продуктом социальных обменов, [и] объяснительный локус человеческого действия смещается с внутренней области сознания на процессы и структуру человеческих интеракций» (Gergen, 1985, p. 271). Но что такое социальный конструкционизм и что он делает с понятием «Я»?

Социальный конструкционизм – это особый подход к знанию, эпистемологическая модель, утверждающая, что известное и способ

---

<sup>14</sup> В момент зарождения (лат.). – *Прим. перев.*

говoreния по поводу этого известного (и неизвестного) являются артефактами – конструкциями, вытекающими из публичного диалога на социальной арене. В более узком смысле социально-конструкционистская теория занимается спецификацией частных психологических процессов, посредством которых люди способны описывать, объяснять или в целом постигать свой мир и себя самих, то есть свои «Я». В самом деле, идея «Я», понимаемая с точки зрения социального конструкционизма, подобно всем другим идеям, предписывается и вызывается социальным контекстом, внутри которого она появляется.

Естественно, что социальный конструкционизм представляет собой особый парадигматический вызов более традиционным способам концептуализации, пришедшим к нам с эмпирическим наследием. Получая знания через наблюдение, этот последний метод исследования верен именно тому, в чем конструкционизм сомневается, то есть фундаментальному допущению, что существует некоторая объективная реальность, факты, независимые от субъективного наблюдения, которые, кроме того, поддаются обнаружению, если должным образом применяются принципы строгой рациональности.

Противоположно такому видению социально-конструкционистский подход полагает, что все вещи, включая и определения того, что значит быть человеком и что значит быть «Я», являются случайными. С этой точки зрения не существует никакой предзаданной человеческой природы, которая оформляет мир, не говоря уже о некотором наборе объективных критериев для открытия этой природы. Действительно, такие «объяснительные» критерии сами по себе, утверждают конструкционисты, получены откуда-нибудь, и, таким образом, объясняются специфической историей и культурой, которая сформировала их. Все знание условно; все «Я» временны.

Но это не значит, что общество, культура, история лишены определенной «реалистичности». Скорее, несмотря на факт, отмеченный М. Вебером (Weber) (1947), «и для социологии ... и для истории, объект познания – субъективный смысл – комплекс действий» (р. 101), общество обладает (ф)актуальным характером. Эта обнаруживаемая двойственность – то, что общество состоит из субъективных действий и объективных фактов, – является, фактически, отправной точкой для оригинального трактата П. Бергера и Т. Лукмана о социальном происхождении знания – «Социальное

конструирование реальности»<sup>15</sup>; работа, с которой, как отмечает К. Джерджен (1985), тесно связано современное социально-конструкционистское движение. В этой работе авторы исследуют процесс, посредством которого субъективные значения становятся по своему характеру так называемой «объективной фактичностью».

### ПРИВЫЧКИ СОЗНАНИЯ

П. Бергер и Т. Лукман (1966) утверждают, что «человеческая природа – социо-культурная переменная» (с. 83) и, таким образом, может принимать любую из многочисленных «актуальных» форм и «истинную» природу. И эти, по существу, субъективные объекты, то есть люди или «Я», подобно другим идеям и отношениям становятся «фактичностью» в процессе «хабитуализации»<sup>16</sup>, или рутинизации поведения, превращая их в паттерны. Такое «упорядочивание», как замечают П. Бергер и Т. Лукман, является необходимым предшественником институциализации, то есть формирования избирательного поведения, веры в социально принятые истины и отношения, объективные и фактуальные.

Таким образом, мы можем наблюдать, что факты, обозначающие актуально существующие вещи и переживаемые как объекты или события, отделенные от своих наблюдателей, сами являются сконструированными и институциализированными продуктами. И то, что эти реификации<sup>17</sup> призваны направлять, управлять и действительно диктовать «правильный» и «истинный» способ мышления,

---

<sup>15</sup> Berger P., Luckmann T. «The Social Construction of Reality» (1966). Garden City, NY : Anchor Books, 1967.

<sup>16</sup> Термин для обозначения процесса опривычивания. Действия, ставшие привычными, сохраняют для индивида свой многозначительный характер, хотя значения, которые они содержат, включаются в качестве повседневных в общий запас знания, считающийся само собой разумеющимся. Важным психологическим последствием хабитуализации оказывается уменьшение различных выборов [1, с. 89–90].

<sup>17</sup> Овеществление социальной реальности. Реификация по П. Бергеру и Т. Лукману – восприятие человеческих феноменов в качестве вещей, то есть в нечеловеческих и, возможно, в сверхчеловеческих терминах, восприятие продуктов человеческой деятельности как чего-то совершенно от этого отличного, вроде природных явлений, следствий космических законов или проявлений божественной воли [1, с. 146].

поведения и бытия, является результатом воспринимаемой объективности, которая присуща тем продуктам социального взаимодействия, которые приобрели статус «реального» благодаря своеобразному избирательному повторению.

Реальность, утверждают авторы, является человечески, то есть социально и субъективно сконструированным состоянием, и независимо от того, насколько обязательной и объективной она может казаться, все же остается произведенной человеком объективностью, результатом часто повторяющихся наборов социальных действий, которые принимаются как институционализированные, то есть, «правильные», способы существования. И этот институционализированный мир, который мы признаем как реальность, и наше «истинное» «Я» внутри него, являются «экстернализированным продуктом человеческой деятельности ... Иначе говоря, несмотря на то, что социальный мир отмечен объективностью в человеческом восприятии, тем самым он не приобретает онтологический статус, независимый от человеческой деятельности, в процессе которой он и создается» (П. Бергер и Т. Лукман, 1995, с. 101–102). Мы создаем и воссоздаем себя в связи с постоянно изменяющимися реальностями; и то, что мы делаем, является сугубо человеческим.

### **ПРАВИЛА СЛУЧАЙНОГО**

Основываясь на работе П. Бергера и Т. Лукмана (1966), мы полагаем, К. Джерджен (1985) исследует процессы, посредством которых сознание понимает мир и само себя. Он приходит к выводу, что в традиции его теоретических предшественников то, «что принято считать психологическим процессом ... [здесь] становится производной социального обмена. Объяснительный локус человеческого действия перемещается из внутренней области сознания к процессам и структуре человеческого взаимодействия» (р. 271), то есть содержание, которое составляет идею сознания, не столько является коллекцией индивидуально сформулированных мыслей, составленных в пределах некоторого скрытого, но определенного ядра существования, сколько публично упорядоченным способом понимания.

Как эпистемологический подход социальный конструкционизм, его понятия, формы, способы познания обусловлены значением и воспринятой ценностью истины «сообщества разделенной ясности»

(Gergen, 1985, p. 273). Такие сообщества не являются фривольными интеллектуальными причудами, распространяющими различные идеи в различное время; скорее, они служат своего рода концептуальным *zeitgeist*<sup>18</sup>, через который черпаются широкие нормативные правила, управляющие формой и направлением мышления. Действительно, такие сообщества разделяемых представлений являются основными институтами стабильных социальных объектов. Точка зрения социального конструкционизма – не то, что «что-нибудь происходит», а скорее, то, что «все является случайным»; не то, что не существует никаких правил, но что правила, которые существуют, несомненно «исторически и культурно обусловлены» (Gergen, 1985, p. 273), нежели являются фундаментальными метафизическими истинами, и как таковые склонны к потенциально бесконечным пересмотрам.

Социально-конструкционистский смысл понимания того, что есть «Я», на наш взгляд, представляется достаточно ясным и радикальным. Если понятия строятся на конструкциях разных культур и исторических периодов, тогда психологические концепции того, что значит быть личностью, и даже вопрос о существовании ли индивидуальных психологических личностей – «Я», – остаются открытыми. К. Джерджен (1985) указывает на это, когда ссылается, например, на работу Ф. Арьеса (Aries) (1960), чье исследование разнообразия концептов ребенка, существовавших на всем протяжении истории человечества, иллюстрирует своеобразный парадокс: неизменные понятия видоизменяются в суровом испытании временем.

Признавая идею «Я», этот подход проблематизирует онтологические истоки «Я», предлагая нам рассмотреть социально сконструированные источники повседневных допущений относительно идентичности. Здесь «Я» является общей идеей, оформляющейся в человеческих взаимодействиях и полагающейся на дискурс, а не идиосинкразическим творением, возникшим во внутреннем плане и послужившим прототипом врожденного потенциала. Субъективная определенность и объединенное декартовское «Я», уже концептуально отделенное от всего того, что является «не-Я», «не субъект, но объект», то есть все *res externa*<sup>19</sup> становятся разделенными,

---

<sup>18</sup> Дух времени (нем.). – *Прим. перев.*

<sup>19</sup> Внутренние состояния (лат.). – *Прим. перев.*

децентрализованными и отделенными от его собственной субъективности через фрейдовское бессознательное и «Я» выступает здесь как конструкция, полностью дестабилизированная многообразием. Посредством концептуального смысла то, что может быть сконструировано, может быть и деконструировано, и реконструировано иным образом. Если идеи являются больше вопросом перспективы, чем постоянства, тогда, конечно, идея многих «Я», грубо говоря, может заменить собой идею одного глубоко чувствующего «Я».

Именно к этой концепции множественности, отраженной во многих интеллектуальных разработках середины и последних десятилетий двадцатого века, включая герменевтическое и деконструкционистское движения, обращается К. Джерджен (1990, 1991) в поиске объяснения того, что, с его точки зрения, является существенно иным опытом и пониманием «Я».

### ТЕХНОЛОГИИ И «Я»

*«Я ... это не органическое явление со своей точно определенной локализацией... это драматический результат, постепенно расплывчато возникающий из представляемой другим сцены ...»*  
(И. Гофман, 2000, с. 300).

Модернистская мысль в формулах прогресса и господства, ознаменовавшая конец девятнадцатого и начало двадцатого века, отличалась фундаментальной верой в окончательную познаваемость причин и связанным с этим допущением, что «где-то там» существуют различные единичные причины, ожидающие своего открытия.

В результате того, что К. Джерджен (1990) и другие исследователи (см. Sass, 1994) называют «постмодернистским течением», эти интеллектуальные основания сильно пошатнулись, поскольку способ, которым мир познавался, подвергся своего рода концептуальной революции. К. Джерджен (1990, 1991) связывает эту революцию, в которой определенность уступила место случайности, прогресс – перспективе, с «технологическими достижениями прошлого столетия, [которые] произвели радикальное изменение в нашем положении относительно друг друга» (Gergen, 1991, p. xi). В связи с этой возрастающей способностью достигать другого – и наоборот – себя через огромные расстояния посредством радио, телефона, телевидения, спутников и интернета, мы стали, как утверждает К. Джерджен (1991), социально «сверхстимулированными». Мы, можно сказать, постоянно находимся в режиме онлайн.

## МНОГОЧИСЛЕННЫЕ ЛИЦА

В своей работе «Насыщенное “Я”»<sup>20</sup> К. Джерджен (1991) привлекает социально-конструкционистскую аргументацию к тому, что он рассматривает как происходящую сегодня (социальную) трансформацию «модернистского “Я”» в «постмодернистские “Я”».

Однажды (давным-давно) такие социокультурные переменные, как маленькие и, по существу, постоянные общины, в которых соседи оставались одними и теми же в течение всей жизни, а число «значимых других» было обязательно ограничено, по-видимому, неограниченным пространством, подтверждая представление о том, что «Я» обладает узнаваемыми и практически неподвластными времени характеристиками, которые, подобно общинам, в которых они выросли, сохранялись вне времени. И поскольку количество представленных различных точек зрения и число «истин», которые следовало усвоить, было ограничено расстоянием до дверей соседа или даже регулярностью, с которой приходила местная газета, принося с собой собственную версию внешнего мира, то, кем был или чем был человек редко ставилось под сомнение. «Я» было познаваемо и в значительной степени устойчиво, отражая преобладающие социальные условия жизни вплоть до середины двадцатого века. Эти условия и «Я»-концепция, которая поддерживалась ими, утверждает К. Джерджен (1991), были радикально трансформированы появляющимися технологиями, донося всё чаще и проще, по-видимому, бесконечное разнообразие мира и несметное число часто неблагоприятных голосов в дома и сознание людей.

Также как фундаментальное тождество и своего рода психическая «тишина», навязанная непреодолимым расстоянием, определяли «Я» как неизменное на протяжении всего времени, локализованное внутри индивида, так теперь существующие технологические возможности, преодолевающие все расстояние, делают конструкт «Я» фактически иррелевантным. Узнаваемый однородный мир, поощрявший интроспективное всматривание и диалог с чьим-либо (отдельным) «Я», был трансформирован таким образом, чтобы однородность уступила место разнообразию и тишина – непрерывному обсуждению. На месте прежней социальной

---

<sup>20</sup> *Gergen K. The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life (1991).*

и политической индивидуальности и сопутствующей ей психологической обособленности идентичности существует становящееся все более коммунальным сообщество, приобретающая в обществе вес политика, утверждает К. Джерджен (1991), к их психологической неотъемлемой части в идентичностях, коллективных «Я» и сообществу равно «истинных» голосов. Вместо прежней изоляции теперь существует только постоянно настоящая и непосредственная, хотя часто краткосрочная, возможность отношений и связей. Понятие единичных причин, ведущих строго линейным образом к опознаваемым эффектам, разрушается вслед за технической способностью конструировать и деконструировать бесконечные причины любого эффекта. Конечно, идея «Я» неизбежно меняется по мере того, как люди поглощают голоса, и даже жизни когда-то таинственных и непостижимых «других».

Непосредственная близость, согласно К. Джерджену (1991), таких многочисленных различных голосов и точек зрения создала своего рода «социальную насыщенность» «Я», фрагментируя прежде последовательные, согласованные концепции, «соотносящиеся с множеством несвязных и разъединенных отношений» (Gergen, p. 7), характеризующих постмодернистский мир. Наличие многочисленных «способов существования», множества подходов к отношениям привлекательно и даже соблазнительно. (Сиреноподобный) призыв(ы) (многих) другого(гих) предлагают «испробовать» некоторые из бесчисленных ролей, надеть некоторые из различных масок, которые являются доступными как альтернативы «образа жизни». Это ощущение ролевой игры, которое, с точки зрения К. Джерджена, начало вытеснять все более и более анахроническое ощущение установленной и локализуемой личной идентичности, непосредственно ведёт к тому, что в конце концов названо им «относительным Я» [relational self].

К. Джерджен (1991) представляет эту трансформацию от сущностного к относительному «Я» как поэтапное развитие, в котором каждый из трех этапов описывает движение от модернистской к постмодернистской чувствительности. Поскольку К. Джерджен разрабатывает эту трансформацию в своей работе, мы воспроизведем её здесь только схематично, чтобы представить способ, которым он утверждает, что (ре)концептуализация «Я» следует за (ре)концептуализацией социокультурного мира.

## «Я» И ЕГО СОЦИАЛЬНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ

*«Не спрашивайте, что я есть и не просите остаться все тем же»  
(М. Фуко, 20).*

Таким образом, низложение – или в эпистемологии было бы уместнее сказать деструкция – современной формулировки «Я» начинается с того, что К. Джерджен (1991) называет этапом «стратегической манипуляции» [strategic manipulation]. Здесь социальное насыщение разрушило традиционные способы понимания «Я». Поскольку каждый человек все больше и больше сталкивается с новыми отношениями и сопутствующими им требованиями нового поведения, нового «способа существования», то устойчивый смысл того, кто человек есть, нарушается, в особенности потому, что ранее подтвержденные в отношениях «лицом к лицу» роли все больше уступают место безличным и краткосрочным формам контакта. Здесь индивиды обнаруживают себя с большим дискомфортом, «играющими роли для получения социальных благ» (Gergen, p. 147). Интересно отметить, что этот начальный этап обозначен как «манипулятивный» [manipulative] только потому, что он в значительной степени описывает «модернистский “Я”-опыт», в котором была, есть, все еще есть концепция фактического “Я”, изображая чувство, связанное с принятием различных ролей, как насильственное. К. Джерджен отмечает, что «смысл “Я”, как стратегического манипулятора, вытекает... из модернистского контекста, в котором существовало реальное, подлинное «Я»... и поступать любым другим способом было бы обманом и фальшью» (p. 150). Через какое-то время, однако, накопление таких «манипуляций» разрушает модернистское доверие ко внутреннему – сущностному – «Я», уступая (психическое) поле тому, что К. Джерджен назвал этапом «составной индивидуальности» [pastiche personality].

На этом втором этапе «индивид испытывает своеобразное освобождение от сущности» (Gergen, 1991, p. 147), освобождение от ограничений единичной идентичности, которое позволяет индивиду фактически наслаждаться разнообразием ставших теперь доступными опытов «Я». На данном этапе подразумеваемый дискомфорт и поверхностность [связанные с принятием различных идентичностей], ассоциируемые с «манипулятором», преодолеваются в пользу оптимизма в связи с широким рядом возможностей, оказавшихся

теперь доступными. Действительно, как только преодолевается сожаление об «истинном и постоянном “Я”», «жизнь становится кондитерской для растущих appetitов» (Gergen, p. 150).

### «Я», Inc.

На третьем и заключительном этапе постмодернистская чувствительность полностью доминирует в самопонимании. Здесь преодолеваются любые остатки модернистской привязки к индивидуальности и автономии, также как и понятие реального, или фактического, «Я». Перефразируя Э. Сэмпсона (1988а), можно сказать, что в этом отношении «Я» «является, скорее, социокультурным, чем природным событием» (p. 18), а (социальная и психологическая) реальность становится вопросом отношений. Действительно, именно отношение определяет природу «Я». Любые изменения как на предыдущих этапах, так и на этом реализуются через отношение. В таком понимании представлен фундаментальный вызов традиционным формулировкам «Я». В этой традиции понятия автономии, индивидуальности и в особенности картезианская аксиома единого субъекта как центра познания подвергаются концептуальной угрозе.

В относительном мире не существует единственного центра познания, ни субъекта познания, ни даже форм знания. «Канон» разрушен, и фрагменты как свободные радикалы причудливо образуют «через отношения» бесконечно рекомбинирующие формы. И само «Я», достигнув постмодернистского воплощения, становится калейдоскопическим продуктом бесконечного соединения фрагментов; новые отношения дают новые «Я». И «Я», таким образом сконструированные и деконструированные, и реконструированные, как и «другие» «Я» – не относятся ни к какому фактическому субъекту. Конструирование – теперь вещь, через которую мы что-либо пытаемся понять, схватив лишь на мгновение, но не удержав, оно является признаком существования. Поскольку не существует никакого (окончательного или последнего) референта, то есть никакого ядра «Я», которому мы приписываем статус «соответствующего реальности», все (лингвистические) означающие являются, по Ф. Соссюру, набором, свободным для повторного говорения и, таким образом, переделывания «Я» – так что определенность делается неоднозначной и, по существу, иррелевантной.

И, наконец, в полностью относительной реальности «старая модернистская» идея частной (психологической) собственности наравне с другими оставляется в пользу идеи объединения для сообщества со всеми другими. Если больше не существует фактического «Я», являющегося только «моим», то конструирование «Я» и играемые роли не могут быть поняты как принадлежащие «мне» или моему «Я». Они, скорее, представляют собой контекстные создания, и порождающая роль «Я» является «таковой участника социального процесса, заслоняющего каждое персональное бытие» (Gergen, 1991, p. 156). Природа такого участия модифицируется в изменяющемся характере отношений. «Я» здесь не обладает никакой достигнутой и конечной идентичностью, не сохраняется на всем протяжении времени, и не возможна никакая концептуальная или опытная связь с представлением, что «чувство эго-идентичности... есть накопленная уверенность в том, что внутренняя тождественность и непрерывность, подготовленная прошлым индивидуума, сочетается с тождественностью и непрерывностью значения индивидуума для других...» (Э. Эриксон, 1996, с. 366–367). В постмодернистском мире случайность сменяет постоянство, доверие разрушается контекстом. Сущность (идея) «Я» не связана ни с какими постоянными референтами: нет больше никакого внутреннего потенциала, ожидающего своего раскрытия, постмодернистское «Я», скорее, представляет собой роль, находящуюся в постоянном переписывании.

### **БЕСКОНЕЧНОЕ НАСТОЯЩЕЕ**

*«Одна из философских школ Тлена пришла к отрицанию времени: по ее рассуждению, настоящее неопределенно, что будущее реально лишь как мысль о нем в настоящем, что прошлое – не больше, чем настоящая память»*

*(Х. Л. Борхес, с. 208).*

Легкость, с которой можно скользить от роли к роли, от характера к характеру, описывает, как я могла бы предложить, нечто в природе «Я» как актёра. В отношении многих ролей существует утверждение, что ни одна из них не является ни постоянной, ни фундаментально определенной, все они представляются одинаково истинными и одинаково доступными изменению притязаниями.

Конечно, если возможны любые формы человеческого существования, то ни одна отдельная форма существования не может

свободно заявить о своем приоритете, и «Я» нельзя заключить в некоего опознаваемого человека, но им можно свободно играть в описании. Таким образом, разыгрывание ролей приходит на смену подтверждению как источнику идентичности, а (модернистская) экзистенциальная тревога «Я» за потерю персональной аутентичности вытесняется (постмодернистским) приобретением беспристрастной относительности. И поскольку «Я» превращается во многие «Я», поскольку оно становится «насыщенным» другими голосами и временами, то «Я», можно сказать, буквально наводнено «другими» [otherness], причём следует отметить, что трактовка понятия «Другой» [The Other] устарела.

Кажется возможным заключить из работы К. Джерджена (1991), что постмодернистское «Я» исключает «Другого», то есть, незнакомца, непостижимого, отсутствующего, отличного от «Я», и становится исключительной территорией вечного постоянства. Таким образом, там, где возможно утверждение, например, что романтическая традиция иллюстрирует тайну отсутствующего внутри человеческого существования, выраженного в таких терминах как «глубокий внутренний мир», «темная непостижимая реальность», «бесконечное бессознательное», модернистская традиция символизирует «рациональную веру» в окончательную доступность самой сущности; появляющаяся постмодернистская чувствительность вводит понятие «всегда настоящего другого» [ever present other] в фактически всегда настоящем сейчас.

### **УТЕРЯННЫЕ ГОРИЗОНТЫ**

Все, что было прежде странным, недоступным и желательным, теперь достаточно легко достижимо. Ни одной вещи, ни одному человеку больше не требуется быть тайной, не подвластной познанию. Существуют лишь некоторые опыты, которые невозможно испытать. Они представляют собой некоторую ценность и должны оставаться экзотическими, поскольку постмодернистская эпистемология охватывает другого и время другого; она «распаковывает» таинственное под пристальным взглядом знакомого. «Я» при поверхностном принятии ролей больше не преследует другого, но может стать другим. Странность осваивается, и загадка неизвестного сводится к знакомому. То, что отсутствовало, теперь (технологически) присутствует, то, что может быть, есть, и как не имеется,

по существу, ничего, чего нельзя было бы испытать или узнать – взять хотя бы растущие способности «виртуальной реальности», – так нет ничего и никого, кем нельзя быть, и фактически нет никакого недостижимого времени и места.

Идентичность, понимаемая как «внутреннее тождество» во времени, согласно Э. Эриксону (Erikson), вынуждает это понятие означать только один последовательно распознаваемый набор характеристик, приписываемых одному человеку как его собственное, отличное от других «Я». То, что не относится к категории этого ряда характеристик, просто «не “Я”», а – другой. Вопрос о том, кто такой человек, обязательно подразумевает, кем он не является, и что существует (личностная) граница, которую нельзя переступить. Я не могу быть Вами, то есть другим. «Я» может преследовать «другого» и желать его, может стремиться обладать «другим», но не может быть «другим», все еще оставаясь собой. В самом деле, существование «Я» зависит от неспособности нарушить границу другого. Для того чтобы познать существование, необходимо стать частью гештальта несуществования; для того чтобы познать «Я», требуются дифференцированные не «Я», то есть «другие».

Поскольку постмодернистская реальность утверждает, что больше не существует никакой согласованной идентичной и идентифицируемой формы (существования), которая выступает против оснований (несуществования), то есть, что «люди существуют в состоянии непрерывного конструирования и реконструирования» (Gergen, 1991, p. 7), она в действительности расколола психосоциологическую матрицу, которая определила индивидуальность. Положение постмодернизма о том, что все концепции могут быть демонтированы, также демонтирует концепцию автора таких представлений. Автор был удален из текста.

Итак, в постмодернистском мире одновременно возможно играть все роли и переживать все эмоции, предполагая, что все роли и все эмоции сами находятся в постоянной опасности быть уничтоженными. Все вещи могут составлять настоящее, теперь уничтоженное изменением перспективы. Таким образом, в то время, как все другие могут быть полностью совпадающими с «Я», само «Я» больше незаметно, поскольку оно становится всеми другими, оно просто не может быть собственным, особенным «Я». Так же и вещи, которые воспринимают и о которых думают, могут быть (пере)определены как другие, тогда и «Я» становится другим. Как вместилище

«другого», «Я» становится своего рода тотальностью, в которой все вещи могут быть представлены. И, наконец, если все вещи присутствуют, тогда идея отсутствующего исключается (единичное «Я» больше не воспринимается), и психическое пространство взрывается. В парадоксе постмодернизма полностью настоящее «Я» отсутствует. Таким образом, мы можем сказать вместе с К. Джердженем (1991), что, поскольку «Я» полностью насыщено, «полностью насыщенное «Я» не становится никаким «Я» вообще» (р. 7).

### СЕЛЬСКОЕ ТЩЕСЛАВИЕ<sup>21</sup>

*«О том и речь, что не сберечь  
Души ценой другой»  
(Безумная Джейн говорит с епископом, W. B. Yeats).*

Загадка «отсутствующего» и «другого» преследует «Я» во многих его концептуальных воплощениях. «Я», представляющее в репрезентации – буквально репрезентации – приобретенной идентичности, или смысла «Я», является вопросом реконструкции, делая снова настоящим и целостным то, что было отсутствующим и разделенным. «Я» с этой точки зрения выстраивается вокруг формирования собственных – частного владения – ментальных образов фактических других. В теориях, которые могут быть отнесены к категории «репрезентации», присутствует априорное допущение о достоверности идеи, что индивидуальное «Я» находилось в до-лингвистическом, «доисторическом» единстве с другими, которое было утеряно после входа в язык категорий времени и категорий психосоциологического существования, и что путь к индивидуальности совпадает с переоткрытием Аркадии, возвращением в Сад<sup>22</sup> [Garden] через «черный ход психики» [psychic back door]. В той степени, в какой потерянное – найдено, предпочтительное –

---

<sup>21</sup> Arcadian Conceits – устойчивое выражение, которое переводится на русский язык как «сельское тщеславие». Аркадия – область в центральной части Пелопоннеса (Греция). В античной литературе и позднее (главным образом в пасторалях XVI–XVIII вв.) изображалась райской страной с патриархальной простотой нравов. В переносном смысле – счастливая страна.

<sup>22</sup> Вероятно, здесь автор имеет в виду Сад, описываемый Л. Кэрролом в «Алисе в стране чудес».

осуществлено, желанное – достигается – в жизни сознания, можно с психологической точки зрения объявить опыт прочным и действительно полным ощущением «Я». Это является вопросом установления своего рода вечной психики. Здоровое «Я» является постоянным и психологически наличным, что способствует преодолению того, что было «потерянным» и, следовательно, отсутствующим, воскрешая его в сознании. Таким образом множество теоретических позиций, особенно в американской традиции (например, Hartmann, Jacobson, Mahler, Kernberg, Kohut), рассматривают вопрос отсутствия, при этом концептуально сохраняя подлинное психологическое «Я» как соединение «наличных» образов.

Поскольку работы К. Джерджена и конструкционистские понятия являются отражением постмодернистской чувствительности в более общем плане, они также имеют дело с понятием отсутствующего, но в очень реальном смысле, уничтожая его. Учитывая, что более традиционные представления о «Я» стремятся присвоить отсутствие и определять «Я» в терминах его относительного успеха в «заполнении пустоты», «воскрешения двойника», постмодернистское или «насыщенное» «Я» – в эпифеноменологии социокультурного контекста, в котором все вещи являются или могут быть сделаны немедленно (технологически) настоящим – отменяет отсутствие. Теперь это больше не вопрос инкорпорирования образа другого и оформления его как элемента некоторой особенной психики, скорее, постмодернистское «Я» полностью изменяет сам процесс, входя в жизнь, сознание – жизнь сознания – другого (их). «Я» есть, только будучи другим. Попеременно исполняя многие одинаково истинные роли, нет ничего, нет вещей, которые не могли бы быть «Я». Ничто не должно быть отсутствующим, ни закрытым, ни непостижимым. Ничто не должно быть ни желательным, ни даже предметом поклонения, поскольку не существует ничего, помимо бытия.

По-видимому, внутри конструкционистского мышления и постмодернистского проекта скрываются достаточно очевидные линии нигилизма, следуя за низложенной трансценденцией. Если ничто не обладает приоритетом как «данное» и нет ничего, имеющего статус «первопричины», тогда ничто не обладает авторитетом, кроме слова, поскольку мы говорим именно словами, и таким образом конструируем мир. И даже эти смысловые означающие после Ф. Соссюра (Sossur) (1915) были навсегда отделены от обозначаемого. Как

в постмодернистском мире можно распознавать значение? И какого рода психологическое будущее предлагает радикальная неопределенность и концептуальная деконструкция эссенциализма? В поисках ответа мы кратко исследуем эффективность методологии нарратива, предложенной конструкционистской теорией.

**\* «НАЧИНАЯ ИСТОРИЮ...»**

*«не приобретают состояние “подлинного “Я”», но приобретают потенциал для коммуницирования, который таким состоянием обладает»*

*(Gergen and Gergen, 1997, p. 173).*

Социально-конструкционистская перспектива, как мы видим, утверждает неопределенную природу человеческой «самости», полагаемой как когнитивное состояние, зачинаемое и разделяемое внутри сети социальных конструкций, которые сами являются согласованно объективированными и институционализированными результатами социально разделяемых субъективностей.

Это социокогнитивное состояние «Я» достигается не материально, а коммуникативно, не фактическим объектом, а артикулированным, вербальной конструкцией, подчиненной «сотне видений и пересмотров», «протекание» которого поддерживается в отношениях.

Как метод понимания опыта чьей-либо жизни и совершения отдельных действий, лингвистическое соединение событий последовательно и целеустремленно, конструируя рефлексивный «Я»-нарратив, является символической практикой, одновременно социальной по происхождению и функциям. Именно посредством слова мы сообщаем о себе, кто мы есть и почему мы делаем то, что мы делаем. Выстраивая последовательность и цель, используя специфически социальные орудия знака и символа, мы учимся узнавать себя в подтверждающем отражении другого. Язык является социальным приспособлением, используемым для формирования «частного «Я». Таким образом, в варианте «герменевтического круга» А. Парри (Parry) (1991) нарратив придает форму «Я» и «Я» оформляет нарратив. Чтобы нарратив оказался эффективным для изменения «Я»-конструкции, рассказчик должен объективировать свою собственную субъективность. Другими словами, не существует фактически личного «Я»: для нарратива как системы лингвистических символов необходимо сообщество. Следовательно, «Я»,

погруженное в недра нарратива как подразумеваемое «Я», рассказывающее историю, подобно самому нарративу, является социальным изобретением.

