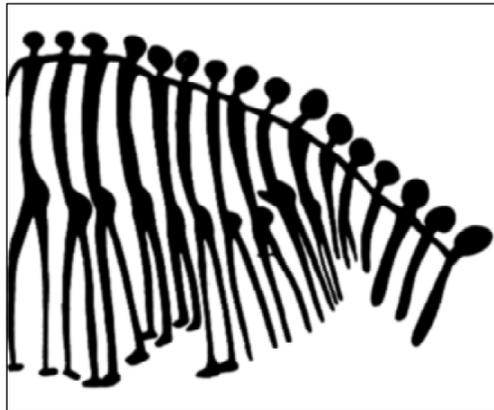


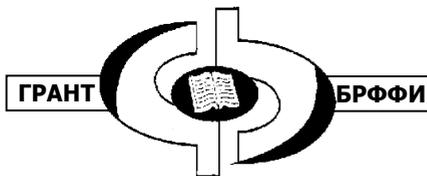
КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОВОРОТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Ц Е Н Т Р
П Р О Б Л Е М



Р А З В И Т И Я
О Б Р А З О В А Н И Я



«КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОВОРОТ» СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник научных статей

Минск
«Прописи»
2004

ББК 74
УДК 37

*Издание осуществлено при поддержке
Белорусского республиканского
фонда фундаментальных исследований*

Рецензенты:

доктор философских наук *Т. Н. Буйко*
доктор психологических наук *Л. А. Пергаменицк*

Редакционная коллегия:

*В. А. Герасимова, А. М. Корбут,
А. А. Полонников, Т. В. Тягунова, О. И. Шарко*

«Коммуникативный поворот» современного образования: Сб. науч. статей. — Мн.: ПроPILEI , 2004. — 304 с.

В сборнике предпринята попытка концептуализации тех теоретических средств, которыми, по мнению авторов, может быть описан (и реализован) коммуникативный поворот современного образования. Используемые метафоры и концепты не представляют собой строгой системы, а связаны друг с другом скорее «семейным сходством», призванным очертить поле коммуникативного образования, исполняющего смыслопорождающую миссию в современной культуре. Предлагаемые вниманию читателей статьи сложным образом взаимодействуют: полемизируют, дополняют друг друга, вводят новые темы, используя чужие высказывания в качестве своего контекста. В результате этой коммуникативной работы у читателя появляется возможность выстроить отношение к тем коммуникативным опытам, которые развиваются сегодня в отечественных и зарубежных гуманитарных исследованиях, и, прежде всего, к разделяемому многими авторами данного сборника социально-конструкционистскому подходу.

Сборник может быть рекомендован специалистам в области теории образования, методологии и эпистемологии гуманитарных наук, преподавателям высшей школы.

ISBN 985-6329-52-3

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|---|
| <i>А. М. Корбут, А. А. Полонников, Т. В. Тягунова.</i> К вопросу о легитимации «коммуникативного поворота» современного образования | 5 |
|---|---|

1.

КОНТЕКСТУАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВОРОТА ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|--|----|
| <i>А. М. Корбут.</i> К процедуре коммуникативного поворота образования | 24 |
| <i>Т. В. Тягунова.</i> Функция и поле текста в образовательной коммуникации | 49 |
| <i>А. А. Полонников.</i> «НЕ-Я» ситуации в обучении. Конститутивы образовательной коммуникации | 65 |
| <i>Дж. Шоттер.</i> Конструирование «ресурсных или взаимодействующих» сообществ: внедрение новой (диалогической) практики в наши практики | 90 |

2.

СТРАТЕГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

| | |
|--|-----|
| <i>С. В. Сивуха.</i> Коммуникативное действие университета | 139 |
| <i>Е. А. Кожемякин.</i> Дискурсивное измерение образования в поле идеологии и повседневности | 154 |
| <i>И. В. Гибелев.</i> Коммуникативный поворот в образовании: гиперкоммуникативная трансмутация | 160 |
| <i>О. Касчак.</i> Радикально-конструктивистские предостережения в отношении универсально спланированной дискурсивной педагогической коммуникации | 167 |

| | |
|---|-----|
| <i>Д.Ю.Король.</i> К проблеме определения ритуального аспекта образовательной коммуникации | 180 |
| <i>П. Ондрейкович.</i> О задачах образовательных наук в процессе интеграции (аутопоэтические системы в теории социальных наук, конструционизм и процесс социализации) | 191 |

3.

