

Кеннет Герген, профессор психологии Свартморского колледжа (Пенсильвания, США).
<http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/web/page.phtml?st=home&id=home>

Стентон Уортам, профессор Последипломного института образования при Университете Пенсильвании. <http://www.gse.upenn.edu/~stantonw/index.html>

СОЦИАЛЬНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА¹

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. В образовании ключевым понятием, вероятно, является понятие знания. Как, в таком случае, наш способ определения или концептуализации знания предопределяет необходимость образовательных практик и предпочтение некоторых из них? Очевидно, несовпадающие концепции знания будут вести к различным взглядам на образовательный процесс. Если бы мы, вслед за некоторыми романтиками, верили, что «сердце имеет свои основания», то заменили бы книги и лекции эмоционально и духовно насыщенными свиданиями. Если бы мы были убеждены, подобно илонготу с Северного Лусона, что знание приобретается в приступах ярости или во время охоты за головами, мы заменили бы формальное обучение в школах реальными сражениями. Верования, касающиеся знания, вдохновляют, оправдывают и поддерживают наши практики образования.

¹ *Gergen K.J., Worthman S. Social construction and pedagogical practice // Gerden K.J. Social construction in context. London, Thousand Oaks: Sage, 2002. P. 115–136. Пер. с англ. А.М. Корбуа.*

В свете этого интереса к основополагающим допущениям мы хотели бы сначала обрисовать в общих чертах две главные концепции знания, высоко ценимые в западной традиции, концепции, продолжающие сегодня определять значительную часть образовательных практик, в которых мы принимаем участие. Затем 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. После мы очертим противоположный подход, вытекающий из социально-конструкционистской точки зрения. Не преследуя цели развенчания традиционных представлений, социальный конструкционизм предлагает серьезную альтернативу. При этом он так же открывает возможность новых видов практики.

ЗНАНИЕ: ЭКЗОГЕННАЯ И ЭНДОГЕННАЯ ТРАДИЦИИ

Хотя существует множество способов классификации наших исторических традиций, здесь целесообразно будет выделить две устойчивые ориентации в отношении знания:

с одной стороны, *экзогенную* (или *мироцентрированную*) и с другой — *эндогенную* (или *разумоцентрированную*). В образовании экзогенная традиция имеет своим истоком эмпирические 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) существующие 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 также 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 акцентирует прежде всего способности 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 присущие человеку способности 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 признаёт 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.

Обе ориентации в отношении знания так же 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 которой 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 так же предпочитают экзаменационные процедуры, в которых главный акцент 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, дето- или ученикоцентрирована. Эндогенные учебные планы делают основной упор на рациональных способностях индивидов. Важно не столько количество информации в уме, сколько способ её осмысления. Поэтому большее 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, Пиаже (*Piaget*, 1954) 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 этих попытках интеграции мы расскажем ниже, когда будем обсуждать социальный конструктивизм.

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 неразрешима (*Рорти*, 1997). 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 размышле-

ния показали, что и экзогенная, и эндогенная концепции знания уязвимы для выпадов современной критики, которая известна под различными именами: постэмпиристская, 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 локализируют 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 таких подозрений, нам следует изучить воздействие этих 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, приписывающими индивидам обладание собственными мотивами, эмоциями или фундаментальной сущностью. В рамках этой традиции людей побуждают воспринимать себя в

качестве центра своих 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, когда жители земного шара становятся всё более взаимозависимыми и получают возможность уничтожения друг друга (при помощи оружия или загрязнения), идеология самодостаточного индивидуализма ставит под угрозу само человеческое существование. В таких условиях становится бесполезно 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 опасна для жизни на планете (см. также: *Gergen, 1999*).

СОЦИАЛЬНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ЗНАНИЯ

Когда проблематичность традиционных взглядов на знание стала очевидной, усилился интерес к проектам, способным заменить их. Именно в этот момент социально-конструкционистские диалоги обрели современное значение. В целом постфундаментальная кри-

тика пыталась вернуть в культуру то, что было объявлено природным, т.е. вместо предположения об удостоверяемости истины природой ввести представление об истине как создаваемой в сообществе. 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 между и среди собеседников, а значение локализуется внутри паттернов взаимозависимости. Согласно Витгенштейну (*Витгенштейн*, 1994), 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 частных 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, 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 выбрать одни направления деятельности и отбросить другие. 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 этому подходу лекции и книги не имеют смысла, пока ученики не придадут его им. 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 бывает полной. Любое выработанное значение открыто для бесконечного переозначивания. Не существует единственной точки, в которой заканчивается процесс производства смысла. Слово 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», может начать 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 совершенно прозрачно» — всё это способы сообщить о полном постижении смысла. Однако это лишь застывшие моменты непрерывного разговора, осуществление которого может быть в любое время возобновлено («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 разнооб-

разных отношениях, связанных с различными временами и обстоятельствами, они 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 отказаться 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 будут протекать в специфических материальных условиях. Так, дискурс бейсбола будет взаимозависеть не только от паттернов поведения, но и от таких объектов, как биты, перчатки и мячи. А эти паттерны координации, в свою очередь, будут опосредоваться и ограничиваться игровым полем. Говоря словами Витгенштейна, наши языковые игры осуществляются внутри определённых *форм жизни*. В этом смысле, каждая форма жизни может вносить 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 сущностно важный элемент осуществления любви или лабораторного исследования (подобно улыбкам и объятиям в первом случае и анализам и журналам опытов — во втором). Эта перспектива позволяет нам также осознать важность оценки образовательных практик с точки зрения их прагматических импликаций. В какой степени различные академические дискурсы уоре-

нены или релевантны в более широких паттернах культурной деятельности; каков прагматический потенциал тех форм жизни, с которыми ученики сталкиваются в наших школах? Но прежде 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 Лукман (*Бергер, Лукман, 1995*) 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 Келли (*Келли, 2000*), не во всём соответствует взглядам фон Глазерсфельда (*von Glasersfeld, 1988*) или Пиаже (*Piaget, 1954*). 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 не иронично, продолжают хранить верность эмпиристскому представлению о науке), конструктивисты солидарны с социальным конструкционизмом в серьёзном 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 проблематизируют авторитетность, традиционно присваиваемую тем, 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» (*von Glasersfeld*, 1988, p. 83). 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 асси-

милировать и организовывать свой опыт» (*Richards, von Glasersfeld*, 1979, p. 40).

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 есть другие люди, обладающие сознанием. При этом вопрос о том, как мы добиваемся успеха в мире, и существует ли вообще мир, бросающий вызов нашим адаптивным способностям, не стоит.

