

Социальное конструирование и педагогическая практика

Кеннет Дж. Джерджен

Gergen, K. J. (2002). Social construction and pedagogical practice. In K. J. Gergen, *Social construction in context* (pp. 115-136). London, Thousand Oaks: Sage.

Перевод Андрея Корбута

Практики образования обычно связаны с сетью допущений, т. е. с рядом исходных верований, касающихся природы человеческих существ, их способностей и их отношений с миром и друг с другом. В случае образования, возможно, ключевым понятием является понятие знания. Каким образом мы определяем или концептуализируем знание, так, что образовательные процессы становятся желательными или обязательными; что представляет собой знание, диктующее предпочтение одних образовательных практик другим? Очевидно, несовпадающие концепты знания будут вести к различным взглядам на образовательный процесс. Если бы мы верили вслед за некоторыми романтиками, что «у сердца свои доводы», то могли бы заменить книги и уроки межличностно и духовно наполненными свиданиями. Веря, подобно илонготу с Северного Лусона, что знание приобретает посредством переживания вспышек ярости или во время охоты за головами, мы должны были бы вместо формального обучения в школах организовывать сражения. Верования, связанные со знанием, вдохновляют, оправдывают и поддерживают наши образовательные практики.

В свете такого интереса к базовым предположениям мы бы хотели 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. Как будет показано далее, эти тесно связанные друг с другом системы веры глубоко проблематичны в границах как своих эпистемологических, так и идеологических обязательств. Затем мы укажем на альтернативу этим представлениям, а именно на ту, которая следует из социально-конструкционистской точки зрения. Не ставя перед собой цель развенчать традиционные взгляды, социальный конструкционизм предлагает иной, не менее важный путь. При этом он вводит новый способ понимания существующих образовательных практик и открывает новые возможности.

Знание: экзогенная и эндогенная традиции

Хотя имеется множество способов классификации исторических традиций, нам наиболее всего подходит разделение двух значимых и устойчивых тенденций: *экзогенного* (или централизованного на мире) подхода к знанию и противоположного ему — *эндогенного* (или централизованного на сознании) подхода. Экзогенная традиция образовательной мысли ведет свой отсчет от эмпирической философии знания (начиная с Локка и заканчивая логическим позитивизмом), тогда как эндогенная традиция во многом обязана своим становлением рационалистической традиции (начиная с Декарта и Канта и заканчивая Фодором и изучением искусственного интеллекта) [1]. Обе ориентации отстаивают дуализм сознания/мира, в котором существование внешнего мира (как правило, материальной действительности) противопоставляется существованию мира психологического (когнитивного, субъективного, символического). Однако с экзогенной точки зрения знание

появляется, когда внутренние состояния индивида повторяют или точно репрезентируют (зеркально отражают) существующие состояния внешнего мира. Экзогенные мыслители часто делают сильный акцент на роли интенсивного наблюдения в приобретении знания и склонны рассматривать эмоции и личностные ценности как представляющие потенциальную угрозу для нейтрального или «свободно парящего внимания», без которого невозможна точная регистрация мира таковым, каков он есть. Помимо этого, экзогенист также отводит знанию важное место в способности индивида адаптироваться или достигать цели в сложной среде. Считается, что нам нужна «внутренняя карта» природы, чтобы успешно ориентироваться в мире. Поэтому для экзогенистов мир уже дан, а сознание действует наиболее успешно тогда, когда точно его отражает.

Эндогенная традиция, как и экзогенная, тоже строится на дуалистических основаниях и делает акцент на ценностной нейтральности. Но если экзогенная традиция рассматривает в качестве ключа к приобретению знания внимательное наблюдение мира, то эндогенист делает основной акцент на способностях индивидуального разума. Там, где педагог-экзогенист фокусируется на упорядочивании поступающих из среды сигналов, необходимых для образования правильного представления, педагог-эндогенист делает основное ударение на свойственных человеческим существам способностях понимания, логики или понятийного развития. В этом смысле теоретик-экзогенист рассматривает внешний или материальный мир как данность и выдвигает предположения о том, каким образом природа безошибочно репрезентируется в сознании, в то время как мыслитель-эндогенист рассматривает как самоочевидный психический мир и поднимает вопросы о способе действия сознания, ведущем к адекватному функционированию в природе [2]. В споре о том, что оказывает влияние в первую очередь — воспитание или природа (энвайронментализм против нативизма), экзогенист будет защищать главенствующую роль воздействия природы на индивида и возможность бесконечного и постоянного формирования индивидуального сознания. Эндогенист же, напротив, обратится к врожденным или естественным способностям и развитию индивидуального сознания. Пределы обучения для него определяются стадией развития когнитивной системы.

Как уже отмечалось, обе эти ориентации в отношении знания оправдывают или рационализируют определенные формы образовательной практики. В целом экзогенная ориентация предметно или тематически центрирована. В экзогенной перспективе ученик по большей части рассматривается как *tabula rasa*, на которую образовательный процесс призван занести сущностные свойства мира. Если говорить конкретнее, эта перспектива предпочитает непосредственное наблюдение или эмпирическое обогащение опыта ученика — совокупность образцов и моделей, включенного наблюдения, лабораторных экспериментов, выездов в поле и т. д. Чтение книг и уроки тоже высоко ценятся в экзогенной перспективе, поскольку именно благодаря им индивид может получить большой объем информации о предметах, недоступных прямому восприятию. В экзогенном подходе предпочитают экзаменационные процедуры, в которых главный акцент делается на определении уровня индивидуальных знаний. Такие инструменты, как вопросы с несколькими вариантами ответов, стандартизированные тесты и статистическая нормализация, помогают точно определить, насколько «заполнена доска».

Эндогенная перспектива, напротив, детоцентрирована. Эндогенные учебные планы подчеркивают рациональные способности индивида. Важно не столько количество информации в уме, сколько способ ее 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 формируются при активном участии обучающихся. Экзаменационные эссе и семестровые работы предпочитают стандартизированным

тестам, и не только потому, что так легче научить рациональному анализу, но и потому, что оценивание в идеале должно ориентироваться на качество, а не на количество. Конечно, предпринимались попытки объединить две эти традиции. К примеру, Пиаже (Piaget, 1954) кладет в основу своей теории два противоположных процесса познавательного развития: когнитивную *аккомодацию* к объектам реального мира (дань уважения экзогенной традиции) и когнитивную *ассимиляцию* мира в познавательных структурах (продолжение эндогенной традиции). Мы расскажем об этих попытках интеграции более подробно далее, когда будем обсуждать социальный конструктивизм.

Отказ от понимания знания как индивидуальной собственности

Хотя современная образовательная политика и педагогика определяют рациональное в основном с помощью описанных выше утвердившихся концепций знания, сегодня эти традиции начинают стремительно распадаться. Отчасти такой распад вызван тем фактом, что они всегда стояли на шатком основании. Философы в этих двух перспективах никогда не могли решить фундаментальную проблему эпистемологии: как разум познает внешний для него мир. Поэтому каждая из перспектив паразитировала главным образом на изъянах своей соперницы. Не сумев решить эти проблемы, философы в настоящем столетии в целом отказались от дуалистической метафизики в пользу логического анализа суждений. Но, как показал Ричард Рорти (Рорти, 1997), проблема знания как отношения между сознанием и миром вообще неразрешима, потому что она была безысходна уже с самого начала. Если мы начинаем с разделения на то, что находится *вне*, и на то, что находится *внутри* сознания индивида, мы сталкиваемся с не поддающейся, в сущности, решению проблемой определения того, как первое правильно репрезентируется в последнем.

Эти дебаты показали, что и экзогенная и эндогенная концепции знания уязвимы для выпадов современной критики, которую в разных случаях называют постэмпирической, постфундаментальной, постпросвещенческой, постструктуралистской и постмодернистской. Чтобы воспроизвести ее аргументы, нам понадобилось бы обратиться к резким атакам интеллектуалов в 1960-е гг. на нравственную выхолощенность традиций, рассматривающих знание как ценностно нейтральное. Нам надо было бы включить в круг рассмотрения критику, которой феминистки, азиаты, черные и испаноязычные подвергли тех, кто готов вычеркнуть все остальные голоса во имя трансцендентальной объективности (как экзогенисты) или рациональности (как эндогенисты). Мы также должны были бы изучить работы Фуко (Фуко, 1999; Foucault, 1980) о притязаниях на знание, строящихся на дисциплинировании (лишении возможностей) индивида. Кроме того, было бы важно рассмотреть работы историков науки (таких, как Кун и Фейерабенд) и социологов знания (например, Латура, Кнорр-Цетиной и Барнса), которые позволили осознать значимость исторического и социального контекста в определении того, что принимается за обоснованное знание. Работам теоретиков литературы (таких, как Деррида и де Ман), семиотиков (Барта, Эко) и риториков (Симонса, Макклоски) также стоило бы уделить внимание, поскольку они показывают, что притязания на знание основываются не на наблюдении или рациональности, а на литературной технике. Однако здесь не место для представления всего диапазона этой критики; ее можно отыскать в многочисленных источниках. Мы же просто отметим, что в этом интеллектуальном контексте и экзогенная и эндогенная концепции знания утратили фактически все свое влияние.

