

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ
ОБРАЗОВАНИЯ**

Хрестоматия

Под редакцией М. А. Гусаковского

МИНСК
2013

УДК 378

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

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

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

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

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

УДК 378

ISBN 978-985-518-896-5

© БГУ, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

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

СОЦИОЛОГИЯ

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

ПСИХОЛОГИЯ

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

ПЕДАГОГИКА

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

I

Все очерки, помещенные в данном сборнике, были написаны в 1990-х гг. и отражают существенные изменения в наших представлениях о природе интеллекта человека в период, последовавший за когнитивной революцией. Оглядываясь назад, мы можем констатировать, что возникли две очень разные теории мыслительной деятельности. Первая из них рассматривает интеллект как некое вычислительное устройство. Сама по себе эта идея не нова, но в свете последних достижений информатики она была в значительной мере пересмотрена и дополнена. Вторая теория рассматривает интеллект как продукт человеческой культуры. Эти две школы совершенно по-разному понимают механизмы интеллекта и возможные пути его развития. Их сторонники с самого начала выбирают принципиально разные исследовательские стратегии, а потому приходят к разным выводам и практическим рекомендациям.

Первая концепция, которую мы будем называть *вычислительной*, изображает мышление как *процесс переработки информации*. Согласно этой теории, интеллект, по сути дела, представляет собой особое вычислительное

¹ *Брунер Дж.* Культура образования / пер. с англ. Л. В. Трубицыной, А. В. Соловьева. М. : Просвещение, 2006. С. 13–62.

устройство, которое получает, хранит, преобразует, комбинирует и выдает информацию о мире, который нас окружает. Причем данная информация уже с самого начала оказывается дискретной и однозначно закодированной, что позволяет затем использовать четкие алгоритмы ее дальнейшего преобразования. Алгоритмы, в свою очередь, также находятся в некоей предустановленной гармонии с объективной структурой реальности¹. Такая определенность, как мы дальше увидим, является одновременно и силой, и недостатком данного подхода. Ведь реальный процесс познания всегда оказывается значительно более сложным, запутанным и противоречивым.

Современная информатика утверждает, что ее основные положения в принципе должны быть применимы к организации процесса обучения (Thinking and learning skills, 1985; Bruer, 1993; The nature of expertise, 1988), хотя пока дело, как правило, и ограничивается такими общими констатациями. Считается, и не без основания, что искусство компьютерного программирования должно помочь нам лучше понять законы мышления и научить людей более эффективно ими пользоваться. Едва ли кто станет отрицать тот очевидный факт, что компьютер является мощным инструментом ориентировки в больших массивах информации, особенно в том случае, когда эта информация четко структурирована. Хорошо запрограммированный компьютер с успехом выполняет многие интеллектуальные функции, которые с этой точки зрения оказываются чисто механическими. Вычислительная машина значительно превосходит человека своим быстродействием, высокой точностью, огромной памятью и выносливостью. Она избавляет людей от рутинной работы, высвобождая время для решения действительно сложных задач. Компьютеры оказываются нашими полезными слугами. Сравнение людей с ними позволяет лучше понять и огромные потенциальные возможности, и существенные природные ограничения нашего мышления.

Но утверждения некоторых энтузиастов о том, что со временем компьютер полностью заменит учителя, представляются мне слишком оптимистичными, даже учитывая тот важный факт, что возможности вычислительной техники непрерывно расширяются. При этом я вовсе не отрицаю, что за-

¹ Хотя я использую выражение «вычислительная концепция», на самом деле существуют две такие модели: одна базируется на идее интеллекта как группы вычислительных устройств, действующих параллельно и без помощи центральной перерабатывающей системы, другая – на идее центрального процессора, контролирующего последовательный порядок вычислительных операций, которые должны быть выполнены для решения конкретной задачи. Хотя между этими двумя моделями имеется принципиальная разница особенно в понимании роли рациональности и опыта, для нас она сейчас несущественна. Ср.: Parallel distributed processing, 1986 и Johnson-Laird, 1988.

программированный соответствующим образом компьютер способен взять на себя некоторые рутинные функции учителя и освободить последнего от части его нынешних обязанностей. Но это не решает проблемы в целом. Изобретение письма и книгопечатания тоже может рассматриваться как существенное подспорье учителю в осуществлении его деятельности, однако вовсе не отменяет ее полностью (Ong, 1991; Olson, 1994).

Основная проблема состоит в том, насколько адекватно вычислительная концепция описывает работу нашего интеллекта и дает ли она возможность существенно повысить эффективность обучения. Вопрос этот далеко не простой, поскольку эффективность работы интеллекта во многом определяется теми вспомогательными средствами, которые находятся в его распоряжении. Ведь и работа руки зависит от тех инструментов, которые человек использует, будь то ножницы, отвертка или лазерная пушка. Или, например, понятно, что современный историк работает совершенно иначе, чем его древний предшественник – народный сказитель, и что продукты их деятельности тоже отличаются не только по форме, но и по существу. Поэтому смело можно утверждать, что в каком-то смысле наличие компьютеров и соответствующей теории уже изменяет характер нашего мышления подобно тому, как это делают книги (Olson, 1994).

Здесь мы переходим к иному взгляду на природу мышления, который можно назвать *культурно-исторической концепцией*. Своими корнями она уходит в представление о том, что мышление современного человека – это результат длительной биологической и культурной эволюции всего человеческого рода. Переход от животных к человеку ознаменовался возникновением новых форм символического отражения объективной реальности, что, в свою очередь, было вызвано развитием трудовой деятельности и речевого общения. Символическое мышление не только помогает организовать совместную деятельность, но и само постоянно развивается и передается от поколения к поколению. Так возникает культура, представляющая собой устойчивый способ организации деятельности и сознания людей.

По своей природе культура является образованием надиндивидуальным (Kroeber, 1917). Но в то же время она оказывается способной формировать сознание конкретных людей. Индивидуальным выражением включенности в культуру является стремление человека понять и осмыслить окружающую реальность. Предметы и ситуации приобретают для нас определенное значение в силу того, что мы рассматриваем их в контексте общественного опыта. И хотя значения и смыслы реально существуют в головах конкретных людей, источник их следует искать в совместной деятельности. Именно культурная обусловленность нашего опыта позволяет нам общаться друг с другом и обеспечивает взаимопонимание между людьми. Мы вовсе не исключаем возможности существования индивидуальных смыслов. Но сейчас важно подчеркнуть,

что именно единообразие опыта образует фундамент обмена значениями. Познание и общение при таком рассмотрении оказываются тесно связанными между собой и практически неразрывными процессами. Хотя стремление человека познать и осмыслить окружающий мир воспринимается им самим как нечто глубоко личное и неповторимое, средства, используемые для этого, являются коллективно выработанными. Они позволяют сделать наше сознание потенциально открытым для других. Отличительная особенность эволюции человека состоит в том, что она идет в направлении все большего использования индивидом продуктов культуры (материальных и символических) в качестве инструментов собственного мышления. Без них человек был бы не просто «голой обезьяной», но и вообще пустой абстракцией.

Итак, культура, будучи порождением деятельности людей, сама становится условием и средством специфически человеческого мышления. С этой точки зрения мышление и обучение всегда культурно детерминированы и зависят от использования культурных ресурсов¹. Даже индивидуальные различия в мыслительной деятельности людей в значительной мере обусловлены различиями в условиях воспитания, хотя, по-видимому, имеются и природные факторы, проявляющиеся в индивидуально своеобразных стилях познания.

Стремление к интеграции данных психологии, антропологии, лингвистики, а также других общественных наук для воздания новой концепции интеллекта характерно для представителей обоих рассматриваемых подходов. Но цели, которые при этом ставятся, коренным образом разнятся. Сторонников первого подхода, и тут следует отдать должное их настойчивости и последовательности, интересуют самые разнообразные виды организации и использования информации, какие бы конкретные формы этот процесс ни принимал. Правда, как уже отмечалось, сама информация при этом выступает как нечто достаточно четко структурированное и конечное. В этом смысле вычислительный подход не признает междисциплинарных границ, в том числе и каких бы то ни было принципиальных различий между человеком, животным или машиной. В противоположность ему культурно-исторический подход сосредоточивает анализ только на особенностях человеческого мышления. Его представители ставят перед собой задачу понять, каким образом люди как члены конкретно-исторического социума порождают и трансформируют значения.

В данной главе я собираюсь изложить некоторые центральные идеи культурно-исторического подхода и показать, как они связаны с проблемами

¹ Характерными работами, выполненными в русле культурно-психологической традиции, являются: Верч, 1996; Bruner, 1990; Cole, 1971; Rogoff, 1990; Shweder, 1991. А корнями она уходит к таким авторам, как Выготский, Дюркгейм, Шутц и Макс Вебер: Выготский, 1934; Durkheim, 1968; Schutz, 1970; Weber, 1947.

образования. Но прежде чем обратиться к этой чрезвычайно важной теме, мне представляется необходимым подчеркнуть, что две описанные концепции вовсе не обязательно должны быть взаимоисключающими. На мой взгляд, подобное противостояние искусственно раздувается теми адептами каждой из них, которые превратно толкуют аргументы своих противников. Подходы и в самом деле исходят из разных предположений, представляют совершенно разные идеологии научного исследования. А принятие той или иной идеологии неизбежно влечет за собой важные практические следствия (Brinton, 1965). Например, <...> принятие определенной модели интеллекта прямо или косвенно влияет на формирование «житейской педагогики», отголоски которой мы обнаруживаем в реальной школьной практике. Если суть интеллекта видится в формировании ассоциаций и выработке навыков мышления, то главным методом обучения становится упражнение. А если мы определяем интеллект как способность вести рассуждения относительно истинности тех или иных аргументов, то адекватным способом обучения становится сократический диалог. В рассуждениях такого рода всегда присутствует элемент социальной оценки.

Но на самом деле связь между теориями мышления и дидактикой не столь однозначна, как это может показаться на первый взгляд. Я позволю себе остановиться на данном вопросе подробнее.

Вычислительная концепция нацеливает исследователей на разработку некоего универсального языка для формального описания любых возможных систем переработки информации. Причем критерием адекватности описания становится способность предсказания ожидаемых результатов. Интеллект человека является одной из систем подобного рода. Но вдумчивые сторонники вычислительной концепции вовсе не утверждают, что интеллект – это особого рода компьютер, который нужно определенным образом запрограммировать, чтобы он эффективно и устойчиво работал. Предполагается лишь, что любая система такого рода должна действовать в соответствии с определенными алгоритмами, задающими правила преобразования исходной информации. И при этом не важно, какое именно реальное устройство является объектом анализа. Это может быть и нервная система, и генетический аппарат, обеспечивающий построение новых организмов на основе информации, закодированной в ДНК, или какое-то техническое устройство. Важен общий принцип работы, который в своем наиболее общем виде принято называть искусственным интеллектом. Он пригоден и для описания естественного человеческого интеллекта, который тоже представляет собой систему переработки (кодирования и перекодирования) информации.

Но, как уже отмечалось, процессы осмысления плохо поддаются описанию в терминах преобразования информации. Дело в том, что для этого явно недостаточно использования четких и однозначных алгоритмов рабо-

ты. Тут приходится оперировать размытыми категориями и метафорами, учитывать общий контекст деятельности, а порой и неявный подтекст. Некоторые сторонники вычислительного подхода убеждены, что изоцированные системы искусственного интеллекта, в принципе, могут справиться и с задачами такого уровня сложности (McClelland, 1986, p. 122–169; Schank, 1990). Разрабатываемые ими универсальные модели решения задач шутники недаром окрестили «теориями на все случаи жизни» (Mitchell, 1995). Практически же многие сложные задачи до сих пор остаются недоступными системам искусственного интеллекта. Некоторые исследователи утверждают, что возникающие здесь трудности носят принципиальный характер. Другие считают, что это лишь временные неудачи. Но, как бы там ни было, сами по себе попытки такого рода уже представляют интерес, поскольку проливают свет на природу различий между процессами переработки информации и процессами осмысления.

Сложность, с которой встречаются приверженцы вычислительного подхода, заключается в характере правил или операций, которые может выполнять компьютер. Как известно, они должны быть определены заранее, быть свободны от двусмысленности и т. д. Кроме того, они должны быть еще и логически согласованными между собой, а это означает, что, хотя порядок операций может меняться с учетом информации о предыдущих результатах деятельности, сами эти изменения должны быть заранее предусмотрены и очень четко прописаны. Правила действия могут быть ориентированы на самые разные варианты развития событий, но они не могут касаться непредсказуемых случайностей. В рамках такой системы Гамлет не смог бы дразнить Полония, указывая на «вон то облако в форме верблюда...», которое «похоже на хорька», в надежде, что его каламбур способен вызвать у придворного интригана угрызения совести от сознания своей причастности к совершенному преступлению.

Именно требование точности и однозначности всех используемых категорий налагает наиболее жесткие ограничения на использование идей компьютерного моделирования для описания работы интеллекта. Но если мы признали наличие подобных ограничений, то противоречие между культурно-историческим и вычислительным подходами перестает быть фатальным. Процесс осмысления реальности, с которым имеют дело представители первого из них, действительно характеризуется нестабильностью и многозначностью. Многое тут зависит от конкретной ситуации, а также от позиции наблюдателя. Поэтому данный процесс невозможно описать в терминах четких правил и алгоритмов. Но это вовсе не значит, что здесь безраздельно господствует иррациональность (Sperber, Wilson, 1986; Grice, 1989). Просто мы переходим из сферы чистой логики в область *герменевтики*, т. е. искусства интерпретации. Процедуры интерпретации тоже имеют

свои правила, хотя и лишенные силы абсолютного предписания. Возьмем, к примеру, процесс интерпретации текста. Известно, что понимание каждого фрагмента сильно зависит от смысла целого, но представление о целом возникает в результате смысловой интерпретации отдельных его элементов. Подобная процедура, на первый взгляд парадоксальная, носит название «герменевтический круг». С точки зрения формальной логики она вообще неправомерна. Но реальный процесс интерпретации строится именно по такой схеме. Как мы еще не раз увидим <...>, по сути дела, вся человеческая культура базируется на подобных умственных операциях.