Нарратив, как утверждают Джерджены (Gergen and Gergen) (1997), является не только средством для «Я»-конструирования, но и обладает особой «социальной полезностью», которая заключается в содействии специфическим социетальным целям, и в особенности для обеспечения его собственного выживания; она дает привилегии ограниченному числу одобряемых форм, наиболее успешно приближающих эти цели. Несмотря на то что мы понимаем, что число сконструированных разновидностей нарратива потенциально бесконечно, все же можем видеть, что на практике существует набор идентифицируемых и предписанных конфигураций, которые регулярно используются для передачи наших историй на социальной арене.

### **ФОРМЫ ПОВЕСТВОВАНИЯ**

Джерджены (1997) различают три элементарных проекта нарратива, каждый из которых характеризуется своей способностью проводить интересы общества. Их называют «нарративом стабильности», «прогрессивным» нарративом и «регрессивным» нарративом. Все они представляют собой оценку событий, но каждый из них характеризует свое специфическое направление. Каждая форма нарратива принимает особую ориентацию во времени, например, до или после событий, и предлагает оценку общей «полезности» или «вредности» этих событий. Интересно, что такая оценочная склонность появляется даже у конструкционистов в том, что Джерджены рассматривают как «первичное измерение человеческого опыта». Кратко рассмотрим эти формы.

«Нарратив стабильности», как вытекает из названия, «связывает инциденты, образы или концепции таким образом, что индивид остается, по существу, неизменным в отношении оценочной позиции» (Gergen and Gergen, 1997, p. 165). «Я» рассказчика не становится «лучше» или «хуже» в ходе истории, он остается одним и тем же. Это не значит, что не происходит антиципация будущих событий, на самом деле она есть. Что остается неизменным – так это оценка индивидуального рассказчика своих условий, какие он предвидит в будущем. Так, Джерджены отмечают, что фразы типа «я все еще ...» или «я продолжаю быть ...» предполагают застой, характеризующий эту форму.

Когда связь переживаний оценивается в терминах «увеличения» или «уменьшения», мы имеем соответственно «прогрессивные» или «регрессивные» нарративы. В первом случае индивид характеризует события и свою роль в них в терминах «долгожданного» или «желательного» изменения, принимая при этом во внимание, что направление регресса – «упадок» или «неудача». Такие фразы, как «Я учусь преодолевать ...» явно предполагают то, что обычно обозначается прогрессом, в то время как «я, кажется, не могу управлять ...» символизируют регресс (Gergen and Gergen, 1997).

Эти нарративы являются «принятыми» формами «Я»-конструкции, потому что они способствуют противоречивым социальным потребностям стабильности и по необходимости изменяются для сохранения социальных систем. Даже регрессивный нарратив функционален, поскольку история упадка и ухудшающихся условий часто является мотивационной прелюдией к направленному изменению. Психотерапевтические усилия, например, стимулируют прогрессивное постоянное изменение, обычно возникающее вслед за начальным и часто расширенным регрессивным нарративом неудач. Нередко погружение рассказчика в эту специфическую версию своей жизни служит стимулом для начала психотерапевтического путешествия. Таким образом, нарративы стабильности движутся общим стремлением *«упорядоченности и предсказуемости социального мира, прогрессивные нарративы предлагают возможность людям видеть себя и свое окружение как способных к совершенствованию; а регрессивные нарративы ... имеют важную мотивационную функцию»* (Gergen and Gergen, 1997, p. 175).

Теперь, согласно сконструированной перспективе, Джердженны (1997) осторожно акцентируют свою дискуссию, напоминая, что нарративы «не могут быть сконструированы как объективные отражения чьей-то персональной жизни», а далее «сами события [описанные нарративами] не содержат присущих им оценочных свойств» (p. 168). Оценочный оттенок нарратива несомненно является не дескриптивным, а атрибутивным. Это должно ясно говорить о том, что события внутри и в самих себе свободны от оценочности, они не содержат никакой изначально заданной или сущностной природы. И, следовательно, ни один из них не делает жизнь, о которой рассказывает. «Полезность» или «вредность» не свойственны любому действию, а, скорее, «зависят от структуры понимания ...» (p. 168).

## ВОЗВРАЩЕНИЕ РЕПРЕССИРОВАННОГО

*«Ни Я, ни Мы не являемся физической реальностью; но они – также не фикция. По ощущениям они столь же реальны, как что-то, что мы знаем»*

*(D. Carr, 1997, p. 22).*

Преодолевая эссенциализм, отказываясь от трансцендентных принципов объяснения, можем ли мы, задаётся вопросом А. Парри (1991), концептуально и по-человечески свободно использовать «веру в то, что способность изменения находится в самой рассказываемой истории и нет нужды искать ее где-нибудь еще...?» (р. 42). Если отсутствующий автор не может претендовать на привилегированное положение и все истории с некоторой точки зрения равно привилегированы и равно «истинны», – то есть, если все точки зрения производят одинаково валидное видение, по крайней мере, для специфического «наблюдателя», тогда не можем ли мы заключить, что не только все точки зрения, но и все действия, происходящие из этих точек зрения, также одинаково убедительны (по крайней мере, для наблюдателя в качестве актера)? Другими словами, все ли допустимо в мире, где социальное согласие может быть понято как форма притеснения, как метод ограничения других точек зрения в отношении «Я» и «самовыражения»? Защищаясь против того, что А. Парри назвал «соскальзыванием к объективации», не рискуем ли мы погрязнуть в необозримой субъективности в отсутствие автора, безграничности тирании относительности? Наверное, нет.

Постмодернистский парадокс состоит в том, что путь из лабиринта относительности может лежать в преимуществе или, более точно, в подтверждении «уже всегда» настоящей привилегии «слова» как активно используемого индивидуальным говорящим или автором для создания некоторого смысла из субъективно пережитого по некоторому образцу. Другими словами, язык может заполнить пустоту, оставшуюся после концептуального изгнания трансцендентного. Я полагаю, что даже допущение сконструированного ощущения «Я», являющегося продуктом употребления языка, который сам является социально сконструированной системой социально согласованных значений, к субъективности для обеспечения функциональности результирующей нарративной конструкции, обязательно требует согласованного подтверждения. Даже конструкции требуют некоторой степени объективации: подтверждения другими того,

что то, что было сконструировано, является «реальным», обладает «реальностью» вне сознания конструктора. Некоторая преображённая трансценденция – некоторая атрибуция актуальности – должна строго придерживаться сконструированного себя «Я»; некоторое согласованное признание, что возникающее из моей субъективности, в значительной степени связано с тем, что возникает у вас, что мы можем оба договориться о разделенной – то есть объективной – «реальности». Язык, как транслятор субъективности, несет «Я» в мир, и чтобы «Я» оказалось «замеченным», то есть общественно подтверждено, должно существовать некоторое предшествующее соглашение, некоторая уже ожидающая сеть публичных значений, которая облачает неприкрытую, «обнажённую», субъективность в объективно признаваемые, разделяемые, одеяния согласованного символического соглашения. Ощущение «личной реальности» требует того, чтобы «Я» получило подтверждение от «мы». Мы знаем, что король голый, но такое признание раздевает нас всех. Вместо этого мы соглашаемся – большинство из нас, почти всегда – в «истинности» того, что полностью одеты. И мы «знаем», что это так, потому что говорим, что это так, в то же время понимая, что мы способны «не сказать» и «сказать снова». Как это ни парадоксально, но твердо придерживаясь правил, которые сами провозглашаем, подтверждаем и делаем весомыми наши собственные, а иначе, иллюзорные, субъективные творения. Я утверждаю, таким образом, что социально-конструкционистской теории знания, чтобы подкрепить свои релятивистские заявления, нужно предложить некоторое средство, помимо единичной и неизменной субъективности, для того, чтобы такая субъективность могла вообще существовать. Чтобы выдержать относительность, должна быть сделана некоторая уступка потребностям в фиксированности; для опоры конструкции желателен фундамент и нарративное рассказывание при посредстве языка может быть этим фундаментом. Природа этой теоретической уступки лежит не столько в повторном подтверждении сущностных форм, сколько в отдании себя формам, которые мы конструируем. Мы создаем наши собственные истории и затем с готовностью допускаем к себе их формирующую власть, в которую охотно верим. Это наша специфическая форма «бытия в мире» – ни физически актуальная, ни полностью лишённая некоторой «реальности»; это то, что У. Стевенс (Stevens) (1957) назвал «изящной истиной» и что может служить «истинной верой» постмодернистской эпистемологии.

*Перевод с английского Виктории Герасимовой*

## ЛИТЕРАТУРА

- *Бергер, П.* Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман – М. : Медиум, 1995.
- *Борхес, Х. Л.* Тлен, Укбар, Orbis Tertius // Х. Л. Борхес. Рассказы. – Ростов-н/Д. : Феникс ; Харьков : Фолио, 1999. – С. 200–219.
- *Гофман, И.* Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман. – М., 2000.
- *Соссюр, Ф.* Заметки по общей лингвистике / Ф. Соссюр. – М. : Прогресс, 2000.
- *Фуко, М.* Археология знания : пер. с фр. / М. Фуко. – К. : Ника-Центр, 1996.
- *Эрикссон, Э.* Детство и общество / Э. Эрикссон. – СПб. : Ленато ; АСТ ; Фонд «Университетская книга, 1996.
- *Aries, P.* Centuries of Childhood, tr. R. Baldick / P. Aries. – New York : Vintage Books, 1960.
- *Bruner, J.* Actual Minds, Possible / J. Bruner. – Cambridge : Harvard University Press, 1986.
- *Carr, D.* Narrative and the real world: An argument for continuity. In Memory, Identity, Community / D. Carr ; eds. L. P. Hinchman, S. K. Hinchman. – Albany : State University of New York Press, 1997. P. 7–22.
- *Gergen, K.* The social constructionist movement in modern Psychology / K. Gergen. – American Psychologist. 1985. № 40. P. 266–275.
- *Gergen, K.* Toward a postmodern psychology / K. Gergen. – Humanistic Psychologist. 1990. № 18. P. 23–34.
- *Gergen, K.* The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life / K. Gergen. – New York : HarperCollins, 1991.
- *Gergen, M. M.* Narratives of the self. In Memory, Identity. Community, eds. L. P. Hinchman, S. K. Hinchman / M. M. Gergen. – Albany : State University of New York Press, 1997. P. 161–184.
- *Parry, A.* A universe of stories / A. Parry. – Family Process, 1991. № 30. P. 37–53.
- *Ricoeur, P.* Time and Narrative, tr. K. McLaughlin, D. Pellauer / P. Ricoeur. – Chicago : The University of Chicago Press, 1984.
- *Rosenwald, G.* Toward a formative psychology // J. for the Theory of Social Behavior. 1988a. № 18. P. 1–32.
- *Rosenwald, G.* A theory of multiple-case research // J. of Personality. 1988b. № 56. P. 239–264.
- *Rosenwald G.* Storied Lives: The Cultural Politics of Self-Understanding / G. Rosenwald, R. – New Haven : Yale University Press, 1992.
- *Sampson, E.* The decentralization of identity / E. Sampson. – American Psychologist. 1985. № 40. P. 1203–1211.

- *Sampson, E.* The debate on individualism / E. Sampson. – American – Psychologist. 1988. № 43. P. 15–22.
- *Sampson, E.* The challenge of social change for psychology / E. Sampson. – American Psychologist. 1989. № 44. P. 914–921.
- *Sass, L.* The epic of disbelief: The postmodern turn in psychoanalysis / L. Sass. – Partisan Review. 1994. № 61. P. 96–110.
- *Schafer, R.* A New Language for Psychoanalysis / R. Schafer. – New Haven : Yale University Press, 1976.
- *Socor, B.* Conceiving the Self: Presence and Absence in Psychoanalytic Theory / B. Socor. – Madison : International Universities Press, 1997.
- *Spence, D.* Narrative Truth and Historical Truth / D. Spence. New York : W. W. Norton, 1982.
- *Spence, D.* The Freudian Metaphor: Toward Paradigm Change in Psychoanalysis. / D. Spence. – New York : W. W. Norton, 1987.
- *Stevens, W.* Opus Posthumous / W. Stevens. – New York : Alfred A. Knopf, 1957.
- *Weber, M.* The Theory of Social and Economic Organization / M. Weber. – New York : Oxford University Press, 1947.
- \*[On With The Story] Этот заголовок взят из последней работы Джона Барта под тем же названием, изданной Little Brown, 1996.

## ЧАСТЬ 2. КОНСТРУИРОВАНИЕ МЕТОДА

### РАДИКАЛЬНЫЙ КОНСТРУКТИВИЗМ И ПРЕПОДАВАНИЕ<sup>23</sup>

Эрнст фон Глазерсфельд

Эрнст фон Глазерсфельд (*Ernst von Glasersfeld*) – профессор психологии в отставке университета Джорджия (США), научный сотрудник Института исследования научного мышления, адъюнкт-профессор на факультете психологии Массачусетского университета; член Американского общества кибернетики и научного совета Института Пиаже, Лиссабон и др.; автор модели радикального конструктивизма. Основные публикации: *Glasersfeld E. von (1995) Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning. London: The Falmer Press; Glasersfeld E. von (1994) The Incommensurability of Scientific and Poetic Knowledge. Expanded Translation of a talk given at the International Congress on Science, Mysticism, Poetry, and Consciousness, Instituto Piaget, Lisbon, April 1994; Glasersfeld E. von (1992b) A Constructivist View of Learning and Teaching. In: R. Duit, F. Goldberg und H. Niedderer (ed) Research in Physics Learning: Theoretical Issues and Empirical Studies. Bremen, pp. 29–39; Glasersfeld E. von (1989b) Facts and the Self from a Constructivist Point of View. Poetics 18 (4–5), p. 435–448; Glasersfeld E. von (1987c) The Construction of Knowledge: Contributions to Conceptual Semantics. Inter-systems Publications – Seaside, California 93955 и др.*

*e-mail: Evonglas@aol.com*

*web-page: <http://www.umass.edu/srri/vonGlasersfeld/>*

Институт исследования научного мышления  
Университет штата Массачусетс

---

<sup>23</sup> *Glasersfeld E. von. Radical Constructivism and Teaching. URL: <http://www.umass.edu/srri/vonGlasersfeld/onlinePapers/html/geneva/>. Оригинал статьи опубликован на французском Архивом Жана Пиаже, Женева // Revue Canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies. 1 (2). P. 211–222.*

## **РЕЗЮМЕ**

Обучение [learning] будет определено как концептуальная деятельность, а преподавание [teaching] – как нечто, отличное от тренировки [training]. Будет исследована роль языка в этих процессах. Автор утверждает, что понимание невозможно без рефлексии. Рефлексия индуцируется вербализацией и может, таким образом, поддерживаться в словесной коммуникации. Понятие Цекато [Cecato] «операциональное понимание» [operational awareness] будет рассмотрено как релевантное обучению и совместимое с теоретической моделью Пиаже.

## **ВВЕДЕНИЕ**

Я хочу представить свою тему несколько шире, чем обычно в статьях, посвященных образованию. Преподаватели изо дня в день неизбежно сталкиваются с практическими проблемами, связанными с тем фактом, что уровень образования студентов часто значительно ниже их ожиданий. У них мало времени для обдумывания фундаментальных проблем их профессии. А на сегодняшний день нет недостатка в фундаментальных проблемах. В самом деле, их больше, чем может быть рассмотрено в рамках одной работы.

Я ограничусь двумя наиболее насущными, на мой взгляд. Первым является вопрос о цели образования; второй – более фундаментальный – о том, что понимается под «знанием» в конструктивистском направлении, и как данная школа рассматривает возможности такого понимания.

### **КАКОВА ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ?**

Образование – многоаспектное понятие, которое может включать обучение и формирование, тренировку специализированных компетенций, развитие навыков мышления, поддержание определенных обычаев, культуры, вкусов и другого знания. Данное разнообразие проясняет, что методы обучения и преподавания не могут не различаться во всех этих областях.

Одно из фундаментальных различий между ними состоит в том, что некоторые вещи, которые должны быть изучены, не имеют логических оснований, тогда как другие могут быть выведены мыслящим индивидуумом.

Если, например, вы хотите получить водительские права в континентальной Европе, вам необходимо знать, что каждый должен вести машину по правой стороне дороги. «Почему не ехать слева?» – было бы бессмысленным вопросом, потому что необходимо следовать социальной конвенции, для которой не имеется никакого дальнейшего объяснения.

Напротив, то, что числа два и два составляют четыре, если их сложить, может высчитать и проверить каждый, обученный счету. Это, конечно, требует знания конвенциональных чисел-слов, но это также и вопрос понимания единиц и мыслительных действий с ними.

Этот второй тип знания, который обучающиеся могут получить с помощью собственных умственных действий, я рассмотрю позже. В настоящий момент я хочу подчеркнуть, что изучение чего-нибудь, что считается «правильным» только потому, что общество согласилось, что это должно быть так, – по существу, политический вопрос.

Я говорю «политический», потому что это касается знания, которое старшее поколение хочет привить младшему, чтобы обеспечить дление своего сообщества и в конечном счете его *status quo*. В определенных отношениях весьма разумно признавать этот вид знания. Так, если возвратиться к банальному примеру о правиле дорожного движения, то вполне разумно будет для всех согласиться двигаться по одной и той же стороне дороги, но предпочтение правой стороны левой стороне не обуславливается рациональными соображениями.

С моей точки зрения, необходимо, чтобы преподаватели осознавали это различие в отношении всех преподаваемых предметов, потому что данное различие влечет за собой различные процедуры обучения. Все, что конвенционально, должно быть изучено, так сказать, дословно; все, что основано на рациональных действиях, должно быть *понято*.

Даты истории, названия химических элементов, последовательность месяцев, дней недели, чисел и масса других вещей должны быть выучены наизусть, так как не могут быть выведены мыслительным путем. Надо сказать, что студенты должны быть *натренированы* так, чтобы они постоянно владели этими фактами и способны были воспроизвести их безупречно всякий раз, когда это необходимо.

Наши школы веками имели дело с методами, более или менее успешными в реализации такого вида обучения. Действительно, данная форма обучения повсеместно предпочитаема. И по той

простой причине, что ее результаты легко проверить. Когда студенты могут повторить что-либо дословно, то очевидно, что они знают это. Поняли ли они это – вопрос, который такого рода проверками избегается.

Деятели образования часто не говорят об этом достаточно ясно. Но время от времени они утверждают, что главная цель школы состоит в том, чтобы способствовать самостоятельному мышлению. И это отсылает ко второму типу обучения. Я буду называть его *концептуальным обучением*, так как оно имеет непосредственное отношение к деятельности понимания. Чтобы как можно больше прояснить свою позицию, я собираюсь нарушить академические конвенции и рассказать немного о моем собственном продвижении.

### КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Я стал осознавать концептуальные трудности очень рано в своей жизни, так как по счастливой случайности рос в среде, говорящей более, чем на одном языке. Здесь, в Швейцарии, вы имели бы такую же замечательную возможность. Многие из вас почти каждый день сталкивались бы с ситуацией, где вынуждены были бы как-то справляться с концептуальными различиями между французским, немецким и итальянским языками. Понимали бы вы действительно, в чем именно состоят различия, – это уже другое дело.

Позвольте привести пример различия в понятиях между французским и английским языками. В последней части *La construction du réel chez l'enfant* Пиаже написал: «L'intelligence ne débute ni par la connaissance du moi ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction, et c'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même»<sup>24</sup> (Piaget, 1937, p. 311).

В английском переводе Маргарет Кук [Margaret Cook] данная фраза заканчивается: «intelligence organizes the world by organizing itself»<sup>25</sup> (Piaget, 1954, p. 400).

---

<sup>24</sup> Мышление начинается ни со знания себя, ни со знания вещей как таковых, но через их взаимодействие, и оно, ориентируясь одновременно на эти два полюса интеракции, организует мир, организуя себя. – *Прим. перев.*

<sup>25</sup> Дословно – «интеллект организует мир, организуя себя». – *Прим. перев.*

Некоторое время я преподавал генетическую эпистемологию в американском университете, где был вынужден использовать английские тексты, прежде чем я понял, что этот перевод некорректен. Английское слово «intelligence»<sup>26</sup> не обозначает активного агента, способного ориентироваться или организовывать вещи. Если и использовать его в этом смысле, то в лучшем случае метафорически. Слово, необходимое для передачи того, что подразумевал Пиаже, – это «mind»<sup>27</sup>. «Mind» относится к тому типу активности, которая может быть названа понимающей, и странно, что во французском, точно так же как и немецком, нет специального слова для этого. Оно употребляется в качестве прилагательного, как в «*opérations mentales*»<sup>28</sup> (к чему я скоро вернусь), но не используется как самостоятельное существительное, которое указывало бы на активного агента.

Это концептуальное различие, и, как можно обнаружить, подобно тысячам других оно показывает, что понятийные структуры, лежащие в основе различных языков, редко бывают одинаковы. Многие различия столь тонки, что необходимо годами практиковаться во втором языке, прежде чем начнешь их осознавать.

Некоторые, возможно, изумятся, если я теперь скажу, что нет необходимости обращаться к иностранному языку, чтобы найти подобные концептуальные различия, и что в действительности они часто препятствуют взаимопониманию людей, говорящих на одном и том же языке. Это не должно удивить никого, кто всерьез отнесся к фундаментальному прозрению Фердинанда де Соссюра касательно того, что слова отсылают не к объектам реального мира, но к концептам в умах тех, кто использует язык. И если рассмотреть тщательный анализ Пиаже того, как создаются концепты посредством эмпирических и рефлексивных абстракций, производимых каждым ребенком, то становится ясно, что было бы чудом, если бы концептуальные структуры у различных людей в точности совпадали.

В тот момент, когда мы вовлекаемся в обсуждение абстрактных предметов, не говоря уже о философских проблемах, у нас есть предостаточно возможностей увидеть, каким сложным становится взаимопонимание. Значения, которые другие приписывают словам,

---

<sup>26</sup> Ум, интеллект; умственные способности (англ.). – Прим. перев.

<sup>27</sup> Ум, разум (англ.). – Прим. перев.

<sup>28</sup> Умственные операции (англ.). – Прим. перев.

используемым нами, очень часто не совсем те же, что хранятся в памяти у нас самих. Все же многие люди все еще цепляются за молчаливое предположение, что слова относятся к вещам, состояниям и событиям, которые в основе своей бесспорны, так как они существуют в мире, независимом от познающего субъекта.

Эта вера неизбежно ведет к тому представлению, что проблема знания, а значит, и проблема обучения, являются проблемой правильного описания и предъявления вещей как они есть. Для понимания того, как функционируют объекты, нам необходимо, следовательно, только присмотреться к ним более внимательно.

Век информации, в котором мы живем сегодня, в значительной степени содействует обеспечению веры в реализм. Радио и телепрограммы, популяризирующие науку, распространяют идею, что тайны мироздания решаются одна за другой, а многие популярные книги подтверждают представление, что абсолютная реальность поддается познанию и рациональному пониманию. О том факте, что ведущие ученые последнего столетия все так или иначе утверждали, что они рассматривали свои объяснительные теории как гипотетические модели, большей частью умалчивается – не только в средствах информации, но и, к сожалению, также в школах и высших учебных заведениях, где студенты должны быть ознакомлены с различными научными дисциплинами и научной мыслью в целом.

### **ЗНАНИЕ И ТЕОРИЯ ПОЗНАНИЯ**

Вышесказанное кажется мне хорошим поводом бегло просмотреть историю эпистемологии. Были отдельные мыслители, которые уже в начале становления западной философии высказывали подозрение, что реализм и его притязания на объективное знание несостоятельны. Скептики упорно отрицали такую возможность в течение более чем двух тысячелетий. Большинство философов признавало неоспоримость аргументов скептиков, но, однако, продолжало надеяться найти путь, ведущий к неоспоримому знанию о реальном мире. Избранные маршруты всегда вели в область метафизики, под которой, нужно сказать, подразумевалась некая форма мистической веры.

Хорошим примером этому служит известная метафора пещеры Платона. В ней описываются люди, прикованные к стене в пещере,

вход в которую они не могут видеть. Перед собой, на стене пещеры, они видят тени, и по этим теням они должны судить о вещах, находящихся во внешнем мире, и о том, что происходит там. Но Платон добавляет, что Бог вливает скрытые истины в души людей и, если они научатся использовать свою интуицию, они овладеют истиной относительно реального мира.

Эта метафора обладает большой силой, потому что представляет собой поэтически достоверную ситуацию, не проясняя то, что эта ситуация может быть описана только Богом, так как только Бог может знать, что лежит вне области человеческого опыта.

Итальянский философ Джамбаттиста Вико [Giambattista Vico] очень хорошо сказал об этом в начале XVIII столетия: «Бог знает мир, потому что Он создал его, люди могут знать только то, что они сами сделали». Трактат, из которого взято это утверждение, является первым конструктивистским манифестом. Иммануил Кант примерно семьдесятю годами позже написал во введении к своей знаменитой *Критике чистого разума*: «Человеческий разум может постичь только то, что сам произвел в соответствии с собственным проектом» (Kant, 1787).

Ни Вико, ни Кант, однако, не были способны поколебать всеобщую веру, что так или иначе мы способны раскрывать то, как реальный мир реально существует. По моему мнению, живучесть этой веры вытекает из того факта, что все мы имеем множество знания, которое мы рассматриваем как заслуживающее доверия, знания, на которое мы полагаемся, когда принимаем решения относительно того, как действовать.

Когда мы спускаемся по лестнице, мы уверены, что следующая ступенька будет там, где нужно. Не меньшей верой мы обладаем и в гораздо более широких контекстах. Когда я садился в самолет, чтобы прибыть сюда, у меня не было серьезных сомнений, что он принесет меня именно в Женеву, и что этот старый город будет все тот же, каким я его знаю по многим предыдущим визитам. Подобная вера в постоянство объектов и обстоятельств необходима в нашей повседневной жизни – несмотря на то, что вещи не всегда оказываются вполне теми, что мы ожидали.

Мы просто вынуждены верить, что в целом мир, который мы знаем по опыту, – это устойчивый мир. Но эта вера не должна вести нас к допущению, что реальность, данная нам в опыте, должна соответствовать реальности, находящейся вне оного.

## КОНСТРУИРОВАНИЕ КОНЦЕПТОВ

Как я сказал выше, великие ученые последнего столетия осознали этот тупик. Физики, если брать их за образец, должны, конечно, предполагать, что мир, который они познают посредством опыта и экспериментального наблюдения, обладает стабильностью. Но это предположение, независимо от того, насколько хорошо оно работает, не оправдывает заключения, что их построения могут объяснить действительность как независимую от наблюдателя.

Такая агностическая позиция может быть оправдана всеми типами эпистемологических соображений. Но поскольку я хочу сосредоточиться на концептах, то процитирую Альберта Эйнштейна, написавшего ровно пятьдесят лет назад: «Физические понятия – свободные конструкции человеческого мышления и не определяются единственно, как это может казаться, внешним миром» (Einstein and Infeld, 1950).

С конструктивистской точки зрения создание понятий – это одна из форм конструирования, – и конструирования, при всех обстоятельствах включающего рефлексия. В данном контексте рефлексия означает осознание связей, что возможно посредством согласования сенсорных элементов или умственных действий. Пиаже обычно говорит о «координации». И, очевидно, она выполняется РАЗУМОМ. Многие из таких координаций быстро становятся привычками и тогда выполняются, не осознаваясь.

Поскольку умственные действия по определению имеют место в чем-либо уме, они не могут быть отображены. Но я могу воспроизвести здесь картинку, которая покажет, что это именно вы производите свое определенное восприятие.

Большинству эта картинка будет казаться сначала бессмысленной. Но если ее перевернуть, вы тотчас же определите, что это нечто знакомое. Вы, вероятно, скажете: «Это же собака!»

Фактически же это не что иное, как комбинация беспорядочных черных пятен. Таким образом, встает вопрос: «Где находится собака?»

В том случае, если кто-то все еще думает, что собака должна быть так или иначе на листе бумаги, я приведу другой пример.

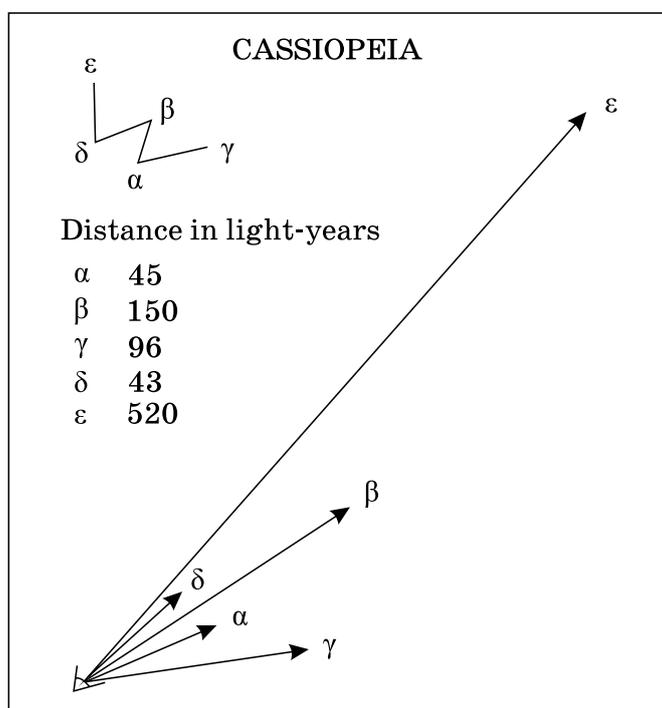


(Vernon, 1947, p. 79)

Полагаю, что вам известно созвездие, которое называется Кассиопея. Оно имеет форму заглавной дабл-вэ [W], или, если ее перевернуть, М. Это созвездие можно увидеть недалеко от Полярной звезды, напротив Большой Медведицы. Греки называли его Коронай Кассиопеи, и за три тысячи лет его форма не претерпела заметных изменений. Оно столь постоянно и долговечно, как только того можно желать. Все же я снова хотел бы спросить вас: «Где [есть] оно?» «В небе, конечно», – могли бы вы ответить.

Как и президент Клинтон, говоря о своих сомнительных любовных подвигах, я хочу спросить о значении слова «есть».

Созвездие состоит из пяти звезд, которые астрономы обозначают греческими буквами.



Альфа и Дельта находятся приблизительно на расстоянии 40 световых лет от Земли. Гамма – вдвое дальше, Бета – втрое, а расстояние до Ипсилон – 520 световых лет, что означает, что она более чем в десять раз дальше от Земли, чем первые две звезды.