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 организовывать переживаемый мир» (*von Glasersfeld*, 1988, p. 83). Или: «Радикальный конструктивизм откровенно *инструментален*... Понятие адаптации, используемое здесь, — это базовое биологическое понятие теории эволюции. Оно означает *соответствие* окружающей среде...» (*von Glasersfeld*, 1988, p. 87). Однако для сохранения этой позиции требуется принятие двух допущений. Во-первых, необходимо признать

существование реального мира, не совпадающего с тем, как он переживается, — инновыражение 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 отстоять 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» (*von Glasersfeld*, 1988, p. 88). 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 взаимодей-

ствий с ними» (*von Glasersfeld*, 1988, p. 90). В качестве «лучшего» можно было бы желать и большего. Дальнейшее критическое обсуждение конструктивистских ориентаций в отношении знания и образования см. в работах Филлипса (*Phillips*, 1997), Шоттера (*Sbotter*, 1995), Олсена (*Olssen*, 1995) и Осборна (*Osborne*, 1996).

Во многих отношениях гораздо более верным союзником социального конструкционизма 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 показательны формулировки Выготского и других разработчиков теории деятельности (*Holzman*, 1997; *Kozulin*, 1998). Социальный конструктивизм также представлен в образовательных исследованиях культурных психологов (*Койл*, 1997; *Seeger et al.*, 1998; *Wertsch and Toma*, 1995) и разрабатывается во многих последних работах Джерома Брунера (*Брунер*, 2006). 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.

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*» (Выготский, 1982, с. 144). Напротив, социально-конструкционистские работы посвящены дискурсу, диалогу, координации, совместному производству значения, дискурсивному позиционированию и т.п. (Bruffee, 1993; Walkerdine, 1997; Wortham, 1994).

Наконец, социальный конструктивист склонен по-прежнему придерживаться эмпирических 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 реализации играют основополагающую роль. Тем не менее, в своём интересе к реляционному характеру процесса обучения конструктивисты и социальные конструкционисты достаточно близки.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Мы рассмотрели некоторые проблемы, присущие традиционным концепциям знания, и выявили рудименты социально-конструкционистской альтернативы. Сейчас перед нами стоит задача раскрыть её значение для образовательной политики и практики. Но прежде необходимо сделать два предостережения. Во-первых, в представленном ниже не нужно видеть попытку отказа от устоявшихся традиций. Конструкционизм не претендует на статус первой философии, основы, на которой может быть возведён новый мир. Мы не ставим цель сместить все традиции во имя какой-либо истины, этического принципа, политического идеала или любого другого универсального критерия. Скорее, мы стремимся к увеличению и расширению существующих ресурсов на благо всей планеты. Этот момент тесно связан с другим: не существует политических или педагогических практик, которые нельзя рассмотреть сквозь призму социального конструкционизма. Все традиционные практики конструируют миры реального и правильного — во благо или во вред и с разной степенью эффективности. По сути, все они вносят свою лепту в море осмысленности. Главный вопрос в том, может ли специфически конструкционистское сознание открыть новые многообещающие направления движения. Дальше мы увидим, что многие современные инновации близки к конструкционистским постановкам. Однако, артикулируя эти сходства, мы временно очерчиваем новые горизонты возможностей. Рассмотрим пять особо значимых областей.

ОТ ИЕРАРХИИ К ГЕТЕРАРХИИ

В соответствии с традиционным представлением о кумулятивности (экзогенный подход) и универсальности (эндогенный подход) знания, образовательные институты строятся вокруг того, что Фрейре (*Freire*, 1985) называет «диетической» моделью. Это, по сути, иерархическая модель, в которой высшим авторитетом наделяются сообщества, производящие знание. Как правило, это эксперты в конкретной области, например, учёные и исследователи. Эксперты открывают или демонстрируют истину, которой учеников будут учить, или «кормить», говоря словами Фрейре. Следующими в иерархии идут эксперты в области образования, например, разработчики учебных планов, которые разделяют знание на образовательные «порции». Далее идут чиновники и бюрократы, сортирующие эти «порции». Учителя появляются лишь в конце как инструменты распределения образовательной «пищи» среди учеников. От учеников же ожидается, что они будут просто усваивать знания.

Несмотря на повсеместную критику этой модели, она по-прежнему убедительно описывает образовательную практику. Эппл (*Apple*, 1982) и другие описали иерархические процессы производства и передачи образовательного содержания учителям. Меган (*Mehan*, 1979) и ряд исследователей показали, что ученики остаются в целом пассивными и от них ожидают только поглощения предоставляемого знания. Социальные конструкционисты дополняют эту критику в нескольких важных отношениях. Прежде всего, конструкционисты полагают, что любые притязания на знание укоренены в конкретных сообществах, вырабатывающих смыслы. Следовательно, различ-

ные формы знания будут неизбежно поддерживать определённые представления о благе, в качестве которого может выступать, например, непрерывное улучшение условий (совершенствование), материализм (в противоположность спиритуализму), «разум» (в противоположность «эмоциям»), индивидуализм (в противоположность коллективизму). В этом смысле иерархия знания функционирует тоталитарно. Говоря словами Фуко (*Фуко*, 1999; *Foucault*, 1980), распределение знания расширяет отношения власти, в которых конечный получатель служит простой пешкой.

На более глубоком уровне конструкционист обнаруживает ущербность иерархической модели в том, что она стремится к утаиванию контекстуальных и прагматических условий, придающих авторитетному языку значимость. С конструкционистской точки зрения «знаниевые пропозиции» приобретают значение в определённых контекстах употребления и функционируют в качестве средств координации деятельности в этих контекстах. Например, химические знания объединяют сообщество, определяют и обеспечивают ценность тех или иных проектов и идентичностей, а также помогают получать важные для данного сообщества результаты. Однако в иерархической модели эти знаниевые пропозиции вырываются из контекста. Педагоги извлекают формы дискурса (и ограниченное количество способов их реализации) из профессиональных дисциплин и передают такие извлечения тем, кто расположен ниже их в иерархии. Прагматическая функция этих дискурсов внутри сообществ утрачивается. Дискурсы теряют свою значимость, и ученикам остаётся лишь надеяться, что их штудии хоть *чем-нибудь* полезны и важны. Благодаря

этому можно заниматься зазубриванием химических таблиц и проведением абстрактных лабораторных экспериментов. Но жизненная сила языка, его практическая значимость и живительный потенциал в соответствующем сообществе непрояснены. Эпитет «ненужность» становится всё более уместным.