И все же один аргумент, родившийся в этих спорах, требует особого внимания. Как экзогенная, так и эндогенная традиции локализуют знание в сознании отдельных индивидов. Именно индивиды наблюдают, мыслят и сталкиваются с необходимостью приобретать знания. Считается, что лишь благодаря владению знанием индивид способен выжить или добиться успеха в этом сложном мире. Но почти полная

бесосновательность подобных верований заставляет усомниться в них. Чтобы удостовериться в ней, возможно, лучше всего было бы изучить воздействие этих верований на культурную жизнь. Если мы заявляем, что без знания не выжить и что оно накапливается в голове отдельного индивида, то к каким формам культурной практики это ведет, какие группы оказываются привилегированными, какие традиции или возможности вытесняются или исключаются?

В таком случае появляется основание для отказа. По существу, эта концепция знания связана с идеологией *самодостаточного* или *стяжательного индивидуализма*. Рассмотрение знания как собственности отдельного сознания согласуется с пропозициями, обязывающими индивидов иметь мотивы, эмоции или фундаментальную сущность. В этой традиции люди начинают рассматривать себя в качестве центра собственных действий, выбирающих, открывающих, ищущих в одиночестве с целью выживания и преуспевания. Как показывают критики, подобные верования не только поддерживают нарциссические или «я-центрические» жизненные установки, но и отводят другим (наряду с физическим окружением) вторичную или инструментальную роль. Люди и среда рассматриваются прежде всего в соответствии с тем, что они могут дать мне. Кроме того, в силу чувства исходной изолированности («я сам по себе»), порождаемого этой ориентацией, человеческие отношения воспринимаются как искусственные приспособления, фактически противостоящие естественному состоянию независимости. Но важнее всего то, что когда жители земного шара становятся все более зависимыми друг от друга и получают возможность уничтожения друг друга (при помощи оружия или загрязнения), идеология самодостаточного индивидуализма ставит под угрозу само человеческое существование. В таких условиях бесполезно думать о себе как о противоположном вам, о нас как о противоположных им. Мы ведем речь не об абстрактной и тайной философии, а о системе верований, которая в некотором отношении может нанести ущерб жизни на планете.

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 размышления получили свое современное звучание. Большая часть постфундаментальной критики концентрировалась на возврате в культуру того, что было объявлено природным, т. е. на замещение предположения о том, что истина удостоверяется природой, представлением о том, что истина создается в сообществе. В рамках указанных выше аргументов это означает рассмотрение знания как продукта не индивидуальных сознаний, а коммунальных отношений. Мы могли бы сказать, что *любые осмысленные утверждения о реальном и правильном имеют своим истоком отношения*. В фокусе внимания оказывается место производства знания: текущий процесс координации между людьми. На первый план выдвигается постоянный взаимообмен среди собеседников, а значение локализуется внутри паттернов взаимозависимости. Вслед за Витгенштейном (Витгенштейн, 1994) можно утверждать, что не существует приватного языка (посредством которого индивид формулирует значение еще до отношений); наоборот, язык (и другие действия) обретает смысл лишь в ходе социального употребления и в зависимости от того, как он скоординирован с действиями других. Индивиды, находящиеся в изоляции, не теряют смысл, но только потому, что осмысленность их действий вытекает из предыдущей погруженности в отношения. Индивиды могут совершать действия, традиционно обозначаемые как «мысль» или «чувство», однако эти действия скорее следовало бы рассмотреть как формы отношений, осуществляемых в пространстве индивида.

Для того чтобы подготовиться к нашему будущему обсуждению образовательной практики, необходимо подробнее остановиться на значении отношений. Мы можем

сказать, что актер никогда не приходит к значению иным путем, кроме как через дополняющие действия другого. Ничто из того, что сказано или написано, не обладает врожденным значением, не несет в себе однозначного сообщения. Однако значение серии слов или действий не определяется и одним только реципиентом (слушателем или читателем). Скорее, действия индивида (лингвистические и другие) работают в качестве индикаторов вероятных последовательностей отношений; они побуждают к выбору одних линий деятельности и отбрасыванию других. Отвечая тем или иным образом, реципиент придает исходному действию одну потенциальную форму значения, отвергая многие другие возможности. Так, реплика: «Чак, мне кажется, тебе это будет интересно» вызывает или позволяет выразить реакцию: «Отлично, я посмотрю», которая наделяет исходную реплику значением предложения поделиться информацией. Но равно вероятная реакция: «Да уж (взгляд в сторону), наверняка» позиционирует то же высказывание иначе, создавая другое ощущение его значения.

Поэтому уроки и книги не имеют смысла до тех пор, пока ученики не присвоят им его. Кроме того, ни уроки, ни книги не способны предопределить значение, которое будет им придано. Они только открывают различные возможности, из которых ученики выбирают подходящие им. При помощи обратной связи и отметок учитель может сузить диапазон выбора, побудив учеников к «одобряемым» действиям. Однако обратная связь и оценки находятся в том же положении, что и уроки и книги, — они доступны множеству дополнений, над которыми у них нет определяющегося контроля [3].

Сформулировав эти ориентировочные положения, мы готовы указать на несколько важных следствий из них.

Незаданность. Осмысленность никогда не бывает полной. Любое выработанное значение открыто для бесконечного переозначивания. Не существует единой точки, в которой завершается процесс производства смысла. Слова нельзя выстроить так, чтобы мы могли быть уверены в конечном значении урока или текста, даже если ученик владеет соответствующими реакциями в пределах локальных школьных сценариев. С течением времени и в результате обсуждения «истинное и прекрасное» в сегодняшнем классе может быть увидено как «банальное» или «идеологически подозрительное», а презираемый предмет завтра может вызвать восхищение. Конечно, мы часто рассматриваем осмысленность как *fait accompli*. «Это правильный ответ», «Я прекрасно вас понимаю» и «То, что он написал, совершенно прозрачно» — все это способы сообщить о полном раскрытии смысла. Однако это лишь застывшие моменты непрерывного диалога, течение 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 вместе создавать смысл, собеседники опираются на предшествующие практики его производства. Приняв до этого участие, как правило, в самых разных отношениях, разбросанных во времени и обстоятельствах, они будут приносить в настоящее опробованный словарь слов и действий. Фактически мы вступаем в каждое отношение как многоголосье; за нами из прошлого тянутся многочисленные голоса. Любая конкретная фраза может представлять собой смесь прошлых высказываний, сцепленных друг с другом и плавающих в своего рода не нанесенном на карту море без определенного предназначения. В то же время в силу традиции или ограниченной истории взаимообмена производство значения в любом данном отношении будет вести к сужению диапазона доступных ресурсов. При обучении французскому языку зависимость от английского станет постепенно исчезать; обучение психологии потребует от студентов отказа от обыденных дискурсов (этнопсихологий) сознания.

Контекстуализация. При относительном производстве значения используются не только слова и действия собеседников. В нем оказываются задействованными различного рода объекты и определенные материальные условия. Так, дискурс

бейсбола будет зависеть не только от форм поведения, но и от таких объектов, как биты, перчатки и мячи, а эти формы координации, в свою очередь, будут опосредованы и ограничены игровым полем. Или, как говорит Витгенштейн [2], наши языковые игры осуществляются в пределах конкретных *форм жизни*. В этом смысле каждая форма жизни может вносить свой вклад в те ресурсы, с которыми индивид входит в новые отношения. При этом индивид выступает не просто многоголосым, но многоспособным, т. е. умеющим использовать множество объектов либо разрабатывать различные контексты конструирования значения в данных отношениях. Чем богаче диапазон таких способностей координации, тем более гибкими и эффективными могут быть люди перед лицом непрерывного вызова нового и неожиданного. Метафорически говоря, жизнь похожа на серию джазовых концертов, в которой постоянная смена партнеров и площадок требует бесконечной импровизации.

