

Социальное конструирование как основа образовательной практики

*Кеннет Герген, профессор психологии Свартморского колледжа (Пенсильвания, США)
Стентон Уортман, профессор Последипломного института образования при Университете Пенсильвании*

Практики образования, как правило, связаны с сетью допущений, т.е. с общепринятым дискурсом о природе человеческих существ, их способностях и их отношениях с миром и друг с другом. Ключевым понятием в образовании, возможно, является понятие знания. Как, в таком случае, наш способ определения или концептуализации знания предопределяет «необходимость» образовательных практик и предпочтительность некоторых из них? Очевидно, что различные концепты знания будут иметь следствием разные взгляды на образовательный процесс. Если бы мы верили вслед за некоторыми романтиками, что «у сердца свои доводы», то должны были бы отказаться от книг и занятий ради насыщенных в межличностном и духовном плане встреч. Если бы мы были убеждены, подобно илонготу с Северного Лусона, что знание приобретается в приступах ярости или во время охоты за головами, то заменили бы формальное обучение в школах реальными сражениями. Верования, касающиеся знания, вдохновляют, оправдывают и поддерживают наши практики образования.

В свете этого интереса к основополагающим допущениям мы хотели бы сначала обрисовать в общих чертах две главные концепции знания, имеющие особую ценность в западной традиции, концепции, продолжающие сегодня определять значительную часть образовательных практик, в которых мы участвуем. Далее мы покажем, что эти тесно взаимосвязанные системы верований глубоко проблематичны как в том, что касается их эпистемологических обязательств, так и в том, что касается их идеологических предпочтений. Наконец мы очертим противоположный подход, вытекающий из социально-конструкционистской точки зрения. Не преследуя цели развенчания традиционных пред-

ставлений, социальный конструкционизм предлагает серьезную альтернативу. При этом он открывает возможность новых видов практики.

Знание: экзогенная и эндогенная традиции

Хотя существует множество способов классификации наших исторических традиций, целесообразно выделить две устойчивые ориентации в отношении знания: с одной стороны, *экзогенную* (или *мироцентрированную*) и, с другой, *эндогенную* (или *разумоцентрированную*). В образовании первая традиция имеет своим истоком эмпиристские философии знания (от Локка до логического позитивизма), тогда как эндогенная традиция обязана своим содержанием главным образом рационалистической традиции (начиная с Декарта и Канта и заканчивая Фодором и исследованиями искусственного интеллекта). Обе ориентации признают дуализм сознание / мир, в рамках которого существование внешнего мира (как правило, материальной действительности) противопоставляется существованию мира психологического (когнитивного, субъективного, символического). Однако с экзогенной точки зрения знание возникает, когда внутренние состояния индивида повторяют или точно воспроизводят (зеркально отражают) состояния внешнего мира. сторонники экзогенного подхода часто подчёркивают ключевую роль интенсивного наблюдения в приобретении знания и склонны видеть в эмоциях и персональных ценностях потенциальную угрозу для нейтрального или «свободно парящего» внимания, необходимого для точной регистрации мира таким, какой он есть. Кроме того экзогенист предрасположен оценивать знание как важный элемент способности индивида к

адаптации или благополучному существованию в сложной среде. Считается, что нам нужна «внутренняя карта» природы, чтобы успешно ориентироваться в мире. Следовательно, для экзогенистов мир изначально дан, и сознание функционирует надлежащим образом только тогда, когда точно его отражает.

Эндогенная традиция, как и экзогенная, строится на дуалистических основаниях и делает упор на ценностной нейтральности. Но если экзогенная традиция рассматривает в качестве ключа к приобретению знания внимательное наблюдение мира, то эндогенист акцентируется прежде всего на способностях индивидуального разума. Там, где педагог-экзогенист фокусирует внимание на упорядочивании поступающих из окружающей среды сигналов, необходимых для построения адекватного представления, педагог-эндогенист делает основной акцент на присущих человеку способностях понимания, логического рассуждения или понятийного развития. В этом смысле теоретик-экзогенист рассматривает внешний или материальный мир как данность и выдвигает предположения относительно того, каким образом природа безошибочно репрезентируется в сознании, в то время как мыслитель-эндогенист считает самоочевидным психический мир и ставит вопросы об операциях сознания, обеспечивающих его адекватное функционирование в природе. В споре о том, что влияет сильнее — воспитание или природа (энвайронментализм против нативизма), экзогенист будет отстаивать определяющую роль воздействия природы на индивида и тем самым — возможность бесконечного и непрерывного формирования индивидуального ума. Эндогенист же, напротив, будет говорить о врождённых или естественных способностях и развитии индивидуального сознания. Пределы обучения для него определяются стадией развития когнитивной системы.