Кроме того, поскольку авторитетные дискурсы воспринимаются как что-то священное — как продукты «наших лучших умов», — они стремятся к замкнутой циркуляции в иерархии. То есть они не переходят от сообществ администраторов к учителям и ученикам в качестве «предметов на вынос». Реципиенты могут уточнять, упорядочивать и упаковывать их, но авторитетные дискурсы слишком часто остаются нетронутыми. Ученики входят в конкретную область, поверхностно с ней знакомятся и затем покидают. В результате авторитетные дискурсы оказываются слабо применимыми во внешних областях жизни. Аргументы физики, экономики, экспериментальной психологии или алгебры сложно использовать в более широкой культурной жизни, поскольку их значения связаны исключительно со специфической областью академического употребления. В этом смысле профессиональные дискурсы функционируют параморфно: они не столько меняют существующие формы поведения в мире, сколько сосуществуют в относительной изоляции.

Помимо вопросов власти и деконтекстуализации, конструкционисты обращают внимание на проблематику монологических и диалогических процессов смыслопроизводства. В монологе, как и в случае авторитетного знания, собственный голос реципиента отрицается. Конечная цель монологического образования — ученик, полностью усвоивший всё,

что было предложено, — или ставший, по сути, копией авторитета. Какими бы талантами, идеями или специализированным образованием ни обладал индивид, всё это почти никак не проявляется в разговоре. А отрицание голоса ведёт к стиранию идентичности и погружению в летаргию. В этой же перспективе Уайс (*Wise*, 1979) описал, каким образом академические учёные и государственные чиновники насильно внедряют в школах учебные планы и методики, в значительной степени принуждающие учителей хранить молчание. Эппл (*Apple*, 1993) развил этот анализ, сделав предметом обсуждения то, как стандартизированные учебные планы, навязываемые учителям, «декавалифицируют» их. Поскольку учителей воспринимают как техников, от которых требуется простое исполнение заранее составленных планов, они разучиваются рефлексировать более широкие образовательные проблемы и находить собственные решения. Как утверждают Ароновиц и Жиру, «многие из [современных] образовательных реформ низводят учителей до статуса чиновников низшего ранга... чья главная задача — осуществлять реформы, задуманные экспертами более высокого уровня из числа государственной и образовательной бюрократии» (*Aronowitz, Giroux*, 1991, p. 33).

Другие исследователи показывают, что иерархическая модель точно так же «декавалифицирует» ученика. Джексон (*Jackson*, 1968) описал, каким образом иерархические отношения в школах отбивают у учеников желание творить и созидать. Вуд и другие расширили этот анализ, продемонстрировав, что учеников учат «бездумно занимать своё место в мире, над которым они не властны и которому нет дела до их нужд» (*Wood*, 1988, p. 174). Посколь-

ку нас интересуют реляционные аспекты производства знания, мы можем отметить, что де-квалификация протекает по-разному в различных социальных группах. Так как профессиональные знания в основном создаются определённым сегментом общества (преимущественно белыми, англоговорящими, обеспеченными мужчинами), его дискурсы более значимы (для выстраивания связности) в этом контексте, нежели прочие. Для учеников из других секторов общества, сталкивающихся с этими дискурсами, они кажутся далёкими и бесполезными. С этих же позиций разворачивается важная критика Эппла (*Apple*, 1982), Фрейре (*Freire*, 1985), Волкердайн (*Walkerdine*, 1998) и других исследователей, которые описывают, как исторически бесправные — по причине этнической, гендерной или классовой принадлежности — группы сталкиваются с несоизмеримо большими трудностями в традиционной образовательной системе.

Какие альтернативы предлагает конструкционизм, учитывая проблемы, присущие знанию, основывающемуся на авторитете? Из представленного выше анализа прежде всего вытекает требование десакрализации профессионального знания. Вместо того чтобы оставлять за традиционными производителями знания «лучшее» или «последнее» слово, необходимо осознать, что все притязания на знание произрастают из культурно и исторически обусловленных традиций. Это не значит, что они не имеют никакой ценности, однако надо понимать, что эта ценность случайна. Например, знание живописи обычно предполагает ценность самовыражения или эстетики, а медицинское знание — ценность исцеления. Все подобные ценности ситуационны и конвенциональны. Поэтому, вместо того что-

бы понимать дисциплины как источники монологов, требующих усвоения, мы могли бы рассматривать их как ресурсы, которые могут быть или не быть полезными в зависимости от конкретных жизненных обстоятельств. Трактую знание подобным образом, мы призываем к переходу от монолога к диалогу — от иерархии к гетерархии. Другие приглашаются к обсуждению предмета, его ценности и релевантности.

В своё время Джон Дьюи (*Дьюи*, 2000) высказал ряд веских аргументов в пользу рассмотрения образования как плодотворной почвы для демократии. Однако эти взгляды были обнародованы тогда, когда господствовало убеждение, что знание объективно и политически нейтрально. С конструкционистской точки зрения любое знание соотносится с определённой перспективой и ценностно насыщено. Поэтому войти в область знания — значит войти в конкретную форму жизни. Сам по себе такой шаг не означает приближения к демократии; происходит обретение одного голоса за счёт возможного отказа от других. В этом смысле излагаемые здесь аргументы говорят в поддержку современных попыток сделать образование многоголосым и усилить голоса тех, кто традиционно был исключён из процесса производства знания. Бейер и Эппл, например, показали, что «действительная реформа учебных планов должна совершаться в тех институтах и теми людьми, которые теснее всего связаны с жизнью учеников: учителями, администраторами, самими учениками и представителями общественности» (*Beyer, Apple*, 1988, p. 6). Многие вместо того чтобы воспринимать учителей в качестве простых техников, обученных распространять авторитетное знание, хотят усилить роль «учителей

как творцов учебных планов». Например, проекты «исследования действием» учат учителей развивать собственные интуиции относительно образовательных процессов (см., например: *Hollingsworth, Sockett, 1994*). Учителя, обученные исследованию действием, не полагаются целиком на создаваемые экспертами описания преподавания и обучения, а собирают собственные данные и самостоятельно ставят образовательные вопросы. Во многих случаях это ведёт к более контекстуально специфической утилизации знания.