Прагматика. Развиваемый здесь относительный взгляд контрастирует не только с традиционным подходом к языку как внешнему выражению внутреннего состояния, но также и с широко распространенным предположением о том, что язык может служить точной «картиной» или «картой» мира (т. е. «говорить истину»). Наоборот, язык функционирует главным образом как конститутивная особенность отношений. Точно так же, как влюбленным может понадобиться словарь эмоций, чтобы написать сценарий романтической любви, сотрудникам лаборатории нейроэндокринологии требуются такие термины, как гипоталамус и аминокислоты, чтобы взаимоскоординироваться по отношению к экспериментальным процедурам. Ни в любви, ни в нейроэндокринологии язык не является картиной или картой внешнего мира; скорее, язык функционирует как сущностно важный элемент осуществления любви или лабораторного исследования (подобно улыбкам и объятиям в первом случае и анализам и журналам во втором). Отсюда мы можем также сделать вывод о важности проверки образовательных практик на предмет их прагматических эффектов. В какой степени различные академические дискурсы задействованы или принимаются 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, было бы интересно прояснить различия между конфликтующими пониманиями конструирования.

Многообразие конструирования

Конструкционистские идеи уже давно стали предметом академических споров, но они принимали множество форм и использовались совершенно разными способами. Например, в своей классической работе «Социальное конструирование реальности» Бергер и Лукман (Бергер, Лукман, 1995) применяют социальный конструктивизм для того, чтобы представить специфический вариант социальной феноменологии, связанный со структурной концепцией общества. Если значимость их интереса к социальному базису структур знания разделяется современным конструкционизмом, то его послышки были радикально преобразованы. Ни феноменология, ни социально-структурные представления больше не принимаются. Сам термин «конструктивизм» использовался многими теоретиками, но конструктивизм Джорджа Келли (Келли, 2000) не во всем соответствует конструктивизму фон Глазерсфельда (von Glasersfeld, 1979) или Пиаже (Piaget, 1954). Поскольку взгляды на конструирование сыграли важную роль в современном обсуждении педагогики, то полезно было бы изучить различия между социальным конструкционизмом, описанным 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

образовании. Однако в отличие от когнитивистов (которые по иронии продолжают хранить верность эмпирическому подходу к науке) конструктивисты солидарны с социальным конструкционизмом в оценке глубокой опасности экзогенной эпистемологии с ее акцентом на знании как точном отражении мира. Обе традиции ставят под вопрос взгляд на знание как нечто «выстраивающееся» в сознании в результате пронизательного наблюдения. И поэтому обе они проблематизируют авторитетность, традиционно присваиваемую тем, кто претендует на истину, не зависящую ни от чьей точки зрения. Но за этими сходствами скрываются существенные различия. Дело в том, что, как должно быть ясно из предыдущего, радикальный конструктивизм соглашается с дуализмом сознания/мира, делая ставку на когнитивный (эндогенный) процесс. Как говорит фон Глазерсфельд (von Glasersfeld, 1988), «знание не получается пассивно через ощущения или посредством коммуникации, оно активно выстраивается познающим субъектом» (с. 83). Поэтому знание — это не отражение мира, как он есть. Скорее, утверждает фон Глазерсфельд (von Glasersfeld, 1979), «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 „восприятие“. Это не рецепция или копирование информации, поступающей извне, а скорее конструирование инвариантов, посредством которых организм может ассимилировать и организовывать свой опыт» (с. 40).

Такое представление о знании настолько глубоко интериоризировано, что конструктивист начинает верить в возможность преодоления издержек дуализма. Подчинив всю эпистемологию описанию внутреннего, мы можем забыть о «внешнем» и рассматривать теорию как монистическую. Однако преодоление Сциллы дуализма подобным путем толкает теорию к не менее опасной Харибде саморазрушительного солипсизма. Если каждый из нас просто-напросто заперт в своем собственном опыте, конструируя мир по мере своих возможностей, то все, что мы считаем «миром», все, чем для нас являются «другие люди», — исключительно продукты нашего собственного изобретения. Я сочинил то, что есть мир, и то, что в нем имеются другие, и то, что эти другие обладают сознанием. При этом вопрос, как мы добиваемся успеха в мире или существует ли вообще мир, который бросает вызов нашим адаптивным способностям, не стоит.

Для эпистемолога это тупик, и фон Глазерсфельд вряд ли желает в нем остаться. Поэтому, чтобы избежать проблемы солипсизма, к теории добавляется прагматическое измерение. Как пишет фон Глазерсфельд (von Glasersfeld, 1988), «познание адаптивно; оно помогает субъекту организовать переживаемый мир» (с. 83). Или еще: «Радикальный конструктивизм откровенно *инструментален*... Понятие адаптации, используемое здесь, — это базовое биологическое понятие в теории эволюции. Оно означает *соответствие* окружающей среде» (с. 87).

Однако удержание этой позиции требует принятия двух допущений. Во-первых, необходимо признать существование реального мира, не совпадающего с тем, как он переживается человеком, — это иновыражение дуалистического предположения. Во-вторых, надо признать, что самой по себе эндогенной оценки знания недостаточно, она должна быть дополнена экзогенным обращением к реальному миру, к которому адаптируется индивид. Последнее допущение, однако, вновь возвращает теорию к кругу проблем, описанных выше. В частности, как можно определить, какие действия адаптивны, если не с помощью локального способа объяснения? Можно ли ошибаться в своих оценках того, что адаптивно? Неясно, на каких основаниях радикальный конструктивизм смог бы отстоять подобную позицию.

Эти проблемы усугубляются, когда конструктивист пытается описать коммуникацию. Для фон Глазерсфельда «значение сигналов, знаков, символов и языка не может не быть субъективным» (с. 88). Но если говорить о диапазоне опыта, исходя из которого человек должен конструировать значение поступков других, то как тогда он мог бы определить, что другие обладают субъективностью, что их

действия — попытка передачи этой субъективности, что определенные действия выражают субъективность, в то время как другие нет, или что существует связь между специфическими действиями другого индивида и специфическим порядком его субъективных состояний? По сути, индивиду не остается ничего иного, как скитаться по своему приватному и субъективному миру в надежде, что так или иначе, но коммуникация происходила. Фон Глазерсфельд признает, что подлинная коммуникация практически невозможна. «В лучшем случае мы можем прийти к заключению, что наша интерпретация их слов и высказываний совместима с моделью их мышления и поведения, которую мы выстроили в ходе наших взаимодействий с ними» (с. 90). В качестве «лучшего» можно было бы желать и чего-то большего [4].

В некотором отношении гораздо более верным союзником социального конструкционизма выступает подход, который можно было бы назвать *социально-конструктивистским*. Под социальным конструктивизмом мы подразумеваем корпус текстов, в которых существенно важны и когнитивные процессы, и социальная среда. Иллюстрацией являются формулировки Выготского и других разработчиков теории деятельности (Holzman, 1999; Kozulin, 1998). Социальный конструктивизм также представлен в образовательных исследованиях психологов культуры и разрабатывается в сочинениях Джерома Брунера (Bruner, 1996). Социальный конструкционизм соглашается 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 отношения предшествуют индивиду. И хотя специфика роли учителя различна, оба подхода рассматривают отношения между учителем и учеником в качестве ключевого элемента образовательного процесса.

Но, невзирая на эти пересечения, конструкционистам социально-конструктивистская ориентация видится все еще излишне обремененной дуалистической эпистемологией и философскими проблемами, вытекающими из нее. Связь внешней и внутренней реальности остается центральной эпистемологической загадкой. Кроме того, сделав предметом главного интереса когнитивное обогащение ученика, социальный конструктивизм обнаруживает в себе следы индивидуалистской идеологии. Эти различия также дают о себе знать в выборе областей, разрабатываемых теоретиками и практиками. Конструкционист делает основной акцент на области социального, при этом сохраняя критичность к своей работе. Конструкционистские исследования фокусируются на дискурсе, диалоге, координации, совместном производстве значения, дискурсивном позиционировании и т. п. (Bruffee, 1993; Walkerdine, 1997; Wortham, 1994) и зачастую могут открыто заявлять о той политике, которую поддерживают эти описания.