Как уже отмечалось, обе эти ориентации в отношении знания также обосновывают или рационализируют определённые формы образовательной практики. В целом экзогенная ориентация центрируется на предмете или учебном плане. В экзогенной перспективе ученик рассматривается по большей части как *tabula rasa*, на кото-

рой образовательный процесс призван запечатлеть сущностные свойства мира. В том, что касается конкретных форм, эта перспектива отдаёт предпочтение непосредственному наблюдению или эмпирическому обогащению опыта — набору образцов или моделей, включённому наблюдению, лабораторным экспериментам, выездам в поле и т. д. Наравне с этим в экзогенном подходе особой популярностью пользуются книги и лекции, поскольку с их помощью индивид может получить огромное количество информации о предметах, недоступных прямому восприятию. В экзогенном подходе также предпочитаются экзаменационные процедуры, главный акцент в которых делается на оценке уровня индивидуальных знаний. Такие инструменты, как вопросы с несколькими вариантами ответов, стандартизированные тесты и статистическая нормализация, позволяют выявить степень «заполненности доски».

Эндогенная перспектива, напротив, де-то — или ученикоцентрирована. Эндогенные учебные планы делают основной упор на рациональных способностях индивидов. Важно не столько количество информации в уме, сколько способ её осмысления. Поэтому большое внимание может уделяться, например, математике, философии и иностранным языкам, т. е. тем предметам, которые, как считается, развивают мыслительные способности. Дискуссии в классе предпочитают лекциям, поскольку когнитивные навыки наиболее полно развиваются при активной учебной деятельности. Вместо стандартизированных тестов применяются экзаменационные эссе и итоговые работы, и не только потому, что так удобнее учить рациональному анализу, но и потому, что в идеале оцениванию должно подвергаться качество, а не количество. Конечно, предпринимались попытки объединить эти две традиции. Например, Пиаже¹ в своей теории выделяет два противоположно направленных процесса познавательного развития: когнитивную *аккомодацию* к объектам реального мира (дань уважения экзогенной традиции) и когнитивную *ассимиляцию* мира познавательными структурами (в русле эндогенной традиции). Более подробно об подобных попытках интеграции мы расскажем ниже, когда будем обсуждать социальный конструктивизм.

¹ Piaget, J. (1954). The construction of reality in the child. New York: Basic Books.

Отказ от понимания знания как индивидуального достояния

Хотя современная образовательная политика и педагогика определяют рациональное в основном с помощью указанных выше устоявшихся концепций знания, сегодня эти традиции начинают стремительно распадаться. Отчасти их распад вызван тем фактом, что они всегда стояли на зыбком основании. Изнутри этих двух перспектив философы никогда не могли разрешить фундаментальную проблему эпистемологии: каким образом разум познаёт внешний для него мир. Поэтому каждая из перспектив паразитировала главным образом на изъянах своей соперницы. Сегодня многие понимают, что проблема знания по сути неразрешима². Если мы изначально проводим разделение между тем, что находится *вне* индивидуального сознания, и тем, что находится *внутри* него, мы создаём принципиально неустранимую проблему определения того, как первое правильно регистрируется в последнем. Подобные размышления также показали, что и экзогенная, и эндогенная концепции знания уязвимы для выпадов современной критики, которая известна под различными именами: постэмпирическая, постфундаментальная, постпросвещенческая, постструктуралистская, постмодернистская. Благодаря деятельности этих лагерей, экзогенная и эндогенная концепции знания практически полностью утратили свой вес.

Однако один аргумент, родившийся в недавних спорах, требует особого внимания. Как экзогенная, так и эндогенная традиции локализуют знание в сознании отдельных индивидов. Именно индивиды наблюдают и мыслят, и именно перед ними стоит задача приобретения знаний. Считается, что лишь владение знаниями позволяет индивиду выжить или преуспеть в сложном мире. Но шаткость оснований подобных верований заставляет в них усомниться. Возможно, чтобы удостовериться в правоте этих подозрений, нам следует изучить воздействие данных верований на культурную жизнь. Если мы заявляем, что без знания нельзя выжить и что оно находится в головах отдельных индивидов, к каким формам культурной практики это ведёт, какие группы оказываются в привилегированном положении, какие традиции или потенциальные возможности вытесняются или исключаются?