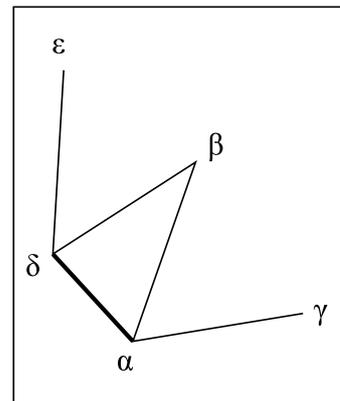
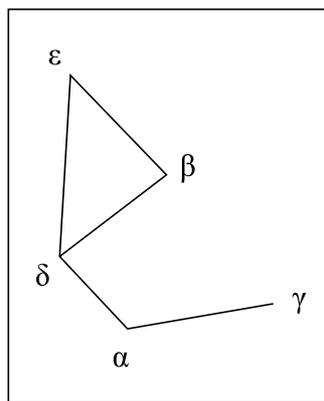
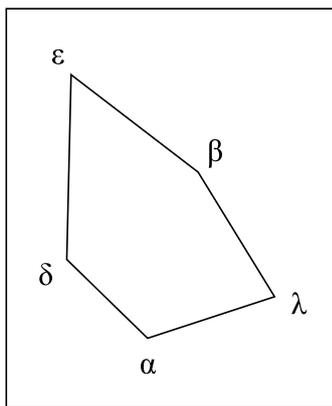
А теперь вообразите, что путешествуете на космическом корабле в направлении к Ипсилон. Что происходит? После нескольких световых лет дабл-вэ, которую вы видели с Земли, так сильно растянулась, что соединение пяти звезд представляет трудность. По преодолении десятой части пути Альфа и Дельта лежат позади. Созвездие, в чьем существовании вы были уверены, когда плыли на лодке ночью, распалось.

Видение дабл-вэ определяется двумя моментами:

1. Определенным пунктом наблюдения.
2. Выполнением специфических перцептивных действий.

Пиаже всегда утверждал, что восприятие является одной из форм действия. Сильвио Цекато высказывал предположение, что формы и очертания, которые мы воспринимаем, производятся в результате перемещений (скачков) внимания (Сессато, 1974, р. 231). Внимание, говорил он, не подобно прожектору, который освещает объекты, но это импульс, который фокусируется на сенсорных различиях; и, перемещаясь от одной точки к другой, оно составляет очертания (схемы). Таким образом, как только вы выделили звезды из темноты неба, фокус внимания соединяет их, перемещаясь от одной к другой.

В отношении пяти звезд Кассиопеи имеется несколько возможностей. Ниже приведены две:



Эти образцы не презентируются из-за всеобщей тенденции искать что-либо знакомое, что, нужно сказать, является тенденцией к ассимиляции. Как в случае собаки вы склонны видеть то, что вы видели прежде. И на Западе заглавная дабл-вэ является, конечно, наиболее знакомым паттерном для пяти таких точек. У греков не было никакой дабл-вэ, но они регулярно короновали героев, королей и королев; так что они воспринимали эти пять звезд как корону.

Вы, может быть, склонны думать, что это просто оптические трюки, а важные понятия, с которыми имеют дело преподаватели, не просто воображаются в головах людей. Позвольте мне поэтому прояснить очень важный концепт и то, как, по моему мнению, он может быть сконструирован.

## КОНЦЕПТ МНОЖЕСТВЕННОСТИ

Как ребенок приходит к правильному использованию множественной формы слов?

Представьте двухлетнюю девочку, которая только недавно научилась говорить слово «яблоко», когда она сталкивается с круглым, более или менее красным объектом, который можно кусать и который иногда является весьма хорошим на вкус. Теперь она идет на кухню, а там на столе лежат несколько яблок. С некоторой гордостью она указывает на одно и говорит: «Яблоко». Затем она указывает на второе и говорит: «Яблоко». Возможно, она повторяет это с каждым из них.

– Да, моя дорогая, – говорит мать, – это яблоки.

Возможно, маленькая девочка замечает различие в слове в первый раз. В любом случае она будет слышать множественную форму этого слова в других контекстах – и вот, это не займет много времени, она начнет использовать единственное и множественное числа в соответствии с лингвистическими конвенциями.

Как ребенок научается этому? Все яблоки, которые она видит, соответствуют одной из разновидностей «опознавательной матрицы» (recognition matrix). Эта матрица представляет собой то, что Пиаже называл эмпирической абстракцией, и это то, с чем согласуется слово «яблоко». Но ни одно из отдельных яблок не может сообщить ей, что именно относится к множеству, которое взрослые называют «яблоками». Различие буквально должно быть достигнуто. Это не вопрос визуального восприятия; это может быть сделано только посредством рефлексии над собственным действием.

По-видимому, это считалось столь очевидным, что, насколько мне известно, ни один из авторов по психологии развития не упоминал об этом. Все же это не значит, что это должным образом понималось.

Понятие множества требует следующих операций. При опознании объекта (как, например, «яблока») внимание должно сразу же сосредотачиваться на, по крайней мере, еще одном объекте, который соответствует той же самой опознавательной матрице. Молчаливо признается то, что одна и та же опознавательная матрица может применяться успешно более одного раза в пределах контекста. Это повторение не свойственно объектам. Каждое из яблок в примере находится на столе и никак не указывает на существование

других. Повторение может вытекать только из чего-то, что делает воспринимающий. Можно сказать, что для правильного применения множественного числа маленькая девочка должна каким-то образом осознать свои собственные действия повторения.

Цекато создал новое выражение «*consapevolezza operativa*». Оно подобно «операциональному пониманию» и, я думаю, во многих случаях тому, что Пиаже несколько менее прозрачно называл «тематизацией».

Я использовал пример множественного числа неоднократно, так как он самый простой и понятный из всех, мне известных. Понятия – такие как «начало» и «конец», «продолжительность» и «изменение», «пространство» и «время», и, с моей точки зрения, все абстрактные понятия – можно объяснять таким образом. Действительно, они требуют различных и иногда сложнейших умственных действий, но при этом всегда именно внимание познающего к своим собственным действиям производит их.

Если вы находите этот анализ уместным, то наверняка согласитесь с моим утверждением, что он имеет ряд следствий для преподавания. Как только становится ясно, что студенты должны строить понятия посредством своей собственной рефлексии, то и представление, что понятия могут быть переданы посредством языка, не кажется больше надежным. Как я пытался показать в начале разговора, слова, произнесенные кем-либо, интерпретируются другими в тех понятиях, которые у них уже имеются. И только, если их первая спонтанная интерпретация окажется бессмысленной, тогда они, вероятно, сделают попытку нового осмысления.

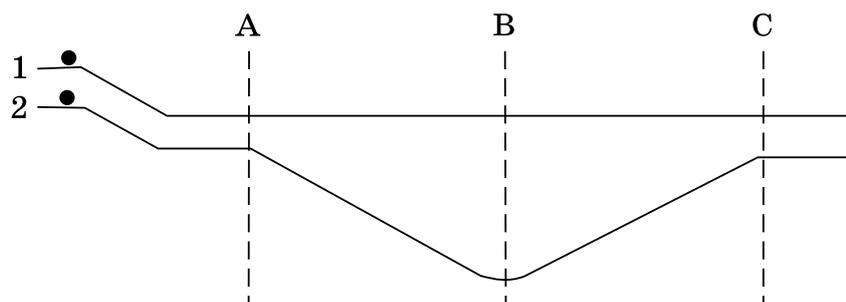
Мой друг Умберто Матурана (Humberto Maturana) утверждал, что язык обладает функцией ориентации. Я рассматриваю это как важную догадку. Следовательно, у меня нет иллюзии, что данное изложение может дать вам некую новую концептуальную сеть. Я был бы доволен, вызвав некоторое сомнение тут и там, сомнение, которое могло бы привести вас к некоторым новым конструкциям.

### **ПРИМЕР АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Это подводит меня к пункту, который, я верю, необходим для дидактиков. Не существует полностью удовлетворительных методов обучения концептуальному мышлению. Но один из наиболее успешных состоит в предоставлении студентам ситуаций, в которых

их обычное мышление терпит неудачу. Я приведу пример такого метода, разработанного Леонардом и Джерэйсом (Leonard and Gerace) в нашем институте в Университете штата Массачусетс.

Здесь представлено схематическое изображение аппарата, напоминающего мне игру, в которую мы увлеченно играли детьми при наличии на пляже большой кучи песка. Мы делали нечто вроде трека для игры в бобслей и пускали по нему вниз большие стеклянные шары, наблюдая, чей будет самым быстрым.



(По Leonard and Gerace, 1996)

То, что вы видите здесь, – два пути, по которым могут катиться стальные шары, почти не теряя энергию из-за трения. Эти две траектории не одинаковы, но начало и конец находятся на одной и той же высоте для обеих. Вопрос: какой из этих двух шаров прикатится первым, если они начали одновременно?

Многие из начинающих студентов-физиков, кому задавали этот вопрос, говорили, что номер 1 прибудет раньше, потому что у номера 2 более длинный путь.

Другие предполагают, что шары прибудут одновременно, так как, хотя номер 2 получает лидерство на участке спуска, он теряет свое преимущество, когда катится вверх.

Очень редко кто-либо отвечает, что номер 2 выиграет.

В результате становится большой неожиданностью, что, когда шары действительно пускают катиться, номер 2 каждый раз прибывает первым. Некоторые из студентов смеются и говорят, что мы каким-то образом подстроили трюк при демонстрации опыта.

Мы уверяем их, что трюка никакого нет, и просим их описать по возможности точнее, что происходит на каждом из участков пути.

Вначале заставить их говорить часто бывает нелегко. Но когда мы заверяем их, что это не тест и что мы просто хотим, чтобы они поделились с остальными своими мыслями, один или два начинают говорить, а затем к ним присоединяются и другие. Обычно не

требуется много времени, чтобы согласиться со следующими описаниями:

Пункта А оба шара достигают одновременно и с одинаковой скоростью.

Наклон в промежутке от А до В ускоряет номер 2, и поэтому он достигает пункта В раньше номера 1.

«Номер 2 имеет преимущество?» – спрашиваем мы.

«Да. В пункте В номер 2 имеет преимущество, но при подъеме он теряет его».

Мы спрашиваем: «А когда номер 2 достигает пункта С, он катится быстрее или медленнее, чем номер 1?»

Обычно это вызывает более долгое обсуждение, но в итоге студенты соглашаются, что отрицательное ускорение на отрезке подъема равняется положительному ускорению при спуске, и поэтому два шара должны обладать одинаковой скоростью в пункте С.

В этот момент с некоторыми происходит нечто вроде проблемка понимания, что номер 2 катится быстрее, чем номер 1 на всем протяжении пути от А до С. Преимущество, которое он при этом получает, является большим, чем затраты на прохождение более длинной дистанции, и поэтому он прибывает первым к финишу.

Конечно, не все студенты немедленно убеждаются в этом. Но увидевшие решение обычно неуютимы в растолковании его другим. В конце концов большинство из них понимает, как, с позиции физиков, они должны осмыслять ситуацию.

### **РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

Я рассматриваю это как идеальный пример преподавания и обучения. Преподаватель предъявляет ситуацию, в которой объяснительные схемы студентов с очевидностью являются неудовлетворительными. Ничто не осуждается как «неверное», а преподаватель не предоставляет никаких «правильных» объяснений. Размышления студентов просто направляются время от времени нейтральными вопросами.

Главные принципы конструктивистской дидактики неявно представлены в данном примере. Они просты, но я хочу подчеркнуть некоторые из них:

Обучение не начинается с предоставления священных истин, но с создания условий для того, чтобы вызвать собственное мышление у студентов. Одной из предпосылок для этого была бы вера

преподавателя в то, что студенты могут думать. В наших школах, в Соединенных Штатах, такая вера не предполагается как универсальная очевидность.

Для преподавателей недостаточно быть хорошо ознакомленным с предметом; им необходимо обладать репертуаром дидактических ситуаций, включающих концепции, которые следует сформировать. И эти ситуации должны вызывать непосредственный интерес у студентов.

Оба эти требования часто игнорируются. Тот фундаментальный факт, что концепции могут быть сформированы только в опытном мире индивидуума, остается захороненным под всеобщим представлением, что все концептуальное является всего лишь репрезентацией независимой действительности и может, следовательно, быть передано в готовом виде студентам. Но этот вид реализма – шаткое основание для обучения.

Всякий раз, когда студенты показывают свою работу, для преподавателя неоправданным будет говорить, что это «неправильно» – безотносительно к тому, насколько оправдано данное суждение. Студенты редко производят непродуманное решение. Они работали над ним, и если результат, который они рассматривают в настоящее время как правильный, не является таким по мнению преподавателя, их усилие все же должно учитываться. Игнорирование этого является верным способом уничтожить всякие проблески имеющейся мотивации. И тогда неудивительно, что их готовность заниматься новыми задачами исчезает.

Я начал свой разговор с размышлений об относительности значений слов, и к этому пункту я хочу вновь возвратиться, на сей раз в контексте обучения.

Многие слова, которые у преподавателей обычно связываются со специализированными значениями в отдельной дисциплине, вызывают самые разнообразные ассоциации у начинающего студента. Понимание желаемой концептуальной сети (особенно в научных областях) становится возможным только тогда, когда «наивные» концепции сознательно реконструированы. Чтобы способствовать такой реконструкции и формированию новых концептуальных отношений, преподаватели должны иметь по крайней мере некоторое представление о существующих у студентов идеях и теориях. Только имея некоторую модель мышления студентов, они могут направлять ход мыслей и пытаться устранить «неуместные» конструкции.

В случае если формирование концепций требует рефлексии, преподаватели должны иметь в наличии некоторые средства, чтобы вызвать ее. Наиболее легкий путь состоит в том, чтобы убедить студентов говорить то, что они думают. Акт вербализации требует пересмотра того, что должно быть проговорено. Этот пересмотр есть своеобразная форма рефлексии и часто выводит наружу противоречия или разрывы в движении мысли. Следовательно, инициация беседы является решающим моментом всякий раз, когда проблема должна быть решена. Это могут быть размышления студентов, направленные к преподавателю или их одноклассникам. В обоих случаях это ведет к рефлексии и к тому, что Цекато называет «операциональное понимание». Через некоторое время это становится привычным для студентов, и затем весь процесс решения проблемы может превратиться в беседу с собой.

### **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Прежде чем закончить, я хотел бы ответить на наиболее частое возражение преподавателей по отношению к конструктивистскому подходу. Все это, говорят они, является очень хорошим и даже весьма разумным, но как преподавателю найти время заниматься подобными процедурами, имеющими дело с индивидуальным мышлением студента, когда необходимые усилия, связанные с выполнением учебных планов, уже больше того, с чем он в состоянии справиться.

Мой ответ прост и может звучать утопически, но данные свидетельствуют, что это работает.

Позвольте предложить вам посвятить один или даже два урока полностью эксперименту, подобному тому со стеклянными шарами, который я описал выше. Он был проделан в нашем институте, и опыт не оставил сомнений, что это способствовало обучению студентов гораздо больше, чем простое объяснение неожиданного результата. Они начинали постигать, что сознательная рефлексия – это секрет понимания.

Там, где это касается обучения физике, я могу добавить, что эксперимент, описанный мною, также предполагает возможность последующих уроков, имеющих дело с концептами типа скорости, инерции, гравитации, трения и сопротивления воздуха, – и это может теперь быть сделано посредством обращения к уже наличествующему опыту студентов.

Если вы обеспечите последних одной или двумя дальнейшими возможностями подобного типа, то такое выполнение получает подкрепление и они научаются думать. Они будут способны работать со всеми видами новых проблем продуктивно и получают некоторую уверенность относительно того, что является предпосылкой мотивации. Кроме того, их новое понимание не ограничено только физикой. Это применимо к обучению вообще, полезно во всех дисциплинах и связано с ускорением их прогресса.

Если преподаватели в других дисциплинах обеспечивают подобные возможности для автономного конструирования и испытания студентами концепций, они будут поражены, насколько более легким становится достижение студентами фактического понимания и, таким образом, верного схватывания требуемого предмета.

Конечно, я не ожидаю, чтобы вы поверили мне на слово, но я надеюсь, что вы будете экспериментировать с некоторыми из сделанных мною предложений, и тогда убедитесь сами, что они работают.

*Перевод с английского Марины Соколовой*

## ЛИТЕРАТУРА

- *Ceccato, S.* La terza cibernetica / S. Ceccato. – Milan : Feltrinelli, 1974.
- *Einstein, A.* Die Evolution der Physik / A. Einstein, L. Infeld. – Wien : Paul Zsolnay, 1950.
- *Kant, I.* Kritik der reinen Vernunft (Critique of pure reason; 2nd edition) / I. Kant. Berlin : Akademieausgabe, 1787.
- *Leonard, W. J.* The power of simple reasoning / W.J. Leonard, W. Gerace // Physics Teacher. 1996. № 34. P. 280–283.
- *Piaget, J.* La construction du réel chez l'enfant / J. Piaget. – Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1936.
- *Piaget, J.* The construction of reality in the child. Translation by M. Cook / J. Piaget. – New York : Ballantine, 1954.
- *Vernon, M. D.* Different types of perceptual ability / M. D. Vernon. – British Journal of Psychology, 1947. № 38, 79.

## ОБУЧЕНИЕ КАК «КОНСТРУКТИВНЫЙ» ПРОЦЕСС: ИЛЛЮЗИЯ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?<sup>29</sup>

*Вернер Брандл М. А.*

*Вернер Брандл М. А. (Werner Brand) – ректор Института подготовки преподавателей (II отделение), Мюнхен (Германия), область профессиональных интересов: психология и школьная педагогика, основная деятельность связана с разработкой идей конструктивизма в сфере образования. Публикации: «“Konstruktivistische” Wende auch in der hauswirtschaftlichen Bildung? Grundfragen – Grundlagen – Grundpositionen». Haushalt & Bildung, 2, 1999, S. 104–111; «“Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt...” Oder: Wie aus Realität Wirklichkeit wird!» Haushalt and Bildung, 1, 2002, S. 40–47 и др.; «Wissensmanagement – Unterricht mit neuer Zielangabe?» Haushalt and Bildung, 4, 2000, S. 175–184; «E-Learning und E-Teaching: Zwischen Fiktion und Wirklichkeit. Anmerkungen zu didaktischen Konzepten und methodischen Problemen». Vortrag HABIFO, Wittenberg 2002; «Ernährungsbewusstsein und Alltagshandeln: Wie lässt sich die “Kluft zwischen Wissen und Handeln” überwinden (helfen)?» Vortrag DLV, Berlin 2002; «“Life-World” and “Learning Environment”: Some reflections on teachers’ professionalism from a phenomenological-constructivist point of view» (Home Economics in the New Millenium, Oslo, Norway).*

*e-mail: wbrandl@munich.netsurf.de*

*web-page: <http://www.stif2.mhn.de>*

С тех пор как Ян Коменский в догматической форме высказал утверждение о том, что «нет ничего в мышлении, чего бы ни было раньше в ощущении», а также вследствие резкости, с которой он это сделал, указанное утверждение имеет силу для каждого, и в том числе для школьного учебного процесса. В соответствии же с основным дидактическим требованием к педагогу его первоочередная задача состоит в том, чтобы предлагать учащимся «содержательные вопросы, верно отражающие суть» (Comenius 1685, доклад). Соответствующее использование психологических закономерностей запоминания и обучения, как и педагогически обоснованная

---

<sup>29</sup> *Werner B. M. A. Lernen als «konstruktiver» Prozess: Trugbild oder Wirklichkeit? Оригинал статьи опубликован в: «Schulmagazin 5 bis 10» Heft 5/1997.*

с позиций школы организация обучения и применение (специальных) дидактических тонкостей образуют фундамент инструкций, разъяснительная цель которых – как можно более эффективное усвоение знания. Не менее громко между тем звучат и сомнения относительно данной эффективности, когда, с одной стороны, говорят об «инертном знании» [1], которое образуется сверх всего этого, или, с другой стороны, когда жалуются на разрыв между знанием и действием, преодоление которого ожидают от учебных процессов, основное внимание уделяющих конструированию знания.

### **СМЕНА ПАРАДИГМЫ: ПРОРЫВ В НОВЫЕ УЧЕБНЫЕ МИРЫ?**

Когда возрастает количество специальных публикаций, которым придают особое значение, это значит, что мы находимся в фазе, описанной в свое время историком науки Куном как временной период, где действующая (прежде) научная парадигма [2] должна быть заменена представлением о новой.

Когда Гробен и Шеле [Groeben and Scheele] в 1977 г. опубликовали «Аргументы в пользу психологии рефлексивного субъекта» [«Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts»] и тем самым обозначили в Германии разрыв с прежней парадигмой – бихевиористской моделью субъекта, то кажется, что на исходе XX столетия и переходе в третье тысячелетие на очереди следующая смена парадигмы в науках о духе, социуме и человеке – конструктивизм [3].

Хотя конструктивизм уже в конце 70-х – начале 80-х гг. «стучал» в башню из слоновой кости науки и требовал допуска, ему в более или менее резкой форме, разумеется, было отказано. В своей «радикальной» форме конструктивизм фактически восходит к корням (лат. Radix = корень) познавательной способности и деятельности человека, он провокационным образом постулирует сомнение или вообще невозможность соответствия знания и реальности: «Окружающий мир, как мы его воспринимаем, есть наше изобретение» (von Foerster, 1995, s. 40).

И все же до сих пор для многих не подлежит сомнению то, что является отличительной чертой человеческой духовной деятельности в процессе познания предметов внешнего мира: человек познает объективно данное посредством самого себя, своей сущности; задача знания – репрезентация этой реальности. И все это вдруг должно потерять силу?

1. «То, *что* мы познаем, имеет значение для результата нашего исследования реальности. В отношении этой реальности нормальный человеческий разум предполагает, что она может быть обнаружена...

2. То, *как* мы познаем, является уже гораздо более сложной задачей. Для того чтобы ее исследовать, разум должен выйти за свои границы и, так сказать, наблюдать самого себя в действии. Таким образом, здесь мы имеем дело уже не с мнимыми фактами, существующими независимо от нас во внешнем мире, а с душевными процессами, по поводу которых достоверно не установлено то, как они протекают...

3. Если именно *что* знания соответствующего познавательного процесса определяются через *как*, то наш образ реальности зависит не от того, *что* происходит вне нас, а неминуемо от того, *как* мы схватываем это *что*» (Watzlawick, 1995, s. 9).

Аналогичным образом, требуя допуска, новый кандидат в парадигмы может быть уверен в недоброжелательности со стороны всех без исключения наук. Но он, однако, не одинок в этом, а разделяет свою судьбу со многими историческими примерами: «В самом начале новый претендент на статус парадигмы может иметь очень небольшое число сторонников, и в отдельных случаях их мотивы могут быть сомнительными» (Кун, 2001, с. 205).

Сообщество ученых склонно верить в то, что, как и многие модные течения, конструктивизм также останется «*dernier cri*»<sup>30</sup> проходящей «салонной» философии: «Конструктивизм – это модная философия девяностых годов» (Jung).

Новое мышление вызывает недоверие прежде всего своей претензией на действенность во всех науках: кибернетике, (нейро-)биологии, психологии(-знания) и т. д.; к тому же можно сослаться на корифеев (естество-)знания, которые благодаря своим достижениям были вне подозрения у всего научного «паутиноплетения». Эйнштейн, например, утверждал: «Скорее теория решает, что можно наблюдать», а Хэйзенберг, описывая трудности процесса познания в физике, говорил: «...и мы должны помнить о том, что то, что мы наблюдаем, не сама природа, а природа, которая является нашим способом постановки вопросов». Все указывает на прощание с традиционной моделью познания, базирующейся на практике

---

<sup>30</sup> Последний крик моды (фр.). – *Прим. перев.*

разделения субъекта и объекта, и на обращение к модели познания, в которой *познающий субъект, познаваемый объект и процесс познания* неразрывно связаны.

Настоящие дебаты по поводу конструктивизма, наверняка, еще не достигли того уровня, который бы свидетельствовал о том, что конструктивизм привел к окончательному решению проблем, преследующих нас сегодня и в будущем. В отношении конструктивизма правомерно также следующее:

«Когда впервые предлагается новый кандидат в парадигму, то с его помощью редко разрешают более чем несколько проблем, с которыми он столкнулся, и большинство этих решений все еще далеко от совершенства» (Кун, 2001, с. 202).

### **«НАСКОЛЬКО РЕАЛЬНА РЕАЛЬНОСТЬ?» (ВАЦЛАВИК)**

#### **ПРЕДМЕТНАЯ ОБЛАСТЬ КОНСТРУКТИВИСТСКИХ РАЗМЫШЛЕНИЙ**

##### **1. Конструктивизм как философия познания**

В этой сфере конструктивистское мышление фактически доводится до (мыслительной) крайности: объективность и независимое от субъекта познание невозможны. Реальность – это всегда когнитивно конструируемая реальность познающего индивида; обязательность [в отношении предмета] достигается тогда, когда данное понимание предмета разделяется другими. «Радикальный конструктивизм, таким образом, радикален прежде всего потому, что он порывает с прежней конвенцией и развивает теорию познания, в которой познание не соотносится больше с «объективной», онтологической реальностью, а исключительно с системой и организацией опыта в области наших переживаний» (von Glasersfeld, 1995, s. 23).

То, что в достаточно сложной форме представлено в философском дискурсе, содержится в истории науки, широко представлено и в существующих субъективных способах объяснения феноменов повседневности:

#### **ОБРАЗ МИРА ВОЗНИКАЕТ В ГОЛОВЕ**

Как происходит конструирование реальности? Фон Форстер [von Foerster] демонстрирует это на примере, который описал в 1664 г. Декарт:

«Когда огонь А приближается к ноге В, то язычки пламени, которые, как известно, движутся с большой скоростью, способны проникать в кожу ноги, с которой они соприкасаются; двигаясь тонкой нитью от основания пальцев к нервам, они одновременно открывают вход в пору d, где эта нить заканчивается, как если бы она дотянулась до конца шнура и тем самым вызвала бы звучание привязанного на его конце колокольчика. Поскольку пора или маленькое отверстие d открыто, через него может выйти из пещеры F жизненный дух и направиться дальше, частично в мускулы, которые отдергивают ногу от огня, частично в мускулы, которые обращают глаза и голову к ноге, и частично в те мускулы, которые протягивают руки и сгибают тело, чтобы защитить ногу» (Descartes цит. по von Foerster, 1995, s. 53).

Кто не чувствует здесь «детских» образов мышления, которые превосходно описал, к примеру, Пиаже, не вспоминает, как они всегда, в том числе и на занятиях, вдруг всплывают и которые должны быть якобы реалистически поставлены педагогом «с головы снова на ноги»?

## **2. Конструкционизм в социологии / социальной психологии**

Это направление тоже исходит из того, что реальность социальных феноменов основывается на конструкции и интерпретации «обобществленных»<sup>31</sup> индивидов. В программном плане оно представлено «стандартным сочинением» под заголовком «Социальное конструирование реальности»[4] (Бергер, Лукман), а в конструктивистской позиции Лукмана находит, пожалуй, самого популярного в настоящее время, хотя и не бесспорного, представителя системно-теоретического направления, который также оказал огромное влияние на рассмотрение «школы как учебной системы».

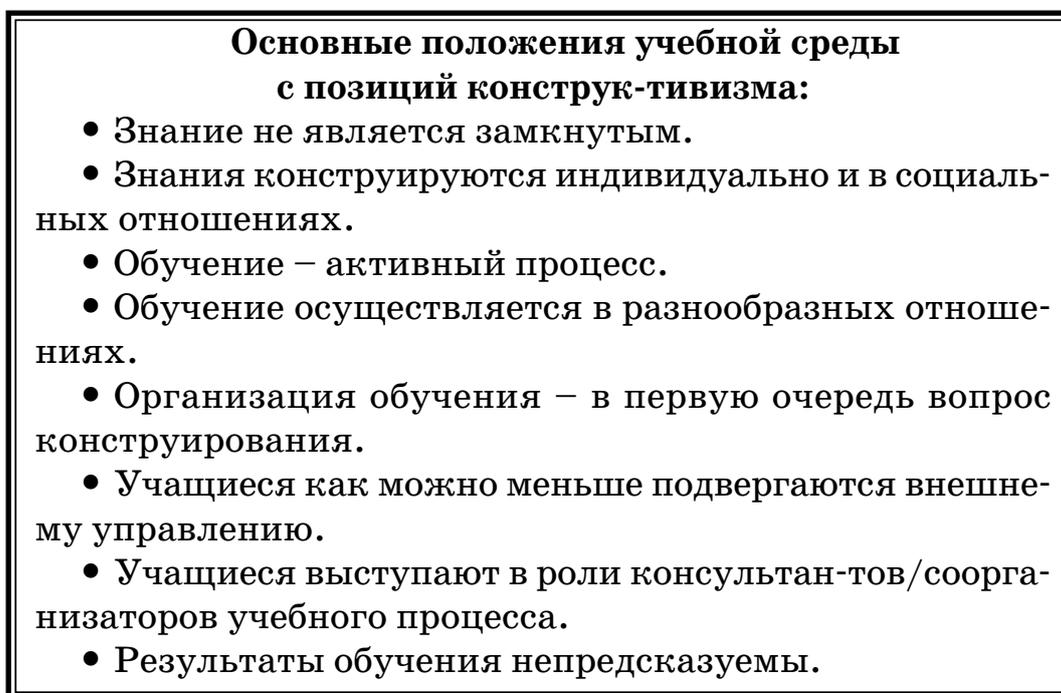
## **3. Конструктивистские основания в (педагогической) психологии и практической педагогике**

Эти основания, с точки зрения их возникновения, тематизируют изменившиеся взгляды на обучение, особенно в отношении педагогики и психологии приобретения знаний, в центре которых находятся, во-первых, учащийся со своими индивидуальными конструкциями знания, во-вторых, взаимосвязь получения и применения знания.

---

<sup>31</sup> То есть действующих в качестве агентов социальной реальности. — *Прим. перев.*

«Если понимать конструктивизм как перспективу и отказаться от фундаменталистских притязаний, то в настоящее время он предлагает, пожалуй, наиболее многообещающую теоретическую рамку для анализа процесса приобретения знания в различных социальных контекстах» (Gerstenmaier and Mandl, 1994, s. 25).



*Рис. 1. – Примат конструкции  
(Mandl and Reinmann-Rothmeier), 1995, s. 48)*

### **ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КОНСТРУКТИВИЗМА**

• **Конструкция** как основание педагогической модели действия «Мы являемся изобретателями нашей реальности» (Reich, 1996). Решающими для конструктивного процесса получения знаний являются уже существующие структуры знания; учащийся конструирует свое знание, интерпретируя опыт во взаимосвязи с этим предзнанием и на основании существующих убеждений.

• **Реконструкция** как принятие уже имеющихся конструкций «Мы являемся первооткрывателями нашей реальности» (Reich, 1996).

Предметный и социальный мир уже сконструирован различными способами прежде всего другими индивидами, не все следует конструировать заново и самостоятельно; многое переоткрывается.

• **Деконструкция** как возможность критического переупорядочивания

«Мы являемся демаскировщиками нашей реальности» (Reich, 1996).