КОММУНИКАТИВНЫЙ ОПЫТ ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|--|-----|
| <i>Н. В. Кравцова.</i> «Коммуникативный поворот» в немецкой науке о воспитании | 218 |
| <i>В. А. Герасимова.</i> Нарративный семинар: коммуникация и эффекты | 229 |
| <i>Ю. Ф. Лахвич.</i> Разработка метода анализа нарративного интервью | 243 |
| <i>С. А. Новиков.</i> Эксперимент Выготского-Сахарова: опыт деконструкции | 256 |
| <i>Е. С. Слепович, А. М. Поляков, Д. Г. Дьяков.</i> Коммуникативный аспект формирования профессионализма при подготовке специалиста в сфере специальной психологии | 273 |
| <i>А. А. Давидович, Д. Г. Дьяков.</i> Коммуникативные проблемы в ретрансляции авторской практики работы с аномальным ребенком | 292 |
| Список авторов | 301 |

К ВОПРОСУ О ЛЕГИТИМАЦИИ «КОММУНИКАТИВНОГО ПОВОРОТА» СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. М. Корбут, А. А. Полонников, Т. В. Тягунова

Изменения в науке и культуре, намечившиеся во второй половине XX века, многие аналитики описывают с помощью метафоры *коммуникативного поворота*. Один из современных французских мыслителей С. Московичи, в частности, фиксируя эти новые обстоятельства, писал, что «после Второй мировой войны стало невозможным строить общество лишь на труде и убеждении, как было ранее, усилилась роль процессов коммуникации и производства знаний» (Московичи, 1995, с. 9). Это «усиление» можно трактовать как обнаружение резко возросшей производительности знаний и коммуникации во всех сферах общественной жизни, в том числе и образовании ¹.

Появление этой небольшой книги в Беларуси представляет собой одну из первых попыток реакции отечественного гуманитарного мышления на новые культурные обстоятельства. Эта попытка была оперативно поддержана правлением Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований в лице его председателя академика Валентина Антоновича Орловича, за что редакционная коллегия выражает ему искреннюю благодарность.

В основу содержания сборника были положены доклады, сделанные на конференции «„Коммуникативный поворот“ современного образования» (Минск, 29—30 апреля 2004 г.) ее участниками, а также некоторые статьи, специально подготовленные в связи с изданием данной книги.

Если в целом обозначить проблемное поле предлагаемого сборника, то, можно сказать, неявным аспектом всех собранных в нем работ выступает напряжение между научной рефлексией коммуникации и формами культурной практики коммуникации, которые могут обнаруживаться при попытке анализа коммуникативных контекстов

современного образования. Все авторы тем или иным образом имеют дело с коммуникативностью как практическим явлением и своеобразно реагируют на нее. Совокупность реакций на эскалацию коммуникативности в современном мире не означает, однако, единодушия участников публикации в интерпретации как самого феномена коммуникативности, так и его образовательной транскрипции. Здесь пространство сборника скорее выступает, если воспользоваться термином П. Рикера, пространством «конфликта интерпретаций», за которыми стоят несовпадающие опыты социокультурного и педагогического самоопределения индивидов и групп. Эти опыты нельзя назвать абсолютно несоотносимыми, но в то же время их и не нельзя объединить на основании какого-либо внешнего и единого для всех критерия. Отбор и композиция текстов в данном сборнике продиктованы не только необходимостью выявления специфического коммуникативного потенциала, позволяющего обнаруживать границы между разными подходами, но и надеждой на системные эффекты интертекстуальности.

Наиболее радикальная попытка оппонирования идее «коммуникативного поворота» содержится в статье С. В. Сивухи. С его точки зрения образование, и тем более университетское, всегда было местом концентрации знания и коммуникации, что, собственно, и специфицировало данную сферу человеческих отношений. Вот почему говорить о каком-то особом «коммуникативном повороте» не более чем интеллектуальная спекуляция. «Коммуникация, — замечает он, — выступает универсальным условием образования в той же степени, в какой она есть условие социальности. Она не есть только средство передачи знаний, и сводить все многообразие взаимодействий в университете к коммуникации нельзя». Миссия образования в целом, и университета в частности, состоит в производстве «специалистов, то есть человеческого капитала», чувствительности к «запросам практики и потребностям социально дискриминированных групп».

Такой взгляд — взгляд с позиций системного подхода — помещает «образование» и «коммуникацию» в точку пересечения *вызовов* социума, где и первое и второе начинают функционировать в качестве *ответов* этому метасистемному целому. Последний момент имеет особое значение, поскольку критерии оценивания образования,

правила игры на образовательном поле, структуры образовательных диспозиций и процессов конституируются в перспективе этого более общего контекста. Разумеется, не все может быть охвачено данными структурирующими влияниями, как, вероятно, и любыми другими, а значит то, что подчиняется другим правилам, оказывается вне сферы рассмотрения и интереса, либо становится предметом критического оценивания. Так обнаруживает себя зависимость значений «образования» и «коммуникации» от избранных аналитических средств (в данном случае, определенным образом понимаемого системного подхода) и дефиниций образовательной ситуации. С позиций системного подхода последняя подчиняется целям и ценностям существующих социальных отношений и в этом смысле функционирует адаптивно. В свою очередь, перемещение «образования» в другую абстрактную перспективу, например, полагание его в качестве источника генерации социальных и культурных форм, делает актуальными иные проблематизации, выделяя в качестве приоритетных, в частности, вопросы «имманентного» характера: о механизмах, условиях, процессах и процедурах образовательно-культурной креативности.