Процессы осмысления никак не сводимы к переработке информации по заранее установленным правилам. Это можно показать на примере работы компьютера. Вводимая в него информация должна быть закодирована строго определенным образом, не оставляющим никакого места для произвольной интерпретации. А что произойдет, если (как это имеет место при осмыслении любой ситуации человеком) исходные данные требуется кодировать по-разному в зависимости от конкретного контекста? Подобная ситуация типична для работы с естественным языком, для которого чрезвычайно характерна семантическая многозначность. Допустим, нам встретилось слово «облако». Должны ли мы его интерпретировать в прямом, «метеорологическом» смысле или же в переносном? Если мы желаем научить компьютер распознавать речь, то придется заложить в него словарь (лексикон) с указанием всевозможных значений каждого слова. Эта задача вполне выполнима. Но чтобы определить, какое именно значение следует выбирать в каждом конкретном случае, машина должна научиться распознавать различные контексты, в которых данное слово может встретиться. А для этого понадобится полный список всех ситуаций, своего рода «контекстикон». Но если количество слов в языке ограничено, то количество различных контекстов, в которых слова могут встречаться, в принципе, безгранично. Например, тот контекст, который имеет в виду Гамлет, обыгрывая выражение «то облако», вряд ли окажется учтенным в наилучшем «контекстиконе», который только можно себе вообразить!

Не существует никакой стандартной процедуры, которая помогла бы нам четко ответить на вопрос, удастся ли когда-нибудь преодолеть принципиальную несовместимость процессов порождения смысла и переработки информации. Но, тем не менее, следует указать на одну важную закономерность, связывающую между собой эти два процесса. Как только мы зафиксировали значения, их можно затем превратить в строгую категориальную систему путем использования формализованных правил. Правда, при этом утрачиваются некоторые тонкие оттенки смысла и метафорическая выразительность речи. Но зато мы преодолеваем неопределенность за счет введения системы строгих правил. Именно так обычно поступают ученые, занимаясь определением понятий, превращая многозначные слова обыден-

ного языка в точные научные термины. Формализуя и операционализируя понятия, мы искусственно изымаем их из контекста и делаем пригодными для размещения в машинном словаре.

Существует и некая обратная операция. Данные, получаемые на выходе из машины, нередко нуждаются в интерпретации (осмыслении). Такая смысловая интерпретация конечных результатов проводится, например, на заключительных этапах статистических процедур типа факторного анализа, когда мы пытаемся понять, что в реальности означают выявленные корреляции переменных. Похожая ситуация имеет место тогда, когда исследователь прибегает к использованию систем параллельной обработки информации для оценки степени связи между исходными параметрами. Результаты подобного анализа данных тоже требуют содержательной интерпретации. Таким образом, усилия сторонников вычислительного подхода объяснить получаемые результаты анализа и усилия сторонников культурно-исторического подхода дать адекватную интерпретацию данным в каком-то пункте соприкасаются и дополняют друг друга. А ведь именно эта проблема является одной из центральных для эпистемологии (Вригт, 1986; Bruner, 1985).

<...> Занимаясь решением такой сложной проблемы, какой является исследование природы интеллекта и поиск путей повышения эффективности мыслительной деятельности человека, мы можем сознательно выбирать одну из двух методологических позиций (Вригт, 1986). Кто возьмется утверждать, что должна существовать единственная «истинная» картина мира? Что иначе мы рискуем скатиться в болото релятивизма? Следует ли присоединиться к утверждению математиков-программистов о том, что компьютер можно научить доказывать теоремы Евклида, или сказать вместе с поэтом, что «один Евклид смотрел на красоту нагую»? Мне представляется, что эти две позиции вовсе не являются взаимоисключающими.

II

Начнем с утверждения, что теория познавательной деятельности, которая будет полезна дидактике, должна содержать прямые или косвенные указания на то, как можно на нее повлиять с целью повышения ее эффективности. Умозрительные или чисто описательные схемы тут малопригодны. Интересная в педагогическом отношении теория должна также указывать на ресурсы, обеспечивающие оптимальное функционирование интеллекта. Кроме определенных инструментальных ресурсов (мыслительных «орудий»), важны и конкретные внешние условия протекания познавательной деятельности: наличие обратной связи, отсутствие стресса, разнообразие стимуляции. Без этого теория превращается просто в описание внутренних процессов, знание которых мало что говорит нам в плане возможного

управления ими. По-настоящему полезная теория должна показывать, как можно воздействовать на разум и чувства человека, чтобы помочь ему эффективно усваивать знания, умения и навыки, необходимые для жизни в обществе. Вычислительная концепция интеллекта занимается анализом преимущественно внутренних процессов переработки информации. Внешний мир оказывается представленным в сознании человека лишь косвенно – через содержание памяти, хранящей прошлый опыт индивида. Культурно-историческая теория в этом отношении значительно сильнее ориентирована вовне – на те объективные условия, которые необходимы для осуществления полноценной мыслительной деятельности. Ее интересуют внутренние механизмы мышления как таковые, но она не приписывает им самодовлеющего значения, как это делает вычислительная концепция интеллекта, рассматривающая исключительно задачи, которые можно описать в строгих терминах. Поэтому ее значение для разработки теории обучения существенным образом ограничено.

Если рассматривать подход представителей вычислительной школы к разработке проблем образования, то тут выделяются три направления. Первое состоит в переводе классических теорий обучения на язык вычислительных процедур. Хотя при этом и достигается некоторое повышение их «научного» статуса, особой прибавки в эффективности не происходит. От переливания вина из одних бутылок в другие качество его не улучшится, пусть даже у новых бутылок стекло будет более прозрачным. В ответ на эту критику нам обычно говорят, что лучше понимать проблему – это уже достижение. Но ассоциативная теория, впервые сформулированная Аристотелем и затем неоднократно менявшая свой облик под влиянием Локка, Павлова и Кларка Халла, по существу изменилась мало. То же самое можно сказать и про современные версии моделей научения, использующие идеи параллельных процессоров (Parallel distributed processing, 1986).

Однако этим усилия данной школы не ограничиваются. Второе направление исследований заключается в том, что процесс решения задачи человеком стараются описать как можно более детально, а затем переложить на язык машинной программы. Исследователя интересуют гипотезы, возникающие у человека на разных этапах решения, характер затруднений, которые он испытывает, и дополнительная информация, которую он запрашивает. После этого пытаются создать машинную программу, действующую аналогичным образом. Такая стратегия исследования позволяет понять, как можно помочь человеку в подобной ситуации, естественно, в рамках ограничений, налагаемых вычислительной концепцией. Хорошим примером того, что можно получить на этом пути, является книга Джона Бруера (Briuer, 1993).

Но, пожалуй, самым интересным является третье направление. Работы Аннет Кармилофф-Смит (Karmiloff-Smith, 1979, 1992) могут служить хо-

рошим примером, если рассматривать их в свете общих идей этой концепции. Построение «адаптивных» вычислительных программ включает ряд шагов, направленных на их упрощение и повышение общей эффективности относительно выбранного критерия (Mitchell, 1995; Crutchfield, Mitchell, 1994). Допустим, человеку удалось решить какую-то конкретную задачу. Анализируя способ действия, который привел его к успеху, он формулирует некое общее правило и пытается применить его к сходным ситуациям. Например, овладевая английским языком, человек замечает, что прибавление «s» к существительному образует множественное число. Тогда он выдвигает гипотезу, что таким путем образуется множественное число любых существительных. Проверка покажет, что так можно поступать в большинстве случаев, но не во всех. Есть отдельные исключения, которые приходится просто запоминать. Результатом является достаточно простое правило, которое с некоторыми дополнениями покрывает все возможные случаи. Формулирование и коррекция гипотез – это процесс, который еще называют «метапознание». Если познание направлено непосредственно на реальность, с которой человек имеет дело, то метапознание направлено на осознание тех приемов, которые при этом используются. Метапознание интересует не только психологов, занимающихся анализом мышления, но и программистов, работающих над созданием искусственного интеллекта.

Таким образом, прием переформулирования задачи выступает в качестве универсального приема решения задач, который часто используется человеком, но может с успехом применяться и при создании «разумных» машин. Здесь перед нами довольно редкий пример полезного взаимодействия очень разных сфер исследования. На стыке дисциплин возникают новые плодотворные идеи, которые могут быть применимы и в обучении¹.

Итак, мы описали три подхода вычислительной концепции мышления к решению проблем, возникающих в образовательной практике. Первый из них заключается в преобразовании традиционных теорий обучения в форму, пригодную для компьютерной реализации. Ожидается, что на этом пути нам удастся существенно повысить эффективность этих процедур. Второй подход заключается в анализе подробных протоколов действий людей при решении задач и выявлении общих алгоритмов, которые могут применяться для решения сходных задач, в том числе и машиной. Именно таким путем шли Ньюэлл, Шоу и Саймон при создании так называемого «универсального решателя задач» (Newell, Simon, 1972). Аналогичным

¹ Энн Браун и Джозеф Сэмпион, например, заставили «правило описания» работать в своем оклендском проекте. Они сделали это обязательным шагом для своих учеников. Они даже используют компьютер, программа которого требует общего описания любого конкретного «вывода».

способом современные исследователи пытаются выявить общие закономерности превращения новичка в опытного специалиста в самых разных областях деятельности (Chipman, Meyrowitz, 1993). Наконец, имеются примеры того, как идея, возникая в одной сфере исследований (в частности, компьютерная идея перекодирования), оказывается пригодной для переноса в другую область знаний (в частности, понятие «метапознание»).

Культурно-историческая теория мышления рассматривает проблемы образования в совершенно иной плоскости. Прежде всего она утверждает, что его следует анализировать не изолированно, а в контексте общей культуры. Нужно начать с выяснения того, какую общественную функцию образование выполняет, какое значение ему придают люди, им охваченные. Затем встает вопрос о том, как образование встраивается в культуру и как его положение отражает распределение власти, статуса и других благ. А далее исследователи этого направления обращаются к анализу тех ресурсов, которые существуют в обществе и которые в принципе способны помочь индивиду решать стоящие перед ним жизненные задачи. Формальное образование как социальный институт рассматривается как один из этих ресурсов. И наконец, анализируются объективные факторы, влияющие на характер образования и направляющие его в определенное русло. Это могут быть внешние факторы, такие как классово-урочная система или профессиональная квалификация учителей, или внутренние факторы, такие как естественное или навязанное распределение первичных способностей. Дело в том, что распределение способностей зависит не только от генов, но и от овладения базовыми системами обозначения.

Исследователь, работающий в данном ключе, ставит перед собой двойственную задачу. На макроуровне он пытается анализировать культуру как систему ценностей, прав, ролей, обязанностей, возможностей, полномочий. На микроуровне он изучает, как требования социума воздействуют на людей, включенных в него. В частности, его интересует, как люди представляют себе свое социальное окружение, как они приспосабливаются к объективным требованиям системы, чем они готовы ради этого пожертвовать и какие личные выгоды они ожидают получить взамен. Что касается психобиологических факторов, которые определяют жизнь человека, в том числе и характер его самосознания, то данная концепция не анализирует их корни, а принимает их как объективные факты. А дальше уже она смотрит, как общество и система образования реагируют на существование подобных фактов.

Культурно-историческая теория не ставит себе таких строгих методологических рамок, какими пользуется вычислительная концепция интеллекта. Поэтому она учитывает все позитивные наработки последней. Но ее интересует не только поведение людей, но и момент субъективности, который играет немаловажную роль в функционировании культуры. Как мы еще

увидим, одной из центральных проблем для нее является проблема интерсубъективности – изучение того, каким образом люди строят представления друг о друге. Поэтому данная теория причисляет себя к сфере наук о духе. Как синоним ей я буду часто употреблять термин «культурная психология». Она имеет дело с человеческой субъективностью, с моментом «социального конструирования реальности». Это вовсе не означает, что культурная психология отрицает существование объективной реальности в онтологическом смысле. Она лишь утверждает, что гносеологически «внешняя», или «объективная», реальность существует как воспринимаемая нами через призму наших органов чувств и знаковых систем, выполняющих функцию орудий мыслительной деятельности (Гудмен, 2001).

Наконец, следует коснуться вопроса о том, какое место в нашем познании занимают чувства и эмоции. Часто можно слышать обвинение, что когнитивная психология, даже в ее культурном варианте, полностью отрицает их важность для духовной жизни. Но я категорически против такой постановки вопроса. В самом деле, почему интерес к процессам познания должен мешать изучению чувств и эмоций¹? Лично я считаю, что эмоции и чувства играют очень важную роль в процессах смыслообразования и конструирования реальности. Мы можем по-разному интерпретировать их природу. Вместе с Зайонком мы можем рассматривать их как прямые и непосредственные реакции организма, которые затем запускают соответствующие процессы познания. Или же мы можем принимать точку зрения Лазаруса, согласно которой Эмоции вплетены в познавательный процесс. В любом случае эмоциональная жизнь человека существует наряду с его познанием, и этот объективный факт игнорировать невозможно (Zajonc, 1980, 1984; Lazarus, 1981, 1982). И, как мы еще увидим, особенно рассматривая роль школы в формировании самосознания личности, эмоциям принадлежит очень важная роль в образовательном процессе.

III

Позвольте мне теперь перейти к изложению некоторых базовых принципов, характерных для культурно-психологического подхода к образованию. При этом я буду рассматривать вопросы о природе познавательных способностей человека и о природе культуры параллельно, ибо теория образования лежит как раз на их пересечении. Речь у нас пойдет о взаимоотношении между человеческими способностями и социальными условиями, которые могут способствовать или препятствовать их реализации. Мы снова и снова будем пытаться понять, как согласуются представления конкрет-

¹ См.: Oatley, 1992 или журнал «Cognition and Emotion».

ного социума о приемлемом и достойном образе жизни с возможностями и готовностью людей следовать ему. Нас будут особенно интересовать те усилия, которые общество предпринимает для достижения такого согласия. Понятно, что тем самым мы непосредственно выходим на проблемы образования, ибо образование не только готовит молодежь к жизни в обществе, но и является одним из главных воплощений этого общества (Bruner, 1990; Feldman, Kalmar, 1996).

Итак, поговорим об основных принципах культурной психологии и тех образовательных следствиях, которые из них вытекают:

1) *Принцип культурной относительности*. Обратимся снова к проблеме порождения смыслов и значений. Можно утверждать, что любое событие приобретает для нас определенный смысл только тогда, когда мы рассматриваем его в свете других событий, т. е. в некоем контексте. Например, договор о строительстве Панамского канала в исторической перспективе был эпизодом экспансии американского империализма. Он также был крупным шагом в развитии морского пароходства, проявлением стремления человека подчинить себе природу с целью извлечения из нее максимальной для себя выгоды. Чтобы понять подлинное значение какого-то события, нужно принять во внимание все возможные точки зрения на него и все альтернативные оценки, вне зависимости от того, разделяем ли мы их сами или нет.