Потенциальная опасность, состоящая в неотрефлексированном конструировании или некритическом принятии наличных конструкций, ведет к необходимости вопроса о дополнительных, иных углах рассмотрения посредством смены (в том числе и интеллектуальной) точки зрения.

### **БАЛАНС МЕЖДУ ИНСТРУКЦИЕЙ И КОНСТРУКЦИЕЙ**

«Конструкция и инструкция не реализуются по принципу «все-или-ничего».

**Обучение требует всегда, во-первых, мотивации, интереса и активности со стороны учащегося:** любой учебный процесс, таким образом, конструктивен, и высшей целью преподавания должно быть предоставление учащимся конструкций и обращение к ним.

**Но обучение требует, во-вторых, также ориентирования, руководства и помощи:** любой учебный процесс, таким образом, интерактивен, и его центральной задачей является поддерживающее сопровождение учащихся и предоставление им помогающих инструкций» (Mandl and Reinmann-Rothmeier, 1995, s. 53).

Мандл (Mandl) и другие видят возможность соглашения и одновременно новое ориентирование, тематизируя учебный процесс и получение знаний как:

- **активный процесс**

Эффективность обучения связывается с мотивацией, интересом и активным критическим анализом учебных предметов; лишь рецептивное отношение учащихся ведет к вызывающему жалобы «инертному знанию».

«Если мы следуем этому ориентированию, то мы как учителя должны признавать, что ученики усваивают предложенные учебные содержания в соответствии со своими (собственными) правилами и предшествующим опытом, в соответствии со своими собственными доступами понимания и в контексте своего же индивидуального жизненного мира» (Werning in: Voss, 1996, s. 252).

- **самоуправляющийся процесс**

Учебный процесс в значительной мере регулируется самостоятельно учащимися в отношении выбора учебных предметов, затрат на время обучения и методических доступов; минимум внешнего управления со стороны педагогов обеспечивает инициирование

и непрерывность самого учебного процесса тогда, когда качество самоуправления еще не проявляется в желательных рамках.

- **конструктивный процесс**

Конструктивистская перспектива получения знаний рассматривает учебный процесс как индивидуальное выстраивание различных отношений, которые в своем переплетении составляют целое структуры знания, которые опять же находят свое применение в различных ситуациях, взаимозависимостях, социальных контекстах. Это дает далеко идущие индивидуальные интерпретации реальности, допускает различные точки зрения на одну и ту же реальность на основе различного предзнания, различных наклонностей, расходящихся интересов и т. д.

- **ситуативный процесс**

Знания и навыки должны по возможности приобретаться в ситуациях, которые по крайней мере структурно соответствуют используемой связи, для которой релевантны лишь эти знания и умения. Затуманивание внешней школьной «реальности» повседневностью совершенно неподходяще для получения знания, которое может быть использовано.

- **социальный процесс**

Конструкция и интерпретация образов мира является исходным пунктом даже чисто индивидуальной духовной деятельности; социальные процессы определены в силу необходимости. Учащийся приобретает знания, умения, а также установки от других и в сообществе с другими, конструирует интерперсональные отношения, развивает социальные компетенции.

### **Итог: одновременно взгляд и вызов**

«Конструктивизм является экспериментом. Это касается и природы эксперимента: он протекает запутанно, противоречиво и неоднозначно. Осуществляется кропотливая работа и апробация, импровизация и схематизация, выдвижение идей, их проверка и отвержение, совершение ошибок, исправление или замена новыми ошибками. В этих процессах выявляется собственно ценность конструктивистского предприятия, а именно тот факт, что здесь протекает креативная научная работа» (Jung, 1995, s. 11).

Для того чтобы из «саженца» выросло мощное «дерево познания», педагогической психологии и ее продуктивным школьно-педагогическим преобразованиям требуется большое число «конструктивных»

крестных отцов, которые пересаживают в школьную практику претенциозный концепт [5]:

«В действительности нет необходимости очень глубоко вникать в конструктивистское мышление, чтобы понять, что эти представления неизбежно ведут к тому, чтобы сделать ответственным думающего человека и только его одного за его мышление, знания, и тем самым за его деятельность. Сегодня, поскольку бихевиористам, как и прежде, хотелось бы переложить всякую ответственность на окружающую среду, а социобиологам – свалить большую ее часть на гены, вызывает неприятие теория, указывающая на то, что мы обязаны самим себе миром, в котором живем» (von Glasersfeld, 1995, s. 17).

*Перевод с немецкого Татьяны Тягуновой*

**П р и м е ч а н и я.**

[1] **«Инертное знание»** (*inert knowledge*): знание, которое, хотя и приобретено, не может быть адекватно использовано, так как усвоено в абстрактных отношениях, которые имеют мало общего с конкретными ситуациями их использования; оно остается quasi «инертно» в голове; возникает разрыв между знанием и действием.

[2] **Парадигма:** «Под парадигмами я подразумеваю признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» (Кун, 2001, с. 17).

[3] **Конструктивизм:** обозначение для в целом неоднородной, междисциплинарно понимаемой научной точки зрения, в центре которой находится представление о мире, который не может быть интерпретирован независимо от существующих в нем индивидов: мнимо объективная реальность является всегда субъективно конструируемой и интерпретируемой реальностью, которая получает обязательность только в совместном процессе коммуникации.

**Конструктивисты:** пионерами конструктивизма были австрийские эмигранты: Пол Вацлавик (Paul Watzlawick), Хайнц фон Форстер (Heinz von Foerster), Эрнст фон Глазерсфельд (Ernst von Glasersfeld); чилийские нейробиологи: Умберто Матурана (Humberto Maturana), Франческо Варела (Francisco Varela).

[4] Влияние «медиальной конструкции реальности» общественность могла бы зафиксировать на примере продюсера телерепортажей, который свои «Fakes» (= «сообщения») мог бы «запустить»

различным телеучреждениям в качестве якобы реалистичных отображений общественной реальности.

[5] Автор вполне осознает вносимую им вину: вследствие достаточно абстрактных, однако необходимых для понимания, теоретических усилий по оценке и классификации конструктивизма представление конструктивистских размышлений все еще тяготеет к школьнопедагогическим и дидактическим импликациям.

## ЛИТЕРАТУРА

• *Бергер, П.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман ; пер. с англ. Е. Руткевич. – М. : Academia Центр, Медиум, 1995.

• *Кун, Т.* Структура научных революций : пер. с англ. / Т. Кун ; сост. В. Ю. Кузнецов. – М. : Издательство АСТ, 2001.

• *Comenius, J. A.* Orbis sensualium pictus / J. A. Comenius. – Nürnberg : Michael Endter, 1658.

• *Foerster, H. von.* Das Konstruieren einer Wirklichkeit. in: Watzlawick, P. (Hrsg.). Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben / H. von Foerster. – München : Piper, 1995. S. 39–60.

• *Gerstenmaier, J.* Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive (Forschungsbericht Nr. 33) / J. Gerstenmaier, H. Mandl. – München : Ludwig–Maximilians–Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, 1994.

• *Glaserfeld, E. von.* Einführung in den radikalen Konstruktivismus. in: Watzlawick, P. (Hrsg.). Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben. (9. Aufl.) / E. von Glaserfeld. – München : Piper, 1995. S. 16–38.

• *Hartkemeyer, M.* Vom Baum der Erkenntnis: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? in: Süddeutsche Zeitung Nr. 166 vom 20/21.07.1996 / M. Hartkemeyer, J. Hartkemeyer. – Bildung und Beruf, 1996.

• *Mandl, H.* Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. (Forschungsbericht Nr. 60) / H. Mandl, G. Reinmann-Rothmeier. – München : Ludwig–Maximilians–Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, 1995.

• *Maturana, H. R.* Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens / H. R. Maturana, F. J. Varela. – Bern und München : Scherz Verlag (Goldmann Taschenbuchausgabe 11460), 1987.

• *Jung, J.* Wirklichkeit wird immer erfunden. Phantasie, Pluralismus und Toleranz – die Modephilosophie des Konstruktivismus // Süddeut-

sche Zeitung Nr. 104 vom 6/7.05.1995 / J. Jung. – Feuilleton-Beilage, 1995. S. II.

- *Luhmann, N.* Konstruktivistische Perspektiven / N. Luhmann. – Opladen : Westdeutscher Verlag, 1990.

- *Müller, K.* (Hrsg.). Konstruktivismus: Lehren–Lernen–Ästhetische Prozesse / K. Müller. – Neuwied u.a. : Luchterhand, 1996.

- *Reich, K.* Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführungen in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik / K. Reich. – Neuwied u.a. : Luchterhand, 1996.

- *Reinmann-Rothmeier, G.* Lernen auf der Basis des Konstruktivismus: Wie Lernen aktiver und anwendungsorientierter wird / G. Reinmann-Rothmeier, H. Mandl. – Computer und Unterricht 23/1996. S. 41–44.

- *Voss, R.* (Hrsg.). Die Schule neu erfinden: Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik / R. Voss. – Neuwied u.a. : Luchterhand, 1996.

- *Watzlawick, P.* (Hrsg.). Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben. (9. Aufl.) / P. Watzlawick. – München : Piper, 1995.

## СМЕНА ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ: ПЕРФОРМАНС, ИДЕНТИЧНОСТЬ И ПРАКТИКА<sup>32</sup>

Лен Холмс

Лен Холмс (*Len Holmes*) – английский исследователь в области психологии менеджмента и образования, доктор философии, главный лектор Университета Северного Лондона, действующий директор Центра исследований менеджмента, член Национального королевского общества искусств, Британской Академии менеджмента, Европейской группы по организации обучения, Общества исследований в высшем образовании, Королевского института философии и др. Область профессиональных интересов: феноменология и социальная морфология экспертизы (знания, умения, компетенции, обучения), исследования в области развития релятивной (социально обусловленной) теории умений и обучения, отношений между образовательным и воспитательным процессами и профессиональной деятельностью менеджера, изучение социальной природы знаний, навыков и компетенции и исследование социальных процессов, облегчающих или запрещающих доступ в ту или иную социальную общность, исследование потенциала и возможностей новой информации и коммуникационных технологий для повышения социального включения и участия, коммуникативных способов управления и руководства в условиях доминирования централизованных и иерархизированных форм управления и руководства. Основные публикации: «*Calling up culture: information spaces and information flows as the virtual dynamics of inclusion and exclusion*», (with S. Little and M. Grieco) in *Information Technology and People*, vol. 14 no. 4, 2001; «*Reconsidering Graduate Employability: The Graduate Identity Approach*», in *Quality in Higher Education*, vol. 7, no. 2, 2001; «*Skills – A Social Perspective*», in A. Assiter (ed), *Transferable Skills in Higher Education*, Kogan Page (1995); «*Competence, Qualifications and Transferability: Beyond the Limits of Functional Analysis*», in Bridges, D. (ed.) (1994) *Transferable Skills in Higher Education*, Norwich: University of East Anglia; «*Talking of Competence: How to Rescue a Useful Concept*», in *Papers from Innovations at the Crossroads Conference*, University College of North Wales, Bangor, January 1993; «*Trainer Competences: Turning Back the Clock?*», in *Training*

---

<sup>32</sup> *Holmes L. Reframing Learning: Performance, Identity and Practice.* Оригинал статьи опубликован в *Critical Contributions to Managing and Learning: 2nd Connecting Learning and Critique Conference*, Lancaster University, July 2000.

*and Development, April 1990; «Successful Trainer Styles» (with R Stuart), Journal of European Industrial Training, vol. 6 no. 4 1982; «Training Your Staff, Hotel and Catering Industry Training Board», 1981.*

*e-mail: l.holmes@unl.ac.uk*

*web-page: <http://www.graduate-employability.org.uk/lencv.html>*

## **ВВЕДЕНИЕ**

*«Мало кто будет серьезно сомневаться в том, что обучение достигло совершеннолетия. За прошедшие приблизительно 20 лет оно заняло центральное место, и ничто не указывает на него как на побочное явление»*

*(Honey, 1998, p. 28).*

Термин «обучение» определённо занял «центральное место» в дискурсе экономической и социальной политики Великобритании относительно образования и профессиональной подготовки, в дискурсе, который обосновывает, теоретизирует и обсуждает образовательную практику и практику профессиональной подготовки. В нём обучение представлено как путь к успеху для индивидов, организаций и наций, активизирующий одновременно как их внутренний экономический рост, так и социальное включение (Ball, 1996; Kennedy, 1997; DfEE, 1998). Таким образом, утверждается, что индивиды должны стать пожизненными учениками, фирмы – образовательными организациями, нация – образованным обществом. Эти «императивы» обсуждаются в многочисленной литературе, особенно в текстах, которые суммируют, комментируют и анализируют другие тексты (например, см. Jarvis et al., 1998; Ranson, 1998; Knapper and Copley, 2000).

Этот дискурс обучения может быть рассмотрен как нераздельный и относящийся к категории дискурса компетентности (Holmes, 1995) в области образования менеджеров, профессиональной подготовки и развития (METD) и родственных понятий, таких как «способности», «передаваемые навыки», «ключевые навыки» в рамках высшего образования (Barnett, 1994; Edwards and Knight, 1995). Такого рода термины теперь все чаще и чаще употребляются для обозначения «результатов образования» (Jessup, 1991; Otter, 1991; Burke, 1995). Если раньше процессы, благодаря которым результаты должны были бы быть достигнуты, назывались «образованием»,

«преподаванием» и/или «профессиональной подготовкой», то теперь используется понятие обучения как *процесса*. Таким образом, практика обучения или профессиональной подготовки все больше рассматривается как «помощь в обучении», студенты, стажеры теперь называются «обучающимися», «методы преподавания» стали «методами обучения» и так далее.

Такой акцент на подразумеваемом процессе обучения и его результатах (понимаемых прежде всего как обретение практической компетентности) является ключевой особенностью различных вмешательств со стороны государства, менеджеров образовательных учреждений, управляющих персоналом организаций, педагогов-практиков. Считается, что для решения проблемы компетентности, того, что люди могут делать, усилия исследователей могли бы быть сосредоточены на идентификации и спецификации компонентов, составляющих компетентность для того, чтобы ее приобретение могло бы быть зафиксировано эффективно и квалифицированно. Более того, поскольку компетентность является результатом *процесса* обучения, акцент следовало бы сделать, скорее, на обучении *per se*<sup>33</sup>, чем на преподавании/подготовке. Лучшее понимание процесса обучения позволило бы более легко и квалифицированно достигать желаемых результатов. В частности, способность «ученика» управлять своим собственным обучением (быть обученным учиться) и обучаться «естественно» через опыт и рефлексию (Kolb, 1984) могла бы позволить осуществиться неформальному и непредсказуемому обучению, которое происходит скорее на рабочем месте, чем в условиях формального образования и профессиональной подготовки (Marsick and Watkins, 1990; Boud and Garrick, 1999).

Всё это строится на допущении, что обучение *является* идентифицируемым процессом *sui generis*<sup>34</sup>, что результаты обучения *недвусмысленно и темпорально фиксированы* таким образом, что их можно объективно измерить в определенные моменты времени. Кроме того, *локализовать* данный процесс обучения и его результаты, как считается, следует *внутри индивида* (а уже посредством генерализации и аналогии они распространяются внутри других типов *объектов*, таких как организации, общины, города, общество). Существует противоположное утверждение о том, что процесс обучения локализован во «внешнем мире». «Конкретная

---

<sup>33</sup> Само по себе (лат.). – *Прим. перев.*

<sup>34</sup> Своего рода, своеобразный, особого рода (лат.). – *Прим. перев.*

реальность» внешнего мира является основой «опыта» и местом, в котором новые знания «проверяются» через «экспериментирование» (Kolb, 1984); компетентность может быть оценена посредством демонстрации «перформанса», то есть, скорее, через практическую деятельность реальной жизни, чем через проверку знания и понимания в «нереальных» экзаменационных условиях.

Такие допущения, как нам кажется, основываются на «сущностном» понимании (Hosking and Morley, 1991; Hosking et al, 1995) природы социальной реальности, которое Э. Сэмпсон (Sampson) (1988) называет «стяжательным индивидуализмом» [*possessive individualism*]. Они удерживают декартовский дуализм отдельной внутренней и внешней природы, сознания и мира. Обучение имеет место, случается, происходит внутри индивида и не обязательно требует привлечения и участия другого человека. В результате происходит некоторое изменение *состояния* индивида, внутренней атрибуции в форме диспозиций к действию определённым образом; такие диспозиции могут называться компетентностью, способностью, умением, навыком, знаниями или чем-либо подобным.

Эта статья проблематизирует подобные допущения относительно обучения и компетентности. Будет доказано, что они основываются на путанице в *терминологии*, касающейся обучения. Через анализ *концептов* обучения и компетентности мы беремся утверждать, что можем получить лучшее понимание их значения, особенно что касается их отношения с понятием перформанса. Перформанс будет рассматриваться как ситуативная интерпретация/конструирование деятельности или поведения, затрагивающая проблемы, которые могут появляться в связи с концептами социальных практик и возникающей идентичностью. Кроме того, там, где *атрибуции обучения* и компетентности являются социально зависимыми, как в случае образовательного и трудового контекстов, они, прежде всего, касаются способности к оправданию антиципаций будущего перформанса. Также и их значение, то есть критерии и/или симптомы (Wittgenstein, 1958, 24ff), благодаря которым мы можем понимать такие атрибуции, основывается, прежде всего, на *процессах отношения*, посредством которых такое значение социально конструируется. Следовательно, предлагаемая статья стремится внести вклад в развитие социальной теории обучения (Lave and Wenger, 1991; Nespors, 1994; Wenger, 1998), в частности путём анализа понятия «перформанса».

### **ЗНАЧЕНИЕ «ОБУЧЕНИЯ»**

Понятно, что термин «обучение» используется в разных формах дискурсов и контекстах. В качестве примера мы можем обратить внимание на следующие контексты:

1. Обыденный, то есть используемый в повседневном взаимодействии и беседе;

2. Сфера образования и профессиональной подготовки, в особенности в контексте оценки человека по полученному диплому;

3. Профессиональная и академическая психология, в особенности в контексте видов экспериментального исследования и связанного с ним теоретизирования;

4. Управление персоналом в организациях, в том, что касается отбора, расширения кадров, профессиональной подготовки и развития сотрудников;

5. Управление самими организациями (как в случае понятия «обучающая организация»);

6. Политико-экономическая сфера, то есть в политическом дискурсе.

*Допускать*, что термин «обучение» используется синонимично в каждой форме дискурса, значит вводить себя в заблуждение, сформулированное ещё Аристотелем. А. Флю (Flew) (1979) использует термин «систематической двусмысленности» в отношении «слов или выражений, которые всегда могут иметь то же самое значение, когда применяются к одному типу вещей, но приобретать другое значение, когда применяются к другому типу вещей» (Flew, 1979, p. 11).

Приводимое разнообразие контекстов использования термина «обучение» показывает, что он является главным кандидатом на возможную систематическую двусмысленность, и мы должны остерегаться предположения, что он имеет одно и то же значение, когда применяется к отдельным людям и к различным коллективам, таким как организации и сообщества (примечание 1). В первую очередь нам следует заняться концептуальным анализом термина «обучение», чтобы избежать «зачаровывания нашего интеллекта средствами нашего языка» (Wittgenstein, 1953, p. 109). Кроме того, в свете возможных неблагоприятных социальных, экономических и политических последствий мы должны принять во внимание предупреждения С. Андрески: «постоянное внимание к значению терминов является обязательным в изучении человеческих дел, потому что в этой области действуют мощ-

ные социальные силы, которыми непрерывно создаётся словесная сумятица...» (Andreski, 1972, p. 61).

Конечно, в обычном повседневном дискурсе у нас нет никаких реальных проблем с термином «обучение» и связанными с ним такими категориями, как «компетентность», «навык» и так далее. Проблемы появляются только тогда, когда, подобно проблеме «времени» Августина, мы пытаемся *объяснить* эти термины. Ещё более проблематично, когда мы стремимся действовать согласно нашим попыткам объяснения. Таким образом, кажется поверхностным утверждение, что, когда мы говорим о «результатах обучения» или выражаем их в терминах «компетентность», «навыки», «способности» и так далее, мы *сообщаем о существовании некоторого положения дел, касающегося индивида, некотором диспозиционном качестве или атрибуции*. Они в качестве «результатов обучения» являются утверждениями, основанными на использовании прошедшего времени глагола «учиться» [to learn]. Так, когда мы говорим о чём-то «обучении» (то есть используем настоящее время глагола «учиться»), мы предполагаем наличие скрытого допущения о том, что происходит некоторое *событие* [event] или *происшествие* [occurrence]. Поэтому будет разумнее попытаться проанализировать такое *состояние дел* индивида и такие *события* как часть любого исследования. Однако эти подразумеваемые состояния и события не поддаются любой форме наблюдения и тем самым, кажется, требуют веры в некоторую метафизическую реальность.

### ЛОГИКА И ЯЗЫК ОБУЧЕНИЯ

Диспозициям (состояниям) и происшествиям (событиям) уделяет особое внимание Г. Райл (Ryle) (1949) в своей критике декартовской доктрины двух субстанций, телесной и ментальной, тела и сознания. Диспозиции в его анализе скорее рассматриваются не «как приписывание тайных причин» (поведению), а как *полугипотетические*, то есть представляющие собой утверждения предполагающие, как некто будет вести себя в определённого рода условиях. Сказать о ком-то, что «он знает французский язык», значит сказать, «что если, например, к нему обращаются по-французски или показывают какую-нибудь французскую газету, он уместно отвечает по-французски, поступает соответственно или точно переводит её на свой собственный язык» (Ryle, 1949, p. 119).

Диспозиционные утверждения подобны закону, который может быть истинен или ложен, но в то же время это не утверждения о факте, к которому они могут быть применены. Их задача в другом, как утверждает Г. Райл, в том, чтобы служить так называемым билетом-на-вывод [inference-ticket] (примечание 2), позволяющим переходить от утверждения одних фактических высказываний к утверждению других. «Они соотносятся с или удовлетворяются действиями, реакциями и состояниями объекта [вещи или человека], для того, чтобы предсказывать, анализировать в прошлом, объяснять и изменять эти действия, реакции и состояния» (р. 119).

Так как использование прошедшего времени глагола «учиться» обычно несет в себе то же самое значение, что и слова типа «может», «знает», «понимает» и так далее, это значит, что мы должны рассматривать его как диспозиционное слово. Точно так же оно применимо и относительно атрибуций компетентности, способностей, навыков и так далее. Как таковая его функция состоит скорее в конструировании гипотетических и полугипотетических утверждений, чем в сообщении о некотором происшествии. То есть сказать, что кто-то узнал что-то, научился делать что-то или же сказать, что он может, способен (к), компетентен (в), имеет компетентность и так далее – значит сделать заключение, используемое для «объяснения, анализа в прошлом или предсказания» перформанса. Таким образом, использование прошедшего времени глагола «учиться» или термина «компетентен» и других родственных ему терминов не следует принимать в качестве значащего эмпирического описания выполнения в прошлом некоторой идентифицируемой деятельности, называемой «обучение».

Обращаясь к использованию настоящего времени глагола «учиться», нам следовало бы отметить аргумент Г. Райла, состоящий в том, что существует важный класс происшествий или эпизодических слов, которые, будучи активными глаголами, заставляют нас забыть их логику. Они являются, по мнению Г. Райла, глаголами *успеха* или *достижения*, например «побеждать», «выявлять», «находить», «лечить», «убеждать», «доказывать», «избегать», «открывать», «охранять», «скрывать». Они соответствуют глаголам *задачи*, в которых акцент ставится на «попытке». Иногда мы употребляем глагол достижения как синоним глагола задачи (или глагольной фразы): «слышать», иногда используется

как синоним «слушать», а «исправлять» – как синоним «пытаться исправить» (Ryle, 1949, p. 143).

Главное различие между логическим акцентом глагола задачи и соответствующим ему глаголом достижения заключается в специфичности использования последнего: «Мы утверждаем, что некоторое состояние достигается сверх и помимо того, что составляет перформанс, подчинённый задаче деятельности» (Ryle, 1949). Таким образом, задача доктора, лечащего пациента, состоит в том, чтобы лечить пациента, чтобы пациент снова стал здоровым. Г. Райл отмечает, что могут быть достижения без выполнения задачи: успех может быть также приписан удаче. Кроме того, мы можем использовать глагол успеха *для антиципации* с возможностью корректировки его использования в случае неудачи (p. 144).

Наш язык имеет ряд глаголов задач и глагольных фраз, связанных с обучением. В образовательных ситуациях мы говорим, что «изучаем» предмет (примечание 3). Также мы можем говорить: «исследуем», «практикуем», «разрабатываем», «пробуем», «пытаемся», «трудимся над», «рассматриваем», «готовимся к» и т. п. Существуют также и *пассивные* формулировки: «получаем подготовку», «показывают», «дают инструкции» (примечание 4). Подобные глаголы задачи и глагольные выражения не несут в своём значении обязательности того, что успех был достигнут: «Он тренировался на волынке каждый день, но все еще не мог сыграть ни одной мелодии» или «Она изучала биологию в школе, но не сдала экзамен».

Ключевым моментом, на который следует обратить внимание, является то, что одновременное использование и глагола задачи и глагола успеха не является описанием двух различных активностей: «Когда человек описывается как боровшийся и выигравший или как путешествовавший и вернувшийся, о нём не говорят как о сделавшем две вещи, но как о сделавшем одну с некоторым результатом» (Ryle, 1949).

Как утверждает Г. Райл, глаголы успеха принадлежат, грубо говоря, «не словарю игрока, но словарю судьбы» (p. 145). То же самое мы можем сказать и в отношении обучения. Студент, изучающий теорию мотивации и двухфакторную теорию обучения Херцберга (Herzberg), делает не две разные вещи, а успешно осуществляет одну [обучение]. Сказать «она научилась» – значит сказать, что она училась успешно. Мы можем также применить это и к преподаванию (демонстрации, объяснению, рассказу и так далее) и ко всё

более модному понятию «помощь в обучении». Использование помощи – это указание на успех в преподавании. Но она не является ни тем же самым, что и преподавание (которое может быть неудачно), ни отдельной, высшей активностью.

### **ПРИРОДА ПЕРФОРМАНСА: НАБЛЮДЕНИЕ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ**

Исходя из анализа употребления термина «обучаться», проведённого Г. Райлом, становится ясно, что мы вынуждены рассматривать, как данный термин используется в отношении утверждений, которые, как их определяет Г. Райл, «предсказывают, анализируют в прошлом, объясняют» человеческие действия или поведение, то есть то, что люди делают, будут делать или сделали. Это сближает философскую позицию Г. Райла с уотсоновскими бихевиоральными установками в психологии, что подтверждает сам учёный. Однако следует сделать дальнейший шаг в анализе – попытаться прояснить истинную природу перформанса.

В научной психологии, особенно в бихевиористской и когнитивной традициях, допускается, что поведение объективно наблюдаемо, по крайней мере, в принципе наблюдаемо. Но если это возможно в контексте психологических экспериментов над поведением животных (примечание 5), то в контексте социально обусловленного человеческого поведения, где вопрос *смысла* поведения жизненно важен, это не проходит. Даже изучение обучения человека решению *экспериментально-определённых задач* проблематично, как и их связь с тем, что составляет обучение в повседневной социальной жизни (Louch, 1966), сомнительно, как и их *экологическая валидность* (Eysenck, 1984; Usher and Bryant, 1989). Блумер (Blumer) подчёркивает: «Игнорирование смысла вещей, по отношению к которым люди действуют, выглядит как искажение поведения при изучении. Обходить значение в пользу предполагаемых факторов, вызывающих поведение, выглядит, как это не печально, пренебрежением ролью смысла в формировании поведения» (Blumer, 1969, p. 3).

Р. Харре и П. Секорд (Harre and Secord, 1972) разрабатывают метод анализа человеческого поведения через различение между *движениями* [movements], *действиями* [actions] и *поступками* [acts]. Единое движение может возникать в пределах причинных последовательностей (например, движение руки человека может быть реакцией на укол острым предметом или симптомом некоторого

физиологического расстройства, наподобие синдрома Туретта). С другой стороны, это может быть намеренное *действие*. Однако даже признания или предположения целенаправленного действия может быть недостаточно для полного понимания поведения, поскольку мы также должны понять, какой *поступок* или *поступки* человек намеревался совершить соответствующим действием. Нет никакого непосредственного соответствия между движением и («простым») поведением, действиями и поступками. Одно и то же действие может совершаться различными поступками (например, поднятие руки может быть попыткой остановить такси, прощальным движением, предложением на аукционе и так далее). Кроме того, тот же самый акт может быть выполнен различными действиями (например, предложение цены может выполняться поднятием руки, кивком головы, продолжительным контактом глаз с аукционистом и так далее).

Применяя теперь термин «перформанс», ставший на сегодняшний день общим местом в дискурсе компетентности, к *поступкам* в анализе Р. Харре и П. Секорда, а термин «деятельность» к *действиям* (или последовательности «действие–движение»), мы могли бы проиллюстрировать наш анализ моделью на рис. 1.

Деятельность —> Интерпретация —> Перформанс

Рис. 1. – Интерпретация активности как перформанса

Таким образом, деятельность должна *интерпретироваться* или *толковаться* как специфического рода перформанс для того, чтобы иметь значение в социальном мире.

Это приводит к вопросу о том, *как* протекает процесс такой интерпретации/толкования: какие условия являются необходимыми, чтобы случай ситуационной активности можно было увидеть как «нечто-вроде-перформанса». Два момента, как нам кажется, являются основными. Первый момент: считается, что существует набор *практик*, соответствующих ситуации таким образом, что деятельность может рассматриваться как иллюстрация некоторой практики из этого набора. Второй: человек, чья деятельность толкуется/интерпретируется, считается определённого-рода-человеком, имеющим *идентичность*, соотносящуюся с таким перформансом. Конечно, эти элементы не являются полностью самодостаточными и отдельными друг от друга. Атрибуция кому-то идентичности

предполагает некоторое понимание практик, в которые люди погружены, и практик, связанных с конкретными идентичностями.

Эти два момента могут быть фиксированы при помощи различных терминов в теоретической литературе, касающейся того, как люди приписывают смысл чужому поведению. Понятие практик может быть соотнесено с понятиями «запасов знания» и «интерпретативных схем» [«interpretative schemes»] (Schutz, 1932/1972), «схем типизации» [«typificatory schemes»] (Berger and Luckman, 1966), «повторяющихся и постоянных значений» [«recurrent and constant meanings»], используемых в производстве совместных действий (Blumer, 1969), «правила» [«rules»] (Harre and Secord, 1972). Понятие идентичности может быть сопряжено с понятием «роли», ключевым термином в литературе символического интеракционизма, и понятием «позиции» в более современной литературе (Hollway, 1984; Davies and Harre, 1990; Harre and Langenhove, 1999). Гарфинкелевский «нарушающий эксперимент» [«breaching studies»] (Garfinkel, 1967) может пониматься в рамках способа, которым другие акторы пытаются осмыслить ситуацию, в которой индивид действует не так, как от него ожидается в соответствии с принятой ролью или идентичностью. Схема, представленная на рис. 1, может быть преобразована в схему, представленную на рис. 2.