Социальный конструктивист, наоборот, рассматривает социальное больше как инструмент развития «разума ученика». Внутренний мир последнего занимает главное место в описании и объяснении [5]. Так, например, Выготский в конечном итоге остается психологом. Хотя социальные процессы играют важную роль в его теории, в первую очередь его интересуют психологические процессы. Несмотря на частую артикуляцию социального поля, Выготский подробно останавливается на специфике психических процессов абстрагирования, обобщения, сравнения, дифференциации, воли, сознания, развития, ассоциации, внимания, представления, суждения, опосредованных знаками операций и т. д. [6]. И хотя в его работах есть важные исключения, все это часто излагается в эмпиристской ценностно нейтральной риторике.

Образовательная политика и педагогическая практика

Мы рассмотрели некоторые проблемы, присущие традиционным концепциям знания, и выявили рудиментарные основания социально-конструкционистской альтернативы. Сейчас мы должны изучить место конструкционистской альтернативы

в образовательных политиках и практиках. Но прежде надо сделать три предостережения. Во-первых, в том, что последует далее, не нужно видеть попытку отказа от устоявшихся традиций. Конструкционизм не претендует на статус первой философии, основы, на которой может быть возведен новый мир. Он не стремится сместить все существующие традиции во имя какой-либо истины, этического принципа, политического идеала или любого другого универсального критерия. Наоборот, он желает увеличения и расширения имеющихся ресурсов на благо всей планеты. Конструкционизм также тесно связан с другим моментом: не существует политик или педагогик, которые нельзя было бы рассмотреть сквозь его призму. Все традиционные практики — во благо или во вред и с разной эффективностью — конструируют миры реального и правильного. Поэтому все они вносят свою лепту в море смысла. Главный вопрос здесь состоит в том, может ли специфически конструкционистское сознание открыть новые пути. Можем ли мы, изучая образы, метафоры и нарративы, предлагаемые социально-конструкционистским подходом к знанию, расширить спектр возможностей? Как мы увидим дальше, многие современные инновации строятся на близких к конструкционистским взглядах. Эту близость необходимо артикулировать. В то же время присутствует ощущение необъятности горизонта возможностей, которые мы только начинаем осознавать. Рассмотрим пять особо значимых областей.

От иерархии к гетерархии

Образовательные институты, опирающиеся на традиционные представления о кумулятивности (экзогенный подход) и универсальности (эндогенный подход) знания, строятся вокруг того, что Пауло Фрейре (Freire, 1985) называет «пищевой» моделью. Это, по сути, иерархическая модель, в которой высший авторитет присваивается производящим знание сообществам. Сюда, как правило, относятся эксперты в какой-либо области, например, ученые и исследователи. Они открывают или демонстрируют истину, которой учеников будут в первую очередь учить или «кормить». Далее в иерархии идут эксперты в области образования, такие, как разработчики учебных планов, которые разделяют знание на образовательные «порции». За ними — административные работники и чиновники, сортирующие эти «порции». Учителя появляются 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 на удивление хорошо описывает образовательную практику. Эппл (Apple, 1986) и другие документально зафиксировали иерархические процессы, посредством которых производятся и передаются учителям образовательные содержания. Меган (Mehan, 1979) показал, насколько ученики все еще, в общем, пассивны и что от них ожидают только поглощения предоставляемого знания.

Социальные конструкционисты присоединяют ряд важных аргументов к этой критике. Во-первых, конструкционисты рассматривают все притязания на знание как укорененные в определенных производящих знание сообществах. Значит, различные формы знания будут неизбежно поддерживать специфические представления о благе, каковым видится, например, непрерывное улучшение условий (совершенствуемость), материализм (а не спиритуализм), «разум» (а не «эмоции»), индивидуализм (а не коллективизм). В этом смысле иерархия знания ведет к тоталитаризму. Говоря в терминах Фуко (Фуко, 1999; Foucault, 1980), распределение знания расширяет отношения власти, пользователь которых играет роль простой пешки. Мы поговорим об этом позже, когда будем рассматривать критическую рефлексивность.

На более тонком уровне конструкционист обнаруживает, что иерархическая модель стремится к подавлению контекстуальных и прагматических условий, придающих авторитетному языку значимость. С конструкционистской точки зрения «знающие утверждения» получают свое значение в определенных контекстах

употребления и функционируют в этих контекстах как средства координации деятельности. Химические знания, например, помогают объединить сообщество, оформить и наделить ценностью определенные проекты и идентичности, а также достичь важных для данного сообщества результатов. Однако в иерархической модели эти знающие пропозиции вырываются из контекста. Работники образования извлекают фигуры дискурса (и ограниченное количество способов их реализации) из профессиональных дисциплин и передают такие извлечения тем, кто расположен ниже в иерархии. Прагматическая функция этих дискурсов внутри сообщества оказывается утраченной. Дискурсы теряют значимость, а учеников на руках остается лишь «долговая расписка» о том, что их знания *как-нибудь* окажутся полезными и важными. Благодаря этому можно заниматься зазубриванием химических таблиц и проведением абстрактных лабораторных экспериментов. Но жизненность языка, его практическая значимость и живительный потенциал в соответствующем сообществе потеряны. Знакомый эпитет «неуместность» в этом случае вполне заслужен.

Поскольку авторитетные дискурсы воспринимаются как что-то священное — продукты «наших лучших умов», — они стремятся к монологическому перемещению в иерархии. То есть они не передаются от сообществ администраторов к учителям и ученикам в качестве требующих обсуждения и дополнения. Реципиенты могут уточнять, упорядочивать и упаковывать их, но авторитетные дискурсы остаются, насколько это возможно, незатронутыми. Ученики при этом перенимают такой подход к знающим дискурсам. Можно войти в их пространство, коснуться некоторых второстепенных аспектов и затем выйти. Поэтому авторитетные дискурсы с трудом приспособляются во внешних областях жизни. Аргументы физики, экономики, экспериментальной психологии или алгебры сложно применить в культурной жизни, поскольку их значения связаны исключительно со специфической областью академического употребления. В этом смысле профессиональные дискурсы функционируют параморфически, не столько меняя существующие формы поведения, сколько сосуществуя в относительной изоляции.

Помимо проблем власти и деконтекстуализации конструкторы обращаются к противопоставлению монологических и диалогических практик производства значения. В монологе собственный голос реципиента, как и в случае авторитетного знания, отрицается. Конечной целью монологического образования является ученик, целиком поглотивший все то, что было предложено, иными словами, ставший полной копией авторитета. Какие бы таланты, идеи или специализированное образование ни были у индивида, все это запрещено вводить в диалог. А вслед за отрицанием голоса идет стирание идентичности и погружение в летаргию. Уайс (Wise, 1979) описал, как ученые и чиновники внедряют в школы такие учебные планы и методики, которые обязывают учителя хранить молчание. Эппл (Apple, 1982) развивает этот анализ, обсуждая то, как стандартизированные учебные планы, навязываемые учителям, «расквалифицируют» их. Поскольку учителя воспринимаются как техники, от которых требуется исполнять готовые планы, они разучиваются рефлексировать более крупные образовательные проблемы и находить собственные решения (эффективно дополнять). Как говорят Ароновиц и Жиру (Aronowitz & Giroux, 1993), «многие из [современных] образовательных реформ низводят учителей до статуса чиновников низшего звена... чья главная задача — осуществлять преобразования, задуманные экспертами более высокого уровня из числа государственной и образовательной бюрократии» (с. 33).

Многие считают, что иерархическая модель также «расквалифицирует» ученика. Джексон (Jackson, 1968) описал, как иерархические отношения в школах отбивают у учеников охоту творить и созидать. Вуд (Wood, 1988) и другие продолжили этот анализ, показав, что учеников учат «бездумно занимать свое место в мире, который они не могут контролировать и которому нет дела до их нужд» (с. 174).

Так как нас интересует относительные аспекты производства знания, можно увидеть, что «расквалификация» протекает неодинаково в разных социальных

группах. Поскольку профессиональные знания в основном распространяются в определенных сегментах общества (преобладающим образом среди белых, англоговорящих, обеспеченных мужчин), их дискурсы более осмысленны (связны) в этом контексте, нежели прочие. Для учеников из других секторов общества, встречающихся с этими дискурсами, они кажутся чрезмерно далекими, а их прагматические функции — совершенно неясными. С этих же позиций разворачивается критика Эппла (Apple, 1986), Фрейре (Freire, 1985), Уолкердайн (Walkerdine, 1998) и других исследователей, которые описывают, как определенные исторически бесправные группы по причине своей этнической, гендерной или классовой принадлежности испытывают несоизмеримо б_льшие, чем все остальные, трудности в традиционной образовательной системе.