Определенное понимание факта или события всегда предполагает хотя бы чисто теоретическую возможность какой-то иной его интерпретации. Оценка понимания как верного или ошибочного возможна лишь тогда, когда мы выбрали определенную позицию и рассматриваем его именно в данном конкретном аспекте¹. Но это вовсе не означает, что не существует никаких объективных критериев истины. Есть непреложные правила логики, такие как требования доказательности, внутренней связанности и убедительности, которые должны сохраняться даже при смене исходной установки. Принцип культурной относительности не отменяет здравого смысла и логики. События, которые произошли позднее некоторого интересующего нас события, никак не могут быть его причиной или условиями. Мы еще вернемся к вопросу о здравом смысле, логике и рациональности.

Процесс интерпретации отражает не только особую позицию конкретного человека, но и социально выработанные способы конструирования реальности. Культура пронизывает все наше познание, но это вовсе не значит, что каждый из нас представляет собой лишь пассивный слепок с нее. Совместная жизнь и взаимодействие людей рождают не только известную общность их мышления, но и внутреннее многообразие культуры – мыслей, чувств и стилей жизни. Возникают некоторые «официальные» варианты

¹ Более подробное обсуждение этого вопроса см.: Гудмен, 2001; Рорти, 1997.

нормы: типичные оценки, представления, практики. Таким путем формируются, например, нормы права и семейных отношений. А кроме того, они находят свое отражение (не всегда адекватное) в литературе и в обыденном сознании.

Социальная жизнь представляет собой сложный сплав коллективных и глубоко индивидуальных представлений о мире. Правила, которым она следует, не могут быть представлены в виде некоего единого свода предписаний, поскольку сама культура объединяет внутри себя очень разные элементы. Фактически ее нужно рассматривать как совокупность многих субкультур. Тем не менее мы можем говорить о существовании коллективного сознания – системы взглядов, характерных для данного конкретного общества. Любые возможные индивидуальные интерпретации мира постоянно сравниваются с этой общей системой и оцениваются в ее свете. Устойчивые коллективные представления очень часто приобретают форму рационально обоснованных доктрин, хотя за ними практически всегда кроются интересы определенных групп. Таким образом, господствующие политические и нравственные доктрины являются выражением вкусов и предпочтений каких-то социальных слоев, а не всего общества в целом. Другими словами, никакое общество не является в культурном отношении полностью гомогенным: господствующие взгляды большинства в нем всегда сосуществуют с отличными от них взглядами различных меньшинств. Поэтому каждое общество нуждается в том, чтобы в числе его базовых принципов был и принцип толерантности. Дэвид Ричардс убедительно показал это на примере конституционного устройства общества, которое всегда преследует цель согласования интересов различных социальных классов (Richards, 1986, 1989).

Образование как официальный институт общества призвано воспитывать подрастающее поколение в традициях господствующей культуры, помогать ему в усвоении выработанных этим обществом способов интерпретации природных и социальных явлений. Но, как станет ясно в дальнейшем, оно также способствует формированию у каждого молодого человека самосознания, т. е. представлений о своих возможностях и о своем месте в мире. В этом смысле образование берет на себя роль воспитателя, носителя определенной модели мира. Как бы тактично оно ни пыталось выполнять эту свою воспитательную функцию, всегда имеется опасность ущемления каких-то интересов, которые не вписываются в систему официальных взглядов. А поскольку современное общество становится менее однородным, степень этой опасности возрастает. Если же система Образования игнорирует данное обстоятельство, то она рискует закостенеть в своих традиционных взглядах и оттолкнуть от себя многих молодых людей.

Из сказанного следует, что положение образования всегда противоречиво. Пытаясь эффективно выполнять свою функцию института социа-

лизации, оно вынуждено улавливать тенденции развития общества и откликаться на них, но при этом постоянно рискует навлечь на себя гнев более консервативной части общества. Другими словами, замыкаясь в узких рамках традиционных взглядов и представлений, образование теряет способность активно адаптироваться к изменениям. А для современного мира справедливо утверждение, что изменения – это норма жизни.

Короче говоря, принцип культурной относительности указывает на то, что мышление человека всегда направлено на осмысление реальности, а любая картина мира обязательно содержит момент его субъективной интерпретации. Вместе с тем стремление искусственно устранить этот в высшей степени характерный элемент человеческого познания чревато возникновением серьезных социальных конфликтов. В этом смысле образование подобно двуликому Янусу. Любые попытки заставить образование смотреть лишь в одну сторону превращают его в занятие или небезопасное, или же безнадежно скучное.

2) *Принцип внешних и внутренних ограничений.* Формы осмысления, доступные представителям любой культуры, ограничены двояким образом. Во-первых, со стороны нашего познавательного аппарата. Как особый биологический вид, мы от природы обладаем характерными способами восприятия, мышления и чувствования. При всем желании мы вряд ли сможем построить такое представление о себе самом, которое не будет опираться на предположение, что одни психические состояния влияют на другие. Наше мышление также базируется на причинных связях подобного рода. Мы ощущаем свою тождественность в различных ситуациях. Более того, мы воспринимаем себя в качестве активных существ, стремящихся к реализации своих внутренних целей. И других людей мы тоже воспринимаем аналогичным образом. Некоторые философы и психологи считали это иллюзией и заблуждением наивного сознания. Их чисто логические доводы иногда звучат весьма убедительно. Но непосредственное чувство подсказывает нам, что это сплошная софистика. На самом деле мы именно такие, какими мы себя ощущаем. Такова наша человеческая природа.

Фактически совершенно не важно, является ли наше самосознание такой реальностью, существование которой можно доказать научно, или же это лишь «фикция», продукт народной психологии. Важно то, что мы воспринимаем его как важный атрибут человеческой природы. И пусть разные ученые утверждают что угодно (Skinner, 1971; Stich, 1983; Dennett, 1991). Здравый смысл подсказывает нам, что они просто лукавят. Да и общественная практика следует за так называемой житейской психологией. Возьмем, к примеру, юриспруденцию. В ней человек рассматривается как рациональное существо, способное отдавать себе отчет в своих действиях и в их последствиях. Недаром юриспруденция широко использует такие понятия, как «добровольное согласие», «ответственность» и т. п. (Hart, 1964, 1968).

Внутренние ограничения наших способностей интерпретировать события вовсе не ограничиваются сферой сознания. Они дают о себе знать и в области восприятия таких объективных свойств реальности, какими являются время, пространство и причинность. Мы воспринимаем время как некий однородный и непрерывный поток. И сущность его не меняется от того, что у нас есть возможность измерять его с помощью часов или любых периодических событий: восхода и захода солнца, морских приливов и отливов, фаз луны и т. д. Идея непрерывности времени кажется нам настолько естественной, что мы считаем ее объективной характеристикой мира. Тем не менее уже Иммануил Кант, один из наиболее уважаемых представителей европейской философии, выдвинул ряд убедительных аргументов в защиту своего тезиса, что время и пространство являются категориями нашего рассудка, а не фактами природы. Когда ученые-антропологи сообщают нам о существовании у некоторых народов представлений о пространстве и времени, не совпадающих с нашими (Levinson, Brown, 1994), мы склонны называть их экзотическими. Человеку вообще свойственно принимать определенные формы своего субъективного опыта за факты объективной реальности. Это связано с тем, что само устройство нашего воспринимающего аппарата навязывает нам определенные способы представлений об окружающем мире.

Считается, что подобные универсалии образуют «психическое единство человечества». Но их также можно рассматривать в качестве внутренних ограничений нашей способности интерпретировать реальность. О них важно помнить, поскольку они мешают нам увидеть все потенциальные варианты возможных позиций наблюдателя. Мне представляется, что это накладывает определенные ограничения и на нашу способность порождения смыслов. Большинство ученых сходятся в том, что здесь мы имеем дело с природой человека, как она сформировалась в процессе биологической эволюции рода.

Но хотя эти ограничения отражают процесс эволюции человеческого мышления, не следует понимать их как абсолютно неизменные атрибуты нашего ума. Они действительно присущи всем людям, но в них также находит отражение и тот способ видения мира, который связан с использованием языка и функционированием общественного сознания. Прогресс знания способен расширять наш познавательный горизонт. Например, Эвклид смог изменить наши представления о пространстве, а Эйнштейн – о времени. Те познавательные способности, которые мы склонны квалифицировать как врожденные, на самом деле приобретают свой окончательный вид в результате овладения социально выработанной символической системой, в частности речью. У нас имеется некий естественный познавательный потенциал, но существует еще и возможность выхода за его пределы. Выготский назвал эту способность зоной ближайшего развития (Выготский, 1934). Мальчик-раб в диалоге Платона «Менон» обнаруживает способность

делать определенные «математические открытия». В этом ему помогает своими наводящими вопросами Сократ. Но стали бы эти открытия возможны без подобных наводок со стороны опытного педагога?

Из всего сказанного следуют важные и далеко не очевидные выводы. Если педагогика намеревается помочь человеку выйти за рамки его природных способностей, она должна снабдить его соответствующими инструментами, которые были для этого созданы людьми. Банальностью звучит утверждение, что современный студент-математик является более продвинутым в математике, чем, скажем, Лейбниц, который «изобрел» высшую математику. Действительно, мы стоим на плечах наших предшественников. Не каждый способен в полной мере использовать те преимущества, которые дает образование. Но это вовсе не означает, что следует обучать только тех, кто изначально демонстрирует незаурядные способности. Если мы на практике иногда идем по этому пути, то делаем это по соображениям политического или экономического свойства. Но давайте не будем возводить нашу тактику в ранг общебиологического принципа.

Как было указано выше, существует два типа факторов, ограничивающих возможности нашей познавательной деятельности. Ко второму типу мы относим те из них, которые ввязаны с использованием знаковых систем вообще (например, нашего естественного языка). Сюда же следует причислить факт использования разных языков и символических систем представителями разных сообществ. Положение о том, что наше мышление зависит от использования определенного языка описания реальности, известно под названием гипотезы Сэпира – Уорфа (Whorf, 1956).

Что касается границ языка, то вопрос этот остается весьма далеким от полной ясности. Никто еще убедительно не ответил на вопрос, уходит ли наша способность овладевать определенной системой понятий в природу самого нашего познания или же она навязывается нам конкретной знаковой системой, которую мы используем как вспомогательное средство мышления. Возьмем, например, закон исключенного третьего (нечто либо принадлежит к данной категории, либо не принадлежит к ней). Связан ли он с глубинными особенностями нашей мыслительной деятельности или с конструкцией нашего языка? А может быть, такова структура самой объективной реальности (за исключением микромира)? Любое наше высказывание о мире содержит подлежащее и сказуемое. Но связано ли это со структурой языка или с фундаментальными особенностями работы нашего восприятия?

Некоторые исследователи заходят слишком далеко в прослеживании генетических связей инстинктов и языка¹. Отметим, правда, что это ка-

¹ См.: Pinker, 1994. Хорошо обоснованное опровержение этой узкой концепции см.: Tomasello, 1995.

сается лишь формального синтаксиса языка и не затрагивает сферу его экспрессивных средств (прагматики языка). Искусство поэта, писателя или оратора строго следует правилам синтаксиса, но отнюдь не в ущерб выразительности. Литературоведов не перестает удивлять тот факт, что писатели умудряются изобретать все новые и новые жанры, используя все тот же «старый» язык¹.

Возвращаясь к гипотезе Сэпира – Уорфа, следует отметить, что сфера ее применения пока исследована явно недостаточно². Но в отношении культурной психологии образования она, как и гипотеза «пределов языка», ставит одну интересную проблему. Мы можем с уверенностью сказать, что наше сознание (в том числе и лингвистическое) способно преодолевать ограничения, налагаемые любой знаковой системой (Garton, Pratt, 1989). Пленниками языка оказываются как раз те люди, которые пользуются им неосознанно.

Но, как некогда заметил крупнейший лингвист XX в. Роман Якобсон (Якобсон, 1983), металингвистическая способность, позволяющая сделать язык объектом особого анализа и тем самым вырваться из его плена, присуща в принципе всем людям. Нет сомнения, что при соответствующих условиях каждый человек может овладеть языком так, чтобы эффективно его использовать. Исключением тут не являются даже те индивиды, которые от природы имеют какие-то дефекты речи. Распространение грамотности само по себе способствует более вдумчивому отношению к языку и его возможностям. Это убедительно продемонстрировал в своей последней книге Дэвид Ольсон (Olson, 1994).

Педагогические следствия отсюда вполне очевидны. Мы знаем, что мощь человеческого разума определяется не только и не столько врожденными задатками, сколько теми знаковыми системами, которые оказываются в нашем распоряжении. Поэтому одна из функций образования заключается в том, чтобы снабдить подрастающее поколение этими эффективными орудиями познания. Мы знаем также, что вдумчивое отношение к языку позволяет значительно расширить наши познавательные возможности. Поэтому еще одна функция образования состоит в том, чтобы всемерно развивать лингвистическую компетентность учащихся. Трудно рассчитывать на преодоление всех указанных ограничений. Но если мы сможем преуспеть в данном направлении даже частично, то это уже будет значительным достижением в наращивании нашего интеллектуального потенциала. Одним словом, развитие рефлексии должно быть существенным компонентом любой прогрессивной системы образования.

¹ См.: Барнс, 2002; Iser, 1988; Booth, 1983.

² Удачное краткое изложение этих дебатов см.: Shore, 1996.

3) *Принцип конструктивизма.* Этот принцип имплицитно содержится в двух предыдущих. Но не мешает сформулировать его более четко. То, что мы называем реальностью, вовсе не представляет собой что-то изначально данное. Мир в подлинном смысле этого слова строится людьми (Гудмен, 2001). А общество и культура снабжают каждого индивида теми познавательными инструментами, которые необходимы для этого процесса. Задача образования состоит в том, чтобы научить молодежь правильно пользоваться указанными средствами. Это позволит им создать адекватную картину мира, благодаря чему они смогут не только хорошо к нему адаптироваться, но и стать полноправными участниками его трансформации. В этом как раз и состоит активная социальная функция образования.

4) *Принцип взаимодействия.* Передача знаний и умений осуществляется в процессе совместной деятельности. Процесс обучения предполагает наличие учителя и ученика, причем роль учителя могут исполнять также книги, фильмы, компьютеры, работающие в интерактивном режиме.