Однако к процессу создания учебных планов должны также привлекаться ученики, родители и местное сообщество. Что касается учеников, то здесь уместно предложение Вуда относительно образовательных учебных планов: «В их содержании мы предоставляем (должны предоставлять) ученикам средства для демократической жизни и панораму того, что возможно в нашем общем социальном контексте. По своей форме учебный план должен вовлекать учеников в принятие реальных решений на основе единых для всех принципов равенства и справедливости» (*Wood, 1988, p. 184*). В этом отношении показателен способ принятия решений в Школе долины Садбери: на еженедельном собрании школы, в котором участвуют все ученики и сотрудники, обсуждаются повседневные школьные практика и политика (*Greenberg, Sadofsky, 1992*). Автор другой образовательной инициативы, Клер Эйселён, разработала дополнительную учебную программу для одарённых учеников. «Небольшие группы начинают каждый год со своим учителем в пустой классной комнате. Там пока нет ни книг, ни бумаг, ни учебного плана. В комнату попадёт только то, что принесут сами ученики. Вещи приобретают смысл в за-

висимости от того, как люди создают и используют их. Ценность идей определяется тем же самым образом. У ребят возникают идеи и фантазии, и некоторые из них объединяются в проекты. Совместная жизнь начинает требовать направляющих принципов. Малые группы изобретают их; большие группы могут их критиковать. Тем временем проекты и идеи начинают приносить плоды, и из них медленно складывается новое культурное целое. К концу года комната заполнена продуктами ученического труда, которые говорят о волнующем человеческом опыте и являются следствием сконструированной ими культуры, составляющей часть нашего человеческого общества. Классная комната напоминает множество собранных в одном месте выпусков «Курьера» ЮНЕСКО» (из личной беседы с Мэри Фокс, 1993).

Можно согласиться с призывом Латер (*Lather, 1991*) расстаться с моделью поиска универсального знания, подходящего для обобщённого учебного плана, и переключить внимание на контекстуально специфические формы осмысленности, которые учитывают интересы всех сторон, вовлечённых в конкретную образовательную ситуацию.

ПО ТУ СТОРОНУ НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

Традиционно считается, что категории нашего языка обретают своё значение вследствие связей с конкретными референтами в реальном мире. У нас есть такие слова, как «лев», «кролик» и «слон», потому что мы хотим различить три эти вида животных. Но конструкционист отказывается от такой картины языка в пользу концепции, кладущей в основу употребление языка и выводящей смысл слов

из активных отношений, частью которых они являются. Так, значение термина «агрессивный» определяется не специфическими параметрами мира, а лингвистическими контекстами, в которых оно используется людьми для осуществления совместных действий (например, обозначения поступка, приписывания вины, подготовки выступления). Следовательно, это значение будет во многом зависеть от того, взаимодействует ли человек с другими людьми, чтобы развернуть войска, выстроить деловую стратегию или победить рак. Точно так же «лев» может означать совершенно разные вещи в зависимости от того, говорится ли о джунглях, звёздах или театральной постановке. В основном именно этот полисемический характер слов, возможность их использования в разнородных контекстах отношений, придаёт языку гибкость и позволяет проводить тонкую нюансировку деятельности в любых обстоятельствах.

В XX веке была предпринята согласованная попытка разграничить области знания — химию, физику, историю и т.п. Учебные планы обычно строятся так, чтобы ученики хотя бы минимально ознакомились со множеством отдельных полей и в конце концов более глубоко разобрались, по крайней мере, в одном из них. Однако с конструкционистской точки зрения расчленение знания выгодно прежде всего тем, кто включён в определённую область исследования. Оно позволяет сообществам производителей знания достигать результатов в пределах своих традиций. И хотя есть много аргументов в защиту обучения этим традициям, в целом дисциплинарно устроенный образовательный процесс глубоко проблематичен.

В первую очередь, большинство животрепещущих вопросов культуры затрагивается

либо косвенно, либо вообще никак в существующих учебных дисциплинах. Дисциплинарные проблемы редко определяются национальными или местными интересами; они остаются сугубо внутренними — почитаемыми лишь представителями конкретных дисциплин. Поэтому общественность с недоумением взирает на работу «яйцеголовых», а последние с презрением говорят о «низком уровне» общественных дискуссий. К сожалению, традиционные дисциплины крайне неохотно и спорадически включались в общенациональное обсуждение абортов, социальной справедливости, загрязнения окружающей среды, быстрого роста Интернет-коммуникации, социальных конфликтов, проблем геев и лесбиянок, благосостояния, реформы медицинского обслуживания и др. Учёные, говорившие об этих вопросах, часто обвинялись коллегами в «продажности», «популяризаторстве» или «желании привлечь внимание». Однако, по словам Ашера и Эдвардса, «дисциплины — это не только систематические конгломераты знаний, но и регулятивные режимы... посредством которых осуществляется власть» (*Usber, Edwards*, 1994, p. 93).

В той мере, в какой образование должно повышать качество и эффективность публичных дискуссий и действий, можно поддержать идею снятия с учебных планов требования дисциплинарности. В допрофессиональном образовании главная ставка может быть сделана на освобождение дискурсов и практик от дисциплинарной привязки. При этом можно было бы, в духе Витгенштейна, пригласить дисциплинарный дискурс «на праздник». Практические вопросы, представляющие общественный (или частный) интерес, могли бы определять образовательные программы. Уче-

ники, сталкивающиеся с ключевыми проблемами нашего времени, не были бы стеснены средствами узкого предметного поля. Наоборот, они были бы вольны переходить в любые области, необходимые для достижения их целей, — разыскивая, заимствуя, извлекая, дополняя, комбинируя, переформулируя и сочетая их любым способом, позволяющим найти наиболее эффективное решение. Например, ученики, работающие над проблемой местного загрязнения воды, могли бы прийти к выводу, что им нужны статистические методы, несколько экологических понятий, исторические источники и поэма для риторического эффекта. Когда разнообразные словари отношений открыты для непрерывной переработки, мы оптимально готовы к эффективному существованию в быстро меняющихся обстоятельствах.

В качестве конкретного примера можно привести то, каким образом департаменты образования штатов Коннектикут и Мэриленд (см.: *Baron et al.*, 1989) попытались трансформировать способы оценивания учеников 9–12-х классов. В частности, цель состояла в переходе от простой оценки количества «исторгаемых» из себя фактов (что соответствует пониманию «сознания как доски») к оцениванию тех средств, с помощью которых ученики утилизируют и комбинируют различные навыки в незнакомых контекстах и делятся своими выводами с другими. Учащиеся могут работать индивидуально или в группах над решением сложных, многоуровневых проблем, собирать данные, анализировать, интегрировать, интерпретировать и сообщать о своих результатах реальной аудитории. Как считают педагоги, такие задачи позволяют ученикам «конструировать смысл и структу-

рировать исследования» для конкретных аудиторий. Поэтому педагогический акцент смещается с подготовки учеников к простому воспроизведению систематизированных и стандартизированных дискурсов на развитие навыков взаимодействия со сложными и постоянно меняющимися обстоятельствами за пределами образовательной сферы. Эти доводы в пользу «аутентичного оценивания» — предметом которого являются навыки, действительно необходимые в более широком мире, — тесно связаны с подчёркиванием роли значения в практике.