Логика социально-системного анализа поддерживает и другой автор представляемого читателю сборника, Е. А. Кожемякин. Для него образование оформляется «как двухуровневое поле: макроуровень, на котором вырабатываются идеи оптимального состояния образования в терминах социального института и государства, и микроуровень, представленный уникальными участниками образования (например, студенческая группа, деканат, ректорат, обслуживающий персонал и т. д.), объединенными некоторыми общими культурными практиками». В этом смысле образование не самодостаточно, а представляет собой пространство противоречивого взаимодействия метасистемных организованностей (идеологии и повседневных практик), что преломляется в коммуникативной динамике учебных ситуаций.

На подчинении образования и учебной коммуникации целостностям профессиональной практики делается акцент в статьях авторской группы Е. С. Слепович, А. М. Полякова, Д. Г. Дьякова и А. А. Давидович. Здесь в центре внимания «специфика коммуника-

ции в процессе подготовки специалистов в сфере специальной психологии». Коммуникация в этой связи выступает не как самостоятельное целое, а как служебная функция в перспективе трансляции конкретного авторского опыта. Соответственно, на первое место выдвигается активность коммуницирующих субъектов, пытающихся согласовать коммуникативные практики с практиками профессионального самоопределения.

Другая группа текстов масштабирует образование и коммуникацию в пространстве социокультурных динамик и процессов. И. В. Гибелев считает, в частности, что «целостное поле образовательной деятельности, связанной с коммуникативными процессами, представляется продуктивным рассмотреть в рамках понятия гиперкоммуникативности», что, в свою очередь, предполагает видение образовательного пространства как полностью охваченного «коммуникативными сетями и формирование представления об образованности как коммуникативной компетентности». Образование в гиперкоммуникативном контексте лишается привычных границ и ориентиров, например, личностной ориентации и соотносимых с нею коннотаций. В пространстве заданного И. В. Гибелевым способа мышления обнаруживается ограниченность традиционного психологизма языка образования и создаются предпосылки для самой широкой лингвистической новатики, позволяющей сместить проблематику описания образовательных феноменов с подбора языка, адекватного реальности, на разработку генеративных дискурсов, способных продуцировать новые образовательные практики (реальности), а не только фиксировать их.

Эту лингвистическую заботу разделяет П. Ондрейкович. Для анализа проблем современного образования он использует широкую метафорику социализации индивида в культуре. Преодолевая ставший естественным для деятелей образования эдукационизм², он пишет о том, что сегодня «возникли новые образовательные условия, в которых школьное образование (хотя образование в целом — лишь частично) становится лишь одной из множества составляющих процесса социализации». Институциональное образование стремительно маргинализируется, теряет свое центральное место в культуре, а

его смысл радикально трансформируется. Автор помещает понятие «образование» в пространство современных социологических теорий, что позволяет ему достаточно оригинально перепрочсть категориальный аппарат современной педагогики.

Категориальный анализ (в рамках лингвистического эксперимента) образования продолжает Н. В. Кравцова. Она солидаризуется с П. Ондрейковичем в том, что отечественная педагогическая наука сегодня малочувствительна к современным философским и социологическим поискам. Обновление наук об образовании возможно на путях обновления их языка, подходы к которому и демонстрирует в своей статье Н. В. Кравцова. Такая постановка вопроса об образовании может быть прочтена как коммуникативное действие, трансформирующее существующие образовательные отношения, что роднит данную работу (и всю группу текстов в целом) со следующим рядом статей, в которых предпринимается попытка дать специфическую трактовку, а значит и осуществить на деле практику коммуникативного поворота.

Речь идет о статьях В. А. Герасимовой, А. М. Корбута, Ю. Ф. Лахвич, С. А. Новикова, А. А. Полонникова, Т. В. Тягуновой и Дж. Шоттера. Все эти работы, несмотря на тематическую разнонаправленность, объединяет схожесть методологической ориентации и, прежде всего, осуществляемого посредством текста коммуникативного действия.