В общении с другими людьми дети приобретают знания о мире и о социуме. Человек является единственным живым существом, использующим специально организованный процесс обучения для передачи опыта от одного индивида другому. Пожалуй, только у высших приматов мы наводим в зачаточной форме целенаправленное обучение молодежи (Savage-Rumbaugh et al., 1993; Tomasselo, Kruger, Ratner, 1993). И хотя у первобытных народов обучение, как таковое, еще не выделено в самостоятельную деятельность, показ и объяснение являются такими же характерными формами поведения, как и речевое общение.

Обычно говорят, что способность передавать знания и опыт, столь характерная для людей, тесно связана с наличием языка. Но, по-видимому, тут мы имеем дело с еще более общей предпосылкой – со способностью понимать внутренний мир другого человека, используя для этого вербальные и невербальные сигналы (Trevarthen, 1986; Gopnik, 1993; Gopnik, Meltzoff, 1994). Эту способность можно назвать интересубъективностью. Важны не слова сами по себе, а умение человека понимать смысл слов, жестов или действий, т. е. ситуаций, в которых они употребляются. Именно благодаря этой способности мы часто можем договориться, даже не прибегая к словам.

В нашей западной педагогической традиции важность интересубъективности явно недооценивается. Основной упор делается на эксплицитные способы передачи опыта. Центральной фигурой образовательного процесса оказывается всезнающий педагог, который с помощью объяснения и демонстрации открывает ученикам глаза на вещи, о которых они до того понятия не имели. Обучение в этом случае напоминает улицу с односторонним движением. Попытки внести в процесс обучения элемент интерактивности мало меняют суть дела. Культурная психология призвана показать всем деятелям

образования, что такая модель плохо использует реальный потенциал приобретения опыта, имеющийся у человека. Объяснение и демонстрация должны присутствовать в обучении, но ими не должен ограничиваться репертуар педагогических воздействий.

Зададим себе простой, но фундаментальный вопрос: как должны строиться отношения в среде участников педагогического процесса? Один очевидный ответ будет звучать так: каждый ученик должен помогать своим одноклассникам в овладении знаниями, умениями и навыками, причем должны учитываться реальные способности каждого. И естественно, участие педагога при этом вовсе не исключается. Он просто утрачивает свое монопольное положение обладателя и транслятора знаний. Сами знания также перестают делиться на четко выделенные учебные предметы. Нужно также учитывать, что для успешного выполнения реальной деятельности чаще всего недостаточно только знаний и навыков. Требуется еще вера в свои силы, умение принимать самостоятельные решения, способность ладить с людьми. Традиционная система обучения не уделяет должного внимания развитию этих важных качеств. Более того, она часто препятствует формированию атмосферы сотрудничества и взаимопомощи.

А теперь представим себе школу, воплощающую именно такую нетрадиционную модель организации учебного процесса. В ней обучение приближено к реальной жизни. Здесь царит дух здорового соревнования, однако более слабые учащиеся всегда получают необходимую помощь. Поощряются коллективные формы деятельности, причем используется тот принцип разделения труда, который всегда имеет место в эффективно работающей группе: кого-то выбирают руководителем, кому-то поручают вести учет работы, кто-то выступает критиком и советчиком. Более опытные помогают остальным разобраться в сущности задания и освоить необходимые действия.

Основной принцип организации учебного процесса, который отстаивают сторонники культурной психологии, заключается в том, чтобы строить учебный процесс по типу совместной деятельности, где учитель выступает в роли дирижера. Апологеты традиционного подхода говорят, что это подрывает авторитет учителя, низводит его до роли массовика-затейника. Но данные возражения не имеют под собой никакой реальной почвы. Наоборот, при таком подходе к обучению деятельность учителя становится более живой и разнообразной. В старых романах неизменно присутствовал рассказчик, который знал все наперед и помогал читателю ориентироваться в происходящем. Современная литература отказалась от такого персонажа. Будем надеяться, что учитель-всезнайка со временем также будет отправлен на свалку истории.

Культурная психология не предлагает учителям какого-то универсального рецепта. Во-первых, конкретная организация урока будет во многом зависеть от специфики учебной дисциплины. Методы преподавания лите-

ратуры и математики, конечно же, должны различаться. Общий принцип заключается в том, что процесс обучения у человека протекает наиболее эффективно тогда, когда люди учатся друг у друга, а не просто выполняют стандартные инструкции. Вся человеческая культура базируется на общении единомышленников. Даже если у людей, в отличие от других живых существ, и появляется способность учиться преднамеренно и вне реального контекста деятельности, не стоит превращать это наше эволюционное приобретение в фетиш.

5) *Принцип экстерииоризации*. Термин «экстерииоризация» был впервые введен в обращение французским психологом Мейерсоном (Meuyerson, 1948, 1987)¹. Сегодня, спустя четверть века после его смерти, идеи Мейерсона уже глубоко укоренились в сознании людей, размышляющих о проблемах образования. Суть их кратко можно изложить следующим образом. Коллективная деятельность людей приводит к созданию продуктов, обретающих некое независимое от них существование. Сюда относятся такие духовные продукты, как искусство и наука, институциональные продукты типа рынка или юриспруденции, даже история как некая каноническая версия прошлого. Но имеется еще и множество локальных продуктов, которые значимы для людей, представляющих небольшие сообщества. Такие продукты являются символом успеха и предметом гордости для всех, кто прямо или косвенно причастен к их созданию. Например, одна школа гордится тем, что из ее стен вышли три нобелевских лауреата, а другая – тем, что ее футбольная команда несколько лет тому назад стала чемпионом. Имеются еще более скромные продукты, которые, тем не менее, символизируют коллективный дух некоего локального сообщества. Мне, например, запомнилось, как десятилетняя школьница, демонстрируя какое-то нехитрое приспособление, с гордостью говорила: «Это мы изобрели»².

Долгое время значимость такого рода продуктов для поддержания деятельности коллектива недооценивалась. А ведь именно с их помощью возникает и поддерживается чувство групповой сплоченности. Это в равной мере относится и к школьным коллективам. Кроме того, в процессе совместной работы выявляются специфические способности каждого члена группы: этот мальчик здорово владеет компьютером, эта девочка прекрасно рисует и т. д. Если группа ощущает себя как некое единое целое, то возникает потребность собирать наиболее значимые продукты как символы

¹ Оценку работы Мейерсона см.: Pour une psychologie historique, 1996, куда входит: Bruner, 1996.

² Именно так заявил мне десятилетний мальчик в одной из школ Окленда, комментируя созданный его классом план борьбы с последствиями экологических катастроф типа утечки нефти с танкера «Эксон Валдес».

коллективных достижений. Например, в одном классе было решено еженедельно проводить общее собрание с обсуждением результатов работы за прошедший период. Был назначен даже специальный летописец, в задачу которого входила регистрация всех наиболее значимых событий жизни класса. С точки зрения культурной психологии мы здесь имеем случай хорошо развитого метапознания, что свидетельствует о высоком уровне сплоченности коллектива.

Совместная деятельность приводит к выработке определенного единства представлений и оценок. Французские историки, находящиеся под несомненным влиянием идей Мейерсона, используют понятие «менталитет» для обозначения определенного стиля мышления, характерного для представителей конкретной группы и отражающего некоторые специфические условия их существования (Febvre, Martin, 1958; Febvre, 1974, 1982; Блок, 2003; Bloch, 1966, 1967; Furet, 1984; Dosse, 1994). Если вернуться к только что разобранному примеру, то можно сказать, что школьный класс, осознающий себя как некое целое, обладает своим особым менталитетом.

Я хотел бы указать еще на один позитивный момент, связанный с экстернизацией мыслительных процессов. Конкретный материальный продукт является зримым воплощением познавательной деятельности; он более ощутим, чем его идея, возникающая где-то в мозгу. Продукт можно не только созерцать, но и делать объектом реальных манипуляций. Работать с материализованными продуктами значительно проще, чем с абстрактными представлениями, а конечный результат часто бывает аналогичным. В этом смысле экстернизацию можно рассматривать как особую форму рефлексии. Мыслительный процесс и его объективный результат оказываются взаимно переплетенными. Вспомним серию рисунков Пикассо по мотивам картины Веласкеса «Менины»¹. Это хороший пример углубленной аналитической работы, проводимой в сугубо практической плоскости. А еще можно вспомнить латинскую поговорку «*Scientia dependit in mores*» («Знание переходит в привычку»), общий смысл которой мы бы передали фразой «Мышление воплощается в своих продуктах».

Любая культура, как указывает Мейерсон, стремится сохранить и передать дальше свои продукты. Законы приобретают форму писаных кодексов и реальной судебной практики. Юридические факультеты университетов постоянно готовят новые поколения правоведов, которые призваны стать гарантами соблюдения законов и норм поведения в будущем. Вместе с тем сами эти законы и нормы поведения постепенно пересматриваются, отражая изменения уклада жизни, а также новые идеологические веяния. Отдельные яркие личности вносят свой вклад в этот процесс трансформации

¹ Эти рисунки выставлены в Музее Пикассо в Барселоне.

общественной практики путем внесения в нее определенных инноваций. Борьба консерваторов и радикалов приводит к возникновению некоторого баланса двух тенденций, предохраняющего систему от застоя и от слишком быстрых изменений.

Конечно, школьный класс – это жизненное пространство довольно скромных масштабов. Но его воздействие на формирование привычек мышления порой бывает очень существенным. Взгляды и представления, усвоенные в детстве, часто затем сопровождают нас на протяжении всей жизни, хотя их корни вполне могут затеряться где-то в глубинах нашей памяти. Я лично хорошо помню учительницу истории. Она так преподавала свой предмет, что события прошлого как бы оживали у нас перед глазами. История переставала быть простым хранилищем фактов и дат, превращаясь в арену борьбы идей и личностей. Сама учительница всячески поощряла нас высказывать собственные суждения на этот счет, пусть даже и не вполне ортодоксальные. Подобный вольный стиль обсуждения исторических событий постепенно превратился в традицию. Я до сих пор благодарен этой учительнице за то, что она воспитала в нас именно такое отношение к истории¹.

Как добиться того, чтобы школа действительно стала местом рождения новых традиций? Сейчас в Дании проводятся образовательные эксперименты в духе штейнеровской антропософии, направленные на обеспечение стабильности классов на протяжении всего начального периода обучения в школе. Приведет ли это к желаемым результатам? Возникнет ли в школе атмосфера творческого сотрудничества? Современная жизнь с ее растущей мобильностью явно не способствует формированию устойчивых традиций. Но это не должно нас обескураживать. Тем более что имеются примеры весьма успешной работы в этом направлении. Сара Лайтфут описывает опыт некоторых американских школ, в которых удалось возродить дух сотрудничества и взаимопомощи (Lightfoot, 1983). Майкл Коул провел интересные опыты по использованию интернета для налаживания регулярных контактов между школьниками разных регионов страны и мира (Cole, Belayeva, 1991).

Короче говоря, механизм экстернализации лишает мыслительную активность ее «приватного» характера, превращая в элемент совместной деятельности. Кроме того, ее плоды становятся объектом рефлексии и метапознания. Наиболее значительной вехой в истории экстернализации явилось, пожалуй, изобретение письменности. В результате чего мышление и память человека получили чрезвычайно мощное внешнее подспорье. Есть все основания полагать, что компьютеры и интернет создают условия для нового прорыва в этом направлении. Но вообще-то имеется множество и других способов превраще-

¹ Более глубокое обсуждение этого вопроса см.: The invention of tradition, 1983.

ния коллективного мышления в объективные внешние продукты. И многие из них могут быть с успехом использованы в практике обучения и воспитания.

б) *Принцип инструментализма*. Образование, в каких бы формах оно ни осуществлялось, всегда накладывает свой отпечаток на судьбы людей. Данное положение не нуждается в специальном доказательстве. Важно также отметить, что результаты образования дают о себе знать не только на индивидуальном, но и на институциональном уровне (этот аспект мы специально затронем при рассмотрении следующего принципа). В школе человек, сам порой того не замечая, приобретает многие качества (знания, умения, стиль речи и поведения), которые нередко выступают факторами дальнейшего продвижения. В этом смысле образование никогда не бывает нейтральным. Оно всегда имеет существенные экономические и социальные последствия. Можно даже говорить о его важной политической функции.

Рассматривая практические следствия такого положения вещей, мы должны учитывать два общих соображения. Первое из них касается *способностей*, а второе – *возможностей*. И хотя эти два аспекта проблемы по сути своей взаимосвязаны, вначале их целесообразно рассмотреть по отдельности. Некоторые исследователи не проводят этого различия, и тогда возникает нежелательное смешение понятий (Herrnstein, Murray, 1994)¹. А из опыта мы знаем, что возможности не следуют за способностями, как тень.

Что касается способностей, то сейчас совершенно ясно, что они по природе своей весьма разнообразны и никак не могут быть выражены одним показателем типа IQ. Во-первых, люди пользуются разными познавательными стратегиями. А во-вторых, в разных ситуациях они по-разному организуют свою деятельность. Нужно также учитывать, что способы решения задач во многом определяются характером социально выработанных и усвоенных в процессе обучения умственных орудий – знаковых систем и языковых регистров. Человек по-разному мыслит и интерпретирует ситуации, находясь в разных ситуациях: дома, на работе, в магазине.

Для каждого человека в принципе характерен свой индивидуальный стиль деятельности. Говард Гарднер убедительно показал, что некоторые из этих наших способностей (он называет их «границы интеллекта») являются врожденными и универсальными. К ним относятся умение оперировать количественными отношениями, лингвистические способности, координация движений, умение разбираться в людях (Gardner, 1983). А далее он попытался создать специальные обучающие программы для развития каждой из этих способностей.

Но дело не только в том, что люди от природы обладают различными способностями. Важно еще и то, что в разных культурах ценятся разные

¹ См. также: The bell curve wars, 1995.

способности, стили поведения и типы мышления. Не каждый человек должен владеть математикой. Но для инженера эти знания считаются обязательными. Пожалуй, единственной универсальной способностью является только способность грамотно строить свои межличностные отношения. Каждая профессия формирует определенный тип личности. Французы даже говорят о «профессиональной деформации» человека. Характер обучения и воспитания играет здесь не последнюю роль. Традиционно считалось, что девочки более восприимчивы к поэзии, чем мальчики. Поэтому их, как правило, и воспитывали в соответствующем духе. Ничего удивительного, что многие из них и в самом деле обнаруживали это свойство. Но данный пример хорошо иллюстрирует один из механизмов социальной дифференциации: общество часто само создает условия для формирования каких-то свойств у определенной группы молодых людей, а потом использует степень их выраженности как критерий дальнейшей селекции.