К ЗНАЧЕНИЮ В ПРАКТИКЕ

Согласно традиционным описаниям функция образования состоит в производстве знающих индивидов, которые — благодаря тому, что они знают, и/или своим мыслительным способностям — готовы эффективно действовать в любых жизненных ситуациях. Образование нужно, чтобы усваивать и запастись знаниями; последующая жизнь предоставит условия для их применения. Пауло Фрейре озвучил одну из наиболее жёстких критик, возникающих в итоге формы образования: «Учитель говорит о действительности так, словно она неподвижна, статична, замкнута и предсказуема. Или же излагает тему, полностью чуждую экзистенциальному опыту учеников. Его задача — «напичкать» учеников содержаниями своего рассказа, содержаниями, оторванными от действительности и отделёнными от целостности, которая их породила и могла бы придать им значимость. Слова лишаются конкретности и становятся пустым, отчуждённым и отчуждающим словоблудием» (*Freire*, 1972, p. 57).

Язык приобретает ценность главным образом в зависимости от того, как он употреб-

ляется людьми в специфических контекстах. В таком случае цель образования — не наполнение индивидуальных сознаний фактами или теориями, а генерирование контекстов, в которых объединяются дискурс и практика контекстов, в которых диалоги могут быть связаны с текущими практическими заботами отдельных людей, сообществ или наций. Фактически конструкционист выступает за существенное сокращение канонизированных учебных планов, требующих от учащихся посещать занятия только потому, что это необходимо для посещения других занятий или для получения степени. Слишком редко материал курса связан с непосредственным практическим контекстом использования и слишком часто он применим лишь в разряженной и ограниченной атмосфере образовательной системы. Конструкционист предпочёл бы практики, в рамках которых ученики вместе с учителем и другими людьми решали важные вопросы, а также типы активности, которые могли бы принести реальную пользу. Например, если учеников беспокоят экология, расовые проблемы, аборт, наркотики, рок-индустрия, требования моды, формы самовыражения и т.п., можно ли разработать проекты, которые бы могли способствовать обретению необходимых навыков? Почему бы им не встретиться с теми, кто работает в этих сферах, собрать соответствующие материалы, познакомиться с книгами и статьями по теме, обсудить это друг с другом и в конечном счёте сформулировать идеи, которые могли бы быть донесены до родителей, политиков, бизнесменов, чиновников и т.д.? С точки зрения конструкциониста образовательные диалоги должны максимально тесно соотноситься с условиями их применения. Брунер сформулировал пред-

ставление о «знании как делании». Он говорит об этом так: «Обобщая всё лучшее и передовое, что нарабатала педагогическая наука и практика за последние годы, можно смело утверждать, что школа должна смотреть в будущее, культивировать атмосферу коллективного труда и дружеской взаимопомощи, новаторства и творчества» (Брунер, 2006, с. 108). Мы полностью согласны.

Но, если сформулировать это иначе, почему образование должно готовить к коллективному существованию, а не коллективное существование — определять контуры адекватного образования? Чтение, письмо, математика и лабораторные не должны быть барьерами, которые нужно взять под угрозу наказания. Как не являются они и строительными блоками, из которых мы в отдалённом будущем построим прекрасную жизнь. Оптимально было бы использовать их в качестве ресурсов для текущих диалогов и связанных с ними практик. Знакомство с книгами тогда напоминало бы появление в диалоге новых участников. Например, математика перестала бы быть ненавистным лекарством (каким она кажется многим учащимся), которое приходится глотать, даже если нельзя сказать, от чего оно должно вылечить. Наоборот, математические техники могли бы стать необходимым инструментом для разработки темы — определения значимых пертурбаций феномена, оценки затрат и выгод, чтения демографических таблиц или эффективного сообщения другим о результатах своих усилий.

Для иллюстрации этих возможностей рассмотрим образовательную программу, реализуемую в медицинском институте Лимбурга (Нидерланды). Традиционная медицинская подготовка основывается на экзогенном под-

ходе к знанию, утверждающем, что практика должна подождать, пока «созреет ум». Поэтому может пройти три года обучения, прежде чем студент всерьёз столкнётся с проблемами медицинской практики. Однако в лимбургском эксперименте поступившие немедленно отдаются в подмастерья к практикующему врачу. Проблемы, возникающие в практических обстоятельствах, ставят вопросы, на которые студент не может ответить без обращения к соответствующим источникам (книгам, журналам, статистическим выкладкам). Разыскивая и осваивая эти ресурсы, студент совершенствуется как ученик, только чтобы затем столкнуться с новыми практическими вопросами, которые вновь отсылают его или её к необходимым источникам. Когда студент старается, он высоко мотивирован на приобретение информации, и это приобретение связано со специфическими контекстами использования. В этом смысле конструкционизм отдаёт предпочтение как образовательным программам, основывающимся на коллективном обучении, так и процессам ремесленной подготовки (Rogoff, 1990).

К РЕФЛЕКСИВНОМУ ОБСУЖДЕНИЮ

Профессиональные сообщества, сплачиваясь вокруг представлений о реальном и правильном, стремятся изолироваться от всего, что лежит за их границами. Речь идёт не просто о двух культурах — естественно-научной и гуманитарной, а об изоляции друг от друга дисциплин естественно-научного и гуманитарного циклов и подсекторов этих дисциплин. (К примеру, Американская психологическая ассоциация насчитывает сегодня более 50 подразделений, многие из которых

выпускают свои журналы, организуют профессиональные встречи, имеют иерархию имён и т.д.). Для нас важнее всего то, что внутри дискурсивных сообществ практически нет средств для вопрошания собственной легитимности — своих сильных и слабых сторон, ограничений и умолчаний. В естественных науках, например, можно легко поставить под сомнение валидность конкретной части исследования, но ценность самого исследования редко оспаривается. К тому же, существует мало средств для признания потенциала альтернативных мировоззрений. Например, обученный физиологическим исследованиям практически не имеет возможностей для постановки под вопрос легитимности физиологии как формы истины или осознания выгод альтернативных дискурсов из других областей (например, психологических, духовных или эстетических). По сути физиологический дискурс (как и любой другой) самореферентен и самодостаточен и в этом смысле отказывается вступать в диалог с альтернативными формами артикуляции.