Сама возможность такого действия обусловлена, как минимум, тремя типами преобразований, являющихся принципиальными условиями коммуникативного поворота: *онтологическим* (все культурные предметы начинают рассматриваться как коммуникативные структуры; более того, реальность, в той мере, в какой она понимается как результат культурного производства, тоже получает коммуникативную трактовку), *эпистемологическим* (функция коммуникации в генерации значений, а также в выработке схем интерпретации окружающего мира, других людей и самого себя) и *технологическим* (механизм коммуникации распространяется на все виды социального воспроизводства и трансформаций, опосредуя их)³. Последовательное использование коммуникативного залога связано с ус-

мотрением взаимной соотнесенности этих трех аспектов, хотя в аналитическом действии они могут выступать и в самостоятельном модуле.

Акцент на коммуникативности предполагает особую установку восприятия — *социоцентричность*. Социоцентричность выражается в специфической перспективе, точке фокусирования зрения, которая помещается в пространство социального общения, межличностного взаимодействия и опосредованности самых разнообразных имманентных процессов формами социального целого, которое и образует контекст коммуникации. «Категории и формы нашего понимания мира и нас самих являются социальными артефактами, продуктами исторически и культурно обусловленного взаимодействия между людьми» (Gergen, 1999, с. 49). В этом смысле, коммуникативный подход использует ресурс социальной психологии, которая рассматривает либо феномены, производные от группового взаимодействия, либо сами коллективные формы, их генезис и динамику. В этой связи в коммуникативной социоцентрической перспективе личность теряет свое субстанциональное содержание и начинает функционировать в качестве момента социальных отношений, коммуникативной позиции или ситуационно-речевой деятельности. Социоцентричность ориентируется на уход от индивидуалистической перспективы (и ментализма в частности), рассматривая ее при этом как одну из коммуникативных практик, утверждающую и поддерживающую в сообществе социальную риторику индивидуализации, когда «описания индивидуальных сознаний играют важную роль в оправдании и сохранении паттернов культурной жизни» (Gergen, 1999, с. 211).

Такое социоцентрическое понимание коммуникативных практик обеспечивает перенос внимания в исследованиях с анализа обстоятельств, мотивирующих субъектов к определенному рода действиям, на изучения совместных коммуникативных усилий, реализующихся в формах взаимодействия. Это значит, что коммуникативные практики не просто носят социальный характер, но прежде всего направлены на достижение социальных эффектов. Социоцентричность, тем самым, — это принцип, которым руководствуются участники

коммуникативных ситуаций и который используется ими в качестве способа постижения того, что они делают. Исходя из этого в исследованиях коммуникации фокус внимания смещается с содержательных аспектов социальных практик взаимодействия на процессуальные и инструментальные особенности той или иной кооперации.

Социоцентричность не предполагает тотальности одной социальной формы, хотя динамика культурных процессов такова, что их овеществление, например, в виде социальных институтов, может приобретать видимость судьбы. Однако, поскольку коммуникативный подход обнаруживает коммуникативное начало любых, в том числе институциональных форм, постольку сама социальность начинает дробиться на самые разнообразные ее качества и состояния, с одновременным появлением возможности социальных трансформаций, которые начинают сообразовываться с изменением структуры коммуникативных процессов. В этой перспективе социальность производится как локальный феномен, ограниченный рамками практикуемой коммуникативной стратегии, которая направлена на согласование многочисленных действий в рамках единого поля значений. Социальность требует практического подтверждения и принятия, и поэтому она может легитимироваться лишь ситуационно, т. е. она имманентна коммуникации. Трансформация социальности — это трансформация внутри коммуникативных порядков, изменение которых только и делает возможным переопределение социальных практик и конструирование новых социальных отношений.

Здесь необходимо сделать небольшое уточнение, позволяющее не только отмежеваться от «индивидуальной перспективы», но и более точно указать на особенность коммуникативного рассмотрения. Многие, если не все, индивидуалистические трактовки в трансформационном аспекте акцентируют момент индивидуального усилия, его выводимость из мотивационно-волевых или интеллектуальных особенностей акторов. В частности, близкие к психологии педагогические новаторы, например, связывали свои надежды на образовательные трансформации с повышением уровня рефлексивности (ког-

нитивной сложности) субъектов образования. Инновационные практики разделяющих эти убеждения индивидов разворачивались в виде наращивания рефлексивности, повышения уровня критического мышления индивидов и групп. Вполне естественно, что активность реформаторов в этом случае направлялась на индивидов и на их ментальный мир (не важно, в каких словах он описывался) как на свой предмет. С точки зрения коммуникативной перспективы здесь имеются, как минимум, две опасности. Первая связана с «рефлексивной возгонкой», уходящим в бесконечность процессом перепредметизации своего «внутреннего мира», вторая — с замкнутостью на себе, с самоизоляцией, с апологетикой одинокого самодостаточного индивида, извлеченного из социальных отношений и жизненных процессов.