Имеются и более вопиющие формы дискриминации. Расизм, классовые и социальные различия, предрассудки – все эти факторы в комплексе с бедностью, ими порождаемой, приводят к неравенству образовательных возможностей. Дети, растущие в условиях нищеты и социального неблагополучия, как правило, не имеют возможности развивать свои природные задатки. В результате этого уже к моменту поступления в школу они оказываются отстающими от своих более удачливых сверстников. Именно для преодоления отставания в развитии, вызванного бедностью (и, конечно же, расизмом), была задумана программа «Head Start» <...>. Нельзя не учитывать и того прискорбного факта, что сами школы, расположенные в неблагополучном районе, часто способствуют закреплению тех негативных социальных условий, которые с самого начала блокируют оптимальное развитие природных талантов.

Школы всегда проявляли высокую избирательность в отношении воспитания тех или иных способностей: какие из них считать базовыми, а какие – периферийными, какие школа должна воспитывать, а какие нет, какие способности нужны мальчикам, а какие – девочкам, какие нужны всем, а какие – только избранным. За подобным разделением стояли представления о структуре общества и его потребностях. Во многом эти представления отражали устаревшие взгляды на природу человека и социальные отношения. Даже за современной концепцией всеобщего базового образования лежат не столько прагматические, сколько морально-политические соображения. Школьная программа и организация педагогического процесса всегда отражают не только явно провозглашаемые цели образования, но и культурные установки и традиции, характерные для данного общества. А сами эти установки и традиции уходят своими корнями в сложившуюся социальную структуру общества. Должен ли быть открыт доступ девушкам в военные

училища, ранее предназначавшиеся только для юношей¹? Не ущемляет ли так называемая позитивная дискриминация интересы среднего класса²?

Все эти дебаты убедительно демонстрируют очень тесную связь проблем образования с определенным укладом жизни и культурными традициями. Общая закономерность, которую можно наблюдать практически во всех демократических странах, заключается в том, что под давлением общественности принимаются некоторые прогрессивные решения, которые затем на практике извращаются не без помощи государственных чиновников и под прикрытием демагогических рассуждений. Должны ли все дети обучаться по единой программе? Конечно. Но что на деле означает это равенство, если сравнивать две школы, одна из которых находится в богатом пригороде, а другая – в районе городских трущоб? Местная общественность быстро распознает подвох, и возникает массовое недовольство. Внешне безобидный технический вопрос перерастает в серьезную политическую проблему. А политики очень склонны упрощать реальное положение дел, предлагать решения, которые не учитывают всей сложности ситуации.

Школы, если им не по душе спускаемые сверху решения, всегда найдут способ саботировать их, протащить желательные для них методы работы под маской выполнения приказа. Укоренившиеся предрассудки демонстрируют свою живучесть. В условиях поляризации общества формирование образовательной политики определяется броскими лозунгами текущего момента не в меньшей степени, чем психологическими и педагогическими теориями.

Одно из основных положений культурной психологии как раз в том и состоит, что школа не может действовать в некоем культурном вакууме. Чему она обучает, какие качества культивирует в своих учениках – ответ на данные вопросы не может быть получен без учета того места, которое школа занимает в жизни своих воспитанников. Школа – это не только место, где обучают каким-то предметам. Школа – это важный социальный институт. Она не только готовит к жизни, но и учит жить. Важно, чтобы учащиеся именно так ее и воспринимали.

Итак, мы убедились, что школа своими корнями глубоко уходит в культуру. Казалось бы, из этого следует пессимистический вывод, что изменить что-то в школе очень трудно, почти невозможно. Но это не так. Опыт показывает, что при желании сделать можно немало. А начинать нужно с небольших, но значимых дел. Вот лишь один пример. В одной из школ Гарлема (преимущественно негритянского района Нью-Йорка) был открыт шахматный клуб. Это событие уже само по себе заслуживает внимания. Но когда команда этой школы победила на общенациональном турнире юных

¹ Faulkner v. Jones, 51 F.3d 440 (1993).

² См.: Ross, 1989.

шахматистов, ликованию не было конца. Подумать только – такой огромный успех в игре, которая до того традиционно считалась вотчиной белых! Достижение, которое поистине вдохновляет¹.

Все это вещи далеко не новые. Что по этому поводу может сказать представитель культурной психологии? То, что уже было сказано: образование – это не остров. Оно существует внутри определенной культуры. А культура не ограничивается только духовными достижениями. Она касается еще и власти, положения, отличий. Защищая свободу совести, мы официально провозгласили школу вне политики. Сама идея, несомненно, похвальна. Беда лишь в том, что на деле часто все оказывается по-другому. И факты становятся известными широкой общественности, хотя далеко не в полной мере. Пресса предпочитает публиковать отчеты о достигнутых успехах и замалчивать существующие проблемы. А их немало. И они становятся все более очевидными в нашу постиндустриальную эпоху, когда именно получение образования в первую очередь определяет шансы человека занять достойное место в обществе.

Давайте посмотрим правде в глаза. Образование всегда было тесно связано с политикой, хотя в более спокойные времена это не так бросалось в глаза. Наша бурная эпоха делала людей чувствительнее к этим вопросам. Но революция в умах людей еще не переросла в революцию на уровне официальной образовательной политики и практики, вовсе не призываю политизировать образование. Давайте просто признаем тот факт, что оно уже политизировано. Нам остается только честно рассмотреть последствия этой ситуации, а не списывать все на действия каких-то злоумышленников. Ниже я еще вернусь к этому вопросу.

7) *Институциональный принцип.* Этот принцип гласит, что в современных экономически развитых странах образование превращается в социальный институт, функционированию которого свойственны проблемы, характерные для любых институтов. Специфика же данного института состоит в том, что он готовит молодежь к активному участию в деятельности других институтов. Давайте посмотрим, что из этого следует.

Культура – это не просто совокупность людей, имеющих общий язык и общую историю. Это еще и комплекс институтов, определяющих роли, выполняемые разными людьми, а также статус и престиж, с ними связанные. Культуру также можно понимать как сложную систему обмена

¹ Я благодарен Дэниелу Роузу за этот пример из опыта экспериментальной средней школы в Гарлеме, где в течение нескольких лет Фонд Роуза выступал спонсором воспитательных программ. Решение организовать и финансировать работу шахматного клуба было принято именно потому, что шахматы в сознании многих людей символизируют интеллект.

(Леви-Строс, 1983), где средствами обмена выступают не только товары и услуги, но и позиции, отношения, награды. Субъектами обмена выступают конкретные институты, обеспечивающие и материальные условия для определенного рода деятельности, и сложный символический аппарат в виде процедур, традиций, принятых способов поведения и даже специальных униформ. Институты направляют поведение людей в определенное русло с помощью развитой системы поощрений и санкций, предписаний и запретов. Например, за нарушение норм профессиональной этики врача могут лишить диплома и права заниматься врачебной деятельностью.

Институты являются существенными элементами социальной организации. Но несмотря на это, их существование основано на сочетании, причем довольно неопределенном, принуждения и добровольности. Неопределенность состоит в том, что ни сами участники, ни внешние наблюдатели точно не знают, какие меры принуждения или поощрения лица, наделенные властью, будут использовать в каждом конкретном случае. Поэтому можно утверждать, что, при всей важности выполняемых ими функций, социальные институты следуют в своей деятельности правилам, которые оказываются довольно расплывчатыми и неопределенными.

Еще одна важная особенность социальной организации состоит в том, что человек редко безраздельно принадлежит одному социальному институту. У нас есть обязательства перед семьей, друзьями, профессией, страной. Каждая общность пытается четко сформулировать права и обязанности своих членов. Это еще более усложняет структуру отношений в обществе. Как давно уже было показано исследователями, в частности Уолтером Липманом и Джоном Дьюи (Липпман, 2004; Дьюи, 2002), попытка индивида сформулировать свою позицию по любому вопросу, связанному с жизнью общества, практически неизбежно влечет за собой конфликт интересов и позиций. Объясняется это тем, что хотя социальные институты и дополняют друг друга функционально, каждый из них борется за укрепление своего положения. Стабильность социальной системы зависит от ее способности согласовывать между собой интересы различных институтов, входящих в ее состав, и конструктивно разрешать возникающие конфликты.

Как указывает Пьер Бурдьё (Bourdieu, 1981), социальные институты образуют своего рода рынок, на котором люди «продают» свои знания, умения и взгляды, получая взамен определенные привилегии. Между собой институты соревнуются за котировку своих акций, но это соревнование никогда не может закончиться победой одного из них, поскольку все они в конце концов зависят друг от друга. Юристы и бизнесмены так же нуждаются друг в друге, как больные и врачи. Эта борьба иногда принимает гротескные и комичные формы, превращаясь в своеобразную игру. Данное обстоятельство весьма тонко подметил Дени Дидро в своем романе «Жак-

фаталист». Как бы то ни было, внутренняя борьба между различными группами за самоутверждение и престиж, похоже, присуща любому обществу (Differentiation between social groups, 1978; Tajfel, 1981).

Приведенные соображения могут показаться далекими от проблем школы и образования в целом. Но это отнюдь не так. Образование всем своим существом вовлечено в борьбу за статус. Уже выделение в нем трех уровней – начального, среднего и высшего – указывает на его причастность к иерархической структуре социальных отношений. Историки отмечают, что после Великой французской революции буржуазия использовала образование как главный инструмент реорганизации общества: система профессиональной подготовки заменила существовавшую до этого систему социальной стратификации, основанную на сословных привилегиях (Judge et al., 1994). Идея меритократии как раз и воплощает новую роль образовательных учреждений в формировании социальной структуры в современном обществе, где господствуют организации бюрократического типа.

До сих пор у нас шла речь о конкуренции между организациями, в которую оказывается активно вовлеченной и система образования. Политический аспект образования в наше время начинает привлекать к себе все большее внимание исследователей. Такие видные фигуры, как П. Фрейре в Латинской Америке, П. Бурдьё во Франции, Н. Постмэн в США и Э. Холси в Англии, критикуют, порой весьма резко, современную ситуацию в образовании промышленно развитых стран. Само по себе наличие такого дискуссионного форума очень важно для развития образования. Нужно приветствовать практику теледебатов по проблемам образования с участием президента США. В Англии с подобной инициативой выступила бывший министр образования Ш. Вильямс. В Италии регулярно проводятся съезды учителей, на которые приглашают ведущих ученых и политиков¹. В США во многих штатах организованы специальные рабочие группы при губернаторе, которые дают экспертные заключения на все предложения по реформе системы образования, прежде чем они поступят на рассмотрение законодателей. Похоже, что цели образования снова становятся объектом специального изучения и широкой общественной дискуссии.

Но при всей важности организации публичных дебатов по проблемам образования важно помнить о том, что система образования – это достаточно жесткая система, которая вырабатывает и навязывает всем участникам свои правила поведения. Причем ее представители выступают в качестве ведущих экспертов по этим вопросам. Как и все прочие институты, образование создает специаль-

¹ Я имел честь участвовать на одном таком собрании в провинции Пьемонт, состоявшемся в Турине в июле 1993 г. Поражали живость обсуждений и их освещение в такой солидной газете, как «La Stampa».

ные органы, цель которых заключается в поддержании своего существования и своих традиций. Сюда относятся национальные академии образования или аналогичные им организации, научно-исследовательские институты и системы подготовки педагогических кадров высшей квалификации. Очень часто их деятельность приводит к тому, что закрепляется и постоянно воспроизводится ранее сложившаяся несправедливая образовательная практика. Ярким примером тут может служить традиционная практика оценки знаний. Давно было показано, что по своей сути она является дискриминирующей в отношении социально ущемленных слоев населения. И тем не менее большинство образовательных учреждений продолжают ей следовать. Напрашивается вывод, что необходим более эффективный контроль со стороны общественности за деятельностью системы образования.

Нужно только учитывать, что публичные дискуссии, которые ведутся по поводу образования, никак не могут ограничиться образованием как таковым. Круг проблем оказывается значительно шире, чем отношения между потребностями самой образовательной системы и требованиями, предъявляемыми к ней со стороны общества. Это вопросы, касающиеся положения женщин, прав этнических и сексуальных меньшинств, матерей-одиночек, бедности, преступности, т. е. далеко выходящие за рамки профессиональной компетенции педагогов. Другие социальные институты также мало приспособлены к решению указанных проблем в их комплексе. Чувствуя собственную слабость, они всю вину перекладывают на школу. Заходит ли речь об ослаблении позиций американских производителей автомобилей на международном рынке, о кризисе традиционной семьи, о росте преступности, все пытаются объяснить недоработками школы.

Положение школы в системе социальных институтов довольно сложное и нестабильное. Оно зависит от множества экономических и социальных факторов, которые сами постоянно изменяются. Вопросы отношений школы с семьей, промышленностью, религиозными организациями, рынком рабочей силы изучены пока явно недостаточно. Та важная область знания, которую можно назвать институциональной антропологией образования, сейчас лишь зарождалась¹. Но у нее уже появились влиятельные покровители. Приятно, в частности, отметить, что в дискуссии о роли образования в формировании передовой экономики активное участие принимал человек,

¹ Существуют, конечно, исключения. Достаточно привести работы: Cremin, 1990; Schultz, 1963; Postman, 1988; Bourdieu, 1991; Heath, 1983; и более позднюю: Judge, 1994. Новый яркий рост исследований того, что стали называть «этнографией класса», отражен в таких книгах, как: Mehan, 1979. Эти исследования, хотя ограничены замкнутыми школьными сообществами, проливают свет на то, как общие модели власти и типы культуры отражаются в деятельности школы.

занявший пост министра труда в администрации президента Клинтона. Он высказал ряд интересных соображений о значении навыков символического мышления для развития современных производственных технологий. К этому следует добавить, что глубокие изменения, затрагивающие все стороны жизни общества, предполагают не только изменение подходов к образованию и воспитанию человека, но и возникновение организаций принципиально иного типа (Reich, 1991; Белл, 2004).

Позвольте мне в порядке иллюстрации описать два возможных новых подхода к управлению образовательными системами. Они оба направлены на решение описанных выше институциональных проблем в духе культурно-исторической концепции. Оба исходят из того, что имеется тесная взаимосвязь между образованием как социальным институтом и другими областями общественной жизни: экономикой, политикой, сферой массовых коммуникаций, укладом семейной жизни и т. д. Первый призван восполнить недостаток необходимой информации по этим важнейшим вопросам, второй – создать экспертный орган, который позволит эффективно использовать знания подобного рода для принятия адекватных управленческих решений.