В соответствии со сделанным ранее акцентом на переходе от авторитетного монолога к диалогу в условиях образования, необходимо отыскать средства для открытия авторитетных языков рефлексивному обсуждению. То есть авторитетные дискурсы необходимо сделать доступными оцениванию с альтернативных точек зрения, как признанных, так и неформальных. Рассматривая какой-либо профессиональный дискурс в свете интересов его соратников — например, анализируя биологические тексты с точки зрения доминирующих в них литературных метафор или литературные — с точки зрения имплицитных политических идеалов, — мы получа-

ем представление о сильных и слабых сторонах разбираемой работы и расширяем возможности последующих диалогов. Сталкивая авторитетные дискурсы с локальными и неформальными точками зрения, имеющимися в сообществе, мы проблематизируем эти дискурсы и обогащаем диалог. Во всех этих случаях аналитик может также осознать сильные стороны и ограничения той точки зрения, которой придерживается.

Интерес к рефлексивному обсуждению получает новое измерение в свете давно ведущихся дискуссий по поводу «скрытых учебных планов», т.е. верований и ценностей, которым имплицитно обучают школы. Согласно идее скрытых учебных планов, любые дискурсивные практики несут с собой ряд ценностей и практик. Поэтому инкорпорировать профессиональный дискурс (и способы обучения ему) — значит также косвенно впитывать заложенные в нём способы упорядочивания культурной жизни. Например, Боулс и Гинтис (*Bowles, Gintis, 1976*) описали, каким образом учеников, в особенности выходцев из рабочего класса, заставляют быть послушными, пассивными и заурядными. Эппл (*Apple, 1982*) рассмотрел, каким образом при создании учебников и других учебных материалов ценности и верования определённых групп закрепляются в качестве «официального» знания. Ароновиц и Жиру (*Aronowitz, Giroux, 1991*) говорят о том, что господствующие ожидания систематически препятствуют членам подчинённых групп достигать академических успехов, а также усиливают и оправдывают ценности доминирующих групп. Бейер и Эппл (*Beyer, Apple, 1988*) также показывают, что вместо того, чтобы воспитывать граждан, способных выражать собственные взгляды на

коллективную жизнь, школы выпускают рабочих, готовых соглашаться с мнениями других людей.

Большинство из тех, кто занимался эффектами скрытых учебных планов, делали сильный акцент на критической педагогике. Критическая рефлексия исполняет эмансипирующие функции. Критику следует всячески приветствовать; именно посредством критики маргинализированные группы обретают уверенность в своих позициях. Однако стоит отметить две проблематичные особенности такого рода рефлексивности: во-первых, исключительный акцент на критике и, во-вторых, приверженность ценностям освобождения. При всей своей императивности критическая рефлексивность существенно ограничена. Критика, как правило, отказывает рассматриваемым дискурсивным сообществам во внутренней осмысленности — в способности «создавать правильные смыслы с правильными целями» исходя из собственных представлений. Осуждать «скрытые учебные планы» — значит подавлять голоса тех, кто разделяет их ценности. Если использовать одну только критику, потенциал подобных дискурсов и практик блокируется, что не позволяет использовать их в локальных целях. С развиваемой здесь реляционной точки зрения критика должна дополняться разными типами оценочного исследования. Задача рефлексивного обсуждения — не расширять пропасть между культурными анклавами, а обогащать формы культурной жизни за счёт процессов взаимосплетения.

Критический анализ поддерживает альтернативную, освободительную программу. Например, Макларен подчёркивает «верховные принципы свободы и независимости»

(McLaren, 1994, p. 201). Жиру (*Giroux*, 1992) утверждает, что мы должны демистифицировать официальные и скрытые учебные планы, разоблачив их имплицитные оценочные предпочтения, а затем выявить альтернативы этим доминирующим верованиям и ценностям. Ароновиц и Жиру считают, что мы должны «положить приверженность к культурному разнообразию в основу школьного образования и гражданской позиции» (*Aronowitz, Giroux*, 1991, p. 12) и «учить школьников беречь и защищать принципы и традиции демократического общества» (*Aronowitz, Giroux*, 1991, p. 34).

С нашей точки зрения подобные убеждения, хотя они и являются выражением ценных культурных традиций, ограничивают обсуждение. Они тоже возникают в авторитетных сообществах производителей знания и потому стремятся к самоизоляции, подавлению и саморационализации. Например, какое место в образовательном процессе отводится тем, кто не верит во всеобщее равенство, начиная с ортодоксальных индусов или католиков и заканчивая теми, кто не «скупится на розги»? И какой концепцией равенства мы должны руководствоваться в своих решениях: равенства возможностей, когда все имеют одинаковые шансы, но те, кому не повезло, остаются в стороне, или равенства результатов, когда всем гарантируется определённая доля успеха? Сталкиваясь с подобным разнообразием, либеральная учебная программа рискует оказаться столь же иерархичной и репрессивной, как и осуждаемые ею институты.

Разумеется, эти ограничения не остаются без внимания. Ароновиц и Жиру (*Aronowitz, Giroux*, 1991) напоминают нам, что мы не должны патерналистски навязывать «альтер-

нативные» взгляды ученикам и учителям. Латер также отмечает, что «слишком часто, будучи в плену своей версии истины и интерпретируя сопротивление как «ложное сознание», педагоги освобождения не замечают, в какой степени «предоставление права голоса» оказывается тем, что делают сами свободные педагоги «для» или «за» тех, кто ещё не-свободен» (*Lather*, 1991, p. 105). С нашей точки зрения ни одна педагогическая практика не способна избежать обвинения в том, что она поддерживает этноцентрически обусловленное представление о благе. Нельзя избежать традиций отношения. Однако, поскольку концепции правильного и истинного вырабатываются именно в отношениях, существование различий ведёт к развитию новых форм взаимосвязи. Иными словами, необходимо отыскать такие формы обмена, благодаря которым разрозненные группы смогут выковырять новые и, возможно, более разносторонние порядки блага. В дополнение к педагогикам оценивания и критики важно разрабатывать формы творческого взаимодействия, практики, которые позволят сменить конфликт и враждебность на творческое сотрудничество.

К ГЕНЕРАТИВНЫМ ОТНОШЕНИЯМ

Традиционные представления о знании как содержанием «индивидуальных сознаний» поддерживают чёткое разделение между учителем и учеником. Учитель «знает», а ученики ставятся в позицию объектов воздействия — сознаний, которые надо заполнить содержаниями или рациональностями. С конструкционистской точки зрения индивид — не собственник содержаний или рациональностей, а, скорее, один из их участников. Компетентные и рациональные высказывания —

это не внешние выражения внутреннего ума, а реляционные достижения. То, что называется разумом, памятью, мотивацией, намерением и т.п., есть результат скоординированной деятельности и согласований внутри сообщества (Billig, 1987; Edwards, Potter, 1992; Myerson, 1994). Для педагога-конструкциониста первой задачей является участие в генеративных отношениях — отношениях, из которых ученик выходит с более широкими возможностями эффективного установления связей. Ученик перестаёт быть совершенствуемым объектом и становится субъектом отношений.