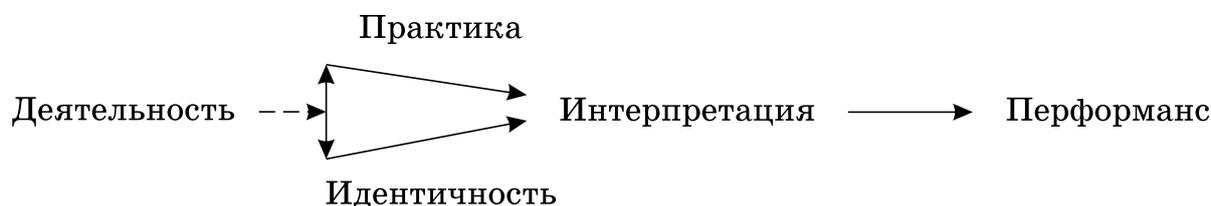


Рис. 2. – Практико-идентичностная модель интерпретации активности как перформанса

Совмещая вышеупомянутый анализ Г. Райла и анализ Р. Харре и П. Секорда, мы можем сказать, что атрибуция обученности делается на основе интерпретации ситуационной активности как перформанса, выстраиваемого поверх набора практик и идентичностей, релевантных ситуации. Прошлая деятельность интерпретируется как «нечто-вроде-перформанса» [performance-of-a-kind], как иллюстрация специфической практики или комбинации практик, соответствующих ситуации, кем-то, кто может быть определён как имеющий соответствующую идентичность для такого перформанса; и то, что они осуществили такой перформанс, позволяет предсказать сходную деятельность в будущем.

## ПРЕДСКАЗАНИЕ И АНТИЦИПАЦИЯ: ВАЖНОСТЬ УВЕРЕННОСТИ

Перформанс является социально сконструированным, основанным на интерпретации деятельности как реализации социальной практики «человеком-определённого-рода» (то есть «с» некоторой идентичностью). Поскольку атрибуции обученности и компетентности делаются относительно подобных интерпретаций деятельности как «нечто-вроде-перформанса», с ними также нужно обращаться как с социально сконструированными. Такой анализ созвучен недавним подходам к социальному теоретизированию обучения, в особенности модели легитимного периферического участия (Lave and Wenger, 1991; Wenger, 1998). Однако указанный анализ может быть приемлем и для многих сторонников подхода компетентности и «образовательной повестки дня» (например, Honey, 1998). Таким образом, профессиональные стандарты, на которых основаны Национальные профессионально-технические стандарты Великобритании и похожие разработки в других странах, могли бы быть представлены как попытки разработать социальные практики, соответствующие специфическим областям деятельности или «практическому сообществу» (Lave and Wenger, 1991). Понятия «ключевые навыки» и «личная компетентность» могли бы быть поняты как выражение характеристик релевантной идентичности. До сих пор оказывается возможным рассматривать атрибуции обучения и компетентности как обладающие стабильным значением относительно их соответствия некоторой объективно наблюдаемой реальности.

Однако это значило бы игнорировать социальные процессы, посредством которых такие интерпретации, толкования, атрибуции и ожидания делаются, а также их социальную выпуклость, которую они имеют в той степени, в которой другие социальные акторы желают соглашаться с возможными последствиями. Это особенно важно для сферы образования, обучения и развития, где *атрибуция* того, что кто-то научился, то есть компетентен, имеет навыки, знания и т. д., является лицензией для «предсказания» будущего перформанса. Такие предсказания подтверждают решения, позволяющие им продвигаться вперёд в пределах программы, получать квалификацию и работу, повышаться (или понижаться) в должности и так далее.

Здесь следует пояснить, что «предсказание» берётся в широком смысле, являясь скорее «антиципацией», чем некоторым ожиданием. Сказать, что кто-то *обучен* или (*был*) *компетентен*, в контексте

принятия таких решений, – значит *гарантировать антиципацию* будущего перформанса. Теперь такие решения принимаются не в некотором экстрасоциальном контексте, а в социально структурированной, институционализированной обстановке. Они обычно выступают не как вопрос, касающийся лишь человека, принимающего решение, и индивида, которого это решение касается. Множество людей может быть задействовано для решения о найме на работу, так и в случае принятия решений об успешности обучения и присвоении квалификации в образовательных условиях. Каждый из этого множества людей будет желать, или это может от него требоваться (или может ожидать, что потребуется) представлять свои решения как базирующиеся на том, что считается адекватными основаниями. Такое представление разделяется многочисленной аудиторией. Кроме того, полагающиеся на такие решения или находящиеся под их влиянием, будут нуждаться в средствах понимания того, как решения были оправданы в отношении их собственных дел. Непосредственные руководители работников, отобранных на основе приписанной компетентности, обладатели квалификации, преподаватели следующих частей курса, менеджеры образовательных учреждений и многие другие разделяют общее беспокойство по поводу желательности будущего перформанса.

Однако предстоящий перформанс, по существу, непостижим, поскольку он находится в будущем. Мы можем говорить о предсказании будущего, но до разворачивающихся событий подтверждение или неподтверждение предсказания, которое мы делаем с некоторой степенью уверенности, является просто антиципацией будущего. Основания для решений относительно отбора служащих, успешности освоения курса, присвоения квалификации и т. д. в той мере, в какой они касаются будущего перформанса, могут, таким образом, быть представлены как антиципации, сделанные с той или иной степенью уверенности [confidence] (Holmes, 1994). Кроме того, учитывая распределённый характер причастности к этим решениям, такая уверенность сама будет распределённой. Любая сложная система строится на достижении высокого уровня уверенности благодаря своей стабильности и продолжительности функционирования (примечание 6) не меньше, чем благодаря другим особенностям сложных сообществ. Вслед за образом банковской системы, нарисованным П. Дональдсоном (Donaldson), мы могли бы назвать достижение и поддержание уверенности в той или иной области интересов как «уловку уверенности».

Таким образом, «реальность» того, действительно ли кто-то учился, или компетентен, – это вопрос конструирования внутри сообщества акторов и (социально сконструированных) систем, процедур, дискурсов, артефактов и так далее (или системы «актор–сообщество»: см. Callon, 1986; Latour, 1987). Точка зрения, согласно которой компетентность объективно измеряется и сертифицируется, может быть привлекательной для множества тех, кто ищет определённости для решений о расширении штата сотрудников и предоставлении возможности большего социального включения по меритократическому принципу<sup>35</sup>. Однако это иллюзия. Атрибуции компетентности могут быть полностью изменены в случае «попадания в немилость» у вышестоящего руководства. Мы можем обратиться к примеру прежнего руководителя Британских авиалиний и многих выпускников, принадлежащих этническим меньшинствам, испытывающих несоизмеримые трудности в поиске соответствующей работы. Подобные проблемные области демонстрируют, что профессии «высшего уровня» представляют область специфического анализа социального конструирования обучения и компетентности.

### **ПРАКТИКА И ИДЕНТИЧНОСТЬ: ОТНОСИТЕЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ**

Хотя интерпретация/толкование деятельности как «нечто-вроде-перформанса» включает в себе вопросы как практики, так и идентичности, которые [практика и идентичность] не обязательно обладают одинаковой значимостью в некоторой специфической ситуации. Здесь можно обратить внимание на относительную значимость каждой в отношении того типа ситуации, в которой возникает «деятельность–перформанс». Сначала мы можем рассмотреть ситуации в аспекте их *степени формальности*. С одной стороны, имеется много социальных ситуаций, с которыми мы сталкиваемся в обычной, повседневной жизни, в которой идентичность людей, с которыми мы взаимодействуем, и интерпретация их действий в терминах специфических практик, имеет относительно небольшие социальные последствия (например, беседа с незнакомцем или с кем-то, кого мы едва знаем). С другой стороны, некоторые ситуации являются высокоформальными, это ситуации, к которым мы можем отнести церемонии, ритуалы, обряды и так далее. Для этих

---

<sup>35</sup> По принципу способностей. – *Прим. перев.*

ситуаций важно, чтобы различные вовлечённые акторы имели соответствующую идентичность и осуществляли действия, считающиеся адекватными перформансу релевантных практик (например, свадебное обслуживание). Между ними находятся ситуации, которые мы могли бы называть «полуформальными», в которых идентичность и/или «корректный» перформанс практики может быть важным. Последние будут включать многое из повседневной активности в образовательном и рабочем окружении. Используя понятия практики и идентичности, можно построить упрощённую схему на рисунке 3, которая располагает различные типы ситуаций в четырех четвертях.



*Рис. 3.* – Практика и идентичность: относительная значимость

Для нашего анализа именно четверти 2 и 3 представляют собой наибольший интерес относительно образовательных и рабочих ситуаций. В некоторых случаях важно, что человек, чья деятельность находится в процессе интерпретации или конструирования, включён в процесс этой деятельности таким образом, что становится ясно, что реализуется некоторая практика из набора (четверть 3). Это, возможно, требуется для того, чтобы другие могли понять, что они сами могут или должны теперь делать для организованного продолжения совместного действия, которое и составляет суть организационной работы. Там, где это неясно, вопрос «что вы делаете?» может быть задан индивиду с ожиданием того, что ответ будет дан с указанием того, в какую практику вовлечен индивид.

Есть и другие случаи, когда идентичность индивида ещё должна быть определена (четверть 2); уместным вопросом в случаях неуверенности был бы «кто ты, что делаешь это?». Различие между этими типами ситуаций может быть также продемонстрировано

типом ответа, который бы строился на приемлемой оценке вопроса «почему вы делаете это?». Ответ может представлять собой утверждение о том, чего «деятельность–перформанс» предназначена достичь (связь с практикой), или указание на требуемые или ожидаемые действия «того-типа-человека», которым актер является или хочет быть (связь с идентичностью). Конечно, большинство эпизодов повседневной жизни в образовательной и рабочей среде происходит без такого вопрошания, так что практики и/или идентичности участников считаются само собой разумеющимися. Однако как показали «нарушающие эксперименты» Г. Гарфинкеля, когда рутина повседневной жизни прерывается деятельностью, которая не соответствует ожидаемым требованиям соответствующих практик и/или идентичностей, необходимо восстановление (Garfinkel, 1967).

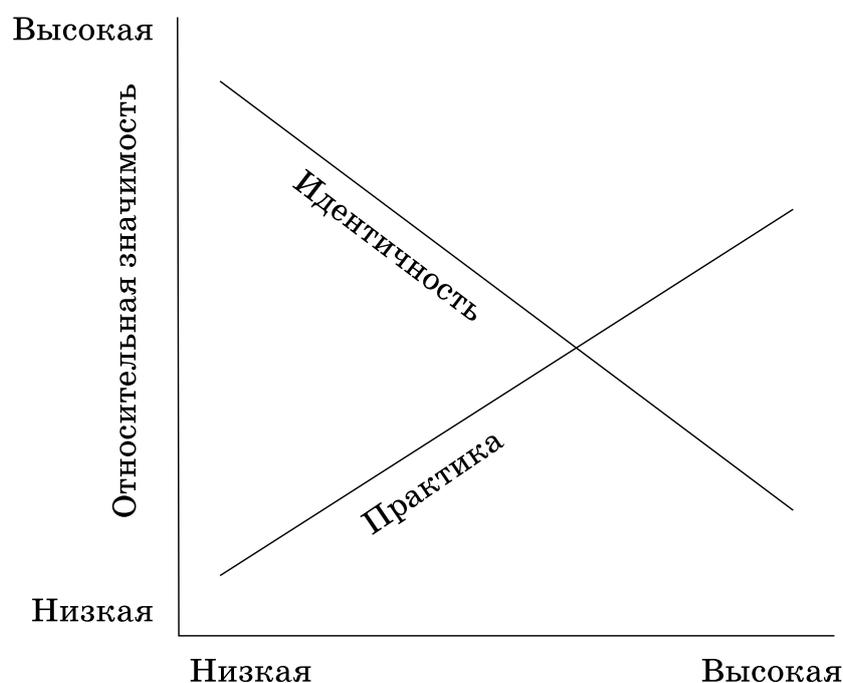
Спецификация требований для «правильного» перформанса рабочих практик была ключевой особенностью модернистской эпохи, как показал К. Тайлор (Taylor, 1911, 1967) и его последователи, а также Г. Браверман (Braverman, 1974) с опорой на Маркса и на последующее обсуждение увольнения квалифицированных работников. Определённой степени успеха в такой спецификации можно добиться, учитывая отношения и физиологические характеристики людей, выполняющих такую работу. Однако ясно, что значительная часть человеческого труда лежит вне таких ограниченных случаев и, скорее, подчинена социальной спецификации, то есть полагается на нормативные суждения внутри социальных групп. Более того, степень осторожности, которую имеет или допускает каждый индивидуальный актер в интерпретации того, как специфические практики могут функционировать, может значительно различаться. В частности, перформанс практик, образующих управленческую и профессиональную область, отмечен высоким уровнем осторожности. Это можно подтвердить, например, широким использованием таких терминов, как «соответствующий», «релевантный» и так далее, в попытке в «Уставе менеджера» определить «профессиональные стандарты» для профессий, связанных с управлением.

Затрагивая проблемы *спецификабельности*<sup>36</sup>, мы можем рассмотреть относительную значимость практики и идентичности в процессе интерпретации деятельности как «чего-то-вроде-перформанса», то есть как реализации специфической практики

---

<sup>36</sup> Как способность практики к спецификации. – Прим. перев.

или набора практик. Так, где перформанс может быть относительно высоко специфицирован в отношении деятельности, интерпретация будет строиться прежде всего на понимании практик, считающихся соответствующими ситуации. Наоборот, там, где перформанс не поддаётся высокому уровню спецификации, именно идентичность человека будет важна в первую очередь. Это можно представить в виде рис. 4 (примечание 7).



*Рис. 4.* Спецификабельность практики в терминах перформанса

Анализ обучения в отношении профессий «высшего уровня», включая менеджмент, и тех, для кого высшее образование считается соответствующим, должен обратить особое внимание на вопросы идентичности.

### **ЛИЧНОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ: ВОЗНИКАЮЩАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ**

Термин «идентичность» был представлен выше фразой «определённого-рода-человек», оставляя в стороне дебаты, возникающие в последние годы вокруг этого термина и некоторых других, таких как «Я», «субъективность» (например, Henriques, et al, 1984; Taylor, 1989; Rose, 1990; Gergen, 1991; Giddens, 1991; Hall, 1996; Jenkins, 1996; Craib, 1998; Harre and van Langenhove, 1999). Термин «идентичность» здесь используется как «сензитивный концепт» (Strauss, 1959; Denzin, 1978), позволяющий нам поднимать

вопросы, связанные с изучением того, как при «определении ситуации» (Thomas, 1928) интерпретация деятельности как перформанса отталкивается от некоторого понимания того, «кто человек есть». Идентичность должна, таким образом, быть понята не сущностно, а как *относительный* (Clegg, 1990) возникающий результат ситуативных социальных процессов *идентификации*. Идентичность социально конструируется и согласовывается, она всегда является объектом возможного оспаривания и представляет собой весьма хрупкий конструкт. Р. Дженкинс (Jenkins) (1996) ссылается на «диалектику внутреннего-внешнего при идентификации». Для различения наших идей и понятия идентичности как *социального приписывания* и идентичности как *Я-концепции* мы будем использовать термин «возникающая идентичность» [emergent identity].

Возникающая идентичность может, таким образом, рассматриваться как рождающаяся «из» или (как мы могли бы сказать) «во» взаимодействии между индивидом и значимыми другими в отношении типа личности индивида, которым он должен быть в конкретной ситуации и в отношении её. Индивид может стремиться предъявлять права на некоторую идентичность, и эти заявления могут соответствовать или не соответствовать приписываниям других, то есть притязания подтверждаются или не подтверждаются. Приписывания другими могут приниматься индивидом или отвергаться. Конечно, поскольку основным процессом является договорённость, то могут возникать промежуточные позиции, в которых индивид и/или значимые другие могут быть амбивалентны или сомнительны в своих суждениях. Рассматривать возможные результаты приемлемо в терминах позиций или «зон» на рисунке, в основе которого лежат измерения «заявление–отрицание» и «подтверждение–неподтверждение» с диапазоном возможных сомнительных позиций, сведённых в центральной зоне «недоопределённой идентичности» (рис. 5) (примечание 8).

Полезность этой модели «заявления–подтверждения» возникающей идентичности выражается не столько в терминах *позиционной локализации* человеческой ситуативной идентичности, сколько в отношении *траекторий идентичности*, которыми она может двигаться (примечание 9). В рамках проекта идентичности (Harre, 1983) стремление индивида состоит в том, чтобы переместиться из зоны 1 («неопределённая идентичность») к зоне 4 («согласованная идентичность»), но есть риск (Goffman, 1961), что заявленная идентичность не будет подтверждена. Кроме того, даже

позиция «обретенной идентичности» может быть подвергнута сомнению на более поздней стадии. Все позиции должны рассматриваться как взаимно произведенные; возникающая идентичность представляет собой относительное позиционирование и может быть объектом для взаимного репозиционирования. Более того, *приписывания идентичности другими* могут вступать в игру, которой индивид может сопротивляться или от которой отказываться; и, как замечено выше, притязания и приписывания могут быть сомнительны. Таким образом, существует множество возможных траекторий идентичности, которые возникают на пути к *стабилизированной* позиции «достигнутой идентичности» или к, от и посредством любой другой позиции.



Рис. 5. – Модальности возникающей идентичности

Карьера менеджеров, а также лиц других профессий «высшего уровня», может быть исследована в терминах траекторий, особенно в отношении способов, которыми менеджеры пытаются справиться с неподтверждением или неясным приписыванием относительно своих претензий на желаемую идентичность. Кроме того, изучение траектории тех, кто ищет, но неудачен в движении к позиции «достигнутой согласованной идентичности», помогло бы осветить

ключевые факторы влияния, например, случай членов этнических меньшинств, испытывающих трудности в получении работы менеджера. Скорее, следует установить и исследовать специфические ключевые точки в пределах траекторий для выявления альтернативных возможностей действия, чем рассматривать эти факты как результат проблем дискриминации (что в действительности выступает советом отчаяния) или вопросов личностного дефицита, например, компетентности или стиля самопрезентации (Holmes and Robinson, 1999).

Ключевым моментом в таком анализе является рассмотрение того, как делаются «заявление–отказ» и «подтверждение–неподтверждение». Признавая семиотическую, особенно дискурсивную, роль этих процессов, мы можем приблизиться к пониманию *оценки* (Scott and Lyman, 1968) и *оправдания* (Draper, 1988; Gergen, 1989), то есть дискурсивных способов достижения легитимности принятых действий. Заявления индивида на идентичность скорее всего подтвердятся, если она представлена в терминах легитимированных типов дискурса или того, что К. Джерджен (Gergen, 1989) назвал «оправдательными конвенциями». Точно так же приписывания идентичности некоторыми акторами наиболее вероятно будут приняты другими, если они выражены в таких терминах. В различных социальных условиях могут возникать различные оправдательные конвенции. Кроме того, учитывая сетевой характер социального конструирования уверенности, указанный выше, нам следовало бы обратить внимание на то, что в любом специфическом социальном окружении могут иметься многочисленные доступные оправдательные конвенции (примечание 10). В современной ситуации следует сделать акцент на то, что словарь компетентности, как результат обучения, высоко легитимизирован в процессах, посредством которых оправдываются заявления и приписывания идентичности, особенно на этапе поступления на работу и занятия организационных позиций (Holmes, 2000). Квалификации могут обеспечивать поддержку для такого оправдания, хотя некоторые квалификации приносят более высокий статус, чем другие (примечание 11). Конечно, во многих случаях определение того, какие квалификации должны сделаться доступными и для кого, может находиться под контролем отдельной группы (например, профессиональной ассоциации, и/или являться предметом дискуссии).

## СМЕНА ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Мы стремились расширить концептуальный анализ термина «обучение» через исследование интерпретационного/сконструированного характера перформанса. Определение того, действительно ли кто-то обучен (компетентен и так далее), не поддается объективной оценке, но, скорее, конструируется посредством взаимосвязанных процессов, предполагающих, особенно в случае профессий «высшего уровня», оправдания заявлений и подтверждений (или их противоположностей) возникающей идентичности. Отыскание обученности *внутри* индивидов (понимаются ли они в терминах информационных процессов когнитивной психологии или как независимые, неделимые самоактуализирующиеся личности – в гуманистической психологии) не в состоянии принять во внимание *полностью социальную* природу контекста, в котором используется термин «обучение», и феномены, которые он означает. Представление о том, что обучение есть процесс *sui generis*, испытывает недостаток «онтологической глубины» (Bhaskar, 1979), пока не вводятся такие трансцендентные или метафизические понятия, как «разум» и гипотетические состояния (например, «компетентность»). Однако такие манёвры препятствуют эмпирическому изучению, изображая любую исследовательскую программу как испытывающую недостаток фактологической базы, на которой должны, как полагают, основываться поддерживаемые сегодня политическим руководством исследования. Связь между «внутренним» миром предполагаемых состояний и «внешним» миром эмпирического наблюдения остается необъясненной. Даже если объяснение было бы дано относительно того, как эти внутренние состояния (например, физические процессы в мозгу) вызывают движение человека, все еще будет иметься объяснительная пропасть между ним и социально возникающим перформансом, который является основным предметом исследования. Подобные «интерналистские» и «бытийственные» теоретизирования по поводу обучения испытывают недостаток экологической валидности.

Напротив, смещение фокусировки на природу перформанса как ситуационной, сконструированной интерпретации деятельности поднимает ряд концептуальных проблем, которые порождают эмпирически исследуемые предметы интереса. Дискурсивный и семиотический характер практик, которые считаются соответствующими

специфической сфере действия, даёт набор методов эмпирического исследования. В частности, в случае «обучения высшего уровня» способы оправдания заявлений на идентичности и приписываний, в особенности в критические моменты перехода внутри текущей траектории возникающей идентичности, представляют собой потенциально богатую область эмпирических исследований и анализа. Например, в Университете Северного Лондона недавно была запущена исследовательская программа, посвящённая проблемам возможности трудоустройства выпускников, кто, как нам кажется, имеет несоразмеримые трудности в получении соответствующей работы. Здесь мы имеем в виду «старых» выпускников (старше 27 лет на момент окончания), представителей этнических меньшинств и выходцев из рабочего класса (ACGAS, 1999; Berthoud, 1999; Purcell and Hogarth, 1999). Подобные исследования могли бы быть предприняты и в отношении трудностей, испытываемых при занятии менеджерской позиции женщинами и представителями этнических меньшинств (Holmes and Robinson, 1999).

Современный акцент на обученности и компетентности, таким образом, поднимает серьёзные вопросы как из сферы теории, так и из сферы практики, демонстрирующие концептуальную бедность наивно-реалистических онтологических и эпистемологических допущений в интерналистско-бытийственном подходе. Принятие относительно-конструкционистской перспективы (Hosking, Dachler and Gergen, 1995; Hosking and Bouwen, 2000) позволяет продуцировать новые понимания и новые способы исследования. Это углубляет социальное теоретизирование обучения (Lave and Wenger, 1991; Wenger, 1998), показывая, что понятие «перформанс» нельзя принимать за концептуальный «якорь» (Holmes, 2000) для установления фактичности обучения и компетентности. Перформанс сам по себе социально конструируется *посредством процессов отношений*, вовлеченных в оправдание заявлений и подтверждений того, что ситуативная деятельность является реализацией социальных практик людьми, чья возникающая идентичность соответствует ситуации. Обучение неизбежно социально, и его социальность обеспечивает основание для смены форм как теоретизирования, так и эмпирического исследования программ вмешательства, направленных на достижение целей современной социальной и экономической политики, выраженных в категориях «непрерывное обучение» и «обученное общество».

## Примечания.

1. Мы могли бы также обратить внимание на понятие Л. Витгенштейна (1953) «языковые игры» и «семейные сходства» между ними; описанные различные контексты использования термина «обучение» могут рассматриваться как различные языковые игры.

2. Тулмин (Toulmin) использует понятие «билета-на-вывод» при разработке концепта *оправдания* в формах аргументации.

3. Мы должны также обратить внимание на использование термина «изучение», когда он применяется к подготовке студента. Такое использование, нам кажется, присуще старейшим университетам; оно показалось бы претенциозным, если бы применялось в отношении обучения в более «молодом» университете. Это является ещё одним признаком смещения, вызываемого языком обучения.

4. Термин «готовить» [train] обычно употребляется как переходный глагол, применяется больше к тем людям, кто занимает более низкую статусную позицию, или животным. Однако мы могли бы также обратить внимание на такие фразы, как «готовиться стать» и «готовиться к», особенно в отношении высокостатусных занятий, например, «она готовится стать священником/адвокатом/доктором» и «она готовится для духовенства/бара». Это усиливает призыв Л. Витгенштейна «смотреть и видеть» употребление раньше, чем предписанное определением значение.

5. Нам следует обратить внимание на то, что этологические исследования *естественно протекающего поведения* поднимают серьезные проблемы валидности результатов экспериментальных исследований.

6. См. комментарий Г. Зиммеля (Simmel) относительно уверенности как «одной из наиболее важных синтетических сил внутри общества» (1964, р. 318).

7. Рис. 3 следует, скорее, рассматривать как эвристическое представление, чем как отображение фиксированных, количественных отношений.

8. См. также у Холмса и Робинсона (Holmes and Robinson) (1999) обсуждение этой модели, но без зоны «недоопределенной идентичности».

9. Дж. Лейв и Л. Венгер (Lave and Wenger) (1991) рассматривают идентичность прежде всего в терминах *членства* (в практических сообществах), определяемого существующими членами; модель, представленная здесь, рассматривает идентичность как возника-

иющую во взаимодействии между притязаниями индивида и подтверждением других. Кроме того, те другие могут не быть членами соответствующего «практического сообщества», а быть членами *других* практических сообществ, например потребителей. Лучше было бы говорить об аренах практики.

10. См. «способы упорядочивания» у Лоу (Law, 1994).

11. Правительство Великобритании в настоящее время предлагает ввести двухлетние «сопутствующие степени» [associate degrees] как ключевой элемент в своих планах расширения участия в высшем образовании. Наш анализ показывает, что такие планы могут быть непродуктивными, если эти квалификации расцениваются как имеющие более низкий статус.

*Перевод с английского Виктории Герасимовой*

## ЛИТЕРАТУРА

- AGCAS (Association of Graduate Careers Advisory Services). Attitudes and more..., London : AGCAS, 1999.
- *Austin, J. L.* How to do things with words, (2nd edition) / J. L. Austin. – Oxford University Press, 1962.
- *Andreski, S.* Social Sciences as Sorcery / S. Andreski. – London : André Deutsch, 1972.
- *Barnett, R.* The Limits of Competence / R. Barnett. – Buckingham : Open University Press, 1994.
- *Berger, P.* The Social Construction of Reality / P. Berger, T. Luckmann. – London : Allen Lane, 1966.
- *Berthoud, R.* Young Caribbean men and the labour market: A comparison with other ethnic groups / R. Berthoud. – London : Joseph Rowntree Foundation, 1999.
- *Bhaskar, R.* The Possibility of Naturalism / R. Bhaskar. – Harvester, 1979.
- *Blumer, H.* Symbolic Interactionism: Perspective and Method / H. Blumer. – Berkeley : University of Chicago Press, 1969.
- *Boud, D.* Understanding Learning at Work / D. Boud, J. Garrick. – London : Routledge, 1999.
- *Boyatzis, R.* The Competent Manager / R. Boyatzis. – New York : John Wiley, 1982.
- *Braverman, H.* Labor and Monopoly Capital / H. Braverman. – New York : The Free Press, 1974.
- *Burke, J.* Learning Outcomes and the Curriculum / J. Burke. – London : Falmer, 1995.

- *Callon, M.* «Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay», in J. Law (ed) *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge?* / M. Callon. – London : Routledge and Kegan Paul, 1986.
- *Changing the Subject* / Henriques, J. [et al.] – London : Methuen, 1984.
- *Clegg, S.* *Frameworks of Power* / S. Clegg. – London : Sage, 1990.
- *Coulter, J.* *Mind in Action* / J. Coulter. – Humanities Press International, 1989.
- *Craib, I.* *Experiencing Identity* / I. Craib. – London : Sage, 1998.
- *Davies, B.* «Positioning: the Discursive Production of Selves» / B. Davies, R. Harry. – *J. for the Theory of Social Behaviour*, 1990, № 20 (1). P. 43–63.
- *Denzin, N.* *The Research Act* / N. Denzin. – New York : McGraw-Hill, 1978.
- *De Ville, O.* *Review of Vocational Qualifications* / O. De Ville. – London : HMSO, 1986.
- DfEE (Department for Education and Employment). *The Learning Age: A Renaissance for a New Britain*, 1998.
- *Donaldson, P.* *Understanding the British Economy* / P. Donaldson, J. Farquhar. – London, Pelican, 1988.
- *Draper, S.* «What's going on in everyday explanation?», in C. Antaki (ed), *Analysing Everyday Explanation* / S. Draper. – London : Sage, 1988.
- *Edwards, A.* *Assessing Competence in Higher Education* / A. Edwards, P. Knight. – London : Kogan Page, 1995.
- *Garfinkel, H.* *Ethnomethodology* / H. Garfinkel. – Cambridge : Polity, 1967.
- *Gergen, K.* «Warranting Voice and the Elaboration of the Self», in J. Shotter and K. Gergen (eds), *Texts of Identity* / K. Gergen. – London : Sage, 1989.
- *Gergen, K.* *The Saturated Self* / K. Gergen. – Basic Books, 1991.
- *Giddens, A.* *Modernity and Self-Identity* / A. Giddens. – Cambridge : Polity, 1991.
- *Goffman, E.* *Asylums* / E. Goffman. – New York : Anchor Books, 1961.
- *Flew, A.* (ed). *A Dictionary of Philosophy* / A. Flew. – London : Macmillan.
- *Hall, S.* «Who Needs “Identity”» // S. Hall and P. du Gay. *Questions of Cultural Identity*. – London : Sage, 1996.
- *Harré, R.* *Personal Being* / R. Harré. – Oxford : Blackwell, 1983.
- *Harré, R.* *The Explanation of Social Behaviour* / R. Harré. – Oxford : Blackwell, 1972.