В качестве организации первого типа я предлагаю создать научно-исследовательский институт педагогической антропологии, который не станет ограничиваться узкими рамками педагогической технологии. Его насущной задачей будет комплексное изучение социальных процессов, так или иначе связанных с образованием, и в первую очередь таких острых социальных проблем, как бедность и расизм. А конечная цель – показать, какую роль образование играет в сглаживании (или же, наоборот, в обострении) коллизий современной культуры, которые так ярко описал Джеймс Клиффорд (Clifford, 1988).

Такая общая предметная область еще не сложилась. Существуют лишь разрозненные исследования, проводимые отдельными представителями традиционных дисциплин в разных университетах. Важным организационным шагом в этом направлении было бы создание, скажем, Национального института образования, финансируемого (во избежание возникновения описанного выше жесткого корпоративного контроля) из федеральных, местных и независимых источников. На мой взгляд, подобный научный центр, помимо проведения исследований, должен выполнять также консультативные функции. А теперь давайте обратимся ко второй идее, касающейся эффективного управления развитием образования в условиях обострения конкуренции между различными социальными институтами.

Мне представляется чрезвычайно верным замечание Клемансо по поводу того, что война – это слишком важное дело, чтобы давать его на откуп генералам. То же самое с полным правом относится и к образованию. Как я пытался показать, оно непосредственно затрагивает интересы слишком большого количества людей, чтобы его можно было целиком доверить про-

фессиональным педагогам. Я надеюсь, что наиболее трезвомыслящие педагоги согласятся со мной в этом пункте. Для того чтобы развитие системы образования в США шло с учетом национальных интересов, необходимо, чтобы к этому делу были привлечены лучшие умы, представляющие различные точки зрения на данную проблему. Прекрасно понимая, что эта задача не из легких, я, тем не менее, считаю необходимым создать такой общественный комитет, в который войдут представители самых разных слоев населения. Важно, чтобы это были люди, которые известны своей прозорливостью, непредвзятостью и преданностью интересам своей страны. Данный орган будет заниматься выработкой перспективных направлений образовательной политики и практики. Его официальный статус и внутренняя организационная структура могут быть самыми разными. Это может быть консультативный совет при президенте, созданный в духе Коллегии экспертов по экономическим вопросам или Совета по национальной безопасности. В его функции будет входить разработка рекомендаций для президента по широкому кругу вопросов, связанных с образованием, в том числе оценка влияния политики федерального правительства на образование и обратного влияния образования на политику. Можно использовать и более активную модель, действующую по типу Федерального резервного банка, хотя тут нам не избежать конфликта с конституцией США, требующей, чтобы вопросы образования решались на уровне штатов. Как бы то ни было, я делаю эти предложения исходя из признания того факта, что в рамках социума система образования – это не отдельный остров, а составная часть большого континента.

Обрисовав эти два широкомасштабных проекта, я хочу завершить обсуждение проблем институционализации на более скромной ноте. Повышение эффективности образования возможно лишь при условии, что рядовые учителя принимают и разделяют предлагаемые мероприятия. Эту очевидную истину мне приходится повторять только потому, что инициаторы образовательных реформ слишком часто ее забывают. Учителей нужно подготовить для того, чтобы они активно включились в работу¹. В конечном счете социальные институты существуют лишь благодаря тем людям, которые действуют внутри их. Любые планы школьных реформ должны строиться так, чтобы привлечь массу учителей на свою сторону. Именно в этом состоит главный залог их успеха.

8) *Принцип активности личности.* Я поместил данный принцип в конце списка. Но по сути своей он настолько универсален, что включает в себя многое из того, о чем уже шла речь. Наличие сознания и самосознания у человека является, пожалуй, нашей главной отличительной чертой как биологического вида.

¹ См.: Dow, 1991; Nelkin, 1977; Comptroller General of the United States, 1975.

Причем образование выступает в качестве важнейшего фактора формирования личности. Поэтому следует постоянно учитывать этот момент.

Самосознание для каждого индивида выступает как непосредственная данность. Но и других людей мы рассматриваем как обладающих сознанием. Эти два обстоятельства, как отмечали многие крупные ученые, оказываются тесно связанными друг с другом. Самосознание предполагает признание других людей в качестве активных деятелей (Mead, 1962; Рикер, 2008; Humphrey, 1983; Lifton, 1983). В силу того что самосознание присуще всем людям без исключения, структура его обладает рядом универсальных особенностей, на двух из которых мы остановимся чуть ниже. Но, в силу того что оно замыкается на культуру, эта последняя также накладывает на него свой отпечаток. Являясь сложным образованием, личность отражает разные влияния: и некоторые аспекты индивидуальности, и характер складывающихся межличностных отношений (Markus, Kitayama, 1991), и положение данного индивида в социальной иерархии (Вернан, 1988; Vernant, 1980, 1983, 1988), и его собственные усилия, и даже момент удачи. Школьное образование, будучи наряду с семейным воспитанием важнейшим фактором социализации ребенка, естественно, играет огромную роль и в формировании его личности. Но вначале давайте рассмотрим два универсальных аспекта этого процесса.

Первым является момент *активности* личности. Самосознание, по мнению большинства исследователей этой проблемы, прямо связано со способностью планирования и реализации разнообразных действий (Campbell, 1994). Правда, как считают представители радикального бихевиоризма, сознание – это не объективный феномен, а лишь иллюзия, наивное заблуждение людей. Но мы будем принимать его как непосредственную данность. Люди ощущают себя в качестве активных деятелей. Правда, животные тоже способны в известной мере различать два типа действий: совершаемые кем-то или же ими самими (Hoist, 1973). Но если брать сознание человека, то для него характерно наличие общей концептуальной схемы, позволяющей организовывать события прошлого в некое целое, которое получило название «автобиографическая память» (Remembering our past, 1996). Кроме того, само наличие такой памяти является предпосылкой способности прогнозировать будущее. А отсюда уже рождаются такие особенности личности, как высокий уровень притязания, уверенность в себе, оптимизм или их противоположности (Markus, Kitayama, 1991; Lewin et al., 1944; Atkinson, 1957; A theory of achievement motivation, 1966). Все эти компоненты самосознания реально существуют как внутренние личностные образования, насыщенные аффектами. Но они идеально включают в себя и те внешние предметы и действия, которые по отношению к ним выступают как цели и средства. Уильям Джеймс говорит в этой связи о «личностной сфере»

(Sherif, Cantril, 1947). Школа и школьное обучение оказываются в числе объективных условий раннего развития личности.

Итак, личность формируется под воздействием как внутренних (психологических), так и внешних (социальных) факторов. Например, любой естественный язык различает активные и пассивные формы действия («я ударил его» или «он ударил меня»). Любое повествование, даже самое простое, обязательно включает некоего главного героя, от имени которого оно ведется. И этот главный герой всегда является конкретным человеком, представителем конкретной социальной группы (Bruner, 1990; Пропп, 2001; Labov, Waletzky, 1967). Деятельность человека можно также рассматривать в моральном аспекте, и тогда каждое действие становится поступком, заслуживающим, в зависимости от намерений человека и конкретных его результатов, одобрения или порицания. А на еще более высоком уровне возникают правовые отношения между людьми и понятие *ответственности*. Личность здесь выступает как агент сознательного контроля своих возможных действий.

Поскольку в качестве активного деятеля человек является не только инициатором, но и непосредственным исполнителем, знания и умения тоже входят в структуру индивидуальности. Объективные достижения человека выступают существенным фактором развития личности. Но здесь важно учитывать, что главным судьей в таком случае оказывается не сам индивид, а другие люди, которые при этом используют социально выработанные критерии оценки. Ребенок впервые сталкивается с жесткой системой оценки поведения именно в школе. А эта внешняя оценка во многом определяет и формирование самооценки.

И тут мы переходим к рассмотрению второго универсального аспекта формирования личности, который заключается в постоянном *оценивании*. Человек не только воспринимает себя как активного деятеля, но и оценивает свои возможности достижения субъективно или объективно значимых целей. Самооценка становится существенным компонентом структуры личности. Она отражает наши представления о собственных возможностях, куда входят и представления о пределах доступного¹.

Самооценка в ее субъективных и объективных проявлениях может принимать самые разные формы, которые опять-таки во многом детерминируются особенностями конкретной культуры. Низкая самооценка нередко порождает чувство вины и состояние глубокой депрессии. Но в других случаях она дает о себе знать в форме гневного протеста². Высокая самооценка обычно сопровождается высоким уровнем притязаний, особенно

¹ Одно из первых обсуждений компетентности содержится в классической работе: White, 1959.

² См.: Benedict, 1959.

если данная культура поощряет конкуренцию между людьми в борьбе за статус (Sears, Sherman, 1964). Индивидуальные реакции на неудачу также сильно различаются: люди могут винить в этом самих себя, окружающих или объективные обстоятельства (Rosenzweig, 1978).

Два общих утверждения представляются нам несомненными. Первое из них гласит, что самооценка человека постоянно испытывает влияние целого ряда факторов, а потому оказывается образованием весьма динамичным. Второе заключается в том, что многое здесь зависит от наличия внешней поддержки. Причем формы ее могут быть самыми разнообразными: от возможности повторить попытку в случае неудачи до возможности обсудить причины неудачи с человеком, который дружественно расположен и готов помочь советом. Что касается школы, то приходится признать, что здесь обстановка часто бывает далеко не такой благоприятной. А это, в свою очередь, нередко приводит к острым кризисам и нервным срывам¹. Данное положение вещей никак нельзя признать нормальным. Ведь школа призвана быть местом, где учащиеся чувствовали бы себя в относительной безопасности. Только в такой ситуации действительно поощряется исследовательская активность. Но реально школа часто является институтом подавления инициативы. П. Фрейре и другие представители радикальных взглядов (Freire, 1994) критикуют школу за то, что здесь создаются крайне неблагоприятные условия для личностного развития именно тех детей, которые в дальнейшем окажутся наиболее эксплуатируемыми членами общества. Даже более умеренные критики типа Ролана Барта и Пьера Бурдьё считают, что современная школа препятствует свободному развитию личности, воспитывая в детях маленьких конформистов (Барт, 2000; Bourdieu, 1984).

Но учеба в школе вовсе не является исключительной сферой активности, в которой молодежь имеет возможность продемонстрировать свои способности и самоутвердиться. Как альтернатива ей возникают различного рода уличные группировки, где в основном чернокожие подростки, совершая мелкие, а порой и достаточно серьезные правонарушения, бросают вызов общественному порядку и одновременно приобретают уважение в глазах своих сверстников. Но проблема оказывается значительно шире: любые неформальные объединения выступают конкурентами школы в деле социализации подрастающего поколения.

Никакая система образования, никакая педагогическая теория, никакая образовательная политика не смогут выполнить свою миссию, если не будут уделять должного внимания задаче формирования у школьников положительной самооценки. В условиях современной урбанизированной культуры такая

¹ См.: Stress, coping, and development in children, 1983; Risk and protective factors, 1990; Zimmerman, Arunkumar, 1994.

задача становится особенно сложной и одновременно крайне актуальной. Я еще буду возвращаться к данной проблеме <...>, но уже в этой вводной главе мне хотелось бы указать на один важный момент. Сегодня школа работает в условиях, когда другие институты социализации, влияние которых возрастает, на деле подрывают ее усилия. Индикатором степени отчуждения обитателей негритянских гетто может служить тот факт, что к тридцати годам каждый третий из них успевает побывать в тюрьме.

Культурно-историческая концепция образования призывает нас пересмотреть существующую практику обучения в свете задач формирования у молодежи позитивной самооценки и направленности на созидательную деятельность. Педагогика сотрудничества, о которой у нас уже шла речь выше, представляет собой как раз такую модель организации обучения и воспитания, которая в максимальной степени соответствует ориентации на эти цели. Еще одним перспективным направлением является развитие школьного самоуправления, предоставление учащимся возможности активно участвовать в принятии решений по всем существенным аспектам жизни школы. Такая установка вполне соответствует базовым принципам демократической организации общества, при которой права и обязанности граждан образуют две стороны одной медали. Если, как я отмечал ранее, рассматривать школу как существенный элемент культуры, а не просто как подготовку к ней, то мы окажемся перед необходимостью постоянно задумываться о том, насколько успешно мы воспитываем в учащихся готовность к активной деятельности (инициативность) и умение преодолевать любые трудности (уверенность в себе). Приходится признать, что в погоне за формально понимаемой компетентностью и в угоду чисто бюрократическим критериям эффективности учебной деятельности мы слишком часто закрываем глаза на эту крайне существенную сторону образования.

9) *Гуманистическая составляющая.* А теперь я собираюсь, оставив на время в стороне чисто дидактические аспекты (структура учебного плана и содержание конкретных предметов), перейти сразу к более общей проблеме – рассмотреть психологические условия, помогающие человеку (в том числе и ребенку) построить такую картину мира, в которой найдется место и для него самого. Я считаю, что в конструировании личного мира ведущая роль принадлежит повествованию (нарративу), в котором воплощается некая центральная смысловая линия, объединяющая разные события в единую картину. Этот вопрос мы сейчас кратко разберем.

Но прежде я хотел бы отметить, что все те взгляды, которые я развивал в своих предшествующих работах, полностью сохраняют свою силу. Напомним, что там речь шла о необходимости помочь учащемуся почувствовать внутреннюю логику изучаемого предмета, о целесообразности построения материала по принципу спирали, о роли самостоятельной исследовательской активности учащихся и т. д. (Брунер, 1962; Bruner, 1966, 1971). Сейчас

же нас будет занимать вопрос о том, какое субъективное значение учеба в целом приобретает для ребенка и как она вписывается в общий контекст его жизни. В этой связи мы обращаемся к нарративу как определенному способу мышления и специфическому инструменту смыслообразования.

Начнем с некоторых фундаментальных положений. Нам представляется, что существует два главных способа, которыми человек пользуется для создания общих представлений о мире и для интерпретации конкретных событий. Первый из них чаще всего обозначается как *формально-логическое мышление*. Этот способ мышления в наибольшей степени отвечает задаче построения картины предметного (физического) мира и лежит в основе научного познания. Второй тип мышления больше подходит для описания субъективной реальности (человеческих переживаний). Этот способ мышления предлагается называть *нарративным*, поскольку он прямо связан с использованием естественного языка для описания сути событий. Оба типа мышления присущи всем людям. Их корни следует искать в устройстве нашего познавательного аппарата, в сущности человеческого языка и, может быть, даже в нашей биологической природе. Но следует, кроме того, учитывать, что разные культуры придают им разное значение и в разной степени реально их используют¹.