Исследования процесса взаимоотношений в классе многочисленны. Например, Эдвардс и Мерчер (Edwards, Mercer, 1987) выявили разделяемые в классе значения и стоящую перед учителями задачу экспликации обычно скрытых или имплицитных базовых правил того, что разделяется. Детальный анализ совместно конструируемых учителем и учеником миров, особенно в контексте оценивания, содержится в работе Гроссен (Grossen, 1988). Уортам (Wortham, 1994) демонстрирует, каким образом аудиторные взаимодействия могут быть разрушены особенностями обсуждаемых примеров. Уолкердайн (Walkerdine, 1997, 1998) рассматривает жизнь учеников в качестве участников дискурсивного режима школы и показывает их способность к множественному позиционированию в дискурсе. Ещё одно исследование позволяет нам рассмотреть рациональное мышление как процесс, *распределённый* среди участников ситуации в классе (Salomon, 1996).

Но самый важный вопрос — каким образом фокусирование на отношениях может обогатить педагогический процесс? Если на

первый план выдвигаются отношения, то как должны выстраиваться образовательные процессы, не являющиеся предметно- или детоцентрическими? В этом контексте ещё более явными становятся ограничения лекции или монологической презентации учителя. С конструкционистской точки зрения лекторы прежде всего демонстрируют свои навыки занятия дискурсивных позиций. И хотя можно добиться определённых успехов, предоставляя ученикам модели исполнения роли авторитета, простого предъявления моделей недостаточно, чтобы позволить им делать это самим. Если говорить прямо, те процессы, которые необходимы для публичного производства авторитета, скрыты от взгляда ученика. Многие часы подготовки — перечитывания текстов, просмотра заметок, изучения новых источников, дискуссий с коллегами, пробных и неудачных презентаций в предыдущих контекстах (всё это может быть необходимо для придания лекции окончательного вида) — по существу, утаиваются от ученика. Подобное утаивание, разумеется, необходимо для поддержания мифа об авторитете как личном достоянии — «Моя лекция свидетельствует о превосходстве моего ума». Однако все эти подготовительные действия погружены в текущие диалоги в рамках профессионального поля, и то, что произносится с кафедры, — лишь локализованные манифестации этих диалогов. Замалчивать объём предварительного участия — значит не только поддерживать проблематичный миф, но и закрывать доступ к тем процессам, в которые должны включаться ученики, чтобы эффективно взаимодействовать.

По мере смещения фокуса внимания с индивида на отношения мы получаем возможность по достоинству оценить работы соци-

альных конструктивистов, касающиеся процессов сопровождаемого учителем обучения, семиотической подготовки и отношений в зоне ближайшего развития (*Becker, Varelas, 1995; Kozulin, 1998; Larochelle, Bednarz, Garrison, 1998; Wood, Cobb, Yackel, 1995*). Все эти работы локализуют практики обучения в матрице отношений. Однако, вероятно, наиболее заметным итогом конструкционистского мышления к настоящему времени является возникновение обучения в сотрудничестве или кооперативного обучения (*Bleich, 1988; Sbaran, 1990*). По мнению Кеннета Брюффи (*Bruffee, 1993*), обучение в сотрудничестве представляет собой процесс, первичным образовательным инструментом в котором выступает текущее взаимодействие между учениками. Обучение происходит посредством включения, присоединения и совместного критического исследования. В идеальном случае благодаря социальному взаимообмену развиваются навыки артикуляции и ответа и открываются новые возможности конструирования мира. Обучение становится «преобразованием наших опосредованных языком отношений с другими людьми». Замечательная демонстрация обучения в сотрудничестве — курс творческого письма, проведённый в Университете Орегона писателем Кеном Кизи, который вместе с 13 студентами написал и опубликовал коллективный роман «Пещеры» (*Levon, O.U. Caverns. New York: Penguin Books, 1989*). В иных контекстах та же самая логика привела к созданию схожих с книгой продуктов (включая компьютерные файлы, видеокассеты, фильмы, листовки), которые могут стать отправной точкой для других групп (родителей, муниципальных властей, членов местного сообщества) или учебных классов. Тот же са-

мый мотив движет группами учеников, которые вместе разрабатывают свою позицию в дебатах, материалы для обучения других учащихся или обращение к ученикам-единомышленникам в отдалённых частях света.

Однако исследование в сотрудничестве можно рассматривать лишь в качестве первого шага к раскрытию огромного потенциала образования, центрирующегося на отношениях. Мы уже располагаем, например, исследованиями форм и потенциала диалога в классе (*Barbules, 1993; Wells, 1999*), а также важности дружбы между учителем и учеником (*Raulins, 2000*). Очень привлекательно включить в понятие «отношения» не только социальные взаимоотношения в классе. Здесь особенно важную роль могут сыграть педагогические инновации социальных конструктивистов. Под влиянием работ Выготского в понятие «отношения» начинают включаться различные орудия и физические материалы, встречающиеся в образовательном процессе. Но периметр отношений принципиально не замкнут. Мы уже упоминали о связях между школой и насущными проблемами местного сообщества и всей нации. Мы только начинаем осознавать горизонты полностью реляционного образования.

В ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Хотя это часто оспаривается, в предложенных аргументах нет ничего, что требует решительного отказа от традиционных образовательных практик. Любые практики по-своему конструируют мир, несут в себе определённые ценности и стремятся обеспечить своё будущее за счёт других. Вышесказанное является альтернативой традиционной эпистемологии, альтернативой, открывающей но-

вые возможности практики. В статье показано, что социально-конструкционистский подход к знанию требует большей демократичности при обсуждении содержания образовательной практики, связи учебных планов с местными проблемами, преодоления дисциплинарных границ, подчинения дисциплинарных дискурсов социально релевантным практикам, подключения образовательных практик к решению общественно значимых вопросов и перехода от предметно- и детоцентрированных форм обучения к фокусировке на отношениях. Многие из этих аспектов уже обсуждаются в образовании. И в этом смысле социальный конструкционизм говорит в поддержку ряда уже существующих инициатив. Однако, на наш взгляд, потенциал конструкционистской эпистемологии ещё далеко не исчерпан.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / Пер. с англ. Е.Д. Руткевич. М.: Academia-Центр, Медиум, 1995.
2. Брунер Д. Культура образования / Пер. с англ. Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьёва. М.: Просвещение, 2006.
3. Витгенштейн Л. Философские исследования / Пер. с нем. М.С. Козловой // Витгенштейн Л. Философские работы. Часть 1. М.: Гнозис, 1994. С. 75–319.
4. 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. 5–361.
5. Дьюи Дж. Демократия и образование / Пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского. М.: Педагогика-Пресс, 2000.