Такая постановка вопроса создаёт почву для сопротивления. По существу, представленная концепция знания связана с идеологией *самодостаточного индивидуализма*. Рассмотрение знания как достояния отдельного сознания согласуется с другими пропозициями, приписываемыми индивидам обладание собственными мотивами, эмоциями или фундаментальной сущностью. В рамках этой традиции людей побуждают воспринимать себя в качестве центра собственных действий, как если бы они были одинокими созданиями, выбирающими, ищущими, совершающими открытия ради выживания и преуспевания. Как показывают критики, подобные верования не только поддерживают нарциссические или «я-центрические» жизненные установки, но и отводят другим (наравне с физическим окружением) вторичную или инструментальную роль. Люди и среды рассматриваются прежде всего исходя из того, «что они могут дать мне». Кроме того, в силу чувства фундаментальной изолированности («я сам по себе»), порождаемого этой ориентацией, человеческие отношения воспринимаются как искусственные приспособления, фактически противостоящие естественному состоянию независимости. Но что самое главное, сегодня жители земного шара становятся всё более взаимозависимыми, получают возможность уничтожения друг друга (при помощи оружия или загрязнения), и идеология самодостаточного индивидуализма ставит под угрозу само человеческое существование. В таких условиях становится абсолютно неконструктивным «мыслить себя в противоположность вам, нас — в противоположность им». И мы говорим не об абстрактной и загадочной философии, а о системе верований, которая в некоторых отношениях может быть опасна³.

Социальное конструирование знания

Когда проблематичность традиционных взглядов на знание стала очевидной, начал усиливаться интерес к проектам, способным заменить их. Именно в этот момент социально-конструкционистские диалоги обрели своё современное значение. В целом постфундаментальная критика пыталась вернуть

² Рорти Р. Философия и зеркало природы / Пер. с англ. В.В. Целищева. Новосибирск: Изд-во НГУ, 1997.

³ См. также: Gergen K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.

в культуру то, что было объявлено природным, т.е. вместо предположения об удостоверности истины природой ввести представление об истине как создаваемой в обществе. В свете вышеизложенных аргументов это означает рассмотрение знания как продукта не индивидуальных сознаний, а коммунальных отношений. Или мы могли бы сказать: *любые осмысленные утверждения о реальном и правильном имеют своим истоком отношения*. В фокусе внимания оказывается место производства знания: текущий процесс скоординированной деятельности людей. На первый план выдвигается непрерывный взаимообмен собеседников, а значение локализуется внутри паттернов взаимозависимости. Согласно Витгенштейну⁴, не существует приватного языка (предшествующего отношениям момента, в который индивид формулирует значение); скорее, высказывания (и другие действия) обретают осмысленность лишь в ходе социального употребления, в зависимости от того, как они скоординированы с действиями окружающих. Индивиды, оказавшиеся в изоляции, не перестают действовать осмысленно, но только потому, что осмысленность их приватных действий обусловлена предшествующим погружением в отношения. Индивиды могут совершать действия, традиционно обозначаемые как «мышление» или «чувство», однако эти действия скорее следовало бы рассмотреть как формы отношений, осуществляемых там, где находится индивид.

Чтобы подготовиться к дальнейшему обсуждению образовательной практики в рамках данной статьи, необходимо подробнее остановиться на значимости отношений. Одна из удобных отправных точек такова: актер всегда обретает смысл лишь благодаря дополняющим действиям другого. Ничто из сказанного или написанного не обладает внутренне присущим ему значением, не несёт в себе однозначного сообщения. При этом значение серии слов или действий не определяется и одним только реципиентом (слушателем или читателем). Скорее, действия индивида (лингвистические и прочие) функционируют в качестве индикаторов возможных последовательностей отношений; они побуждают к выбору одних направле-

ний деятельности и отбрасыванию других. Реагируя посредством того или иного направления деятельности, реципиент придаёт исходному действию одну потенциальную форму значения, отвергая многие другие возможности. Так, реплика: «Чак, мне кажется, тебе это будет интересно» вызывает или делает возможной реакцию: «Отлично, я посмотрю», которая наделяет первую реплику значением предложения поделиться информацией. Но равно вероятная реакция: «Да уж (отводит глаза), готов поспорить» позиционирует то же самое высказывание иначе, вызывая ощущение того, что это была манипуляция.