- *Harré, R.* Positioning Theory / R. Harré. – Oxford : Blackwell, 1999.
- *Hollway, W.* «Gender Difference and the Production of Subjectivity» / W. Hollway. – 1984.
- *Holmes, L.* «Is competence a “confidence trick”?», Proceedings from «What is competence?» conference / L. Holmes. – University of Leicester, 1994.
- *Holmes, L.* «What can performance tell us about learning: Explicating a troubled concept» / L. Holmes. – European J. of Work and Organizational Psychology. 2000. № 9 (2). P. 253–266.
- *Holmes, L.* ‘The Making of Black Managers: Unspoken Issues of Identity Formation’, paper presented to 1st International Conference on Critical Management Studies / L. Holmes, G. Robinson. – Manchester : July. 1999.
- *Honey, P.* «A declaration on learning» / P. Honey. – People Management, October. 1998.
- *Hosking, D. M.* A Social Psychology of Organising / D. M. Hosking, I. E. Morley. – Harvester Wheatsheaf, 1991.
- *Hosking, D. M.* (eds). Management and Organization: Relational Alternatives to Individualism / D. M. Hosking, H. Dachler, K. Gergen. – Aldershot : Avebury, 1995.
- IMS (Institute of Manpower Studies). Competence and Competition, London : National Economic Development Office, 1984.
- *Jarvis, P.* The Theory and Practice of Learning / P. Jarvis, J. Holford, C. Griffin. – London : Kogan Page, 1998.
- *Jenkins, R.* Social Identity / R. Jenkins. – London : Routledge, 1996.
- *Jessup, G.* Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training / G. Jessup. – London : Falmer, 1991.
- *Kennedy, H.* Learning Works: Widening Participation in Further Education / H. Kennedy. – Coventry : Further Education Funding Council, 1997.
- *Knapper, C.* Lifelong Learning in Higher Education / C. Knapper, A. Cropley. – London : Kogan Page, 2000.
- *Kolb, D.* Experiential Learning / D. Kolb. – New York : Prentice Hall, 1984.
- *Latour, B.* Science in Action / B. Latour. – Milton Keynes : Open University Press, 1987.
- *Lave, J.* Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation / J. Lave, E. Wenger. – Cambridge : Cambridge University Press, 1991.
- MSC (Manpower Services Commission). A New Training Initiative: A Programme for Action, – London : MSC, 1981.

- *Marsick, V.* Informal and Incidental Learning in the Workplace / V. Marsick, V. Mitchell. – London : Routledge, 1990.
- *Nespor, J.* Knowledge in Motion / J. Nespor. – London : Falmer, 1994.
- NCVQ (National Council for Vocational Qualifications). The NVQ Criteria and Related Guidance, – London : NCVQ, 1989.
- *Otter, S.* Learning Outcomes in Higher Education / S. Otter. – London : The Further Education Unit, 1992.
- *Purcell, K.* Graduate opportunities, social class and age: Employers' recruitment strategies in the new graduate labour market / K. Purcell, T. Hogarth. – London : Council for Industry and Higher Education, 1999.
- *Ranson, S.* (ed.). Inside the Learning Society / S. Ranson. – London : Cassell, 1998.
- *Rose, N.* Governing the Soul: The shaping of the private self / N. Rose. – London : Routledge, 1990.
- *Ryle, G.* The Concept of Mind / G. Ryle. – London, Hutchinson, 1949.
- *Sampson, E.* «The debate on individualism» / E. Sampson. – American Psychologist. 1988. Vol 40. 11. P. 15–22.
- *Schutz, A.* The Phenomenology of the Social World / A. Schutz. – London : Heinemann, 1932/1972.
- *Scott, M.* «Accounts» / M. Scott, S. Lyman. – American Sociological Review. Vol 33. December 1968.
- *Strauss, A.* Mirrors and Masks / A. Strauss. – Glencoe. : The Free Press, 1959.
- *Taylor, C.* Sources of the Self: the Making of Modern Identity / C. Taylor. – Cambridge : Cambridge University Press, 1989.
- *Taylor, F.* The Principles of Scientific Management / F. Taylor. – New York : Harper and Row, 1911, 1967.
- *Thomas, W.* The Child in America / W. Thomas. – New York : Knopf, 1928.
- *Wenger, E.* Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity / E. Wenger. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998.
- *Wittgenstein, L.* Philosophical Investigations / L. Wittgenstein. – Oxford : Basil Blackwell, 1953.

## ЧАСТЬ 3. КОНСТРУИРОВАНИЕ ОПЫТА

### КОМПЕТЕНЦИЯ, ГАБИТУС, ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗНАНИЯ<sup>37</sup>

Филипп Перрену

Филипп Перрену (*Philippe Perrenoud*) – швейцарский социолог, доктор социологии и антропологии, профессор университета Женевы, директор лаборатории исследований новаций в области образования. Область профессиональных интересов: проблема формирования неравенства и школьных неудач в процессе обучения, педагогические практики, образование учителей, функционирование учебных учреждений, трансформации образовательной системы, политика образования.

Основные публикации: «*Stratification socio-culturelle et réussite scolaire. Les défaillances de l'explication causale*», Genève, Droz, 1970; «*La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*», Genève, Droz, 2<sup>e</sup> édition augmentée 1995; *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994; «*Métier d'élève et sens du travail scolaire*», Paris, ESF (4<sup>e</sup> éd. 2000); «*La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*», Paris, ESF (2<sup>e</sup> éd. 1996); «*Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*», Paris, ESF (2<sup>e</sup> éd. 1999); «*Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*», Paris, ESF (2<sup>e</sup> éd. 2000); «*Construire des compétences dès l'école*», Paris, ESF (3<sup>e</sup> éd. 2000); «*L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*», Bruxelles, De Boeck, 1998; «*Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*», Paris, ESF, 1999; «*Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*», 2001.

e-mail: [Philippe.Perrenoud@pse.unige.ch](mailto:Philippe.Perrenoud@pse.unige.ch)

web-page: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.html>

---

<sup>37</sup> *Perrenoud Ph.* Compétences, habitus et savoirs professionnels. Оригинал статьи опубликован в *European J. of Teacher Education*. 1994. Vol. 17. № 1/2. P. 45–48.

Бесполезно сразу углубляться в попытку классификации знаний без предварительного уточнения в целом их места в компетенции профессионала.

Проявление профессиональной компетенции – это значит при столкновении со сложной ситуацией быть способным:

1. Выявлять препятствия, помехи или проблемы, которые необходимо решить для осуществления проекта или удовлетворения потребности;

2. Рассматривать различные реалистичные стратегии (с точки зрения времени, ресурсов, доступной информации);

3. Выбрать наименее плохую стратегию, взвешивая все «за» и «против»;

4. Планировать и реализовывать в действии принятую стратегию, где потребность мобилизует других участников;

5. Управлять этой деятельностью по ситуации, оттачивая или регулируя предусмотренную стратегию;

6. По необходимости переоценивать ситуацию и радикально менять стратегию;

7. Соблюдать на протяжении всего процесса определённые правовые нормы (справедливость, уважение прав и свобод человека), этическое применение которых никогда не бывает простым;

8. Управлять своими эмоциями, настроением, ценностями, симпатиями или неприязнью всякий раз, когда они влияют на эффективность или этику;

9. Сотрудничать с другими профессионалами всякий раз, когда это необходимо или просто увеличивает эффективность или беспристрастность действий;

10. В течение или в момент окончания действия делать некоторые заметки, которые можно было бы использовать в подобных случаях, вести описание и документацию операций и решений, чтобы сохранить их следы, пригодные для использования другими профессионалами.

Такая концептуализация профессионального действия грешит чрезмерным рационализмом и упрощением. Ни различные фазы, ни эксплицитные операции не являются всегда выраженными. Часто решение принимается в спешке, стрессе, сомнении, иногда в условиях усталости или тревоги, которые мешают рассуждать спокойно и уверенно. Сталкиваясь с избытком задач, последствиями возможных ошибок, хирург, менеджер, терапевт или судья не

всегда в состоянии следовать правилам искусства и долго взвешивать все «за» и «против». Профессионал не может избежать присутствия всем человеческим действиям иррациональности. Случается даже, что сложность и срочность вызывают конфликт между эффективностью и соблюдением установленных процедур. Специалист должен уметь играть с правилами, нарушать их или вновь определять, если это потребуется, включая как технические правила, так и теоретические утверждения. В этом смысле от него требуется соответствие теоретическим знаниям, которые не были бы пристрастны и зависимы, а, наоборот, были бы критичны и прагматичны и даже оппортунистичны. Вот как описывает это П. Бурдьё: «Любая попытка основать практику на основе повиновения эксплицитно сформулированным правилам, как это можно наблюдать в области искусства, морали, политики, медицины и даже науки (что полагается правилами метода), сталкивается с вопросом правил, определяющих способ и благоприятный момент – *каирос*, как говорили софисты, – применения правил или, как можно сказать, в практику помещается набор рецептов или техник, иными словами, искусства исполнения, где неизбежно воспроизводится габитус» (Bourdieu, 1972, p. 199–200).

Профессионал размышляет до, во время и после действия. В процессе своего размышления он активизирует репрезентации и умения из самых различных источников. Без такой *способности к мобилизации и актуализации знаний* невозможно говорить о компетенции, а только о наличии знаний. Конечно, это часть других знаний, методологических или процессуальных, которые позволяют мобилизовать теоретические умения или фактическую информацию. Но, в конечном счете, чтобы привести в действие методы и процедуры, прибегают к когнитивным ресурсам, которые не являются ни знанием, ни даже метазнанием, а *схемами мышления*, иначе говоря, схемами доказательства, интерпретации, выдвижения гипотез, оценки, прогноза, решения. Эти схемы позволяют идентифицировать существенные знания, сортировать их, соединять, интерпретировать, экстраполировать, дифференцировать, сталкиваясь с особенной, единичной ситуацией.

*Что такое знание [savoir]?* Это совокупность знаний [connaissance], приобретенных посредством обучения или опыта, говорит нам толковый словарь французского языка [Nachette de la Langue

française]. Тогда что же такое знание [connaissance]?<sup>38</sup> Это, согласно тому же словарю, *точное представление о реальности, своей ситуации, смысле, характерных особенностях своего функционирования*. Человеческие существа редко действуют без активизации некоторых знаний, но они никогда не действуют только на основании знаний. Эти последние образуют только нашу память, превращая её в склад информации и теорий, научных или повседневных. Необходимы схемы оперирования, чтобы ими пользоваться, реструктурировать, подтверждать, дифференцировать, распространять знания, чтобы сообщать их другим или чтобы приводить в действие в тех или иных конкретных ситуациях. Конечно, эти операции могут быть также успешно систематизированными в форме процедурного знания. Но не происходит ничего, кроме смещения границы и, соответственно, проблемы: по ту сторону знаний находится нечто иное. Схемы оперирования или, более глобально, схемы восприятия, оценки, решения или действия не сводимы к процедурным знаниям, они не являются репрезентациями!

Можно было бы говорить об умениях, навыках как о способности мобилизации знаний в ситуации. Но этот термин двусмысленен, поскольку его также можно употреблять и в значении процедурного знания. Таким образом, мы будем говорить прежде всего о *габитусе* в понимании П. Бурдьё или схемах в мышлении Ж. Пиаже. Эти выражения абстрактны и транслируются, таким образом, на все сформированные образы. Они представляют собой, главным образом, преимущество в продуцировании неясности: схема мышления не является процедурным знанием, знанием о способе делания. Человеческое существо может, конечно, в той степени, в которой способно теоретизировать по поводу своих собственных ментальных операций, репрезентировать себе схему мышления, пытаться описывать, даже предписывать, способ рассуждения, вывода, воображения, предвосхищения, решения. Таким образом, можно разработать схемы, требующие систематизации своих структур и способствующие их сохранению, оценке и передаче. Можно представить, что процедурные знания питаются

---

<sup>38</sup> Французское слово «savoir» применяется для обозначения практического знания, в русском языке ближе к терминам навыка, умения в отличие от «connaissance», применяемого для обозначения теоретического знания и для обозначения знания в целом. – *Прим. перев.*

из двух дополнительных источников: с одной стороны, из *прагматической перегруппировки декларативных знаний*, научных или повседневных; с другой стороны, из осознания и систематизации схем восприятия, мышления или действия, находящихся в состоянии практики, часто без ведома последней, которая заставляет их функционировать.

Некоторые структуры, постепенно систематизированные в форме процедурных знаний, становятся доступными трансляции, по крайней мере, частично, дискурсивным путём, но при этом ничто не меняется в их природе: схемы в качестве таковых не являются репрезентативным или фигуративным порядком, они функционируют и сохраняются в практическом состоянии, связывая аналогичные ситуации. «Действия не следуют друг за другом случайно, но повторяются и используются сходным образом в сходных ситуациях. Если говорить точнее, они воспроизводятся так же, с тем же самым результатом, когда соответствуют аналогичным ситуациям, но отличаются или соединяются новым способом, если потребность или ситуация меняются. Мы называем схемами действий то, что в действии является достаточно транспонируемым, имеющим возможность обобщения или дифференцирования ситуации, иначе говоря, то, что имеется общего между разными повторениями или использованиями одного и того же действия» (Piaget, 1973, р. 23–24). Обратимся к определению понятия «схема» у Верно: «Назовём «схемой» *инвариантную организацию поведения в отношении одного класса ситуаций*. Именно в схемах следует искать знания-в-действии [connaissances-en-acte], то есть когнитивные элементы, позволяющие действию субъекта быть оперативным» (Vergnaud, 1990, р. 136). Схема, таким образом, структура действия – ментальная или материальная – неизменна, это канва, сохраняющая необычную ситуацию в другой и используемая более или менее отрегулированно в аналогичных ситуациях.

Понятие «габитус» часто связывается с теорией воспроизведения [de la reproduction] (Bourdieu et Passeron, 1970). Оно может быть разделено всей частной теорией социальных структур (Perrenoud, 1976). В этом смысле габитус является просто совокупностью схем, которыми располагает актер. П. Бурдьё говорит о нём как о «*небольшом наборе схем, позволяющем породить бесконечное число адаптированных практик и ситуаций, всегда воспроизводящихся, никогда не строящихся на эксплицитных принципах*» (Bourdieu,

1972, р. 209), или как о «системе длительных, транспортабельных диспозиций, объединяющих весь предыдущий опыт, функционирующих в каждый момент как **матрица восприятия, оценки и действия**, и она делает возможным выполнение бесконечно разнообразных задач благодаря переносу аналогичных схем, позволяющих решать проблемы определённого вида» (Bourdieu, 1972, р. 178–179).

Понятие «габитус» удобно для обозначения набора схем, которыми располагает субъект в каждый данный момент своей жизни и, таким образом, позволяет ставить проблему системной связности этого набора, как и вопрос общей динамики, которая производит его трансформации. В то время как когнитивная психология часто интересуется его [габитуса] генезисом, структурой, функционированием отдельных схем, антропологический подход делает акцент на совокупности схем, которыми располагает актор, чтобы противостоять жизненным обстоятельствам.

Два подхода сходятся в том, что когнитивные ресурсы субъекта или актора не ограничиваются тем, что повсеместно называется умениями или знаниями, а также процедурами или практиками самими по себе, но что они составляют значительную часть других когнитивных средств, которые являются не репрезентациями, а операциями. Конечно, можно было бы, рискуя увеличить неясность, попробовать расширить понятие умения или знания и таким образом объединить «габитус» и совокупность оперативных схем. Но кажется более разумным размышлять о компетенции в терминах упражнения в мастерстве, мобилизации когнитивных ресурсов разных порядков: с одной стороны, умения, с другой – «габитуса». Это именно то, что не избавляет, а даже наоборот, заставляет думать о единстве и разнообразии знания. И это приводит к тому, что невозможно понимать профессионализм, главным образом, в терминах профессиональных знаний. Разница между мастерством и профессией удерживается не только знаниями игры, она удерживается также габитусом и способом, которым схемы и умения артикулируются.

*Перевод с французского Виктории Герасимовой*

## ЛИТЕРАТУРА

- Bourdieu, P. Esquisse d'une théorie de la pratique / P. Bourdieu. – Genève : Droz, 1972.
- Bourdieu, P. La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement / P. Bourdieu, J. C. Passeron. – Paris : Ed. de Minuit, 1970.

- *Héran, F.* La seconde nature de l'habitus. Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique / F. Héran. – Revue française de sociologie, 1987. XXVIII. P. 417–451.
- *Perrenoud, Ph.* De quelques apports piagétiens à une sociologie de la pratique / Ph. Perrenoud. – Revue européenne des sciences sociales, 1976. N° 38–39. P. 451–470.
- *Perrenoud, Ph.* La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage, Éducation et Recherche, N° 2, p. 198–212 (repris dans Perrenoud, Ph., La formation des enseignants entre théorie et pratique / Ph. Perrenoud. – Paris : L'Harmattan, 1994. P. 21–41).
- *Perrenoud, Ph.* Former les maîtres primaires à l'Université : modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation? H. Hensler (éd.) La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation? / Ph. Perrenoud. – Sherbrooke (Canada). 1993a. P. 111–132.
- *Perrenoud, Ph.* La formation au métier d'enseignants : complexité, professionnalisation et démarche clinique // Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres (AQUFOM), Compétence et formation des enseignants?, Trois-Rivières, Coopérative universitaire de Trois-Rivières. P. 3–36 (repris dans Perrenoud, Ph., La formation des enseignants entre théorie et pratique / Ph. Perrenoud. – Paris : L'Harmattan, 1994. Chapitre IX. P. 197–220).
- *Perrenoud, Ph.* Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier, Revue des sciences de l'éducation (Montréal). Vol. XIX. N° 1. P. 59–76 (repris dans Perrenoud, Ph., La formation des enseignants entre théorie et pratique / Ph. Perrenoud. – Paris, L'Harmattan, 1994. Chapitre VIII. P. 175–196).
- *Piaget, J.* Biologie et connaissance / J. Piaget. – Paris : Gallimard, Coll. Idées, 1973.
- *Vergnaud, G.* La théorie des champs conceptuels / G. Vergnaud. – Recherches en Didactique des Mathématiques, 1990. Vol. 10. N° 23. P. 133–170.

## ОБРАЗОВЫВАТЬ НЕ ЗНАЧИТ ОБУЧАТЬ<sup>39</sup>

Андре Жиордан

Андре Жиордан (*Andre Giordan*) – директор лаборатории дидактики и эпистемологии наук университета Женевы, профессор, основатель Лаборатории дидактики и эпистемологии наук, консультант по вопросам научной коммуникации и культуры в различных национальных организациях (Швейцария, Франция, Италия, Испания) и международных (Европейский совет, ЮНЕСКО и др.). Область профессиональных интересов: вопросы коммуникации, научного образования и культуры, в частности, исследование механизмов распространения сообщений и конструирования знаний; известен своими работами по описанию концепций учеников и усвоения научных знаний, созданием аллостерической модели, разработкой средств, методов образования преподавателей, инженеров, журналистов, врачей; автор более ста статей и более тридцати книг, переведённых на многие языки. Основные публикации: «*Quelle éducation scientifique pour quelle société?*» (PUF, 1978), «*L'éducation relative à l'environnement: principes d'enseignement et d'apprentissage*» (UNESCO, 1986), «*Histoire de la biologie*» (2 tomes, Lavoisier, 1987), «*Les origines du savoir scientifique*» (Delachaux, 1987), «*L'enseignement scientifique, comment faire pour que "ça marche"?*» (Z'Editions, 1989), «*Psychologie génétique et didactique des sciences*» (P. Lang, 1989), «*Maîtriser l'information scientifique et médicale*» (Delachaux, 1990), «*L'Education pour l'environnement: mode d'emploi*» (Z'Editions, 1991), «*Conceptions et connaissance*» (P. Lang, 1994), «*Evaluer pour innover*» (Z'Editions, 1994), «*Maîtriser les méthodes de travail*» (Delachaux, 1994), «*La communication scientifique d'entreprise*» (Z'Editions, 1994), «*New learning models*» (Z'Editions, 1996), «*Le corps humain, la première merveille du monde*» (Lattès, 1999).

*e-mail:* [Andre.Giordan@pse.unige.ch](mailto:Andre.Giordan@pse.unige.ch), [giordan@uni2a.unige.ch](mailto:giordan@uni2a.unige.ch)

*web-page:* <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/index.html>

Школа является бедной не столько на средства или личности, сколько она бедна педагогическими идеями. Ничего удивительного, что знания «усваиваются так плохо». На пороге XXI в. нужно

---

<sup>39</sup> *Giordan A.* Enseigner n'est pas apprendre. URL: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/infos/publi/articles/ens.html>

признать очевидность того, что организация обучения всё ещё базируется на ограниченном количестве допущений.

При более близком изучении школьной практики констатируют, что подавляющее большинство преподавателей всё ещё думает, что достаточно «провести урок», чтобы ученики обучились. Другими словами, они думают, что для их педагогик, называемых «новыми», но которые на практике остаются теми же самыми, достаточно «сказать» или «показать» что-то при случае.

В то же самое время составители предметных программ всегда рассматривают знание как набор отдельных кусков или блоков, предназначенных для сборки в процессе обучения. До сих пор продолжают с апломбом делить науки на циклы, программы – на широко перекрывающиеся дисциплины, дисциплины – на темы и время – на расписание.

В конце концов, третий принцип, унаследованный от XIX в.: в случае, когда ученик не усваивает объясняемое, преподаватель предполагает, что заставит лучше понимать себя, повторив те же элементы практически в том же порядке, и, если этого не достаточно, учитель (и система образования вместе с ним) всегда полагает возможным оставить ученика на второй год.

Тем не менее уже двадцать лет работы по дидактике, подтверждённых трудами в области генетической и когнитивной психологий, показывают, что акт обучения бесконечно более сложен. Образовывать не значит обучать. Наоборот, образование может мешать понимать или запоминать различную информацию. Более того, оно может наводить скуку, демотивировать, блокировать ученика на долгое время.

В этом плане заключения существующих исследователей являются неопровержимыми: организация мышления и обучение некоторому знанию производят только ментальную активность учащихся. Они считают, что нельзя транслировать знания иным способом, чем передавая содержание от одного реципиента к другому. Наши последние работы, хорошо известные под термином аллостерическое обучение (*apprentissage allosterique*), показывают, что ученик изучает всё сквозь призму того, что он из себя представляет, и начиная с того, что он уже знает. Перед всем образованием это последнее обстоятельство ставит множество вопросов, проблем, способов обсуждения общества, школы, знания, окружающей среды и универсума. Эти концепции, как мы их назвали, обладают определённой

стабильностью: присвоение некоторого знания, его использование зависят от них. Если система образования не учитывает их, концепции сохраняются и преподаваемые знания скользят по поверхности сознания ученика, даже не затрагивая его.

Таким образом, обучение – это одновременно и удаление малоадекватных знаний, и приобретение других, более подходящих. Это результат трансформации привычных вопросов, первоначальных идей, способов обсуждения, где обучаемый не придерживается того, что его касается или задевает. Образование не является чем-то простым и очевидным, потому что только ученик понимает, изучает, мобилизует знания и... никто не может сделать этого вместо него. Смешно даже думать, что существует один хороший метод, подходящий в любое время и для всех учеников. Каждое присвоение знания происходит в результате его переработки, осуществляемой учеником, который сравнивает новую информацию и наличные знания и который производит новые значения, более пригодные для ответов на задаваемые им вопросы. Этот процесс может быть благоприятным, осуществляясь только непрямым, косвенным образом через то, что мы называем фасилитаторами дидактики среды. Знание не изменяет допущений ученика, если он находит в них смысл и научается заставлять их функционировать. Для того чтобы изменение произошло, ученик должен столкнуться с ситуациями, которые обращаются к нему с вопросом, с информацией, помогающей ему думать. Здесь кроется парадокс, с которым школа сегодня имеет дело. Она должна, во всяком случае, благоприятствовать условиям самодидактики и в то же время позволять ученику сталкиваться с контекстами – носителями смысла, где преподаватель выступает как посредник между знаниями и учащимися.

Как создать условия самообучения? Конечно, через уменьшение количества часов, когда ученик остаётся пассивным. Напротив, школа может благоприятствовать активности изобретения, переработки продуктов деятельности самими учениками, благодаря текстам, мультимедиа, мастерским, работе групп, ролевым играм, где через подход к реальным ситуациям ученики могут иметь дело непосредственно со многими типами знания. Может быть развита педагогика проекта, локальных акций, соглашений. Моменты приведения знаний в некоторый последовательный согласованный ряд,

их мобилизация в отношении некоторой перспективы могут быть использованы в образовательном процессе и т. д. В то же время школа может создать место для самообразования через введение сетки знаний между учениками. Перенос знания для восприятия равносителен перформативному средству.

Всякий раз, проводя изменение в жизнь, недостаточно иметь выясненные причины дисфункциональности или предлагать новые программы для того, чтобы осуществить эти изменения. Кроме этого, необходимо разрабатывать новые стратегии проведения их в жизнь. Нельзя трансформировать образовательную систему посредством предписаний и ещё меньше постановлений. Стратегия изменения вначале должна содержать выявление препятствий для него, видение того, в каком порядке они возникают. Помех много: приобретённые выгоды, жизненные привычки, административные жесты, регламентация, образ класса или преподавателя и т. д.

Стратегия изменения должна включать в себя и стремление к исследованию различных компенсаций для одновременного удовлетворения каждого отдельного интереса, и тогда изменение будет принято. Наконец, она должна содержать в себе рычаг истинной трансформации преподавателей, и эта задача оказывается приоритетной. Исследователи обучения также не знают точного способа того, как можно облегчить процесс присвоения знания в ситуациях, затрагивающих учеников, когда их аргументы накладываются на концепции, и тем самым заставляющих их перестраиваться.

Нужно добавить, что многие не считают, что дидактические исследования могли бы быть полезны, что их следует проводить. Большинство законодателей даже не знает об их существовании... хотя даже худшую стиральную машину не проектируют без минимума исследований. В настоящее время в Европе бюджет исследований знания и всех сопутствующих дисциплин остаётся только десятитысячной частью всего исследовательского бюджета.

Наконец, мы можем выделить шесть параметров достижения «хорошего обучения»:

\* Сделать ситуацию исследования значимой, то есть поместить учащихся в ситуацию исследования. Это полностью относится к проблеме мотивации.

\* Создать когнитивную пертурбацию. Например, столкнуть группу с некоторым сюжетом, информацией, реальностью.

\* Благоприятствовать обучению, конструируя с учениками модели, схемы, макеты, помогающие мышлению.

\* Разрешить вертикальную интеграцию раздробленных знаний вокруг нескольких базовых понятий (энергия, материя, космическое время, информация, организация, регуляция, память, эволюция и т. д.).

\* Вызвать мобилизацию и переиспользование знаний: создавать ситуации, где группа более «образованных» занимается с маленькими.

\* Размышлять над образом знания, имеющимся у определённого лица: создавать ситуации, где можно отрефлексировать то, что ты делаешь... остановиться. Принять «потерю времени» и подумать о ценностях (то, за что держится человек).

*Перевод с французского Виктории Герасимовой*

## КОНЦЕПЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК «ТРАМПЛИН» ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ<sup>40</sup>

*Андре Жиордан*

Образование не даёт ожидаемых результатов. Дидактическая продуктивность – знания, приобретённые по отношению к прошлому, – очень слабая, практически нулевая. Некоторое количество «ошибок» в рассуждениях или «ошибочных» идей повторяется наряду с нарастающей деконцентрацией у учеников даже после многочисленных последующих образовательных действий. Поскольку, когда изучают класс, набор учебных предметов кажется последовательным и логичным. Урок уже изучен практически полностью.

Как можно это проинтерпретировать? Причины возникающих трудностей, несомненно, многочисленны. Огромное число учеников, потеря интереса к получаемому знанию, распределение знания по многочисленным дисциплинам, уменьшение доверия к преподавателю, прекращение чтения – вот основные симптомы нынешнего образовательного процесса. Во всяком случае основной причиной этого, вероятно, является поиск другого. Ученик слишком часто понимается в терминах «присутствия–отсутствия» в отношении образовательной системы. Он находится в классе, но преподаватель практически не считается с ним. Учитель часто игнорирует то, что ученик знает (или верит, что знает), его способ преподавания часто ускользает от него же самого.

Чтобы заполнить этот пробел, начиная с восьмидесятых годов появились исследователи-дидактики. На материале дисциплин или междисциплин дидактические исследования позволили понять вопросы, идеи, способ рассуждения, систему референций учеников. Все эти обозначенные элементы, перегруппировываясь, образуют ту или иную концепцию обучения. Проведённые исследования заставили думать о методах преподавания совсем иным образом.

---

<sup>40</sup> *Giordan, A.* Les conceptions de l'apprenant comme tremplin pour l'apprentissage.... URL: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/infos/publi/articles/concep.html>

## КОНЦЕПЦИЯ. ЧТО ЭТО ТАКОЕ?

Перед началом образования ученик имеет уже некоторые идеи или представления (концепции) – прямо или косвенно – по поводу преподаваемого знания. Именно через них ученики пытаются понять изучаемый предмет или интерпретировать надлежащие ситуации или текст учебника. Концепции ученика обладают определённой стабильностью; обучение – приобретение некоторых знаний, некоторого хода мысли, полностью зависящего от наличных концепций. Если концепция не принимается преподавателем в расчёт в образовательном процессе, то она сохраняется, и соответствующее знание проскальзывает мимо ученика, не затрагивая его.

Знание этих идей, способа мышления позволяет преподавателю адаптировать образование или по меньшей мере предложить более эффективную педагогику. Но, прежде чем идти дальше, нам следует поднять несколько противоречий.

Итак, говоря о концепциях учащихся, не хочется говорить «они остаются». Очень часто в наших наблюдениях за классом мы видели преподавателей, которые эксплицировали идеи учеников и считали, что этого вполне достаточно, всячески подавляя непосредственную или диалогическую педагогику. Для нас простое выражение концепций ученика является только отправной точкой образования. Несомненно, что они остаются у него. Присвоение некоторого знания есть одновременно обучение установкам, шагам и нескольким «большим» концепциям (или фундаментальным знаниям). Их выявление – нелёгкая вещь. Оказывается недостаточным хорошо презентировать некоторую сумму знаний ученику (ему они говорят больше, ему лучше видно), потому что информация спонтанно понимается учеником, запоминается и интегрируется в уже имеющиеся структуры. Именно ученик, один, может создавать каждую единицу знания. И он не может это делать, не опираясь на плечи доступных ему средств, то есть концепций.

Далее мы отметим, что концепция – это не то, что возникает в классе, то есть не то, что ученик говорит, пишет или делает. Некоторая концепция соответствует подразумеваемой структуре мышления и даёт начало тому, что человек думает, говорит, пишет или рисует.

Концепции никогда не возникают из ничего [gratuite], они являются продуктами предыдущего опыта ученика (ребёнка или взрослого). Они представляют собой решётку схемы чтения, интерпретации, предсказания реальности индивида, его интеллектуальной

тюрьмы. Нельзя понимать мир иначе, чем через реальность индивида. Реальность отсылает человека к своим вопросам (проблемам). Она поддерживается, опираясь на суждения и их интерпретации (операционный модус), на другие идеи, которыми манипулирует (её решётка значений), на способ объяснения (значений), на способ производства смысла (семантическую сеть). Эти различные элементы, очевидно, нелегко разъединить, они находятся в постоянном взаимодействии.

Концепция – функция проблемы, решётки значений, ментальных операций, семантической сети и сигнифиантов.

Проблема [probleme] – группа более или менее эксплицитных вопросов, которые провоцируют использование в работе тех или иных концепций. Проблема является по сути «двигателем» интеллектуальной активности.