С точки зрения коммуникативного подхода инновационно ориентированное действие направляется на социальные условия, контексты, правила и формы стабилизации коммуникации, поскольку именно в них видятся структуры, производящие различные формы субъективности, а не наоборот. Одной из значимых категорий здесь выступает *ситуация*, в связи с чем в качестве особых «объектов наблюдения» оказываются границы ситуации, вызываемые к жизни конститутивные ожидания участников, формы субъективности, связанные с ситуационными переменными, и т. д. При этом речь не идет о том, чтобы выяснить, что первично — мотивация участников или обстоятельства, рождающие мотивацию определенного типа; и то и другое есть коммуникационная риторика, с необходимостью вызывающая к жизни некоторую морфологию разнокачественных феноменов.

Категория ситуации делает акцент на локальности, ограничивая действие историзма, понимаемого как «просачивание» в настоящее тех или иных тенденций прошлого или будущего и детерминация ими актуальной фактичности. Но это не означает отказа от исторических или футурологических высказываний. Речь идет об особой коммуникативной аранжировке⁴, когда те или иные «архетипические» или «кенотипические» следы рассматриваются как коммуникативный ресурс, используемый участниками взаимодействия для определения ситуации, ее стабилизации или динамизации. Темпоральные измере-

ния понимаются как одна из составляющих актуального ландшафта коммуникативных действий, связанных с приданием эффектам коммуникации характера осмысленности.

Группа текстов, о которой упоминалось выше, тяготеет к тому, что в гуманитарных науках иногда называют «радикальным ситуационизмом». Его истоки могут быть прослежены в дискуссиях между представителями универсализма (предпосылка о наличии вневременной и внекультурной человеческой сущности) и их оппонентами — сторонниками социокультурного метода (подхода). В психологии, например, последние всегда стремились «дать объяснение психических процессов человека, учитывая их существенную взаимосвязь с культурным, историческим и общественным (institutional) окружением» (Верч, 1996, с. 15). Социокультурный подход, акцентирующий влияние культурных и социальных обстоятельств на индивидуальную деятельность, может быть назван «ситуационистским».

Влияние ситуационных переменных (среды, жизненного контекста, социокультурных реалий) никогда не отрицалось в гуманитарных науках. Однако процесс включения их в качестве объяснительного принципа, самой сущности изучаемого предмета в отечественных психологических исследованиях еще только начинается (Гришина, 2001, с. 6—7). И это своего рода загадка, поскольку многие достаточно принципиальные методологические ситуационистские соображения были высказаны в свое время Л. С. Выготским. Кредо ситуационизма, оценивая вклад Выготского в мировую психологию, А. Р. Лурия выражал следующим образом: «...для понимания сущности высших психических процессов человека необходимо *выйти за пределы организма* и искать корни этих сложных процессов в общественных условиях жизни, в общении ребенка со взрослым, в объективной реальности предметов, орудий, языка, сформировавшихся в общественной истории, — т. е. в усвоении общечеловеческого, исторически накопленного опыта» (Лурия, 1971, с. 37). Как видим, ситуация здесь носит широкий характер, выступая «хранилищем» множества культурных смыслов и общественных отношений, имеющих надситуативный характер.

С так понимаемой ситуационистской позиции речь идет не столько и не только о влиянии микроокружения, сколько, прежде всего, о более широких связях и отношениях, опосредующих внутренний мир человека. Соответственно, мерность ситуационных изменений совпадает не с ритмом реальных, здесь и теперь происходящих взаимообменов, сколько с мерностью крупных культурных преобразований. Ситуация, в этом случае, берется как социокультурный и исторический контекст в целом. Предпринятое А. Р. Лурией исследование исторического развития познавательных процессов, проведенное им в отдаленных кишлаках Узбекистана, является наилучшей иллюстрацией указанного метода. Эта работа, как известно, убедительно показала сторонникам ситуационного подхода, что все основные психические процессы конкретно общественно-исторически обусловлены. Эту обусловленность Лурия фиксирует следующим образом: «Несмотря на то, что древняя культура Узбекистана дала ценнейшие образцы научного, художественного и архитектурного творчества, народные массы столетия жили в условиях застойного хозяйства, оставаясь неграмотными и испытывая тормозящее влияние мусульманской религии» (Лурия, 1974, с. 3). С данной точки зрения, психический мир узбекских пастухов является локальной зоной, в некотором смысле — проекцией, более широких общественных отношений.