Согласно данному подходу лекции и книги не имеют смысла, пока ученики не придадут им его. Кроме того, ни лекции, ни книги не способны предопределить значение, которое будет им приписано. Они только открывают альтернативные возможности, из которых ученики выбирают подходящие. При помощи обратной связи и отметок учитель может сузить диапазон альтернатив, побуждая учеников к «одобряемым» последующим реакциям. Однако обратная связь и отметки находятся в том же положении, что и лекции и книги, — они доступны множеству дополнений, над которыми у них нет определяющегося контроля. Сформулировав эти ориентировочные положения, мы готовы указать на ряд важных следствий из них.

Незаданность

Осмысленность никогда не является полной. Любое выработанное значение открыто для бесконечного переозначивания. Не существует единственной точки, в которой заканчивается процесс производства смысла. Слова нельзя зафиксировать так, чтобы мы могли быть уверены в будущем значении лекции или текста, — даже если ученик владеет соответствующими формами дополнения в пределах локальных школьных сценариев. С течением времени и в результате обсуждения то, что считается в сегодняшнем классе «истинным и красивым», возможно будет восприниматься как «банальное» или «идеологически подозрительное», а то, что сегодня презираемо, завтра может стать предметом восхищения. Безусловно, мы часто рассматриваем осмысленность как *fait accompli*. «Это правильный ответ», «Я прекрасно тебя понимаю», «Он пишет

⁴ Витгенштейн Л. Философские исследования // Витгенштейн Л. Философские работы. Ч. 1 / Пер. с нем. М.С. Козловой и Ю.А. Асеева. М.: Гнозис, 1994. С. 75–319.

совершенно прозрачно» — всё это способы сообщить о полном постижении смысла. Однако это лишь застывшие моменты непрерывного разговора, который может быть в любое время возобновлён («Я думал, вы дали правильный ответ, пока не стал читать дальше») и который открыт для дальнейшего означивания говорящим или другими («Ты утверждаешь, что понимаешь меня, но я сомневаюсь в этом»).

Многоголосье

Вступая в новые отношения и пытаясь совместно создавать осмысленность, собеседники опираются на предшествующие практики её производства. И поскольку до этого они, как правило, принимали участие в разнообразных отношениях, связанных с различными временами и обстоятельствами, собеседники будут приносить в настоящее опробованный словарь слов и действий. Фактически мы вступаем в каждое отношение многоголосыми — за нами из прошлого тянутся многочисленные голоса. Поэтому любая конкретная фраза может представлять собой смесь прошлых высказываний, сплетённых воедино и спущенных на воду неведомого моря, где они плавают без всякого предназначения. В то же время в силу традиции или ограниченной истории взаимодействия производство значения в любом конкретном отношении будет вести к сужению диапазона доступных ресурсов. При обучении французскому языку зависимость от английского будет постепенно исчезать; обучение психологии потребует от студентов отказа от общепринятых дискурсов свободы воли, духа и моральной ответственности.

Контекстуализация

При реляционном производстве значения используются далеко не только слова и действия собеседников. Нередко их координации будут предполагать использование различного рода объектов и всегда — протекать в специфических материальных условиях. Так, дискурс бейсбола взаимосвязан не только с паттернами поведения, но и с такими объектами, как биты, перчатки и мячи. А эти паттерны координации, в свою очередь, будут опосредоваться и ограничиваться игровым полем. Говоря словами Витгенштейна⁵, наши языковые игры осуществляются внутри определённых

форм жизни. В этом смысле, каждая форма жизни может осуществить свой вклад в те ресурсы, которые индивид привносит в новые отношения. При этом индивид выступает не просто многоголосым, но многоспособным, т.е. умеющим вводить объекты либо задействовать контексты для конструирования значения в рамках тех или иных взаимоотношений. Чем богаче диапазон таких способностей координации, тем более гибкими и эффективными могут быть люди перед лицом непрерывного вызова нового и непредсказуемого. Метафорически говоря, жизнь напоминает тур джазовых концертов, в ходе которого постоянная смена партнёров и площадок требует бесконечной импровизации.