Решётка значений [cadre de reference] – набор периферических знаний, активированных темой для формулирования соответствующей концепции. Иными словами, это другие, уже заученные, концепции, на которые опирается ученик, чтобы создать новую концепцию.

Ментальные операции [operations mentales] – набор интеллектуальных операций или трансформаций, которые ученик освоил. Они позволяют ему устанавливать связи между элементами решётки значений, делать заключения (выводы) и использовать концепции. Специалисты называют это инвариантными операторами.

Семантическая сеть [reseaux semantique] – это интерактивная организация, находящаяся в действии, начиная с решётки значений и ментальных операций. Она позволяет придавать некоторую семантическую связность набору элементов. Другими словами, это появление результата игры отношений, устанавливаемых между всеми основными или периферическими элементами, составляющими концепцию. Этот процесс производит некоторую сеть значений и придаёт концепции специфичность.

Сигнифианты [signifiants] – набор необходимых знаков, следов и символов для создания и экспликации концепции.

### **Просто ли сменить концепции?**

Понятно, что обучение – это не простой процесс переноса (учитель говорит, показывает...), процесс трансформации, трансформации проблем, начальных представлений, повседневных способов

рассуждения учеников. Учитель может значительно облегчить этот процесс. Для этого он должен «идти “с”» концепциями учащихся, позволяя их экспликацию. Но он должен также «идти “против”», пытаясь после проявления концепций, дать понять ученикам ошибочность и ограниченность их концепций.

На деле эти педагогические идеи, отсылающие к работам Брунера (Bruner), Озубеля (Ausubel), Пиаже (Piaget), Выготского, с одной стороны, и Башляра (Bachelard) – с другой, ограничены. Сегодня следует идти дальше. Эти практики представляют собой немалый интерес, но они содержат в себе огромные ограничения. Аллостерическая модель, разработанная в нашей лаборатории<sup>41</sup>, показывает, что обязательно следует «идти «с», чтобы идти «против». Это не такое уж сильное противоречие. Попытаемся разобраться.

Опираясь на работы генетической психологии, некоторые педагоги превозносили следующий метод: после выявления концепций заставить их противостоять в классной работе учеников в рамках группы. Это отличный метод, чтобы пустить в ход всю имеющуюся у ученика информацию. Он способствует повышению мотивации и появлению проблем. Он позволяет учащимся вернуться назад и объяснить то, что они думают. Через эту работу с концепциями точка зрения ученика может значительно трансформироваться. Дополнительная оппозиция между учениками может быть введена через внедрение реальности на основе небольших экспериментов и опросов, проведённых с учениками через конфронтацию с текстами или просто через предложение учителя.

Постепенно через серию изобретений и прогрессивных структур приобретает более совершенное знание. Во всяком случае, в том, что касается конструирования концепции или присвоения метода, этот подход чётко показывает свои ограничения. Он не позволяет преодолеть некоторые предшествующие концепции; в частности, когда ученик находится в столкновении с некоторыми очень специфическими препятствиями в способе мышления, называемыми «эпистемологическими препятствиями». Всё объясняется тем, что эти педагогические допущения, с одной стороны, находятся между знакомыми знаниями и концепциями, с другой стороны, что можно переходить от одних к другим, ни прерывая их, не удаляя. Понимание концепции только как одного этапа конструирования понятия или подтверждения «что обучение – это

---

<sup>41</sup> Лаборатория дидактики и эпистемологии науки. – *Прим. перев.*

обогащение концепций» – опасное понимание, представляющее собой скорее непонимание.

Для преодоления этих трудностей педагоги, идущие от идей Башляра, рекомендуют непосредственно исправлять ошибки учеников. Но можно ли так легко удалить концепции? Решение появляется незамедлительно – «уничтожить» изначальные концепции, предоставляющие готовый ответ на вопрос. Логично! Преподаватель, перед тем как расставить некоторые «точки-препятствия», пытается сначала их откорректировать, настаивая, в частности, на трудностях их применения.

Мы использовали на практике этот метод. После многочисленных последующих попыток его оценить, мы заметили, что, к несчастью, это было ошибкой. До тех пор, пока ошибка соответствует некоторому глубоко укоренённому способу мышления, каковым является большинство концепций, можно утверждать, что достаточно чёткое выражение редко устанавливает проблему. Замечания преподавателей кажутся в целом уместными, последовательными, простыми и понятными! К несчастью, ученик очень часто их избегает. В лучшем случае он способен объединять их обрывки, поддерживая некоторое «ядро».

### **Идти «с», чтобы идти «ПРОТИВ»**

Образование – не простая и очевидная вещь. Не существует некоторого единого метода, подходящего одновременно всем ученикам во все моменты времени. К счастью, дидактические исследования могут предложить ряд средств, чтобы помочь учителю в его образовательном выборе. Какие это средства?

С самого начала кажется, что не следует только избегать концепций, но также нужно сделать их доступными для оценки и изменения. Невозможно отказаться от попытки определить место концепции. Это единственное средство в распоряжении ученика для декодирования ситуации и сообщения. В то же время следует преодолевать концепции. Любое приобретённое знание откладывает достаточно глубоко.

Во всяком случае, нет ничего более трудного, чем увидеть «деструкцию» действующих концепций; преподаватель, как правило, недооценивает сопротивление предшествующих знаний. Концепция никогда не функционирует изолированно. Благодаря своей непротиворечивой структуре она более широка и представляет собой

мышление учащегося, как бы приносит в себе свою логику и систему собственных значений, сопротивляясь даже наиболее разработанной, продуманной аргументации. Далее, недостаточно осознания учеником того, что его концепция ошибочна или ограничена для того, чтобы произвольно создавать новую концепцию. Обучение требует установления новых отношений, принятия новых моделей и т. д. Именно это аллостерическая модель обучения держит в качестве своего основного интереса. Она показывает, что всякое присвоение требует некоторой разработческой активности ученика, содержанием которой является конфронтация новых и старых знаний, продуцирование новых значений более адекватных для задаваемых учеником вопросов.

Обучение – не внезапный процесс; новые знания не являются сразу «понятыми» учеником. В одном случае он может пропустить необходимую информацию, в другом случае необходимая информация ему доступна, но ученик не мотивирован ею или она не соответствует вопросу, который занимает внимание ученика в данное время. Ученик может быть не способен связать её с вопросами методологии, оперирования, ссылок и т. д. Потом он может вставлять собственные элементы в процессе эффективного управления пониманием. В конце концов, в случае фундаментального обучения констатируют даже, что приобретаемое знание не вписывается прямо в линию предыдущих знаний. Это последнее обстоятельство представляет собой наиболее частое препятствие к интеграции нового знания.

Необходима радикальная трансформация концептуальной решетки ученика. Эта задача подразумевает некоторые дополнительные условия. Во-первых, ученик должен находиться в условиях, необходимых для преодоления конструкции, опосредованной известными знаниями. Заметим, что ученик должен проявлять интерес, т. е. видеть смысл в ситуации. Во-вторых, начальные концепции не трансформируются, если ученик не находится в противодействии ряду многочисленных конвергентных элементов. В-третьих, ученик не может выработать новые концептуальные решетки иначе, чем по-разному вписывая входящую информацию. Особенное внимание он должен уделить моделям-организаторам, которые позволяют ему структурировать информацию по-иному. В этом плане аллостерическая модель описывает систему параметров, которые, таким образом, являются ограничивающими

факторами; она предлагает использовать для этого помогающую учебную среду [didactique environnement].

В результате следует отметить, что конструктивистские модели кажутся неявно выраженными в учебных предметах. Обучение перестраивает набор многочисленных активностей, полифункциональных и многоконтекстуальных. Обучение мобилизует многие уровни ментальной организации, на первый взгляд, несвязанные, так же как ограниченное число уровней регуляции. Желание всё объяснить в одной теоретической рамке сомнительно. Различные конструктивистские модели производятся в очень чистых областях. Так, в случае обучения научным концепциям не всё зависит от когнитивных структур в том смысле, как они определены Пиаже. Испытуемые, находящиеся на уровне развитой абстракции, могут рассуждать, делать заключения на содержательном уровне, подобно маленьким детям. Именно это остаётся предметом обсуждения. И это не только уровень операций [un niveau opératoire], но тот уровень, который мы называем общей или глобальной концепцией ситуации, то есть одновременно тип вопрошания, рамка референции, сигнифианты, семантические сети (понимаемые как метазнание о контексте и обучении) и т. д. Таким образом, элементы, ориентирующие способ мышления и обучение в теории Пиаже, остаются непроговоренными.

Сходным образом присвоение знаний происходит не только через «рефлексирующее» [«r fl chissante»] абстрагирование. Для научного образования это последнее обстоятельство может быть несколько деформировано. Новый элемент редко прямо вписывается в линию предыдущих знаний. Наоборот, последние часто представляют собой препятствие к интеграции. Желание всё объяснить в терминах «ассимиляции» или «аккомодации» спорно. Необходимо в целом пристально рассмотреть одновременную деконструкцию всякой новой конструкции. Знания, находящиеся у власти, в целом мешают всякой ассимиляции информации, более далёкой от них. В то же время аккомодация наталкивается на мобилизованную учеником модель. В результате происходят опасные интерференции, препятствующие всякой новой разработке знания. Для того чтобы возникло понимание новой модели или мобилизация учеником концепции, необходима трансформация ряда ментальных структур. Рамка вопрошания ученика должна полностью переформулироваться, решётка значений – значительно измениться. Эти механизмы никогда

не срабатывают сразу, они проходят стадии конфликта или интерференции. Всё это вопрос приближения, отношений, конфронтации, деконтекстуализации, прерывания, альтернатики, возникновения, уровня, отстранения, в особенности мобилизации.

Поскольку различные конструктивистские модели очень ограничены, они ничего или практически ничего не говорят о социальном или культурном контексте образования. Они не позволяют использовать ситуации или среды, благоприятствующие образовательному процессу. Это нормально, так как не было их изначальной или первоочередной заботой. Прежде всего, в них выступают вперёд понятия «созревания» или «регуляции» без оценки условий соответствующей деятельности в практике. Впрочем, Вин Банг (Vihn Bang) реализовал этот сюжет. Уже в 1989 г. он отметил с сожалением, что «психология ученика становится всё более ошибочной». В действительности всё это психология обучения, которая нуждается в разработке. Но является ли это ещё психологией?..

### **Аллостерическая модель**

Наша модель, без сомнения, имеющая значительный успех в англо-саксонской традиции, является достаточно прагматической. Её цель – не разработка дополнительной модели когнитивных процессов, а выявление в отношении частных знаний условий, благоприятствующих образованию в форме некоторой систематической и мультистратифицированной сущности, где на первый план выступают уровни саморегуляции и уровень интеграции. В результате всякое знание полагается одновременно как продолжение предыдущих приобретений, организующих рамку вопрошания, референции и значений, и в то же время через прерывание их или по меньшей мере поворот, или трансформацию вопрошания.

На деле всякое удачное обучение есть, по сути, смена концепций, процесс, который никогда не бывает лёгким, поскольку он не безразличен ученику. Можно даже сказать, что это неприятный процесс. Мобилизованные концепции, посредством которых ученик приписывает значения, живы, и каждое изменение воспринимается как угроза. Изменяется смысл нашего прошлого опыта. Концепции учащихся, как мы их определили, выступают одновременно и в качестве интеграторов, и в качестве потрясающего щита, отражающего всякую новую информацию, которая может дестабилизировать

актуальную систему значений. Более того, ученик должен провести решительный контроль своей активности и процессов, которые её направляют на различных уровнях, которые мы называем репертуарными.

Всякое приобретение знания требует сложной активности ученика для производства новых значений, более пригодных для ответов на вопросы, которые задаются им, что достигается посредством процесса конфронтации нового и старого знания. Тогда образуется то, что мы назвали «активными концептуальными ландшафтами», вид структуры взаимодействия через роли, имеющие преимущество в организации новой информации и в процессе разработки новой концептуальной решётки, через которую учебные среды могут подчинить их себе.

Таким образом, по ту сторону когнитивных стратегий наши работы являются работами дидактического порядка. Они написаны для проекта облегчения присвоения знания в школе и не только в школе. Ученик, даже находясь в ситуации автодидактики, никогда не может сам учиться. Между ним и предметом изучения находится система многочисленных межотношений, которую ещё необходимо установить. Она никогда не бывает спонтанной, вероятность того, что некий ученик сможет «выявить» ряд элементов, способных трансформировать его вопросы или благоприятствовать изменениям в сети, практически нулевая. Наоборот, этот подход может значительно благоприятствовать обучению через инсталляцию некоторой «среды», предоставленной в распоряжение ученика.

Например, начальной точкой всякого образования выступает одно или несколько рассогласований, нарушающих когнитивную сеть, представляющую собой мобилизованные концепции. Этот диссонанс создаёт некоторое напряжение, которое ломает или смещает хрупкое равновесие, реализуемое мозгом. Только этот диссонанс может запустить процесс трансформаций.

В то же время ученик должен сталкиваться с противоречиями на уровне значимых элементов, таких как документы, описания исследований, доказательств, схем, моделей и т. д., которые могут быть привлечены для образовательного процесса. Можно добавить, что новая формулировка знания не заменяет старую, если ученик заинтересован в её сохранении и заставляет её функционировать. На этом этапе новые противоречия адаптированных ситуаций, отобранных знаний оказываются плодотворными.

Для каждой из них наша микромодель является также средством выявления противоречий и конструирования ситуаций, активностей или вмешательств иного рода, благоприятствующих образовательному процессу.

Через аллостерическое обучение устанавливаются и подтверждаются новые функции преподавателя. Их важность больше не находится в их речи или в априорных демонстрациях, эффективность их действий находится всегда в контексте их взаимодействий со стратегиями обучения учеников. В особенности через регулирование акта образования, включающее в себя способности становиться в отношении, выставлять точки опоры, помогать в концептуализации или придавать смысл знаниям, оказываются решающими.

*Перевод с французского Виктории Герасимовой*

### **ЛИТЕРАТУРА**

- *Giordan, A. Les origines du savoir / A. Giordan, G. De Vecchi. – Delachaux, 1987.*
- *Giordan, A. L'enseignement scientifique, comment faire pour que «ça marche»? / A. Giordan, G. De Vecchi. – Z'Editions, 1989.*
- *Giordan, A. Conceptions et connaissance / A. Giordan, Y. Girault, P. Clement. – Peter Lang, 1994.*

## АЛЛОСТЕРИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ<sup>42</sup>

*Андре Жиордан*

Существующие ныне исследования в области проблем обучения находят общие точки соприкосновения, в частности обнаруживая недостаточность как некоторого набора традиционных образовательных практик, так и существующих инноваций (активных, поисковых, ненаправленных методов обучения). Они доказывают, что знание передается не потому, что преподаватель неукоснительно следует программе и регулярно проводит учебные занятия. Понятия, а также специфические мыслительные приемы ни в коем разе не могут быть приобретены в акте непосредственной передачи от преподавателя к ученику.

В действительности сознание обучающегося никак не может быть представлено как система пассивной регистрации. Совершенно очевидным представляется тот факт, что еще до всякого обучения ученики обладают определенным набором вопросов, идей, а также отношений и практик. Иными словами, имеет место способ специфической экспликации, который мы называем **базовыми концепциями**. Эти последние определяют способ, посредством которого обучающийся (ребенок или взрослый) декодирует информацию. Всякое знание, таким образом, зависит от этих наличных концепций. Через них обучающийся обрабатывает собранную информацию и в случае необходимости создает новое знание. Всякий раз, когда имеет место понимание какой-либо модели или присвоение понятия, его ментальная структура полностью перестраивается. В этом смысле обучение не может быть результатом процесса передачи знаний, чаще всего представляемого в единственном значении этого слова – от учителя к ученику. Аналогичным же образом непосредственное действие самого обучающегося, если в нем возникает необходимость, также не всегда может быть признано вполне достаточным. Процесс присвоения знания есть результат процесса трансформации наличных концепций, где основным действующим

---

<sup>42</sup> *Giordan A.* Le modele allosterique et les theories contemporaines sur l'apprentissage. URL: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/rech/allostr/th\\_app.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/rech/allostr/th_app.html).

лицом является лишь сам обучающийся. Приобретение знаний предполагает **действие по переработке**, в котором обучающийся, сталкиваясь с новой информацией и своими наличными знаниями, продуцирует новые значения, наиболее пригодные для решения им же самим сформулированных проблем.

Принимая во внимание все вышесказанное, основные теории ныне представляются крайне недостаточными. Управление процессами обучения требовало разработки принципиально новой модели, которая бы включала в себя различные параметры, пригодные для того, чтобы вступать во взаимодействие с наличными представлениями учащегося. Такая попытка была предпринята в Лаборатории дидактики и эпистемологии наук в 1987 г. (Giordan et de Vecchi, 1987). Речь идет о модели, известной сегодня в терминах **аллостерической модели обучения** (Allosteric Learning Model – для англосаксонских стран). Отнюдь не являясь идеальной, эта модель тем не менее имеет несомненные достоинства, позволяя обозначить проблематику, эксплицировать основные характеристики акта обучения и сделать прогноз на будущее. Наконец, и это основная причина, по которой она вызывает определенный интерес, – она дает практические рекомендации относительно тех образовательных сред, которые призваны облегчить процессы обучения. Она, таким образом, позволяет выдвигать эвристические гипотезы относительно специфических образовательных проектов. В этом тексте мы в первую очередь в самых общих чертах обозначим место этой модели в ряду других современных образовательных теорий. И, во-вторых, приведем некоторое количество уточнений, позволяющих составить наиболее адекватное представление о ней.

### **1. Современные теории обучения**

Образование в большинстве случаев все еще остается делом привычки или чистого эмпиризма. Тем не менее, пытаясь усовершенствовать практики на местах, можно обнаружить набор более или менее неявных аксиом, которые лежат в основании одновременно как дискурсов, так и практик. Эти базовые постулаты чрезвычайно разнообразны, что несколько затрудняет процесс их категоризации. К счастью, существует некоторое количество письменных источников. Можно попытаться их категоризовать, не вдаваясь при этом в излишний схематизм.

Принцип предлагаемого нами анализа базируется на трех основных дискриминантах [различениях], наиболее часто приводимых

в литературных источниках: **знание, ученик, общество**. Такая выборка позволяет включить все эти многочисленные подходы в десятку основных теорий, расположив их в этом пространстве по следующим трем направлениям:

- **ось знание:** академические теории, технологические теории, бихевиористские теории, эпистемологические теории;
- **ось общество:** социальные теории, социокогнитивные теории, психосоциальные теории;
- **ось обучающийся:** гуманистические теории, генетические теории, когнитивные теории.

Чтобы соблюсти принцип относительной полноты, необходимо еще упомянуть спиритуалистские теории. Они, следует отметить, приобрели некоторых размах в конце этого столетия.

### **1.1. Спиритуалистские теории**

«Спиритуалистское» направление иначе еще называется «трансцендентальным» или «new-age». Исторически спиритуалистские теории располагаются в религиозной или метафизической перспективе. Религии и восточные философии всегда питали размышления, касающиеся образования. Они, в частности, постулируют идею о том, что человек должен учиться освобождаться от уже познанного с тем, чтобы его преодолеть. В определенных случаях ученик может подняться на некий «высший» уровень, последовательно проходя этапы инициации. В настоящее время в связи с новым всплеском религиозности это направление вновь обнаруживает свою актуальность и находит отклик среди определенного типа личностей, озабоченных смыслом своей жизни. Личность должна управлять своим духовным и физическим развитием, опираясь при этом на свою внутреннюю энергетику, активизируя ее в деятельности медитации, созерцания, самовнушения. Вся необходимая «энергия» сосредоточена в самой обучающейся личности. Эта энергия представлена под разными именами, будь-то «Бог», «Тао», «Сверхъестественное» и т. п. Основные постулируемые ценности: «благость», «справедливость», «любовь», «другой», «прекрасное».

В рамках спиритуалистского направления мы находим образовательные теории Хармана (Harman, 1974), Кришнамурти (Krishnamurti, 1970), Маслоу (Maslow, 1968, 1971), Леонардет де Фергюсон (Leonardet de Ferguson). Сюда же следует отнести американский трансцендентализм, основоположниками которого являются Эмерсон (Emerson, 1983), Торо (Thoreau) и Фуллер (Fuller), а также

метафизические философии. Отметим также, что в рамках этого направления параллельно развивается целая совокупность педагогических практик, которые в ряде случаев заимствуют некоторые принципы других идеологий (ценность личности, приобретение методов работы и т. д.).

### **1.2. Академические теории**

Теории, которые мы называем «академическими» фигурируют также под названиями: «рационалистические», «реалистические», «эссенциалистские» или «классические». Они наиболее часто используются в образовательных системах. Свое внимание они в основном фокусируют на процессе передачи знаний (Bloom, 1987). Педагогики этого направления экспонируют дисциплинарное знание, носителями которого являются преподаватели (Snyders, 1973; Houssaye, 1987). Роль преподавателя состоит в передаче учебных содержаний, а роль ученика – в усвоении этих содержаний. При этом чаще всего рекомендуются догматически или фронтальным образом организованные лекции. Последние в ряде случаев могут опираться на иллюстративные методы (схемы или рисунки) либо на опытные эксперименты, подтверждающие слова учителя. Основная цель состоит в структурировании идей и их последовательном воспроизведении. Основной упор делается на систематических штудиях и работе по запоминанию.

### **1.3. Технологические теории**

Технологические теории, также называемые системными, делают в основном акцент на усовершенствовании обработки информационного послания посредством соответствующих технических средств. Слово «технология» может пониматься в самом широком смысле, подразумевая как процессы, традиционно обозначаемые на схеме коммуникации (отправитель, получатель, код), так и дидактические средства коммуникации и обработки информации.

Исторически акцент делается на визуальном (наглядные средства), затем на аудиовизуальном (фильмы). Основной принцип этого направления – разложение информационного послания на отдельные фрагменты с последующей их визуализацией (Tickton, 1971). Наиболее современные подходы основной акцент ставят на информационных средах обучения, а также на интерактивных программных средствах (Suppes, 1988; Bergeron, 1990). Основное значение придается развитию мультимедийных и других гипермедийных средств.

#### **1.4. Бихевиористские теории**

«Бихевиористские» теории, разработанные в трудах Уотсона (Watson), принято еще называть «программным обучением» (Holland and Skinner, 1961; Skinner, 1968). Будучи враждебно настроенными по отношению к методу интроспекции, они фактически продолжают исследования в области условных рефлексов. По принципу «стимул–реакция» эти теории базируются на идеях «обусловленности» и «подкрепления». В отношении ученика подкрепление стимула состоит в факте подтверждения того, что он дал верный ответ на поставленный вопрос.

«Бихевиористские» теории исходят из того, что учебный предмет следует разложить на элементарные единицы знания, каждой из которых надлежит стать предметом отдельного рассмотрения.

Это направление во многом обусловило профессиональное и технологическое обучение. В рамках общего обучения оно привело к развитию, с одной стороны, программного обучения (Landa, 1974) и педагогики целеполагания – с другой (Bloom, 1956; Mager, 1962; Krathwohe, 1964).

#### **1.5. Эпистемологические теории**

«Эпистемологическое» направление, находящееся на стадии становления, исходит из идеи того, что доскональное изучение структуры знания, а также соответствующих методов построения этого знания облегчает акт обучения. В качестве основной точки отсчета всегда выступает конструкция знания в эпистемологической или исторической перспективах. Работы Куна (Kuhn, 1970) и в особенности Поппера (Popper, 1961) в англо-саксонских странах, а также Башляра (Bachelard, 1934, 1938) – во франкоязычных странах внесли принципиальный вклад в развитие этого направления (идея смены парадигмы, *de refutabilite ou d'obstacle epistemologique*).

Это направление инициировало появление весьма разнообразных образовательных практик. К примеру, последователи Башляра утверждают, что преподаватель, опираясь на знание истории наук, пытается выявить возможные затруднения и исходя из них выстроить дальнейшее объяснение (Canguilhem, 1974; Rumelhard, 1986). С этой целью продумывается ряд педагогических ситуаций, направленных на то, чтобы преодолеть эти затруднения либо избежать их. Чаще всего преподаватель пытается инициировать высказывания самих учащихся, затем дает свои разъяснения, принимая во внимание возможные затруднения.

В настоящее время эта тенденция переходит в ранг системного направления. Основываясь на идеях Ван Берталанфу (Von Bertalanffy, 1967), а также Морена (Morin, 1977), знание рассматривается в понятиях системы.

### **1.6. Социальные теории**

Социальные образовательные теории постулируют принцип социальной обусловленности или обусловленности образовательной среды. В качестве ценности они выдвигают на первый план свое объективное измерение. Излюбленные темы этих исследователей – деление на социальные классы, социальная и культурная преемственность, социальное происхождение учащихся, элитизм.

Эти теории наиболее интенсивно развивались в 1960–70-х гг. Они в основном занимали критическую позицию по отношению к традиционным практикам и социальным институтам (Vasquez, 1967; Lapassade, 1967; Lourau, 1970; Lobrot, 1972; Oury et al., 1971). Согласно этим теориям, миссия образовательной системы состоит в том, чтобы подготовить учащихся к преодолению социокультурных барьеров. Впрочем, образовательные институты действовали с точностью до наоборот: они воспроизводили социальное и культурное неравенство, нисколько не заботясь о том, что происходит за пределами школы.

Некоторые теории останавливаются на анализе социальных взаимодействий (Grand' Maison, 1976). Другие настаивают на принципе укорененности образования в культуре, предлагая включить в педагогику в качестве основной составляющей культурное измерение (Oury et al., 1971). Они, таким образом, становятся в оппозицию по отношению к когнитивистской традиции, которая озабочена природой самого процесса познания.

### **1.7. Социокогнитивные теории**

Это теоретическое направление настаивает не столько на идее общества, рассматриваемого во всей его совокупности, сколько на идее культурных и социальных факторов, участвующих в процессе создания знания. Существует множество вариантов. Одни выдвигают на первый план социокультурное отношение, определяющее развитие личности в обществе. Другие фокусируют внимание на самом акте обучения, называя доминирующим принцип взаимодействия в процессе конструирования знаний.

Последние, с целью приобщения учащихся к коллективным методам работы (Augustine et al., 1990), делают акцент на принципе педагогики сотрудничества, настаивая на всевозможных способах интеракции [взаимодействия] между учащимися. Часто рекомендуется метод работы в группах (Brandt, 1990; Kagan 1990).

Эти ученые заинтересованы также в развитии когнитивистских методов исследования (Bandura, 1971; Joyce et Weil, 1972). Они, в частности, отмечают проблемы, сформулированные исходя из психологического видения образования, и настаивают на принципе социальной и культурной обусловленности знания (Bandura, 1986; Lave, 1988; Johnson et Johnson, 1990). Это направление в настоящее время широко развивается в Соединенных Штатах (Slavin, 1990; Johnson et Johnson, 1990), а также в Канаде.

### **1.8. Психолого-когнитивные теории**

Психолого-когнитивные теории прежде всего озабочены развитием таких когнитивных процессов у учащегося, как рассуждение, анализ, решение проблем и т. п. Оставаясь относительно близкими идеям предыдущих направлений, они настаивают на социальных и контекстуальных аспектах обучения. Основания этих образовательных теорий часто обнаруживаются в психолого-социальных исследованиях (Moscovici, 1961; Doise, 1975; Perret-Clermont, 1979).

На первый план прежде всего выдвигается принцип взаимодействия индивидов в акте обучения (Doise et Mugny, 1981; Carugati et al., 1985; Gilly, 1989). Авторы оперируют такими понятиями, как «социокогнитивный конфликт», «групповая практика», «противопоставление репрезентаций». Основной эффект состоит в сравнении многих типов репрезентаций, что предполагает возможность рефлексивной остановки с последующим продвижением вперед.

### **1.9. Гуманистические теории**

Гуманистические теории, по-другому еще называемые «персоналистскими», «анархистскими», «свободными» или «открытыми», основной акцент делают на понятии личности. Согласно авторам, эти теории на первый план выдвигают понятия «самости» [«Я»], «свободы» и «автономии». Они провозглашают принцип свободы обучающегося, его устремлений, его добровольного желания учиться.

Наиболее известными в этом плане являются работы Роджерса (Rogers, 1951, 1969). Именно личность в ситуации обучения (называемая иногда «клиент») должна управлять процессами своего обучения, опираясь при этом на свои внутренние возможности. Преподаватель в этом смысле выступает в роли посредника. Его основная цель состоит в том, чтобы непрерывно обеспечивать процессы самоактуализации учащегося (Paré, 1977).

В результате развития этих идей в 1960-70-х гг. широкое распространение получили так называемые «открытые», «альтернативные», «неавторитарные» школы, вдохновленные идеей целостного развития ребенка (Kirshenbaum et Henderson, 1989).

### **1.10. Генетические теории**

Развивая философские идеи XVIII в. (Leibnitz, 1704; Kant, 1781), эти теории исходят из предположения о существовании некой когнитивной структуры, имеющейся у каждого обучающегося. Эта когнитивная структура «развивается» в процессе «созревания», проходя серию последовательных этапов. Она обеспечивает процессы запоминания и является тем своеобразным репером, вокруг которого структурируется новая усваиваемая информация.

Это направление, развиваемое многими психологами в начале века, приобрело важное значение после окончания второй мировой войны и вплоть до начала 1970-х гг. Среди наиболее цитируемых авторов следует отметить Валлона (Wallon, 1945), Келли (Kelly, 1962), Гане (Gagné, 1965, 1976), Брунера (Bruner, 1986), Пиаже (Piaget, 1966, 1967), Озубеля (Ausubel, 1968).

На протяжении последних 20 лет исследования Брунера, Пиаже, Озубеля в значительной мере определяли развитие образовательных практик. Гане, к примеру, различает, с одной стороны, «конкретные» понятия, обучение которым основано на видимом, доступном для наблюдения свойстве (идентификация класса посредством примеров или образцов, и, с другой – «определенные» понятия, которые могут быть усвоены посредством дефиниции, их еще называют «реляционными понятиями».

Для него школьное обучение осуществляется через язык и конкретные понятия, последние же постепенно замещаются определенными понятиями. Так, конкретное понятие «круг» трансформируется в определенное понятие «окружность», или «кривая, все точки которой равноудалены от центра». Обучение определенным

понятиям побуждает ученика к выражению [экспликации] добытого знания посредством демонстрации или использования этой дефиниции.

Для Озубеля (1968) все является делом интеграции, а последняя обеспечивается существованием «когнитивных конструкций», в свою очередь обеспечивающих значимость информации по отношению к предшествующим общим структурам. В концептуальном плане новые знания могут быть усвоены лишь при условии соблюдения следующих трех принципов.

Во-первых, необходимо наличие наиболее общих понятий, которые будут постепенно дифференцироваться в процессе обучения.

Во-вторых, должна осуществляться «консолидация» с целью облегчения процесса усвоения учебных знаний: новая информация не может быть представлена в процессе обучения, если не освоена предыдущая.