В отличие от социокультурного подхода, радикальный ситуационизм сужает спектр своих исследований до микросоциологического уровня. Широкая социокультурная обусловленность выносится за скобки и ее место занимает обусловленность непосредственно происходящей коммуникацией. Например, результаты узбекских исследований А. Р. Лурии можно понимать не столько как свидетельства заданности психологических процессов местного населения исторической и социальной средой, сколько как продукт микросоциальных ситуаций исследования, в которых совместно участвовали экспериментаторы и испытуемые. При этом понятие ситуации используется не столько в качестве гносеологической (аналитической) категории, сколько в качестве категории онтологической. Предполагается, что действующие субъекты в своих акциях и интеракциях исходят из не-

которого понимания ситуации, или ее *определения*. В принципе, ситуация — это тот невербализованный (не символизированный) контекст, который придает предельный смысл всему происходящему в данный конкретный момент времени. Сказанное не означает, что этот контекст не может быть символизирован (концептуализирован) участниками взаимодействия. Здесь в фундаментальном качестве действует постулат У. Томаса: «Если ситуация определяется как реальная, то она реальна по своим последствиям» (Гофман, 2003, с. 61). Границы ситуации основополагающи для конститутивных ожиданий участников, форм субъективности, психологических состояний и качеств. Однако определение ситуации — не продукт полагающей деятельности индивидуального сознания, пусть и имеющего социальное происхождение. Ситуация является эффектом множества скоординированных действий, каждое из которых стремится утвердить согласованное ее описание. Тем самым можно говорить о том, что определение коммуникативной ситуации выступает практической конструкцией, а не рефлексивной интерпретацией, точнее, оно устанавливает тождественность практики и интерпретации в качестве способов актуального производства коммуникации. Соответственно, с точки зрения радикального ситуационизма не вполне корректно переносить данные, полученные в одной экспериментальной ситуации, в другие экспериментальные ситуации и повседневную жизнь. Это ограничение связано не с невозможностью буквального воспроизведения экспериментальных условий, а нетождественностью определений ситуации ее участниками.

Радикальный ситуационизм в коммуникативной редакции перепределяет статус интерпретации в социальном познании. Логика здравого смысла, равно как и логика научного исследования, исходит из разделения предмета высказывания и самого высказывания, понимания и интерпретации. Из этого допущения следует, что на один и тот же предмет могут быть спроецированы позиционно-обусловленные и, соответственно, разнокачественные суждения. Они не столько конфликтуют между собой, сколько описывают разные стороны отношения к действительности. Различия между ними — это

различия в точности отображения действительности. С этой точки зрения, конфликт интерпретаций — всегда противоречие не по существу, недоразумение, образуемое непроясненностью, недостаточной осмысленностью наблюдения. Локализация позиции наблюдателя позволяет установить, что в пределах фиксированной перспективы осуществляемая интерпретация обоснована. Более того, ее в полной мере возможно контролировать стороннику другой интерпретации. Для этого достаточно осуществить перепозиционирование и обнаружить не только правомерность другой интерпретации, но и относительность собственной точки отсчета. На этом постулате, как уже было сказано выше, строятся практики обучения критическому мышлению и рефлексивному анализу. В частности, этой предпосылке следует О. Касчак — один из авторов данного сборника. Герои его повествования — индивидуальные акторы, обладающие специфическими системами релевантностей (интерпретативными системами), вне анализа которых коммуникативный процесс исследовать невозможно. Однако эти системы релевантностей в принципе сопоставимы и взаимоконтролируемы.

Коммуникативный подход исходит из неразделимости понимания и интерпретации, суждения и предмета суждения, суждения и действия. Реальности, смыслы и значения возникают и исчезают в постоянно производимых процессах интерпретации и переинтерпретации. Интерпретация и означает по существу конструирование. Вне интерпретативного поля нет предмета суждения, равно как и привычных для гуманитарного мыслителя объектов, вроде личности, культуры, значения, коммуникации. Из данного допущения следует, что конфликт интерпретаций связан не с личностными диспозициями, а с самой «природой» культуры, этот конфликт есть неизбежная характеристика нашего присутствия в мире. Как говорит П. Рикер, «...полисемия не является более отклоняющимся от нормы явлением... полисемия... принадлежит сфере, где образуется и функционирует *любой* язык» (Рикер, 2002, с. 112). Только господством самых разнообразных форм принуждения к согласию можно объяснить существование и доминирование определенных интерпретатив-

ных структур. При этом важно отметить, что принуждение к согласию далеко не всегда открыто себя манифестирует. В некоторых случаях этот процесс имплицитен, он выступает в форме телеологической унификации, гомогенного проблемного поля, однозначности процедур и продуктов образовательного процесса.