Прагматика

Развиваемый здесь реляционный подход противостоит не только традиционному взгляду на язык как на внешнее выражение внутреннего состояния, но и широко распространённому предположению о том, что язык может служить точной «картиной» или «картой» мира (может «говорить истину»). Скорее, язык функционирует главным образом в качестве конститутивной характеристики отношений. Как влюблённым может понадобиться словарь эмоций, чтобы написать сценарий романтической любви, так и сотрудникам лаборатории нейроэндокринологии требуются такие термины, как гипоталамус и аминокислоты, чтобы скоординироваться в отношении экспериментальных процедур. Ни в любви, ни в нейроэндокринологии язык не является картиной или картой окружающего мира; скорее, язык функционирует как существенно важный элемент осуществления любви или лабораторного исследования (подобно улыбкам и объятиям в первом случае и анализам и журналам опытов — во втором). Эта перспектива также позволяет нам осознать важность оценки образовательных практик с точки зрения их прагматических импликаций. В какой степени различные академические дискурсы укоренены или релевантны в более широких паттернах культурной деятельности; каков прагматический потенциал тех форм жизни, с которыми ученики сталкиваются в наших школах? Но прежде

⁵ Витгенштейн Л. Философские исследования // Витгенштейн Л. Философские работы. Ч. 1 / Пер. с нем. М.С. Козловой и Ю.А. Асеева. М.: Гнозис, 1994. С. 75–319.

чем обратиться к специфическим вопросам практики, целесообразно будет прояснить различия между конкурирующими пониманиями конструирования.

Многообразие конструирования

С ходом времени конструкционистские идеи принимали множество форм и использовались самыми разными способами. Например, в своей классической работе Бергер и Лукман⁶ применяют социальный конструкционизм, чтобы представить специфический вариант социальной феноменологии, связанный со структурной концепцией общества. Но если их интерес к социальным основаниям знания сохраняет свою силу и в современной трактовке конструкционизма, то его базовые допущения претерпели радикальные изменения. Ни феноменология, ни социально-структурные представления больше не признаются. Точно так же термин «конструктивизм» использовался множеством различных теоретиков, и то, как трактует конструктивизм Джордж Келли⁷, не во всём соответствует взглядам фон Глазерсфельда⁸ или Пиаже⁹. Поскольку представления о конструировании сыграли важную роль в современных педагогических дискуссиях, было бы полезно рассмотреть различия между социальным конструкционизмом, как он описан выше, и двумя альтернативными ориентациями: *радикальным конструктивизмом* и *социальным конструктивизмом*.

Радикальный конструктивизм фон Глазерсфельда находится под сильным влиянием теории Пиаже и имеет много общего с когнитивными ориентациями в отношении образования в целом. Однако, в отличие от когнитивистов (которые, как это ни иронично, продолжают хранить верность эмпиристскому представлению о науке), конструктивисты солидарны с социальным конструкционизмом в серьёз-

ном недоверии к экзогенной эпистемологии и её сильному акценту на знании как точном отражении мира. Оба подхода ставят под вопрос представление о знании как о чём-то «выстраиваемом» в сознании в результате тщательного наблюдения. И поэтому оба они проблематизируют авторитетность, которой традиционно наделяются те, кто претендует на обладание истиной, не зависящей ни от чьей точки зрения. Но за этими сходствами скрываются существенные различия. Дело в том, что, как должно быть ясно из вышесказанного, радикальный конструктивизм признаёт дуализм сознание/мир и делает ставку на когнитивный (эндогенный) процесс. По словам фон Глазерсфельда, «знание не получается пассивно через органы чувств или посредством коммуникации, оно активно выстраивается познающим субъектом»¹⁰. Поэтому знание — это не отражение мира, как он есть. Скорее, утверждают Ричардс и фон Глазерсфельд, «мы переопределяем «знание» как относящееся к инвариантам в опыте живого организма, а не к объектам, структурам и событиям в независимо существующем мире. Соответственно мы переопределяем и «восприятие». Это не рецепция или дублирование информации, поступающей извне, а скорее конструирование инвариантов, посредством которых организм может ассимилировать и организовывать свой опыт»¹¹.