Наша школа традиционно рассматривала всевозможные нарративные искусства (художественная литература, драматургия, пение, театр и т. п.) как нечто второстепенное по отношению к наукам. Эти занятия предназначались иногда для украшения досуга, иногда для нравственного воспитания. Но давайте не будем забывать, что вся история дана людям главным образом в виде рассказов о прошлом. Причем очень многие из этих рассказов не представляют собой сухие хроники, а воплощены в яркую художественную форму. Кстати, аналогичным образом каждый индивид хранит воспоминания о событиях вчерашнего дня или прошлой недели. А если нам надо мысленно воспроизвести для себя или для других весь наш жизненный путь, то мы это делаем в форме автобиографического повествования (Bruner, 1987). Недаром современные психоаналитики считают, что адекватная интерпретация собственной жизни – это важный индикатор психического здоровья и личностной зрелости (Spence, 1982; Schafer, 1992). В этом смысле невроз рассматривается как результат неполного, неадекватного, искаженного представления о себе самом и о своем прошлом. Вспомним, что Питер Пэн, уговаривая Венди вернуться с ним в страну-фантазию, объясняет подобное желание тем, что ему очень хочется научить пропавших мальчишек рассказывать истории. Ведь это должно помочь им стать взрослыми.

Можно предполагать, что на уровне культуры в целом нарратив играет столь же важную интегрирующую роль, как и на уровне индивидуальной

¹ См.: Bruner, 1985.

психики. Возьмем для примера сферу права. Мертвая буква закона оживает и наполняется подлинным содержанием лишь тогда, когда за сухими формулировками начинают просматриваться судьбы людей, рассказы о выпавших на их долю бедах и несчастьях (Dworkin, 1986; White, 1985). Отметим, что людские судьбы – это и универсальный материал для литературы любых жанров, от древних мифов до современных романов. Более того, именно изложенные в художественной форме судьбы приобретают подлинную живость и убедительность. Нет сомнения, что и на уровне индивидуальной психики умение конструировать и понимать нарративы крайне важно для сознательного управления жизнью, успешного приспособления к будущему, нахождения своего достойного места в окружающем мире.

Раньше в педагогической среде господствовало молчаливое убеждение, что нарративные умения формируются сами собой, что специально учить этому искусству не требуется. Но внимательный анализ убеждает, что такой взгляд не соответствует реальности. Сейчас нам известно, что формирование подобных навыков подчиняется определенной внутренней логике (Feldman et al., 1993), что эта функция значительно страдает при определенных мозговых нарушениях (Bruner, Feldman, 1993; Sacks, 1993) и в ситуации стресса (Bettelheim, 1989; Polkinghorne, 1988), что степень ее развития сильно зависит от социально-культурных условий, характерных для конкретного сообщества (Heath, 1983). Достаточно понаблюдать за студентами-правоведами на старших курсах, когда они готовятся к тому, чтобы выступать в суде с анализом дела и с развернутой аргументацией своих доводов. Оказывается, что некоторые из них готовы к подобной миссии, поскольку обладают соответствующими речевыми и мыслительными навыками, а другие – нет.

Адекватное понимание окружающего мира и нахождение своего места в нем – задача не из легких. Сегодня для многих людей она стала еще более сложной в связи с тем, что для современного мира очень характерна массовая миграция людей. Представим себе детей, недавно переехавших вместе со своей семьей из Вьетнама в США, из Алжира во Францию или из Турции в Германию. Им очень непросто построить адекватную картину того мира, в котором они очутились, найти в нем надежные ориентиры. Если школа не предпринимает специальных усилий по активной интеграции детей из разных культур, то у них легко появляется ощущение своей отверженности. Тогда возникает питательная почва для расцвета контркультур.

Наши представления о механизмах формирования нарративных умений пока еще явно недостаточны. Тут можно предложить два рецепта, которые на практике подтвердили свою действенность. Первый заключается в том, что у ребенка должен быть запас народных сказок, мифов, историй, характерных для определенной культуры. Он помогает формировать и поддерживать чувство принадлежности к данной культуре. Второй рецепт состоит

в использовании художественной литературы для развития воображения. Дело в том, что понятие «дом» отнюдь не сводимо к таким внешним атрибутам, как свое жилье, супруг, работа, друзья. Тут требуется еще и определенное усилие воображения. Особенно это касается людей, которые волею судьбы были перенесены из одной культуры в другую. Художественная литература помогает создать особый мир возможностей и взглянуть на прошлое как на «царство призраков», пользуясь образным выражением, которое ввел в обиход С. Шама (Schama, 1991).

Если мы намерены превратить нарративный материал в инструмент осмысления действительности, мы должны включить его в различные виды деятельности – чтение, анализ, сочинение, обсуждение, рефлексия. Сегодня мы значительно лучше понимаем эти вещи, чем пару десятилетий тому назад¹.

Сказанное вовсе не означает, что мы собираемся как-то принизить роль формально-логического мышления. В условиях современной культуры, где наука и техника играют столь видную роль, развитие этого вида мышления давно уже всеми понимается как существенный компонент школьной программы. Можно и нужно рассуждать о необходимости и путях совершенствования преподавания предметов естественно-научного цикла. Но нет никакого сомнения, что в этой области уже произошел замечательный прогресс по сравнению с 1950 и 1960-ми гг., когда реформа школьного образования только начиналась. Нельзя, правда, не заметить, что у современной молодежи понятие «наука» часто связывается в сознании с чем-то сложным, холодным и бездушным, хотя учителя математики и других естественно-научных дисциплин очень много делают для совершенствования преподавания этих предметов². Мне кажется, что важно только знакомить молодежь с готовыми результатами науки, но и показывать, что сама наука является важнейшим полем деятельности человеческого духа, существенным элементом человеческой культуры. История науки полна ярких страниц борьбы ее выдающихся представителей с широко распространенными заблуждениями и предрассудками. Достаточно сослаться на примеры Лавуазье, Дарвина, Фрейда. Все они смогли бросить вызов господствующим взглядам, предложить принципиально иную интерпретацию хорошо из-

¹ См.: Bruner, 1985; Wolf, Heath, 1992; Peterson, McCabe, 1983; *Developing narrative structure*, 1991; «*Journal of Narrative and Life History*»; *Narrative psychology*, 1986; Gerrig, 1993.

² И Национальный совет учителей математики, и Национальная ассоциация учителей естественных наук активно участвуют в этом. См., например: *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*, 1989; *Professional standards for school mathematics*, 1991. О работах в этом направлении см.: Lindquist, Dossey, Mullis, 1995.

вестных явлений, открыть новые горизонты развития науки¹. Нам следует по-иному взглянуть на саму науку, вернуть ее в русло культуры и нарративной традиции.

Думаю, что выводы, которые следуют из всего сказанного, достаточно ясны. Система образования призвана помочь подрастающему поколению обрести свое место в пространстве культуры. В противном случае молодежь окажется в положении углой лодочки, унесенной штормом. Только нарративные формы мышления открывают путь к формированию самосознания личности, к осмыслению мира и своего места в нем. Школа не может пускать этот процесс на самотек. Она должна играть активную роль не только в культивировании умов, но и в пестовании душ своих воспитанников. Сейчас проявляется немало свежих идей, касающихся преподавания литературы, истории, других общественных наук. Все они идут именно в указанном русле. <...>

IV

Скорее, в качестве постскриптума, чем общего вывода, я предлагаю последние соображения о том наборе принципов, которые я выдвинул, развивая культурно-психологическую концепцию образования. Просматривая их снова, я лишний раз убеждаюсь, что все они подчеркивают безграничные возможности сознания и мышления, важность диалога и учета разных точек зрения. Любые системы, опирающиеся на авторитет, пусть даже это будет вполне обоснованный авторитет, рассматривают все эти факторы как факторы риска. И не без основания. Образование вообще предприятие довольно рискованное, поскольку оно рождает веру в возможность изменений. Но если мы не сможем выработать у нового поколения способность чувствовать, мыслить и действовать, мы совершим огромный педагогический промах. Ибо тогда нам придется пожинать плоды некомпетентности, отчуждения и ненависти, т. е. разрушения культуры.

Позвольте мне вернуться к теме, которая звучала в самом начале данной главы. Я пытался показать, что нельзя рассматривать образование как хорошо налаженную машину передачи знаний. Мало разработать методику обучения различным предметам и реализовать ее в школе. Мало разработать систему дидактических тестов, направленных на оценку качества усвоения знаний. Задача стоит гораздо шире: приспособить культуру к потребностям людей и подготовить людей к выполнению полезных социальных функций.

¹ Хорошим примером живой популяризации науки является книга: Hidden histories of science, 1995, где такие искусные рассказчики, как Стивен Джей Гульд и Оливер Сакс, повествуют о драматических историях ряда известных научных открытий.

ЛИТЕРАТУРА

- Барнс, Дж.* Попугай Флобера / Дж. Барнс; пер. с англ. Т. Шинкарь. М. : АСТ, 2002.
- Барт, Р.* Игрушки // *Р. Барт.* Мифологии; пер. с фр. С. Н. Зенкина. М. : Изд-во им. Сабашниковых, 2000. С. 102–104.
- Белл, Д.* Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования / Д. Белл; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. М. : Academia, 2004.
- Блок, М.* Феодалное общество / М. Блок; пер. с фр. М. Кожевниковой. М. : Изд-во им. Сабашниковых, 2003.
- Брунер, Дж.* Процесс обучения / Дж. Брунер; пер. с англ. О. К. Тихомирова. М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1962.
- Вернан, Ж.-П.* Происхождение древнегреческой мысли / Ж.-П. Вернан; пер. с фр. под общ. ред. Ф. Х. Кессиди и А. П. Юшкевича. М. : Прогресс, 1988.
- Верч, Дж.* Голоса разума: социокультурный подход к опосредованному действию / Дж. Верч; пер. с англ. С. Ю. Спомиора. М. : Тривола, 1996.
- Вригт, Г. Х.* Объяснение и понимание // *Г. Х. Вригт.* Логико-философские исследования. Избр. тр. / пер. с англ. под общ. ред. Г. И. Рузавина и В. А. Смирнова. М. : Прогресс, 1986. С. 37–242.
- Выготский, Л. С.* Мышление и речь: психологические исследования / Л. С. Выготский. М. : Государственное социально-экономическое изд-во, 1934.
- Гудмен, Н.* Способы создания миров // *Н. Гудмен.* Способы создания миров; пер. с англ. М. В. Лебедева. М. : Идея-пресс, Праксис, 2001. С. 115–256.
- Дьюи, Д.* Общество и его проблемы / Н. Гудмен; пер. с англ. И. И. Мюрберг, А. Б. Толстова, Е. Н. Косиловой. М. : Идея-Пресс, 2002.
- Леви-Строс, К.* Структурная антропология / К. Леви-Строс; пер. с фр. В. В. Иванова. М. : Наука, 1983.
- Липпман, У.* Общественное мнение / У. Липпман; пер. с англ. Т. Барчуновой, К. Левинсона, К. Петренко. М. : Институт Фонда «Общественное мнение», 2004.
- Пропп, В. Я.* Морфология волшебной сказки / В. Я. Пропп. М. : Лабиринт, 2001.
- Рикёр, П.* Я – сам как другой / П. Рикёр; пер. с фр. Б. М. Скуратова. М. : Изд-во гуманитарной литературы, 2008.
- Рорти, Р.* Философия и зеркало природы / Р. Рорти; пер. с англ. В. В. Целищева. Новосибирск : Изд-во Новосибирского университета, 1997.
- Якобсон, Р.* Поэзия грамматики и грамматика поэзии / Р. Якобсон // Семиотика. М. : Радуга, 1983. С. 462–482.
- A theory of achievement motivation. New York : Wiley, 1966.
- Atkinson, J. W.* Motivational determinants of risk-taking behavior / J. W. Atkinson // Psychological Review. 1957. Vol. 64, № 6. P. 359–372.
- Benedict, R. F.* Patterns of culture / R. F. Benedict. Boston : Houghton Mifflin, 1959.
- Bettelheim, B.* The uses of enchantment: the meaning and importance of fairy tales / B. Bettelheim; пер. с англ. М. В. Лебедева. New York : Random House, 1989.
- Bloch, M.* French rural history: an essay on its basic characteristics / M. Bloch Berkeley : University of California Press, 1966.

Bloch, M. Land and work in Mediaeval Europe: selected papers / M. Bloch. London : Routledge and Kegan Paul, 1967.

Booth, W. C. The rhetoric of fiction / W. C. Booth. Chicago : University of Chicago Press, 1983.

Bourdieu, P. Language and symbolic power / P. Bourdieu. Cambridge : Cambridge University Press, 1981.

Bourdieu, P. Distinction: a social critique of the judgment of taste / P. Bourdieu. Cambridge : Harvard University Press, 1984.

Bourdieu, P. Language and symbolic power / P. Bourdieu. Cambridge : Harvard University Press, 1991.

Brinton, C. The anatomy of revolution / C. Brinton. New York : Vintage Books, 1965.

Bruner, J. T. Schools for thought: a science of learning in the classroom / J. T. Bruner. Cambridge : MIT Press, 1993.

Bruner, J. Toward a theory of instruction / J. Bruner. Cambridge : Harvard University Press, 1966.

Bruner, J. The relevance of education / J. Bruner. New York : Norton, 1971.

Bruner, J. Narrative and paradigmatic modes of thought / J. Bruner // Learning and teaching the ways of knowing: 84 yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago : University of Chicago Press, 1985. P. 97–115.

Bruner, J. Life as narrative / J. Bruner // Social Research. 1987. Vol. 54, № 1. P. 11–32.

Bruner, J. Acts of meaning / J. Bruner. Cambridge : Harvard University Press, 1990.

Bruner, J. Meyerson aujourd'hui: quelques réflexions sur la psychologie culturelle / J. Bruner // Pour une psychologie historique: écrits en hommage à Ignace Meyerson. Paris : Presses Universitaires de France, 1996. P. 193–208.

Bruner, J. Theories of mind and the problem of autism / J. Bruner, C. Feldman // Understanding other minds: perspectives from autism. Oxford : Oxford University Press, 1993. P. 267–291.

Campbell, J. Past, space, and self / J. Campbell. Cambridge : MIT Press, 1994.

Chipman, S. Foundations of knowledge acquisition / S. Chipman, A. L. Meyrowitz. Boston : Kluwer Academic Publishers, 1993.