Тот факт, что сегодня становится возможным говорить о коммуникативном повороте применительно к образованию, не есть результат уже произошедших в образовании изменений; скорее, сами эти изменения будут являться следствием установления новых правил понимания и определения образовательной «реальности», то есть новых практик говорения или новой «когнитивной сети», в терминах Фуко, «приводящей, в конце концов, к изменению первоначальной точки зрения» (Фуко, 2002, с. 98). При этом речь, разумеется, не идет о противопоставлении реальности и ее описания, возвращающего нас к дилемме субъекта и мира как относительно автономных образований; изменения в реальности есть изменения в способе ее понимания, обусловленном не индивидуальным сознанием, а определенной социокультурной коллективной практикой. Коммуникацию в этом смысле следует рассматривать как производящую коллективную деятельность, внутри которой и располагаются индивиды и знание. Само понимание коммуникации в значительной степени будет зависеть от того, как мы ставим проблему и в каких категориях ее формулируем. Но эти категории и та ценность, которую мы им придаем (как, впрочем, и мы сами), являются, в свою очередь, следствием определенных практик производства тех или иных форм знания и понимания, с которыми мы взаимодействуем, с которыми состоим в отношениях, которые трансформируем и, тем самым, творим дальше.

Появление проблематики коммуникативности в области гуманитарного мышления вызвало к жизни специфическую установку, связанную главным образом с особенностями исследовательской позиции по отношению к этой проблематике. Традиционному пониманию характера взаимоотношений коммуникации и образования свойственно их противопоставление, подчинение коммуникации самым различным педагогическим задачам. Если же рассматривать комму-

никацию как отдельный предмет исследования, то это ведет, напротив, к рассмотрению образования как подчиненного коммуникации (при этом сама коммуникация всегда оказывается подчиненной более широким областям социальной жизнедеятельности) — задачам формирования навыков успешного общения в различных сферах, развития коммуникативной компетентности и т. д. Теоретико-исследовательская парадигма коммуникации и проблема ее практической реализации определяют для многих современных исследователей собственно образовательный контекст коммуникации ⁵, где коммуникация рассматривается как отдельная дисциплина. Область проблематичного связывается здесь со способом осуществления коммуникации в условиях множества различных подходов к исследованию и теоретизированию коммуникации. Проблема в этом смысле заключается в том, как достичь взаимопонимания между различными исследователями, т. е. проблема коммуникации формулируется как необходимость нахождения единого языка коммуницирования по поводу коммуникации. «Коммуникация», таким образом, расщепляется на область тематических концептуализаций и область инструментальных вложений (коммуникация как средство операционализации тематических концептуализаций); инструментальность коммуникации также может выступать темой теоретизирования или проблемой исследования (примером чего является понятие «коммуникативной компетентности», или «коммуникативных навыков»). Тем самым полагается изначальный разрыв между практикой и теорией коммуникации — но идеал коммуникации как дисциплинарной области и не может осуществляться иначе. Дисциплинарное размещение коммуникации в образовании предполагает проведение границы между коммуникацией как привилегированной областью исследования, изучения и преподавания и обыденным пониманием и практикованием коммуникации. Данная демаркация обеспечивает в том числе и саму легитимацию введения коммуникации в образование как особой дисциплинарной области. Вопросы, которые ставит такого рода «коммуникативное образование», связываются с тем, чтобы «научить будущих педагогов, равно как и других специалистов гуманитарного

профиля, *строить* общение», «работать с людьми», «эффективно строить коммуникативный процесс и управлять им» (Матьяш) ⁶.

Такого рода проблематизация коммуникации и образования, когда первая вводится в последнее как отдельное дисциплинарное поле знания с целью подготовить будущего специалиста к тому, чтобы быть «грамотным, компетентным коммуникатором», вероятно, имеет смысл и может рассматриваться как важная задача в процессе профессионализации и преобразовании социальных отношений. Возможно, однако, что такого рода постановка проблемы не достаточна. Микроанализ образовательных отношений показывает, что само образование представляет собой сложную сеть коммуникативных практик, утверждающих и поддерживающих определенный тип знания и понимания. В этом смысле трансформация традиционных образовательных отношений — и, в более широком смысле, социальных — должна осуществляться изнутри *уже существующих* в образовании коммуникативных практик, «языковых игр» (Витгенштейн). Исследование того, как коммуникативные отношения конституируют саму ткань образования, с одной стороны, и как приобретаемый в процессе обучения образовательный опыт трансформирует те или иные формы коммуникации, с другой, позволило бы обнаружить, каким образом, благодаря каким дискурсивным и иным системам и при каких условиях могут возникать специфические культурные феномены. В этом смысле, акт взаимопроникновения образования и коммуникации, вследствие чего образование становится коммуникативным, а коммуникация — образовательной (Moeglin, 1994), ведет к появлению особого мира, образующего автономную семиотико-семантическую область, обладающего собственной прагматикой и особым типом связи с культурным контекстом.