Подобное представление о знании столь глубоко интериоризировано, что оно начинает предлагать конструктивисту средства для преодоления издержек дуализма. Иными словами, подчинив всю эпистемологию задаче описания внутреннего, мы можем закрыть глаза на «внешнее» и рассматривать теорию как монистическую. Однако преодоление Сциллы дуализма подобным образом толкает теорию к не менее опасной Харибде саморазрушительного солипсизма. Если каждый из нас просто-напросто заперт в своём собственном опыте, конструируя мир по мере своих возможностей, то всё, что мы считаем «миром», всё, чем для нас являются «другие люди», есть лишь результат нашего собственного изобретения. Я просто придумал, что существует мир и что в нём существуют другие люди, обладающие сознанием. При этом вопрос о том, как мы добиваемся успеха в мире или существует ли вообще мир, бросающий вызов нашим адаптивным способностям, не стоит.

⁶ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / Пер. Е. Руткевич. М.: Academia Центр, Медиум, 1995.

⁷ Келли Д. Теория личности: Психология личностных конструктов / Пер. с англ. и науч. ред. А.А. Алексеева. СПб.: Речь, 2000.

⁸ von Glasersfeld E. (1988). The reluctance to change a way of thinking // Irish Journal of Psychology. Vol. 9, № 1. Pp. 83–90.

⁹ Piaget, J. (1954) The construction of reality in the child. New York: Basic Books.

¹⁰ von Glasersfeld E. (1988). The reluctance to change a way of thinking // Irish Journal of Psychology. Vol. 9, № 1. P. 83.

¹¹ Richards J., von Glasersfeld E. (1979). The control of perception and the construction of reality // Dialectica. Vol. 33, № 1. P. 40.

КОНТЕКСТЫ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ

Для эпистемолога это тупик, и фон Глазерсфельд вряд ли желает в нём остаться. Поэтому, чтобы избежать проблемы солипсизма, в теорию добавляется прагматическое измерение. Как пишет фон Глазерсфельд, «познание адаптивно, оно помогает субъекту организовать переживаемый мир»¹². Или: «Радикальный конструктивизм откровенно *инструментален*... Понятие адаптации, используемое здесь, — это базовое биологическое понятие теории эволюции. Оно означает *соответствие* окружающей среде...»¹³. Однако для сохранения этой позиции требуется принятие двух допущений. Во-первых, необходимо признать существование реального мира, не совпадающего с тем, как он переживается, — иновыражение дуалистической посылки. Во-вторых, нужно признать, что самого по себе эндогенного подхода к знанию недостаточно, его следует дополнить экзогенным учётом реального мира, к которому адаптируется индивид. Последнее допущение, однако, вновь возвращает теорию в замкнутый круг проблем, очерченных выше. В частности, как можно определить, какие действия адаптивны, если не через приватный опыт конструирования? Можно ли ошибаться в своих оценках того, что адаптивно? Как это можно определить? На каких основаниях радикальный конструктивист мог бы отстаивать свою позицию?

Эти проблемы усугубляются ещё больше, когда конструктивист пытается описать коммуникацию. Для фон Глазерсфельда «значение сигналов, знаков, символов и языка не может не быть субъективным»¹⁴. Но как вообще можно определить, что другие обладают субъективностью, что их действия являются попыткой передать эту субъективность, что определённые действия выражают субъективность, в то время как другие — нет, или связи между специфическими действиями другого и специфическим порядком субъективных состояний? По сути, индивиду не остаётся ничего иного, как скитаться по своему приватному и субъективному миру в надежде, что, так или иначе, но коммуникация происходит. Фон Глазерсфельд признаёт, что подлинная коммуникация практически невозможна. Он предполагает, что «в лучшем случае мы можем прийти к заключению, что наша интерпретация их слов и суждений совместима с моделью их мышления и поведения, которую мы

построили в ходе наших взаимодействий с ними»¹⁵. В качестве «лучшего» можно было бы желать и большего. Дальнейшее критическое обсуждение конструктивистских ориентаций в отношении знания и образования можно найти в работах Филлипса, Шоттера, Осборна и Олсена¹⁶.