Clifford, J. The predicament of culture: twentieth-century ethnography, literature and art / J. Clifford. Cambridge : Harvard University Press, 1988.

Cole, M. The cultural context of learning and thinking: an exploration in experimental anthropology / M. Cole. New York : Basic Books, 1971.

Cole, M., Computer-mediated joint activity and the problem of mental development / M. Cole, A. V. Belayeva // Soviet Journal of Psychology. 1991. Vol. 12, № 2. P. 133–141.

Comptroller General of the United States. Administration of the science education project «Man: A Course of Study» (MACOS). Report to the House Committee on Science and Technology. October 14, 1975.

Cremin, L. A. Popular education and its discontents / L. A. Cremin. New York : Harper & Row, 1990.

Crutchfield, J. P. The evolution of emergent computation. Santa Fe Institute Technical Report 94-03-012 / J. P. Crutchfield, M. Mitchell. Santa Fe : Santa Fe Institute, 1994.

Curriculum and evaluation standards for school mathematics. Reston: National Council of Teachers of Mathematics, 1989.

Dennett, D. C. Consciousness explained / D. C. Dennett. Boston: Little, Brown, 1991.

Developing narrative structure. Hillsdale : Erlbaum, 1991.

Differentiation between social groups: studies in the social psychology of inter-group relations. London : Academic Press, 1978.

Dosse, F. New history in France: the triumph of the Annales / F. Dosse. Urbana : University of Illinois Press, 1994.

Dow, P. B. Schoolhouse politics: lessons from the sputnik era / P. B. Dow. Cambridge : Harvard University Press, 1991.

Durkheim, E. Elementary forms of the religious life: a study in religious sociology / E. Durkheim. Glencoe : Free Press, 1968.

Dworkin, R. M. Law's empire / R. M. Dworkin. Cambridge : Harvard University Press, 1986.

Febvre, L. A geographical introduction to history / L. Febvre. Westport : Greenwood Press, 1974.

Febvre, L. The problem of unbelief in the sixteenth century: the religion of Rabelais / L. Febvre. Cambridge : Harvard University Press, 1982.

Febvre, L. L'apparition du livre / L. Febvre, H.-J. Martin. Paris : Albin Michel, 1958.

Feldman, C. F. Plot, plight, and dramatism: interpretation at three ages / C. F. Feldman // Human Development. 1993. Vol. 36, № 6. P. 327–342.

Feldman, C. F. Some educational implications of genre-based mental models / C. F. Feldman, D. A. Kalmar // Handbook of education and human development / Oxford : Blackwell, 1996. P. 434–460.

Freire, P. Pedagogy of the oppressed / P. Freire. New York : Continuum, 1994.

Furet, F. In the workshop of history / F. Furet. Chicago : University of Chicago Press, 1984.

Gardner, H. Frames of mind: the theory of multiple intelligences / H. Gardner. New York : Basic Books, 1983.

Garton, A. F. Learning to be literate: development of spoken and written language / A. F. Garton, C. Pratt. Oxford : Basil Blackwell, 1989.

Gerrig, R. J. Experiencing narrative worlds: on the psychological activities of reading / R. J. Gerrig. New Haven : Yale University Press, 1993.

Gopnik, A. How we know our minds: the illusion of first-person knowledge of intentionality / A. Gopnik // Behavioral and Brain Sciences. 1993. Vol. 16. P. 1–14.

Gopnik, A. Mind, bodies and persons: young children's understanding of the self and others as reflected in imitation and theory of mind research/ A. Gopnik, A. N. Meltzoff // Self-awareness in animals and humans: developmental perspectives. Cambridge : Cambridge University Press, 1994. P. 166–186.

Grice, H. P. Studies in the way of words / H. P. Grice. Cambridge : Harvard University Press, 1989.

Hart, H. L. A. The morality of the criminal law: two lectures / H. L. A. Hart. Jerusalem : Magnes Press, Hebrew University, 1964.

Hart, H. L. A. Punishment and responsibility: essays in the philosophy of law/ H. L. A. Hart. New York : Oxford, 1968.

Heath, S. B. Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms / S. B. Heath. Cambridge : Cambridge University Press, 1983.

Herrnstein, R. J. The bell curve: intelligence and class structure in American life / R. J. Herrnstein, C. Murray. New York : Free Press, 1994.

Hidden histories of science. New York: New York Review of Books, 1995.

Hoist, E. von. The behavioural physiology of animals and man: the collected papers of Erich von Hoist / E. von Hoist. Coral Gables : University of Miami Press, 1973.

Humphrey, N. Consciousness regained: chapters in the development of mind / N. Humphrey. Oxford : Oxford University Press, 1983.

Iser, W. Laurence Sterne: Tristram Shandy / W. Iser. Cambridge : Cambridge University Press, 1988.

Johnson-Laird, P. N. The computer and the mind: an introduction to cognitive science / P. N. Johnson-Laird. Cambridge : Harvard University Press, 1988.

Judge, H. The university and the teachers: France, the United States, England / H. Judge. Wallingford : Triangle, 1994.

Karmiloff-Smith, A. A functional approach to child language: a study of determiners and reference / A. Karmiloff-Smith. Cambridge : Cambridge University Press, 1979.

Karmiloff-Smith, A. Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science / A. Karmiloff-Smith. Cambridge : MIT Press, 1992.

Kroeber, A. L. The superorganic / A. L. Kroeber // American Anthropologist. 1917. Vol. 19, № 2. P. 163–213.

Labov, W. Narrative analysis: oral versions of personal experience / W. Labov, J. Waletzky // Essays on the verbal and visual arts: proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society. Seattle : American Ethnological Society, 1967. P. 12–44.

Lazarus, R. S. A cognitivist's reply to Zajonc on emotion and cognition / R. S. Lazarus // American Psychologist. 1981. Vol. 36, № 2. P. 222–223.

Lazarus, R. S. Thoughts on the relations between emotion and cognition / R. S. Lazarus // American Psychologist. 1982. Vol. 37, № 9. P. 1019–1024.

Levinson, S. C. Immanuel Kant against the Tenejapans: anthropology as empirical philosophy / S. C. Levinson, P. Brown // Ethos. 1994. Vol. 22, № 1. P. 3–41.

Lewin, K. Level of aspiration / K. Lewin // Personality and the behavioral disorders: a handbook based on experimental and clinical research. New York : Ronald Press, 1944. P. 333–378.

Lifton, R. J. The life of the self: toward a new psychology / R. J. Lifton. New York : Basic Books, 1983.

Lightfoot, S. L. The good high school: portraits of character and culture / S. L. Lightfoot. New York : Basic Books, 1983.

Lindquist, M. M. Reaching standards: a progress report on mathematics / M. M. Lindquist, J. A. Dossey, I. V. S. Mullis. Princeton : Policy Information Center, Educational Testing Service, 1995.

Markus, H. R. Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation / H. R. Markus, S. Kitayama // Psychological Review. 1991. Vol. 98, № 2. P. 224–253.

- McClelland, J. L.* The programmable blackboard model of reading / J. L. McClelland // Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition. Vol. 2. Cambridge : MIT Press, 1986. P. 122–169.
- Mead, G. H.* Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist / G. H. Mead. Chicago : University of Chicago Press, 1962.
- Mehan, H.* Learning lessons: social organization in the classroom / H. Mehan. Cambridge : Harvard University Press, 1979.
- Meyerson, I.* Les fonctions psychologiques et les œuvres / I. Meyerson. Paris : Vrin, 1948.
- Meyerson, I.* Ecrits, 1920–1983: pour une psychologie historique / I. Meyerson. Paris : Presses Universitaires de France, 1987.
- Mitchell, M.* What can complex systems approaches offer the cognitive sciences? / M. Mitchell // Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Philosophy and Psychology, State University of New York at Stony Brook, New York, June 10, 1995.
- Narrative psychology: the storied nature of human conduct. New York : Praeger, 1986.
- Nelkin, D.* Science textbook controversies and the politics of equal time / D. Nelkin. Cambridge : MIT Press, 1977.
- Newell, A.* Human problem solving / A. Newell, H. A. Simon. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1972.
- Oatley, K.* Best laid schemes: the psychology of emotions / K. Oatley. Cambridge : Cambridge University Press, 1992.
- Olson, D. A.* The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading / D. A. Olson. Cambridge : Cambridge University Press, 1994.
- Ong, W. J.* Orality and literacy: the technologizing of the word / W. J. Ong. London : Routledge, 1991.
- Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition. Vol. 2. Cambridge : MIT Press, 1986.
- Peterson, C.* Developmental psycholinguistics: three ways of looking at child's narrative / C. Peterson, A. McCabe. New York : Plenum, 1983.
- Pinker, S.* The language instinct / S. Pinker. New York : W. Morrow, 1994.
- Polkinghorne, D. E.* Narrative knowing and the human sciences / D. E. Polkinghorne. Albany : State University of New York Press, 1988.
- Postman, N.* Conscientious objections: stirring up trouble about language, technology, and education / N. Postman. New York : Knopf, 1988.
- Pour une psychologie historique: écrits en hommage à Ignace Meyerson. Paris : Presses Universitaires de France, 1996.
- Professional standards for school mathematics. Reston : National Council of Teachers of Mathematics, 1991.
- Reich, R. B.* The work of nations: preparing ourselves for twenty-first-century capitalism / R. B. Reich. New York : Knopf, 1991.
- Remembering our past. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.
- Richards, D. A. J.* Toleration and the constitution / D. A. J. Richards. New York : Oxford University Press, 1986.

Richards D. A. J. Foundations of American constitutionalism / D. A. Richards. New York: Oxford University Press, 1989.

Risk and protective factors in the development of psychopathology. Cambridge : Cambridge University Press, 1990.

Rogoff, B. Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context / B. Rogoff. New York : Oxford University Press, 1990.

Rosenzweig, S. Aggressive behavior and the Rosenzweig picture-frustration study / S. Rosenzweig. New York : Praeger, 1978.

Ross, T. The Richmond narratives / T. Ross // Texas Law Review. 1989. № 381. P. 1–28.

Sacks, O. A neurologist's note-book: an anthropologist on Mars / O. Sacks // New Yorker. 1993. Vol. 69, № 44. P. 106–125.

Savage-Rumbaugh, E. S. Language comprehension in ape and child / E. S. Savage-Rumbaugh. Oxford : Blackwell, 1993.

Schafer, R. Retelling a life: narration and dialogue in psychoanalysis / R. Schafer. New York : Basic Books, 1992.

Schama, S. Dead certainties: unwarranted speculations / S. Schama. New York : Knopf, 1991.

Schank, R. C. Tell me a story / R. C. Schank. New York : Scribner's, 1990.

Schultz, T. W. The economic value of education / T. W. Schultz. New York : Columbia University Press, 1963.

Schutz, A. On phenomenology and social relations: selected writings / A. Schutz. Chicago : University of Chicago Press, 1970.

Sears, P. S. In pursuit of self-esteem: case studies of eight elementary school children / P. S. Sears, V. S. Sherman. Belmont : Wadsworth, 1964.

Sherif, M. The psychology of ego-involvements, social attitudes, and identification / M. Sherif, H. Cantril. New York : John Wiley, 1947.

Shore, B. Culture in mind / B. Shore. New York : Oxford University Press, 1996.

Shweder, R. A. Thinking through cultures: expeditions in cultural psychology / R. A. Shweder. Cambridge : Harvard University Press, 1991.

Skinner, B. F. Beyond freedom and dignity / B. F. Skinner. New York : Knopf, 1971.

Spence, D. P. Narrative truth and historical truth: meaning and interpretation in psychoanalysis / D. P. Spence. New York : W. W. Norton, 1982.

Sperber, D. Relevance: communication and cognition / D. Sperber, D. Wilson. Cambridge : Harvard University Press, 1986.

Stich, S. P. From folk psychology to cognitive science: the case against belief / S. P. Stich. Cambridge : MIT Press, 1983.

Stress, coping and development in children. New York : McGraw-Hill, 1983.

Tajfel, H. Human groups and social categories: studies in social psychology / H. Tajfel. Cambridge : Cambridge University Press, 1981.

The bell curve wars: race, intelligence, and the future of America. New York : Basic Books, 1995.

The invention of tradition. Cambridge : Cambridge University Press, 1983.

The nature of expertise. Hillsdale : Erlbaum, 1988.

- Thinking and learning skills. Hillsdale: Erlbaum, 1985.
- Tomasello, M.* Language is not an instinct / M. Tomasello // *Cognitive Development*. 1995. Vol. 10, № 1. P. 131–156.
- Tomasello, M.* Cultural learning / M. Tomasello, A. C. Kruger, H. H. Ratner // *Behavioral and Brain Sciences*. 1993. Vol. 16. P. 495–552.
- Trevarthen, C. B.* Form, significance, and psychological potential of hand gestures of infants / C. B. Trevarthen // *The biological foundations of gestures: motor and semiotic aspects*. Hillsdale : Erlbaum, 1986. P. 149–202.
- Vernant, J. P.* Myth and society in ancient Greece / J. P. Vernant. Sussex : Harvester Press, 1980.
- Vernant, J. P.* Myth and thought among the Greeks / J. P. Vernant. London : Routledge, 1983.
- Vernant, J. P.* Myth and tragedy in ancient Greece / J. P. Vernant. Cambridge : MIT Press, 1988.
- Weber, M.* Theory of social and economic organization / M. Weber. Glencoe : Free Press, 1947.
- White, J. B.* Heracles' bow: essays on the rhetoric and poetics of the law / J. B. White. Madison : University of Wisconsin Press, 1985.
- White, R. W.* Motivation reconsidered: the concept of competence / R. W. White // *Psychological Review*. 1959. Vol. 66, № 5. P. 297–323.
- Whorf, B. L.* Language, thought, and reality: selected writings / B. L. Whorf. Cambridge : Technology Press of MIT, 1956.
- Wolf, S. A.* The braid of literature: children's worlds of reading / S. A. Wolf, S. B. Heath. Cambridge : Harvard University Press, 1992.
- Zajonc, R. B.* Feeling and thinking: preferences need no inferences / R. B. Zajonc // *American Psychologist*. 1980. Vol. 35, № 2. P. 151–175.
- Zajonc, R. B.* On the primacy of affect / R. B. Zajonc // *American Psychologist*. 1984. Vol. 39, № 2. P. 124–129.
- Zimmerman, M.* Resiliency research: implications for schools and policy / M. Zimmerman, R. Arunkumar // *Social Policy Report*. 1994. Vol. 8, № 4. P. 1–17.