Какие альтернативы предлагает конструкционизм в свете неустранимых проблем базирующегося на авторитетности знания? Проведенный анализ в первую очередь призывает к десакрализации профессионального знания. Вместо того чтобы предполагать, что производители традиционного знания владеют «лучшим» или «последним» словом, следует понять, что все притязания на знание вырастают из культурно и исторически локализованных традиций. Это не значит, что надо лишиться их ценности, просто надо осознать, что эта ценность случайна. Например, знание живописи обычно предполагает ценность самовыражения или эстетики; медицинское знание — ценность исцеления того, что считается болезнью. Эти ценности ограничены и конвенциональны. Поэтому, вместо того чтобы упорядочивать монолог, мы могли бы мыслить разные дисциплины как обладающие ресурсами, которые могут иметь или не иметь ценности в зависимости от конкретного состояния жизни. На этих вопросах мы остановимся более подробно, когда будем обсуждать рефлексивность и значение в контексте. Для наших целей, однако, важно указать на то, что такое полагание знания побуждает к переходу от монолога к диалогу — от иерархии к гетерархии. При этом некоторые ученые приглашают к обсуждению предмета, ценности и уместности образования вообще.

Джон Дьюи (Дьюи, 2000) когда-то высказал сильные аргументы в пользу рассмотрения образования как основы для рождения демократии. Однако эти взгляды были обнародованы в то время, когда все верили в то, что настоящее знание объективно точно и политически нейтрально. В конструкционистском подходе любое знание видится перспективным и ценностно насыщенным. Поэтому войти в область знания — значит войти в конкретную форму жизни. Такое вхождение само по себе не является шагом к демократии; это обретение одного голоса возможной ценой других. В этом смысле предлагаемые здесь аргументы поддерживают современные попытки установления многоголосости в образовании и усиления голосов тех, кто традиционно был исключен из процесса производства знания. Бейер и Эппл (Beyer & Apple, 1988), к примеру, считают, что «действительная реформа учебных планов должна совершаться в тех институтах и теми, кто теснее всего связан с жизнью учеников: учителями, администраторами, самими учениками и другими членами сообщества» (с. б).

Отказываясь видеть в учителях простых техников, обученных распространять авторитетное знание, многие хотят повысить статус «учителей в качестве создателей учебных планов». Например, проекты «исследования через действие» учат учителей разрабатывать собственные интуиции образовательных процессов (см., например, Hollingsworth & Sockett, 1994). Благодаря исследованию через действие учителя обучаются не просто следовать экспертным указаниям, как и чему учить, а собирать собственные данные и самостоятельно ставить образовательные вопросы. Во многих случаях это ведет к более контекстуально специфической утилизации знания. При этом процесс создания учебных планов не должен исключать учеников, родителей или сообщество. Что касается учеников, то здесь уместно предложение Вуда (Wood, 1988) относительно образовательных учебных планов: «В их содержании мы даем (должны давать) ученикам средства для демократической жизни и представление о

возможностях нашего общего социального контекста. По форме учебный план должен привлекать учеников к принятию актуальных для сообщества решений в соответствии с принципами равенства и справедливости» (с. 184).

Иллюстрацией здесь может послужить способ принятия решений в школе Садбери-Уэллей: на еженедельном собрании школы, в котором участвуют все ученики и сотрудники, обсуждаются повседневные школьные практики и политика (Greenberg & Sadofsky, 1992).

Автор другой образовательной инициативы, Клер Эйселен, разработала отдельную учебную программу для одаренных учеников.

1) Небольшие группы начинают каждый год со своим учителем в пустой классной комнате. Там пока нет ни книг, ни бумаг, ни учебного плана. В комнату попадет только то, что в нее принесут сами ученики. Смысл вещей вытекает из того, как люди создают и используют их. Ценность идей определяется тем же самым путем.

2) У ребят возникают идеи и фантазии, и некоторые из них объединяются в проекты. Совместная жизнь начинает требовать некоторых направляющих принципов. Малые группы конструируют их; большие группы могут их критиковать. Тем временем проекты и идеи начинают приносить плоды, и из них медленно появляется новое культурное целое.

3) К концу года комнаты заполняются произведенными учениками предметами, которые говорят о волнующем человеческом опыте и которые появились в рамках сконструированной ими внутри нашего человеческого сообщества культуры. Классная комната напоминает множество собранных в одном месте выпусков «Курьера ЮНЕСКО» [7].

В заключение скажем, что можно согласиться с замечанием Латер (Lather, 1991) о том, что мы расстаемся с моделью поиска универсального знания, подходящего для общих учебных планов, и пытаемся создавать контекстуально специфические смысловые пространства, учитывающие интересы всех сторон, вовлеченных в конкретную образовательную ситуацию.

За границами дисциплин знания

Традиционно считается, что категории нашего языка обретают свое значение благодаря связям со специфическими референтами в реальном мире. У нас есть такие слова, как «лев», «кролик» и «слон», потому что мы хотим различить три эти вида животных. Но конструкциониста подход к языку как к картине не удовлетворяет. Скорее, опираясь на принцип рассмотрения значения в употреблении, он выводит смысл слов из отношений, частью которых они являются. Так, значение слова «агрессивный» определяется не специфическими данными окружающего мира, а лингвистическим контекстом, в котором оно используется людьми в совместных действиях (например, для обозначения поступка, высказывания осуждения, подготовки ответа). Это значение, таким образом, будет значительно меняться в зависимости от того, взаимодействует ли человек с другими людьми, чтобы поднять войска, выстроить деловую стратегию или прооперировать рак. Также и «лев» может означать совершенно разные вещи, в зависимости от того, говорится ли о джунглях, звездах или песне «Король Лев». В основном именно этот полисемический характер слов, возможность их использования в многочисленных контекстах отношений, придает языку гибкость и позволяет проводить тонкую нюансировку деятельности в заданных условиях.

В XX в. была предпринята согласованная попытка разграничить поля знаний — химии, физики, истории и т. п. Учебные планы обычно выстраиваются так, чтобы ученики хотя бы минимально познакомились с разнообразием отдельных полей и в конце концов более глубоко освоили, по крайней мере, одно из них. Однако с конструкционистской точки зрения членение знания выгодно главным образом тем, кто включен в определенную область исследования. Оно позволяет сообществам

производителей знания достигать результатов в рамках своих традиций. И, хотя есть много аргументов в пользу дисциплинарной организации образования, в целом дисциплинарно устроенный образовательный процесс глубоко проблематичен.

Существующие традиции исследования либо мимоходом, либо вообще не затрагивают большинство наиболее важных для культуры тем. Дисциплинарные проблемы редко определяются национальными или местными интересами; они остаются внутри тех или иных дисциплин под контролем их носителей. Публика с ужасом 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 аборт, социальной справедливости, загрязнения окружающей среды, быстрого роста Интернет-коммуникации, социальных конфликтов, проблем геев и лесбиянок, благосостояния, реформы медицинского обслуживания и др. Те ученые, которые говорили об этом, часто воспринимались как одиночки, имеющие мало общего с основным дисциплинарным течением, что побудило их создать новые области исследования (например, женские исследования, культурные исследования, исследования сред, исследования мира, интерпретативные исследования).

В той степени, в какой образование должно ориентироваться на повышение качества и эффективности публичных дискуссий и деятельности, надо избавлять учебные планы от требований дисциплинарности. В допрофессиональном образовании главная ставка может быть сделана на освобождение дискурсов и практик от дисциплинарной зависимости. При этом, исходя из конструкционистской перспективы, дисциплинарные формы жизни тоже можно «пригласить на праздник». Вопросы, представляющие практический общественный (или частный) интерес, могут выступить содержанием образования, дисциплины же обеспечат необходимыми ресурсами. Сталкиваясь с ключевыми проблемами нашего времени, ученики не были бы стеснены скудными средствами узкого предметного поля. Наоборот, они могли бы свободно перемещаться в любых областях, необходимых для их целей, разыскивая, заимствуя, извлекая, дополняя, комбинируя, переформулируя и сочетая все, что нужно для наиболее эффективного решения. Работая, например, над проблемой местного загрязнения воды, ученики могли бы прийти к выводу, что им требуются статистические методы, некоторые экологические понятия, исторические источники и поэма для достижения риторического эффекта. Когда разнообразные словари отношений открыты для непрерывного переустройства, мы способны добиваться эффективности в изменяющихся условиях максимально широкого спектра.