Во многих отношениях гораздо более верным союзником социального конструктивизма выступает подход, который можно было бы назвать *социально-конструктивистским*. Под социальным конструктивизмом мы имеем в виду корпус текстов, в которых ключевое значение имеют как когнитивные процессы, так и социальная среда. В этом плане показательными являются формулировки Выготского и других разработчиков теории деятельности¹⁷. Социальный конструктивизм также представлен в образовательных исследованиях культурных психологов¹⁸ и разрабатывается во многих последних работах Джерома Брунера¹⁹. Социальный конструкционизм полностью согласен с той важной ролью, которая в этих исследованиях отводится социальной сфере. В некотором смысле оба эти направления рассматривают человеческое знание или рациональность как побочный продукт социума. В обоих случаях взаимоотношения предшествуют индивиду. И хотя специфическая роль учителя понимается по-разному, оба подхода рассматривают отношения между учителем и учеником в качестве стержня образовательного процесса.

¹² von Glasersfeld E. (1988). The reluctance to change a way of thinking // Irish Journal of Psychology. Vol. 9, № 1. P. 83.

¹³ Ibid. P. 87.

¹⁴ Ibid. P. 88.

¹⁵ Ibid. P. 90.

¹⁶ Phillips, D.C. (1997) Coming to terms with radical social constructivism, *Science & Education*, 6 (1–2), 85–104; Shotter J. (1995). In dialogue: social constructionism and radical constructivism // *Constructivism in education* / Ed. by L. P. Steffe, J. Gale. Hillsdale: Erlbaum. Pp. 41–56; Osborne, J. (1996). Beyond constructivism, *Science Education*, 80 (1), 53–82; Olssen M. (1996). Radical constructivism and its failings: anti-realism and individualism // *British Journal of Educational Studies*. Vol. 44, № 3. Pp. 275–296.

¹⁷ Holzman, L. (1999) *Performing psychology: A postmodern culture of the mind*. New York: Routledge; Kozulin, A. (1998) *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Cambridge, Mass: Harvard U.P.

¹⁸ Коул М. (1997). *Культурно-историческая психология: наука будущего*. / Пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского. М.: Когито-Центр, Институт психологии РАН; Seeger F., Voigt J., Waschescio U. (1998). *The culture of the mathematics classroom*. New York: Cambridge University Press; Wertsch J. V., Toma C. (1995). *Discourse and learning in the classroom: a sociocultural approach* // *Constructivism in education* / Ed. by L. P. Steffe, J. Gale. Hillsdale: Erlbaum. Pp. 159–174.

¹⁹ Bruner, J. (1996). *Culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Однако, невзирая на эти сходства, конструкционисты считают, что социально-конструктивистская ориентация по-прежнему связана с дуалистической эпистемологией и всеми сопутствующими ей философскими проблемами. Центральной эпистемологической загадкой остаётся связь между внешней и внутренней реальностями. По этой же причине социальный конструктивист часто делает основным предметом своего исследования ментальные процессы, противопоставляя их процессам социальным. Социальный конструкционист посчитал бы малоинтересным, если не вводящим в заблуждение, теоретическое утверждение вроде следующего: «Цепной комплекс [при овладении ребёнком понятиями] строится по принципу *динамического, временного объединения отдельных звеньев в единую цепь и переноса значения через отдельные звенья этой цепи*»²⁰. Напротив, социально-конструкционистские работы посвящены дискурсу, диалогу, координации, совместному производству значения, дискурсивному позиционированию и т.п.²¹ Наконец, социальный конструктивист склонен по-прежнему придерживаться эмпиристских принципов ценностной нейтральности. Центральные понятия обычно обосновываются с помощью эмпирических демонстраций, но при этом не предпринимается никакой политической или этической рефлексии, без которой не обошёлся бы конструкционист. Для социального конструкциониста прагматические следствия как теоретической интерпретации, так и методологической ре-

ализации играют основополагающую роль. Тем не менее, в своём интересе к реляционному характеру процесса обучения конструктивисты и социальные конструкционисты достаточно близки. □

*Перевод
с английского
Андрея Корбуа*

²⁰ **Выготский Л.С.** Мышление и речь // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. С. 144.

²¹ **Bruffee, K.A.** (1993). Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge. Baltimore: Johns Hopkins University Press; Walkerdine, V. (1997). Redefining the subject in situated cognition theory. In D. Kirshner & J. A. Whitson (Eds.) Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives. Mahwah, NJ: Erlbaum; Wortham, S.F. (1994). Acting out participant examples in the classroom. Amsterdam: John Benjamins.