6. Келли Д. Теория личности: психология личностных конструктов / Пер. с англ. А.А. Алексеева. СПб.: Речь, 2000.

7. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего / Пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского. М.: Когито-Центр, Институт психологии РАН, 1997.

8. Рорти Р. Философия и зеркало природы / Пер. с англ. В.В. Целищева. Новосибирск: НГУ, 1997.

9. Фуко М. Надзирать и наказывать: рождение тюрьмы / Пер. с фр. В. Наумова. М.: Ad Marginem, 1999.

10. Apple M. Education and power. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982.

11. Apple M. Official knowledge: democratic education in a conservative age. New York: Routledge, 1993.

12. Aronowitz S., Giroux H. A. Postmodern education: politics, culture and social criticism. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.

13. Barbules N. Dialogue in teaching: theory and practice. New York: Teachers College Press, 1993.

14. Baron J. B., Forgione P. D., Rindone D. A., Kruglanski H., Davey B. Toward a new generation of student outcome measures: Connecticut's common core of learning assessment. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, 1989.

15. Becker J., Varelas M. Assisting construction: the role of the teacher in assisting the learner's construction of pre-existing cultural knowledge // Constructivism in education / Ed. by L. P. Steffe, J. Gale. Hillsdale: Erlbaum, 1995. Pp. 433–446.

16. Beyer L., Apple M. The curriculum: problems, politics and possibilities. Albany: State University of New York Press, 1988.

17. *Billig M.* Arguing and thinking: a rhetorical approach to social psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
18. *Bleich D.* The double perspective: language, literacy and social relations. Oxford: Oxford University Press, 1988.
19. *Bowles S., Gintis H.* Schooling in capitalist America. New York: Basic Books, 1976.
20. *Bruffee K. A.* Collaborative learning: higher education, interdependence and the authority of knowledge. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1993.
21. *Edwards D., Mercer N.* Common knowledge: the development of understanding in the classroom. London: Methuen, 1987.
22. *Edwards D., Potter J.* Discursive psychology. London: Sage, 1992.
23. *Foucault M.* Power/knowledge. New York: Pantheon, 1980.
24. *Freire P.* Pedagogy of the oppressed. New York: Herder and Herder, 1972.
25. *Freire P.* The politics of education: culture, power and liberation. South Hadley: Bergin and Garvey, 1985.
26. *Gergen K. J.* An invitation to social construction. London: Sage, 1999.
27. *Giroux H.* Border crossings. New York: Routledge, Chapman, and Hall, 1992.
28. *Greenberg D., Sadofsky M.* The Sudbury Valley School experience. Framingham: Sudbury Valley School Press, 1992.
29. *Grossen M.* L'intersubjectivite en situation de test. Doctoral thesis, University of Neuchatel, 1988.
30. *Hollingsworth S., Sockett H.* Positioning teacher research in educational reform: movement and momentum // Teacher research and educational reform / Ed. by S. Hollingsworth, H. Sockett. Chicago: University of Chicago Press, 1994. Pp. 1–20.
31. *Holzman L.* Schools for growth: radical alternatives to current educational models. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1997.
32. *Jackson P.* Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1968.
33. *Kozulin A.* Psychological tools, a sociocultural approach to education. Cambridge: Harvard University Press, 1998.
34. *Larochelle M., Bednarz N., Garrison J.* Constructivism and education. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
35. *Lather P.* Getting smart. New York: Routledge, 1991.
36. *McLaren P.* (Ed.). Post-modernism, post-colonialism, and pedagogy. Albert Park, Australia: James Nicholas, 1994.
37. *Mehan H.* Learning lessons: social organization in the classroom. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
38. *Myerson G.* Rhetoric, reason and society. London: Sage, 1994.
39. *Olssen M.* Radical constructivism and its failings: anti-realism and individualism // British Journal of Educational Studies, 1996. Vol. 44, № 3. Pp. 275–296.
40. *Osborne J.* Beyond constructivism // Science Education, 1996. Vol. 80, № 1. Pp. 53–82.
41. *Phillips D. C.* How, why, what, when and where: perspectives on constructivism in psychology and education // Issues in Education, 1997. Vol. 3, № 2. Pp. 151–194.
42. *Piaget J.* The construction of reality in the child. New York: Basic Books, 1954.
43. *Rawlins W.* Teaching as a mode of friendship // Communication Theory, 2000. Vol. 10, № 1. Pp. 5–26.
44. *Richards J., von Glasersfeld E.* The control of perception and the construction of reality // Dialectica. 1979. Vol. 33, № 1. Pp. 37–58.

45. *Rogoff B.* Apprenticeship in thinking. New York: Oxford University Press, 1990.
46. *Salomon G.* (Ed.) Distributed cognitions: psychological and educational considerations. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
47. *Seeger F., Voigt J., Waschescio U.* The culture of the mathematics classroom. New York: Cambridge University Press, 1998.
48. *Sbaran S.* Cooperative learning: theory and research. New York: Praeger, 1990.
49. *Sbotter J.* In dialogue: social constructionism and radical constructivism // *Constructivism in education* / Ed. by L. P. Steffe, J. Gale. Hillsdale: Erlbaum, 1995. Pp. 41–56.
50. *von Glasersfeld E.* The reluctance to change a way of thinking // *Irish Journal of Psychology*, 1988. Vol. 9, № 1. Pp. 83–90.
51. *Usber R., Edwards R.* Postmodernism and education, London: Routledge, 1994.
52. *Walkerdine V.* Ethnomathematics: challenging eurocentrism in mathematics education. Albany: State University of New York Press, 1997.
53. *Walkerdine V.* Counting girls out: girls and mathematics. London: Falmer, 1998.
54. *Wells G.* Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
55. *Wertsch J. V., Toma C.* Discourse and learning in the classroom: a sociocultural approach // *Constructivism in education* / Ed. by L. P. Steffe, J. Gale. Hillsdale: Erlbaum, 1995. Pp. 159–174.
56. *Wise A.* Legislated learning. Berkeley: University of California Press, 1979.
57. *Wood G. H.* Democracy and the curriculum // *The curriculum: problems, politics and possibilities* / Ed. by L. E. Beyer, M. W. Apple. Albany: State University of New York Press, 1988. Pp. 177–198.
58. *Wood T., Cobb P., Yackel E.* Reflections on learning and teaching mathematics in elementary school // *Constructivism in education* / Ed. by L. P. Steffe, J. Gale. Hillsdale: Erlbaum, 1995. Pp. 402–422.
59. *Wortham S. F.* Acting out participant examples in the classroom. Amsterdam: John Benjamins, 1994.