В качестве примера можно привести то, как департаменты образования двух штатов, Коннектикута и Мэриленда (см. Baron, Forgione, Rindone, Kruglanski, & Davey, 1989), попытались преобразовать способы оценивания учеников 9—12 классов. В частности, цель состояла в переходе от простой оценки количества накопленных фактов (что соответствует пониманию «сознания как доски») к оцениванию тех средств, с помощью которых ученики утилизируют и комбинируют множество навыков в новых контекстах и передают свои выводы другим. 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 значение и структурировать наблюдения» для определенных аудиторий. Педагогический фокус смещается с подготовки учеников к простому воспроизведению формализованных и стандартизированных дискурсов на развитие навыков взаимодействия со сложными и постоянно меняющимися обстоятельствами вне образовательной сферы. Эти аргументы тесно связаны с упором на значения в практике.

К значению в практике

Традиционно считается, что функция образования состоит в производстве обученных или знающих индивидов, которые благодаря тому, что они знают, и/или своим рациональным способностям готовы эффективно действовать в любой жизненной ситуации. На их психическую доску занесены карты существующего, а также исторические детали, правильные способы дедукции и т. д. Образование нужно для усвоения и сохранения знаний; последующая жизнь предоставит условия для их использования. Пауло Фрейре (Freire, 1972) озвучил одну из наиболее острых критик такого типа образования: «Учитель говорит о реальности так, как будто она неподвижна, статична, непроницаема и предсказуема. Или же в деталях излагает тему, полностью чуждую экзистенциальному опыту учеников. Его задача — „наполнить“ учеников содержаниями своего повествования, содержаниями, которые оторваны от действительности, отрезаны из целостности, которая их породила и могла бы придать им значимость. Слова лишаются конкретности и становятся пустым, отчужденным и отчуждающим многословием» (с. 57).

Как было показано выше, язык приобретает социальную ценность и смысл главным образом в зависимости от того, как он используется людьми в специфических контекстах, поэтому наполнение индивидуальных сознаний фактами, теориями и рациональными эвристиками не может быть задачей образовательного процесса. Скорее, он должен вырабатывать генеративные контексты, в которых ценность и значение составляющих их диалогов могут реализоваться в максимальной мере, а также создавать условия, при которых эти диалоги могут быть связаны с текущими практическими заботами людей, сообществ или наций. Фактически конструкционист приветствует субстанциональную редукцию канонизированных учебных планов, согласно которым ученики должны посещать занятия только потому, что это нужно для других занятий, или потому, что они готовят к жизни. (Сегодня в редких случаях материал курса связан с непосредственным и практическим контекстом использования; слишком часто материал занятий осмыслен и применен только внутри чистой и ограниченной атмосферы образовательной системы.) Конструкционист предпочел бы те практики, в которых ученики вместе с учителем и другими людьми решают важные вопросы, а также те типы активности, которые могли бы принести реальную пользу. Например, если учеников беспокоят экология, расовые проблемы, аборты, наркотики, рок-индустрия, требования моды, формы самовыражения и т. п., то можно ли разработать проекты, которые бы могли способствовать обретению требуемых навыков? Почему бы им не встретиться с теми, кто работает в этих областях, собрать соответствующие материалы, познакомиться с книгами и статьями на указанные темы, обсудить это друг с другом и в конечном счете сформулировать предложения, которые могли бы быть представлены вниманию родителей, политиков, бизнесменов, официальных лиц и др.? С точки зрения конструкциониста образовательные содержания должны быть связаны с условиями их применения настолько тесно, насколько это возможно.

Другими словами, почему образование должно готовить к коммунальному существованию, а не коммунальное существование определять контуры образования? Когда каждый ответственно реализует свои практики в мире, тогда книги, математика и эксперименты не являются барьерами, которые нужно взять под угрозой наказания. Как не являются они и строительными блоками, из которых когда-нибудь в далеком будущем мы возведем прекрасную жизнь. Скорее, это ресурсы для текущих диалогов и связанных с ними практик. Владение книгами в этом случае больше напоминало бы открытие новых собеседников, а математика не уподоблялась бы отвратительному лекарству — чем она сегодня многим представляется, — которое надо обязательно принимать, даже если никто не может сказать, от какой болезни оно помогает. Наоборот, математические техники могли бы стать необходимыми инструментами определения значимых изменений в феномене, оценки затрат и выгод, чтения демографических таблиц или эффективного сообщения другим о своих действиях.

Чтобы проиллюстрировать эти возможности, рассмотрим образовательную программу, реализуемую в медицинской школе в Лимбурге (Нидерланды). Традиционная медицинская подготовка предполагает экзогенный взгляд на знание, утверждающий, что практика должна подождать, пока «созреет ум». Поэтому только после трех лет учебы может представиться возможность серьезного погружения в решение задач медицинской практики. Однако в лимбургском эксперименте поступившие немедленно попадают ученики к практикующему врачу. В практических условиях возникают вопросы, на которые студент не может ответить без обращения к соответствующим источникам (книгам, журналам, статистике). Отыскивая и осваивая их, студент совершенствуется как учащийся и потом сталкивается с новыми значимыми практическими проблемами, которые вновь отсылают его или ее к необходимым источникам. Если студент прилагает все усилия, он высоко мотивирован на получение информации, а нахождение ее связано со специфическими контекстами использования [8].

К рефлексивному обсуждению

Профессиональные сообщества, сплотившись вокруг определенных взглядов на реальное и правильное, стремятся к изоляции от всего, что лежит за их границами. Речь идет не просто о двух культурах — естественнонаучной и гуманитарной, — а об изоляции дисциплин внутри естественных и гуманитарных наук и их подсекций. (Например, Американская психологическая ассоциация насчитывает сегодня более 50 подразделений, многие из которых выпускают свои журналы, организуют профессиональные конференции, имеют иерархию имен и т. д.) Для нас наиболее важно то, что внутри дискурсивных сообществ практически нет средств для вопрошания собственной легитимности — своих сильных сторон, слабостей, ограничений и умолчаний. В естественных науках, например, можно легко поставить под сомнение валидность любой из частей исследования, но ценность самого исследования почти никогда не становится предметом дискуссии. В дискурсивных сообществах фактически отсутствуют механизмы признания потенциала альтернативных взглядов на мир. К примеру, у человека, обученного физиологическому исследованию, очень мало средств для усомнения в легитимности физиологии как формы истины или осознания выгод, которые могут принести альтернативные дискурсы из других областей (например, психологические, духовные или эстетические). В результате физиологический дискурс (как и любой другой) становится самореферентным и самодостаточным и в этом смысле отказывает альтернативным формам артикуляции в диалоге.

В соответствии со сделанным ранее акцентом на переходе от авторитетного монолога к диалогу в образовании, необходимо, чтобы авторитетные языки стали доступными рефлексивному обсуждению. То есть авторитетные дискурсы должны быть открыты оцениванию с альтернативных точек зрения, как признанных, так и неформальных. Сталкивая какой-либо профессиональный дискурс с интересами дискурсов, равных ему, — например, рассматривая биологические тексты в категориях доминирующих в них литературных метафор или литературные тексты в категориях имплицитных политических идеалов — мы начинаем отмечать сильные и слабые стороны изучаемой работы и добавляем новое измерение в обсуждение. Сталкивая авторитетные дискурсы с локальными и неформальными точками зрения, имеющимися в сообществе, мы проблематизируем эти дискурсы и обогащаем диалог. При этом аналитик тоже может осознать сильные и слабые стороны той точки зрения, которую он/она выражает.

Идея рефлексивного обсуждения обнаруживает дополнительную перспективу в свете давно ведущихся дискуссий по поводу «скрытых учебных планов», обозначающих верования и ценности, которым имплицитно обучают школы. Аргумент скрытых учебных планов заключается в том, что любые дискурсивные

практики несут с собой ряд ценностей и связанных с ними способов действия. Инкорпорировать профессиональный дискурс (и способы обучения ему) — значит косвенно впитывать также присущий ему порядок культурной жизни. Например, Боулес и Гинтис (Bowles & Gintis, 1976) описали, как среди учеников, выходцев из рабочего класса в частности, поощряется послушность, пассивность и неоригинальность. Эппл (Apple, 1986) рассмотрел, как при создании учебников и других учебных материалов ценности и верования определенной группы закрепляются в качестве «официального» знания. Ароновиц и Жиру (Aronowitz & Giroux, 1993) доказывают, что господствующие сегодня ожидания систематически препятствуют членам подчиненных групп достигать академического успеха, а также утверждают и оправдывают ценности доминирующих групп. О том же говорят Бейер и Эппл (Beyer & Apple, 1988), с точки зрения которых вместо того чтобы воспитывать граждан, способных выражать собственные взгляды на нашу коллективную жизнь, школы выпускают рабочих, готовых подчиняться мнениям других.