Наконец, третье условие касается принципа «интегративного согласования», который состоит в том, чтобы устанавливать сходства и различия между старыми и новыми знаниями, распознавать их, при необходимости разрешая возникающие противоречия; это же есть необходимое условие реорганизации.

Модель Пиаже и психологов генетического направления наиболее цитируема. Она основана на понятиях «ассимиляции и аккомодации» и, в частности, на тесной взаимосвязи между этими двумя понятиями, что в свою очередь подводит ее к формулированию понятия «отражающей абстракции» [abstraction reflechissante].

Ученик вводит в свою когнитивную структуру информацию, поступающую к нему из внешнего мира. Новая информация обрабатывается исходя из предшествующего опыта [знаний], ассимилируется. В свою очередь имеет место процесс аккомодации, иными словами, процесс трансформации наличных схем мышления применительно к новым обстоятельствам.

Речь идет о том, чтобы сопоставить новую информацию с тем, что уже известно, преобразовать ее в понятия, принимая во внимание «схемы», которыми располагает субъект. Очень часто последние претерпевают изменения при столкновении с новой информацией.

Наконец, следует упомянуть Выготского (1930, 1934), основателя советской психологии. К его исследованиям в области образовательных проблем стали проявлять интерес лишь с начала 1985 г. Его размышления, питаемые богатой культурой, не только

психологической, но прежде всего лингвистической, опираясь на экспериментальные исследования и оригинальный метод (анализ путем разложения на базовые единицы), отталкиваются от значения слова как единицы мысли, претерпевающей изменения на последовательных стадиях вербального и интеллектуального развития, начиная с первого лепета ребенка и до возникновения понятий у взрослых, проходя стадию синкретизма, «целостного мышления», или «внутренней речи».

### **1.11. Когнитивные теории**

Берущая начало из самых разных источников, в том числе в развитии идей психологии животных (Tolman, Krechevski, Brunswik), генетической психологии, социальной психологии (Lewin, Asch, Heider, Festinger), а также гештальтпсихологии, нейрофизиологии, когнитивная психология утверждается с начала 1980-х гг., пересекаясь с разработками в области информатики. В настоящее время, находясь в зените развития, она пронизывает всю психологию, практически охватывая все предыдущие направления ее развития.

Ее основная цель состоит в построении знания о том, «что происходит в голове» индивида в момент процесса мышления (моторной деятельности, восприятия, запоминания, понимания, рассуждения). Когнитивная психология, в частности, пытается прояснить механизмы накопления, обработки (ментальный образ, репрезентация), хранения, упорядочения и использования информации (Anderson, 1983; Gardner, 1987; Holland, 1987). Основное значение придается понятию коммуникации. Когнитивная комплексная деятельность направлена на обработку целостных репрезентаций [representations integrees].

Эти экспликации, еще не вполне утвердившиеся, могут принимать разнородные формы и специфицироваться в рамках родственных моделей, чаще всего имеющих локальный характер (Rumelhart, 1981), весьма разнородных в деталях, но тем не менее близких по своим основным понятиям.

В развитии когнитивной психологии возникает идея искусственного разума, а также сопутствующие ей теории, идущие из развития нейробиологии, выдвигающей идею нейробиологической обусловленности протекания основных когнитивных процессов.

Все эти теории устанавливают тесные отношения с биологией, лингвистикой, семиологией, информатикой (экспертная система), социологией (эпидемиология репрезентаций) и когнитивной экологией.

## **2. Краткие критические замечания**

Все вышеприведенные теории требуют более детального анализа для уточнения их возможностей, а также их границ, в частности, в образовательной и культурной перспективах. Мы лишь ограничимся краткой схематизацией некоторых их спорных моментов.

О последних можно говорить либо в общем, либо в узкоспециальном плане. В задачу этого текста не входит детальный анализ каждого из них, это, скорее, будет являться целью последующих текстов.

### **2.1. Общие критические замечания**

За исключением некоторых когнитивистских направлений, ни одна из вышеперечисленных традиций не ставит перед собой в качестве первостепенной задачу непосредственного рассмотрения самого процесса обучения. Он, в лучшем случае, рассматривается как возможный результат некоторых других процессов. Их основной интерес в зависимости от ряда случаев распространяется либо на процесс «естественного» конструирования знания (эпистемологические теории), на социальное функционирование (социальные теории), либо на процессы понимания общего развития (генетические теории).

Если рассматривать последние в качестве примера, то можно убедиться, что они избегают обсуждения следующих проблем: содержания (объект знания) и контекста (условий, в которых непосредственно протекает процесс обучения). Они исходят из того допущения, что для успешного преподавания достаточно знать намерения обучающегося. Впрочем, уже сегодня признают принцип контекстуальности всякого знания (Perret-Clermont, 1992). Как в таком случае возможна генерализация основных процессов в отношении специфических актов обучения? Именно на этом уровне обнаруживаются наиболее вероятные затруднения. Так, недавние наблюдения со всей очевидностью обнаруживают определенные затруднения, возникающие в процессе обналичивания школьных знаний применительно к профессиональным средам или в процессе преобразования повседневных представлений при попадании в учебные ситуации. Это могут быть затруднения самого разного плана, более того, обнаруживающие определенную специфику применительно к каждому конкретному содержанию или контексту. Однако большинство психологов, начиная с Пиаже, ничего не говорят об активности самого учащегося (что открыто признается их последователями: «Не достает психологии ученика», – Vinh Bang

(1989), об учебных или групповых ситуациях или о посреднической деятельности преподавателя. Эта же тенденция прослеживается в работах Озубеля, Келли и Валлона, даже несмотря на то, что они достаточно чувствительны к аспектам социального плана.

Таким образом, общее мнение склоняется к тому, что исследования, касающиеся процессов обучения, требуют специального анализа, даже если он располагается в точке пересечения социального и институционального (школы, культурные среды, профессиональные среды прежде всего являются институтами), психологического (ментальные структуры, мобилизуемые учеником в ситуации обучения, а не просто умственные способности), а также эпистемологии (структура и производство знания).

В действительности, даже если мы еще и далеки от того, чтобы обнаружить вполне определенные решения в этом вопросе, тем не менее ясным представляется тот факт, что эти три типа параметров находятся в отношении непосредственного взаимодействия во всяком процессе обучения. Именно интеракции такого рода определяют оригинальность и специфику образовательного процесса. Тем не менее они редко принимаются во внимание во всех вышеприведенных нами теориях.

Кроме того, подход к изучению непосредственно процесса обучения требует не ограничиваться темой обучающегося и его концептуальных механизмов. Последние, хотя и являются результатом самоорганизации, тем не менее во многом определены условиями и преобладанием тех сред, в которых они возникают на протяжении истории одного индивида. Пытаясь восполнить этот недостаток, мы разработали новую модель, которая бы одновременно удерживала моменты «интеракции» и «производства», а также и моменты «интеграции» и «взаимодействия», – аллостерическую модель обучения.

## **2.2. Специальная критика**

Невозможно представить на этих страницах все многочисленные теории, обсуждающие проблемы понимания, принципы использования знаний или процессы запоминания. Тем не менее будет небесполезно представить некоторые фиксации, которые должны изменить наше понимание процессов функционирования мышления.

Прежде всего очевидно, что понимание научного знания не может ограничиваться лишь простым декодированием выражающих

его вербальных единиц (лингвистическое или семантическое декодирование), к чему склоняется Выготский (1934), еще менее – сводиться к приобретению единичных сведений, как это предполагает Гане (1965).

Запоминание также не есть обыкновенный процесс накопления фактов (академические теории), оно является механизмом структурирования. Индивид не просто регистрирует знания или умения, он их «конструирует», точнее, «производит». Впрочем, это легко уловимо уже на уровне обычных процессов визуального или слухового восприятия. Они не могут протекать в отрыве от запоминания (или высших функций мышления), которое снабжает их необходимым материалом для последующей расшифровки.

Безусловно, генетические или когнитивные теории интересуются моментами обработки информации, а также эффектами влияния среды на процесс обучения. Но результаты этих исследований все еще мало убедительны. Для примера можно привести целую серию доводов. Во-первых, мы констатируем тот факт, что в случае концептуального обучения отнюдь не все определяется когнитивными структурами. Индивиды, чье мышление достигло достаточно высокого уровня абстракции, при встрече с новыми содержаниями начинают рассуждать, как маленькие дети. В любом акте обучения предметом особого внимания является не просто способность к рассуждению, но сама наличная концептуальная структура в голове обучающегося. Мыслительные схемы учащегося не могут быть представлены только лишь как операциональные; мобилизуемые представления обнаруживают целый ансамбль сложных взаимодействий, включающих в себя ряд вопросов, действий, семантических и референциальных планов, а также означающих [знаков], которые образуют решетку для последующего интерпретативного прочтения. Более того, необходимо, чтобы учащийся умел согласовывать совокупность всех этих параметров (вопросы, действия, семантические, референциальные и сигнификативные планы) в процессе выработки нового знания. Впрочем, последнее возможно лишь в том случае, если предполагаемое знание будет «иметь смысл» для обучающегося. Проблема смысла все еще крайне редко обсуждается как в генетической, так и в когнитивной психологии.

Во-вторых, производство понятий не может быть сведено лишь к простому усвоению изолированных данных. Всякое обучение характеризуется множественностью отношений и организационных

решений. Впрочем, элементарные процессы не в состоянии удерживать все эти аспекты. Необходимое «абстрагирование» не является только лишь «отражающим», оно может быть «искажающим» или «мутантным». Новая единица не вписывается прямо и непосредственно в ряд предыдущих представлений [знаний]; последние чаще всего являются своего рода препятствием на пути его интеграции. Также и информация, пригодная для обучения, не может быть непосредственно ассимилирована учащимся – в этом процессе она, как правило, сталкивается с наличными структурами мышления, которые часто стремятся ее избежать. Следует, таким образом, представить своего рода «интеллектуальное искажение», в пространстве которого происходит взаимодействие между ментальными структурами и поступающей информацией, в результате чего перестраивается сама ментальная структура. Но перестраивается не в результате простого процесса аккомодации, а вследствие радикального изменения самой концептуальной решетки. В том случае если новая информация встраивается в мыслительную систему обучающегося, последний обогащается, но чаще всего возникают все новые и новые проблемы.

Проблема включения различных данных в концептуальную систему обучающегося все еще остается нерешенной, тем более что большинство из вышеупомянутых теорий специально не интересуются процессами структурирования знания учащимися. Взаимозависимость, которая существует между понятиями, продуцирующими отдельные значения, редко принимается во внимание. Впрочем, понятия, составляющие цель обучения, в большинстве случаев не усваиваются учеником моментально. Последний нуждается в дополнительной информации, в выстраивании новой системы отношений или просто в стимулировании его интереса.

И, наконец, полагание ментальной деятельности как процесса обработки информации (генетические теории) или даже как иерархизированного процесса обработки информации (когнитивные теории), в ходе которого последняя встраивается в концептуальную систему обучающегося, ничего не дает для прояснения условий, облегчающих обучение.

Знание когнитивных механизмов необходимо, но его не достаточно для того, чтобы делать выводы относительно условий или природы необходимой нам педагогической или посреднической стратегии. Между тем именно в такого рода знаниях более всего нуждаются преподаватели.

В отношении этой проблемы существующие психологические теории также остаются немые, что, впрочем, вполне нормально, поскольку сфера их приоритетов несколько иная.

### **3. Новая модель обучения**

В восполнении этого недостатка в плане отношения к процессу обучения представляется полезным представить иную модель. Ее особенность состоит в том, что она ставит перед собой типично дидактические цели. Новая модель пытается решать проблемы, прямо и непосредственно относящиеся к обучению. Более того, она позволяет осуществить ряд предвидений относительно условий организации конкретного процесса обучения. Именно этот второй план, связанный с организацией дидактической среды, чаще всего вызывает особый интерес к данной модели.

#### **3.1. Функционирование модели**

Процесс присвоения знания зависит от самого обучающегося – основного «организатора» своего обучения. Он одновременно предполагает как момент дления предыдущего опыта, так и момент критического к нему отнесения. В акте понимания обучающийся задействует свои собственные средства: **концепции**. Именно они определяют дальнейший ход рассуждений, а также способы постановки вопросов и выстраивание референциального плана. В процессе построения такой аналитической решетки становится возможным осмысление новых ситуаций, а также переработка и расшифровка поступающей информации.

Однако всякое обучение предполагает момент разрыва с первоначальными представлениями. В момент приобретения нового понятия кардинально перестраивается вся ментальная структура учащегося, полностью переформулируется способ постановки вопросов, глубоко изменяется его референциальный план. Все это позволяет нам говорить о том, что ученик обучается одновременно «с» теми первоначальными представлениями, которые есть у него в наличии (Пиаже), «благодаря им» (Гане), «отталкиваясь от них» (Озубель), но и одновременно «становясь в оппозицию» к ним (Башляр).

Чтобы обучаться, ученик чаще всего должен идти против своих первоначальных концепций, но и в то же время «отталкиваясь от них», вплоть до того момента, когда он вынужден их «ломать», если они представляются ему недостаточными или менее продуктивными по сравнению с вновь сформулированными.

Однако подобного рода процессы не являются делом чистой случайности. Они устанавливаются лишь на основании наличных структур мышления (вопросов, референциального плана, осуществляемых действий) и тех преимуществ [избытка], которые индивид извлекает из учебной ситуации. Таким образом, базовые представления – концепции – не являются лишь точкой отсчета или результатом деятельности. Они представляют собой инструмент (средство) ментальной активности. Воспринять новое знание – значит включить его в уже функционирующую концептуальную структуру. Новое представление приходит на смену старому, перестраивая предшествующие концептуальные структуры. Но то, что принципиально меняется в голове учащегося, – это не информация, а то концептуальное «сплетение» (решетка), которое связывает эту информацию и которое продуцирует новые значения при ответе на поставленный вопрос.

Учащийся, таким образом, оказывается в центре процесса возникновения знания. **Знание не передается, оно возникает в момент деятельности переработки, когда концептуальная система обучающегося, сталкиваясь с новой информацией и мобилизуя наличные представления, продуцирует новую систему значений, более подходящих для решения формулируемых самим же учащимся проблем.**

Обучение понятию циркуляции в начальной школе или на первом этапе средней школы не является само собой разумеющимся. Само по себе знание о том, что кровь циркулирует, не имеет «смысла», тем более что непоясненным пока остается значение слова «циркулировать». Во всяком случае, можно констатировать, что послание [идея] не будет воспринято, если до этого не возникало вопроса [проблемы] в отношении этой идеи.

1. Такой возможной проблемой в отношении этого понятия может выступать проблема питания. Органам или клеткам необходимо питание. Как оно осуществляется? Ученики легко догадаются, что вышеупомянутые клетки не имеют непосредственного доступа к внешнему миру. Весь процесс должен осуществляться на месте, силами самого живого организма. Следовательно, кровь является перегонной жидкостью.

2. Однако на этом этапе еще не все моменты прояснены. Необходимо, чтобы дети убедились в том, что питание есть функция органов или клеток, а не основная функция всего организма в целом.

3. Функция клеточного выделения – вот тот момент, который еще более актуализирует идею циркуляции и еще больше подчеркивает

роль крови в этом процессе. Вместе с тем идея доставки питания и возмещения потерь не приводит нас автоматически к идее циркуляции (в первом значении этого слова – значении круга). Исторически всегда вспоминается механизм типа «поливка полей». Это затруднение может быть преодолено путем постановки перед учащимися следующего вопроса: «Кровь непрерывно обновляется подобно воде на лугах? Если нет, является ли это похожим процессом?»

Можно осуществить небольшой подсчет:

- «в минуту через сердце проходит около 5 литров крови»;
- «невозможно выработать столько литров крови в минуту, особенно если учесть тот факт, что ее столько и содержится в человеческом организме».

Подобного рода аргументация опровергает модель поливки, но ее одной еще не достаточно, чтобы прийти к идее транспортировки по кругу. В этом плане предпочтительно ввести модель кругового движения. Круговое движение отсылает к идее движения автомобиля по одному и тому же маршруту по кругу. Учитель прямо или косвенно в создаваемых им же самим ситуациях должен вводить идею кругового движения. Обычные схемы при этом являются малоподходящими для этой цели. Вот несколько возможных ситуаций:

- фильм о прозрачном мальке, имеющем на теле красные кровяные шарики, в результате наблюдения за движением которых можно проследить круговое обращение крови;
- рассмотреть артериальное и венозное непрерывное движение.

4. Идея питания также может быть продемонстрирована на примере дыхания. «Необходима доставка кислорода» в органы и клетки. Здесь нужно обратить внимание учащихся на то, что дыхание не осуществляется только посредством легких. Кроме того, учащиеся должны выстроить цепочку согласований:

- питание + кислород = энергия;
- органы испытывают потребность в энергии;
- органы вырабатывают эту энергию (использование метафоры автомобиля).

### **3.2. Препятствия обучению**

Объяснительный локус аллостерической модели позволяет предсказать ряд возможных препятствий обучению. Они располагаются на разных уровнях, что обязательно требует различных форм устранения этих препятствий. Наиболее простым и, вероятно, самым

распространённым, представляется случай, когда ученик просто прослушал необходимую ему информацию. В других случаях информация может быть услышана, но оказаться субъективно ненужной ученику. Возможны и такие ситуации, когда ученик оказывается неспособным получить к ней доступ в силу методологических, инструментальных причин. Наконец, ученик сам может пропускать важные элементы для лучшего понимания.

В отношении двух последних возможностей аллостерическая модель представляется наиболее уместной. Она показывает, что в случае фундаментального образования новое знание, подлежащее усвоению, никогда не вписывается автоматически в ряд уже известного. Усвоенная ранее информация представляет собой наиболее часто препятствие к интеграции нового знания. Таким образом, необходима радикальная трансформация концептуальной решётки ученика. Это предполагает вовлечение ряда дополнительных условий.

Во-первых, ученик должен находиться в условиях, благоприятствующих смене структур, опосредованных знакомыми знаниями. Однако это не очевидно, поскольку концепции, которые мобилизует ученик, соответствуют тем самым имеющимся в распоряжении инструментам: при помощи их ученик воспринимает реальность. Поэтому ему постоянно необходимо ставить эти концепции под сомнение, поскольку они неизбежно ведут к очевидному и становятся, таким образом, своеобразным «фильтром» реальности.

Во-вторых, начальные концепции могут измениться, если ученик сможет сопоставить ряды как сходных, так и разрозненных элементов, которые позволяют эту трудность преодолевать.

В-третьих, ученик не сможет сконструировать новую концептуальную решётку иначе, чем по-разному вписывая входящую информацию, в частности, опираясь на модели-организаторы, позволяющие по-иному структурировать знания.

В-четвёртых, концепции в процессе разработки должны быть – для того, чтобы стать операциональными, – последовательно дифференцированы и ограничены своей областью применения в ходе обучения, затем закреплены в процессе мобилизации знаний в других ситуациях, где они могли бы быть использованы.

Наконец, обучение предполагает, что ученик осуществляет сознательный контроль над своей образовательной деятельностью и процессами, управляющими этой деятельностью, и происходит это на различных уровнях. Вначале ученик должен реорганизовать

представленную ему информацию (или которую он получил сам) в зависимости от собственной стратегии оценивания ситуаций, значений, выработанных в отношении этих ситуаций репрезентации знаний, которыми он располагает. Затем ученик должен согласовать ряд предыдущих параметров для создания – в случае, где это возможно, – нового знания. Наконец, он должен обозначить моменты сходства и различия между старыми и новыми знаниями и разрешить возникшее противоречие.

### **3.3. Условия трансформации**

**Если какое-либо из предыдущих условий окажется невыполненным, то обучение ставится под угрозу. Мышление ученика, таким образом, не ведёт себя как пассивная система регистрации, наносящая новые знания на практически девственную территорию. Оно обладает своим собственным методом объяснения, который определяет способ восприятия новой информации.**

Эта концептуальная решётка, сконструированная неосознанно и произвольно, начиная с самого раннего детства и личных интерпретаций образовательных ситуаций или предшествующих размышлений, образует настоящий фильтр для приобретения нового.

Таким образом, ученик по той или иной причине должен оказаться в ситуации необходимости смены своих концепций. Если преподаватель в своей работе их не учитывает, то концепции решительно сопротивляются всякому изменению или улучшению. Однако ученик в ходе обучения не просто задействует только лишь процессы ассимиляции и аккомодации, как на этом настаивает Пиаже. Конечно, должен установиться некоторый саморегулируемый процесс, но он не может функционировать как «когнитивный мост» (Озубель) или «рефлексирующее абстрагирование» (Пиаже, 1976).

Образ, который наиболее точно определяет механику обучения, есть образ-конструкт [elaboration]. На самом деле обучение включает в себя одновременно два основных модуса: интеграцию и конфликт. Более того, в своей основе оно прежде всего интерференциально. Эти интерференции являются следствием многочисленных обязательных взаимодействий концепций и образовательного контекста, концепций и понятий и, конечно же, многочисленных элементов, составляющих ту или иную концепцию (рамка вопрошания, система ссылок, задействованный концептуальный процесс и даже используемые следы). Собственно деятельность ученика

по производству значений находится в самом центре процесса познания. Именно он отбирает, анализирует и организует информацию, чтобы выработать собственный ответ на вопрос. И никто не сможет этого сделать за него. Также необходимо, чтобы ученик имел «в голове» некоторый интригующий его самого вопрос. Только ученик может интегрировать новую получаемую или узнаваемую им информацию с целью придания смысла, который соотносится с организацией ряда ментальных структур, установленных прежде. Именно этот момент, требующий времени и обязательно проходящий через серию последовательных этапов, является важным для определения понятия интерференции.

Во всяком случае, пусковым моментом вышеозначенного процесса является не просто «созревание». Это, с одной стороны, возникновение, обусловленное внутренними причинами, определяющими мышление ученика, а с другой стороны, внешние условия, в которые погружён ученик, проявляющийся во всей своей полноте. Впрочем, это есть сеть устанавливаемых отношений между концептуальной системой ученика и информацией, полученной в школе и вне школы, которая представляется уместной, а не последовательность некоторых зарегистрированных данных.

Теперь мы видим, что обучение более не может быть механизмом аккумуляции. Тем не менее эта идея всё ещё лежит в основе школьных программ. Там разбивают знание на ряд дисциплин, а дисциплины, в свою очередь, – на главы, абзацы и т. д. Их сочетание непосредственно реконструирует всё содержание знания.

Присвоение знания должно быть изначально спланировано как порядок действий по систематической и последовательной трансформации, где, и это считается принципиальным, полагается, что ученик озабочен своим способом мышления, поскольку обычно знание ему предлагается «холодным», то есть без запросов с его стороны.

#### **3.4. Дидактическая среда**

Вышеозначенный процесс не может произойти случайным образом. Для того чтобы это случилось, необходимо создание благоприятных условий, которые мы назвали «дидактической средой», предоставленной учителем в распоряжение ученика и представляющей собой наиболее общее обращение через образовательный и культурный контексты. Вероятность того, что ученик сам сможет «раскрыть» ряд элементов, которые могли бы трансформировать

его вопросы или помочь вступить в многочисленные отношения, практически нулевая в ограниченном промежутке времени. Даже те, кто учится сам, признают, что их процесс приобретения знаний был фасилитирован.

Некоторые из значимых параметров могут быть описаны благодаря аллостерической модели. Итак, образовательный контекст обязательно должен индуцировать ряд уместных концептуальных рассогласований. Их цель вызвать у ученика желание учиться, а уже затем разработческую деятельность. Для этого следует его мотивировать по отношению к обсуждаемому вопросу, ситуации или, по меньшей мере, заставить его войти в эту ситуацию.

Некоторое количество аутентичных сопоставлений является особенно необходимым. Это могут быть сопоставления «ученик–реальность» на основании опроса, наблюдения или эксперимента (в случае, когда он есть). Это может быть также сопоставление «ученик–ученик» на основании работы в группе или сопоставление с некоторой информацией. Такого рода активность должна убедить ученика, что его концепции не являются достаточно адекватными по отношению к обсуждаемой проблеме. Она поможет ученику эксплицитировать свой способ мышления, занять позицию по отношению к происходящему, возможно, переформулировать проблему и/или придумать другие возможные отношения. Кроме того, она может привести ученика к поиску и сбору ряда новых данных для обогащения своего опыта.

Кроме того, важно, чтобы ученик имел доступ к работе с формой. Эта работа с формой может осуществляться самыми различными способами (символизация, схематизация, моделирование), облегчая процесс мышления. Представьте себе, как арабские цифры и правила умножения могли бы облегчить усвоение римских чисел или счёт на абаках в Средние века! Конечно, выбранный символизм должен быть доступным и легко управляемым для ученика. Он должен соответствовать некоторой реальности, позволять ученику организовывать различные данные или служить опорой для производства новой структуры знаний. В этом плане привлечение моделей всегда позволяет по-новому взглянуть на реальность. Она может служить в качестве «устойчивого ядра» для объединения информации и производства нового знания.

Побудить учеников к разработческой деятельности не просто. У учеников создаётся иллюзия знакомости. «Растение питается

через почву», – считают школьники, и они мало мотивированы знать больше. Различные ситуации могут успешно со-обращаться друг с другом: растения без земли, гидропонические культуры, воздушные растения тропических лесов, ряска, черви в стакане. Необходимо обозначить для ученика важность освоения, до процесса обучения или параллельно нему, определённого рода установок и действий. Это облегчает процесс постановки вопросов и занятия позиции по отношению к тем или иным феноменам. В любом случае реальное рассогласование является необходимым («ученик–реальность», «ученик–ученик») для того чтобы ученик мог эксплицировать свой способ мышления в рамках работы группы. Кроме того, различные формы работы должны вести его к поиску новых данных для обогащения своего опыта в отношении интересующего его вопроса. Эта работа в группе должна спровоцировать ученика на проверку своего способа мышления на основании наблюдений или опытов (вариация различных экспериментальных факторов: свет, температура, концентрация CO<sub>2</sub> минеральные соли и т. д.). Указанная работа призвана учить школьника занимать определённую позицию по отношению к происходящим событиям, должна также способствовать формированию у учащегося умений по переформулированию проблемы (что означает питаться?) и/или по представлению себе других возможных отношений (отношение «питание–энергия»). Необходимость разнообразной аргументации является главной в предмете изучения, преподаватель никогда не должен довольствоваться одним быстро представленным аргументом. Более того, все эти элементы должны быть адекватны в отношении референциальной рамки ученика, иначе он просто обойдёт их.

Для учеников, осваивающих научный подход, задача может быть облегчена способом сопоставления «ученик–информация» в рамках работы с текстами (культуры на различных почвах, влияние тех или иных факторов, роль удобрений, гумуса, навоза). Вся эта сопоставительная активность должна показать ученику, что его концепции неадекватны или неполны в отношении обсуждаемой проблемы, другие являются более действенными.

Ученик должен также иметь доступ к работе с формой, помогающей рефлексии. Эта работа может осуществляться различными способами (схематизация, моделирование). Она должна легко поддаваться манипуляции для организации новых данных или для нового структурирования знания (в качестве отправной точки).

Введение общей модели может служить в качестве «устойчивого ядра» для объединения информации и производства нового знания.

Модель может быть разделена. Некоторые отдельные модели должны быть рассмотрены дополнительно для оценки каждого пункта (роль света, хлоропласта, дыхания в отношении фотосинтеза, превращения энергии). Во всяком случае они должны быть адаптированы к возможностям понимания ученика. Следует также добавить, что, поскольку понятие фотосинтеза является действительно операциональным, необходимо показывать ученику ситуации, где он мог бы мобилизовать своё новое знание и проверить его ответственность и границы.

В дидактическом плане в процесс вводится определенное число исследований. Некоторое количество различных процедур представляется наиболее уместным для использования в зависимости от каждой конкретной ситуации. На первом этапе происходит восхождение к определённым материалам. Как нам кажется, было бы более экономно, если бы сам преподаватель представлял эскиз модели. Учитель или посредник должен многое принять во внимание. Полезно, чтобы до-модель была читаема, понятна, адаптирована к восприятию проблемы, которая формулируется учеником. Было бы желательно, если бы ученик имел возможность освоить её употребление и смог сам продуцировать модели и заставлять их функционировать. Также важно, чтобы ученик осознал, что не бывает хороших «моделей», всякая модель является лишь временным приближением. Было бы полезно, если бы учащийся научился «жонглировать» различными моделями для выявления их действительности и предполагаемых границ.

В процессе обучения рекомендуется предоставлять ученику ситуации, в которых он смог бы мобилизовать полученные им знания. Это необходимо, чтобы показать, что новые данные легко усваиваются, когда они интегрированы в структуру, позволяющую их принимать, или когда они используются на практике. Не учатся ли часто люди, в свою очередь кого-либо обучая, или когда им следует вновь применить свои знания на практике? Эти ситуации приучают ученика «прививать» новое старому, побуждают вновь и вновь возвращаться к уже известному; предшествующие связи преодолеваются тогда достаточно легко.

Наконец, было бы желательно, чтобы ученик мог задействовать то, что мы называем «знание над знанием». Выявленные

многочисленные трудности показывают, что часто препятствие в обучении не прямо связано с самим знанием, а является косвенным результатом образа или интуитивной эпистемологии, которую задействует ученик в игровых действиях или в способах производства знания. Уточним, что его содержанием является запуск, и причем с самого раннего детства, механизмов осмысления различных концептуальных практик. Каковы их значение и цели? Какова их скрытая «логика»? Почему знание и даже обучение не являются объектом познания в школе?

### **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

**Итак, кажется возможным разместить различные теории по трём осям, определённым в п. 1. Можно чётко проследить тот факт, что большинство разрабатываемых на сегодняшний день теорий близки по одной оси, они акцентируют внимание только на одном-единственном параметре.**

Аллостерическая модель, а также «модель-зигзаг», разработанная Шафером [Schaefer], являются моделями нового типа. Они обнаруживают многофакторную природу, интегрируя многочисленные параметры. Сфера их интересов находится в точке схождения ряда элементов, которые продуцирует релятивистская система. С точки зрения аллостерической теории, как это было уже описано выше, обучение не есть действие какого-либо единственного фактора, а оно предполагает ряд условий, названных дидактической средой, которая является главной для образования. На самом деле это может быть даже названо историей условий, которые оказываются определяющими.

*Перевод с французского Маргариты Гербовицкой  
и Виктории Герасимовой*

Научное издание

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ  
ОБРАЗОВАНИЯ**

Хрестоматия

**Часть 2**

**Социальный конструктивизм:  
многообразие образовательных проектов**

С о с т а в и т е л и :

**Полонников Александр Андреевич**

**Корбут Андрей Михайлович**

**Корчалова Наталья Дмитриевна**

Ответственный за выпуск *Е. А. Логвинович*

Дизайн обложки *О. В. Гасюк*

Технический редактор *Т. К. Раманович*

Компьютерная верстка *К. В. Ждановой*

Корректор *А. В. Бобков*

Электронный ресурс 4,0 Мб

Белорусский государственный университет.  
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий № 1/270 от 03.04.2014.  
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.