Большинство из тех, кто занимался эффектами скрытых учебных планов, делали сильный акцент на критической педагогике. К критике обращаются охотнее всего; именно через нее маргинализованные группы обретают уверенность в своих позициях. Однако стоит отметить две проблематичные особенности такого рода рефлексивности: во-первых, ее исключительную критичность и, во-вторых, ее пропитанность ценностям освобождения. При всей своей императивности критическая рефлексивность имеет существенные ограничения. Критика, как правило, отказывает сообществам оппонентов в обладании собственной внутренней чувствительностью — в способности «правильно осмысливать окружающее с правильными целями» на основе собственных категорий. Осуждать «скрытые учебные планы» — значит вытеснять голоса тех, кто разделяет их ценности. Если использовать одну только критику, то потенциал этих дискурсов и практик подавляется, что не позволяет использовать их в локальных целях. С относительной точки зрения, развиваемой здесь, критика должна дополняться разными видами оценочного исследования. Задача рефлексивного обсуждения состоит не в том, чтобы расширять пропасть между культурными анклавами, а в том, чтобы через процессы интеринтерполяции обогащать формы культурной жизни.

Как уже отмечалось, в большинстве своем критический анализ поддерживает альтернативную, освободительную программу. Например, Макларен выделяет «направляющие референты свободы и независимости» (McLaren, 1994, с. 201). Жиру (Giroux, 1992) утверждает, что мы должны демистифицировать официальные и скрытые учебные планы, выявив присущие им оценочные предпочтения, а затем отыскать альтернативы этим доминирующим верованиям и ценностям. Ароновиц и Жиру считают (Aronowitz & Giroux, 1993), что мы должны «заложить стремление к культурному разнообразию в фундамент школьного образования и гражданской позиции» (с. 12) и «учить школьников беречь и отстаивать принципы и традиции демократического общества» (с. 34).

С нашей точки зрения подобные убеждения, несмотря на то, что они отражают ценные культурные традиции, ограничивают диалог. Они тоже возникают в авторитетных сообществах производителей знания и потому стремятся к изоляции, подавлению и саморационализации. К примеру, какое место в образовательном процессе отводится тем, кто не верит во всеобщее равенство, начиная с ортодоксальных индусов или католиков и заканчивая теми, кто не «бережет розог»? И какая концепция равенства должна руководить нашими решениями: равенство возможностей, когда каждый получает прекрасный шанс, но те, кому не повезло, остаются в стороне, или равенство результатов, когда каждый обеспечен некоторой долей успеха? Столкнувшись с подобным разнообразием, либеральные учебные программы рискуют стать столь же иерархичными и репрессивными, как и институты, с которыми они борются.

Конечно, эти ограничения не остаются без внимания. Ароновиц и Жиру (Aronowitz & Giroux, 1993) напоминают нам, что не следует по-отечески навязывать «альтернативные» взгляды ученикам и учителям. Латер (Lather, 1991) также фиксирует, что «слишком часто, попав в зависимость от своей версии истины и интерпретируя сопротивление как „ложное сознание“, освободительные педагоги не замечают, в какой степени „открытие возможностей“ становится чем-то, что делают сами освобожденные педагоги „для“ или „за“ тех, кто еще-не-свободен» (с. 105).

На наш взгляд ни одна педагогическая практика не может избежать обвинения в том, что она строится на этноцентрически обусловленном взгляде на благо. Это значит, что нельзя избежать истории отношений. Однако, поскольку концепции правильного и истинного вырабатываются именно внутри отношений, существование различий побуждает к развитию новых форм взаимосвязи. Иными словами, должны быть найдены такие формы обмена, благодаря которым разделенные группы могут создавать новые и, возможно, более содержательные порядки приемлемого. В дополнение к педагогикам оценивания и критики важно разработать формы творческого взаимообмена, практики, которые помогут прийти творческому сотрудничеству на смену конфликту и враждебности.

К генеративным отношениям

Традиционные представления о знании как содержанием «человеческого сознания» способствуют установлению четкой дистанции между учителем и учеником. Учитель «знает», ученики же поставлены в позицию объектов для оперирования — сознаний, которые надо заполнить содержаниями или рациональностями. С конструкционистской точки зрения индивид — не обладатель содержаний или рациональностей, а один из их участников. Знающие и рациональные утверждения — это не внешние выражения внутреннего сознания, а относительные достижения. То, что называется разумом, памятью, мотивацией, намерением и т. п., есть результат скоординированной деятельности и договора внутри сообщества (Billig, 1987; Edwards & Potter, 1992; Myerson, 1994). Для конструкционистского педагога главной задачей выступает участие в генеративных отношениях, отношениях, из которых ученик выходит с более широкими возможностями эффективного установления связей. Роль ученика меняется с объекта оперирования на субъекта отношений.

Исследования относительных процессов в классе играют сегодня важную роль. Например, Эдвардс и Мерсер (Edwards & Mercer, 1987) изучили разделяемые в классе значения и стоящую перед учителями задачу выявления обычно скрытых или имплицитных базовых правил того, что разделяется. Подробный анализ совместно сконструированных учителем и учеником миров, особенно в контексте оценивания, содержится в работе Гроссен (Grossen, 1988). Уортэм (Wortham, 1994) демонстрирует, каким образом классные взаимодействия могут быть разрушены особенностями обсуждаемых примеров. Уолкердайн (Walkerdine, 1997, 1998) рассматривает жизнь учеников в качестве участников дискурсивного режима школы и демонстрирует способность ученика к множественному позиционированию в дискурсе. Еще одно исследование позволяет нам взглянуть на рациональное мышление как на процесс, *распределенный* среди участников ситуации в классе (Salomon, 1996).

Но наиболее важно то, каким образом фокусирование на отношениях может обогатить педагогический процесс. Если не предметно-тематически или детоцентрически, то как мог бы строиться образовательный процесс, в истоках которого лежали бы отношения? В этом контексте можно более полно оценить ограниченность лекции или монологической презентации учителя. С конструкционистской точки зрения лекторы прежде всего демонстрируют свои навыки занимания дискурсивных позиций [9]. Хотя можно добиться определенных выгод, обучая учеников моделям исполнения роли авторитета, простая демонстрация этих моделей не поможет начать им делать это самим. Другими словами, те процессы,

которые необходимы для публичного производства авторитета, недоступны взгляду ученика. Часы подготовки — перечитывание текстов, просмотр заметок, исследование новых источников, дискуссии с коллегами, пробные и неудачные презентации в предыдущих контекстах — все, что может быть нужным для совершенствования лекции, по существу, скрывается от ученика. Такая скрытность, конечно, необходима для поддержания мифа об авторитете как личном достоинстве: «Моя лекция демонстрирует превосходство *моего* разума». Однако в основе всех этих подготовительных действий лежат диалоги, происходящие внутри профессионального поля, а то, что произносится с возвышения, — лишь локализованные их манифестации. Скрывать диапазон этого подготовительного участия означает не только поддерживать проблематичный миф, но и закрывать доступ к тем процессам, в которых должны участвовать ученики, чтобы эффективно коммуницировать.

Смещая фокус внимания с индивида на отношения, мы вновь можем по достоинству оценить труды социальных конструктивистов, посвященные процессам сопровождаемого учителем образования, семиотического обучения и отношений в зоне ближайшего развития (Kozulin, 1998; Wood, Cobb, & Yackel, 1995; Becker & Varelas, 1995; Larochelle, Bednarz, & Garrison, 1998). Они локализуют обучение внутри матрицы отношений. Однако, вероятно, наиболее заметный результат конструкционистского мышления к настоящему времени — возникновение совместного или кооперативного обучения (Sharan, 1990; Bleich, 1988). По мнению Брюффи (Bruffee, 1993) совместное обучение является процессом, первичную образовательную функцию в котором исполняет текущий взаимообмен между учениками. Обучение происходит через вовлечение, участие и критическое исследование вместе с другими. В идеальном случае благодаря социальному взаимообмену происходит формирование навыков выражения и ответа и открытие новых возможностей конструирования мира. Обучение становится «преобразованием наших заданных языком отношений с другими». Замечательной демонстрацией совместного обучения является курс творческого письма, организованный в университете штата Орегон писателем Кеном Кизи, который вместе с тринадцатью студентами написал и опубликовал коллективный роман «Пещеры» (Levon, O. U. (1990). *Caverns*. New York: Penguin Books). В других контекстах эта же самая логика ведет к производству иных, подобных книге, продуктов (в том числе компьютерных файлов, видеокассет, фильмов, брошюр), которые могут стать материалом для других групп (родителей, городского самоуправления, членов сообщества) или классов. Исходя из того же мотива группы учеников работают вместе над способами представления своих позиций в дебатах, материалами для обучения других или обращениями к учащимся-единомышленникам в других частях земного шара.

Совместное исследование может быть рассмотрено лишь как первый шаг к раскрытию огромного потенциала центрирующегося на отношениях образования. Уже проводятся исследования форм и потенциала диалога в классе (Burbules, 1993; Wells, 1999) и важности дружественных отношений между учителем и учеником (Rawlins, 2000). Очень привлекательной представляется также возможность распространения понятия отношения не только на социальные отношения в классе. Именно здесь педагогические инновации социальных конструктивистов могут сыграть особенно важную роль. Под влиянием работ Выготского в понятие отношения начинают включаться орудия и материалы, используемые в образовательном процессе. Но периметр отношений никогда не замыкается. Мы уже упоминали о связях между школой и насущными проблемами сообщества и нации. Мы только начинаем осознавать, насколько широк горизонт целиком относительного образования.

Заключение

Хотя это может показаться достаточно спорным, но нужно понять, что в предложенных аргументах нет ничего, что бы потребовало отказа от традиционных образовательных практик. Любые практики по-своему конструируют мир, несут с собой определенного рода ценности и стремятся к уверенному будущему ценой других практик. Представленная в тексте эпистемология альтернативна традиционной, поэтому она позволяет открывать новые возможности в образовании. Как мы показали, социально-конструкционистский подход к знанию указывает на необходимость большей демократичности при обсуждении того, что включается в образовательную практику; локального укоренения учебных планов; стирания дисциплинарных границ; подчинения дисциплинарных дискурсов социально релевантным практикам, а образовательной практики — социальным проблемам; и перехода от предметно и детоцентрированных вариантов образования к фокусированию на отношениях, длящихся, пока они имеют практическое значение. Многие из этих тем уже давно обсуждаются в образовании. В этом смысле социальный конструкционизм поддерживает определенные формы практики. Однако, на наш взгляд, потенциал конструкционистской эпистемологии еще не исчерпан. Будущее открыто для новых диалогов.

Примечания

- [1] Дальнейшее исследование экзогенной и эндогенной концепций сознания см. в Gergen (1995).
- [2] von Glazersfeld...
- [3] Более полную оценку этого относительного взгляда на значение можно найти в главе 11 в Gergen (1994).
- [4] Дальнейшее критическое обсуждение конструктивистских ориентаций в знании и образовании см. в работах Филлипса (Phillips, 1997), Олсена (Olssen, 1995) и Осборна (Osborne, 1996).
- [5] Есть и исключения; выготскианские педагоги сегодня все больше обращаются к социальному процессу. См., например, Holzman (1997) и Wells (1999).
- [6] Социальный конструкционист нашел бы неинтересным, если не вводящим в заблуждение, следующее теоретическое положение: «Цепной комплекс [при овладении ребенком понятиями] строится по принципу динамического, временного объединения отдельных звеньев в единую цепь и переноса значения через отдельные звенья этой цепи» (Выготский, 1982, с. 144).
- [7] Из личной беседы с Мэри Фокс.
- [8] Еще одна иллюстрация: студенты-добровольцы из университета в Гейнесвиле, штат Джорджия, занимаются строительством жилых домов. Местные бизнесмены предоставляют деньги и поддержку для этого проекта, понимая, что дома будут проданы, а деньги пойдут на строительство новых.
- [9] См. также обсуждение Квейлом (Kvale, 1987) традиционных экзаменов как способов поддержания институтов знания (власти) и подавления альтернатив.

Литература

- Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / Пер. с англ. Е. Д. Руткевич. — М.: Academia-Центр, Медимум, 1995.
- Витгенштейн Л. Философские исследования // Витгенштейн Л. Философские работы. Часть 1 / Пер. с нем. М. С. Козловой и Ю. А. Асеева. — М.: Гнозис, 1994. — С. 75—319.
- 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.
- Дьюи Дж. Демократия и образование / Пер. с англ. Э. Н. Гусинского и Ю. И. Турчаниновой. — М.: Педагогика-Пресс, 2000.
- Келли Д. Теория личности: психология личностных конструктов / Пер. с англ. А. А. Алексеева. — СПб.: Речь, 2000.
- Рорти Р. Философия и зеркало природы / Пер. с англ. В. В. Целищева. — Новосибирск: НГУ, 1997.
- Фуко М. Надзирать и наказывать: рождение тюрьмы / Пер. с фр. В. Наумова. — М.: Ad Marginem, 1999.
- Apple, M. (1982). *Education and power*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York.
- Apple, M. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.

- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1991). *Postmodern education: Politics, culture, and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Baron, J. B., Forgione, P. D., Rindone, D. A., Kruglanski, H., & Davey, B. (1989). *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.
- Becker, J., & Varelas, M. (1995). Assisting construction: The role of the teacher in assisting the learner's construction of pre-existing cultural knowledge. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 433-446). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Beyer, L., & Apple, M. (1988). *The curriculum: Problems, politics, and possibilities*. Albany: State University of New York Press.
- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking*. London: Cambridge University Press.
- Bleich, D. (1988). *The double perspective: Language, literacy, and social relations*. Oxford: Oxford University Press.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Bruner, J. (1996). *Culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burbules, N. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge*. New York: Pantheon.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder.
- Friere, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships: Soundings in social construction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gergen, K. J. (1995). Social construction and the educational process. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 17-39). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Giroux, H. (1992). *Border crossings*. New York: Routledge, Chapman, & Hall.
- Greenberg, D., & Sadofsky, M. (1992). *Legacy of trust: Life after the Sudbury Valley School experience*. Sudbury Valley School Press.
- Grossen, M. (1988). *L'interaction sociale en situation de test*. Unpublished doctoral dissertation, University of Neuchâtel.
- Hollingsworth, S., & Sockett, H. (1994). Positioning teacher research in educational reform: Movement and momentum. In S. Hollingsworth & H. Sockett (Eds.), *Teacher research and educational reform*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Holzman, L. (1997). *Schools for growth: Radical alternatives to current educational models*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holzman, L. (1999). *Performing psychology: A postmodern culture of the mind*. New York: Routledge.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kvale, S. (1987). Examinations—A psychometric test or a censorship of knowledge? *Nordisk Pedagogik*, 7(4), 221-235.
- Larochelle, M., Bednarz, N., & Garrison, J. (1998). *Constructivism and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lather, P. (1991). *Getting smart*. New York: Routledge.
- McLaren, P. (Ed.). (1994). *Post-modernism, post-colonialism, and pedagogy*. Albert Park, Australia: James Nicholas.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Myerson, G. (1994). *Rhetoric, reason, and society*. London: Sage.
- Olssen M. (1995). The epistemology of constructivism. *Access*, 13(2).
- Osborne, J. (1996). Beyond constructivism. *Science Education*, 80(1), 53-82.
- Phillips, D. C. (1997). Coming to terms with radical social constructivism. *Science & Education*, 6(1/2), 85-104.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Rawlins, W. (2000). Teaching as a mode of friendship. *Communication Theory*, 10, 5-26.
- Salomon, G. (1996). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharan, S. (1990). *Cooperative learning: Theory and research*. New York: Praeger.
- von Glasersfeld, E. (1979). Racial constructivism and Piaget's concept of knowledge. In F. B. Murray (Ed.), *The Impact of the Piagetian theory on education philosophy and psychology* (pp. 109-122). Baltimore, MD: University Park Press.

- von Glasersfeld, E. (1988). The reluctance to change a way of thinking. *Irish Journal of Psychology*, 9, 83-90.
- 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.
- Walkerdine, V. (1998). *Counting girls out: Girls and mathematics*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wise, A. (1979). *Legislated learning*. Berkeley: University of California Press.
- Wood, D. J. (1988). *How children think and learn*. Oxford: Blackwells.
- Wood, T., Cobb, P., & Yackel, E. (1995). Reflections on learning and teaching mathematics in elementary school. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 401-422). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wortham, S. F. (1994). *Acting out participant examples in the classroom*. Amsterdam: John Benjamins.