Совмещение коммуникации и образования в рамках единого взгляда на процессы производства культурных значений изменяет в том числе статус и строение наших исследовательских практик. Коммуникация в этом смысле, если воспользоваться различием Фуко, является не столько научным понятием, задающим предмет исследования, сколько «дифференцирующим эпистемологическим показа-

телем», оказывающим влияние на сам способ постановки исследовательской проблемы и тип реализуемого дискурса (Фуко, 2002, с. 86). Коммуникация, можно сказать, «побуждает» специфические методы и дискурсы ее изучения и описания, но делает она это, расщепляясь в качестве понятия и приобретая форму подвижного контекста, интуитивного образа, метафоризирующего любое суждение по его поводу. Исследование коммуникации отходит от модели «проникновения в реальность». Его форма больше соответствует образу «отклонения в практике».

Мы указали на основные линии соприкосновения и расхождения групп текстов, помещенных в предлагаемом сборнике. Однако эти тексты могут быть сгруппированы еще одним важным образом: по типу реализуемой ими *стратегии*. Первая стратегическая ориентация может быть представлена как «феноменальная». В ней феномены «образования» и «коммуникации» наделяются признаками предзаданности, предшествующими акту их изучения, обладающими собственной структурой, доступной обнаружению и изображению в эксплицитной форме. «Оснащенный наблюдатель» лишь фиксирует их динамику и структуру. Вторая стратегическая ориентация — «конструктивная» — связана с трансформацией позиции наблюдателя, когда она сама превращается в часть исследуемой реальности, причем «исследуемой реальностью» ее можно назвать с большой натяжкой. Скорее, исследование — это коммуникативная практика, в которой участвуют несколько сторон, совместными усилиями конституирующие определенные цепочки отношений, которые затем и приводятся к некоторому более-менее эксплицитному продукту. Если огрублять, то центральным звеном первого типа исследований остается «феноменорефлексия», конституирующая это «феномено», тогда как во втором типе исследований ключевой момент — саморефлексия, смещающая это «само». В первом типе исследований инструментом является особый, соответствующий феномену, отчужденный метод. Во втором — сам исследователь. Здесь трансформации идентичности «исследователя» в процессе исследования (создания текста) есть орудие, условие и механизм производства реальности, а не эффект

или результат, как в первом случае. (Обсуждению проблем этой методологической дихотомии посвящена статья Ю.Ф. Лохвич.)

Самотрансформация исследователя — не волевой акт и не интеллектуальное действие. Самотрансформация представляет особый тип коммуникативного перформативного действия, в котором благодаря ему и в связи с ним возникают новые формы субъективности или «способы жизни» (М. Фуко). Последнее и есть образование. Это значит, что образование (коммуникативное образование) становится центральным моментом культурной жизни, ее сущностью. Экспериментирование с новыми реальностями, с новыми идентичностями, с новыми сообществами, составляющее поле координат коммуникативно проинтерпретированного образования, бесконечно расширяет поле ресурсов, доступных для практик культурного конструирования. Такова позиция указанной нами последней группы текстов, в той или иной степени разделяемая всеми их авторами.

И, наконец, последнее. Что касается того типа опыта, который реализован в самом замысле книги, то речь идет о попытке моделирования культурной неопределенности и многообразия. Позволяет ли коммуникация создавать условия для появления совместно реализуемого пространства творчества, способного выступать продуктивным посредником между разнородными формами понимания мира, других людей и самих себя? Современные общества, как уже было сказано вначале, сталкиваются с «вызовом коммуникации», который состоит в том, что все чаще социальные проблемы становятся проблемами коммуникации между различными социальными субъектами и их решение оказывается возможным только за счет создания особого диалогического пространства, в котором взаимодействуют различные, в том числе и альтернативные, смысловые порядки. Такая коммуникация, в отличие от традиционной, должна ориентироваться на порождение и дифференциацию различных проектов действия, а не на установление априорного общего и единого поля смыслов и значений, разделяемых всеми. Ее цель — не единогласие, а обнаружение различий и выстраивание конструктивного поведения, исходя из различий и благодаря им. Такая попытка была предпринята в данном сборнике. О том, насколько она оказалась удачной, судить не только нам, но и нашим читателям.

Примечания

¹ Термин «образование», фигурирующий во всех собранных в данном сборнике текстах, наполняется каждым автором своим содержанием. В институциональном плане большинство (хотя не все) случаев его использования отсылает к высшему образованию. Однако каким бы образом не определялось образование, каждое его полагание носит характер концептуализации коммуникативной практики. В этом смысле, сборник, вмещающая в себя самые разные тексты, кроме того, что позволяет по-новому концептуализировать образование, еще и предоставляет площадку для реализации множества его эмпирических форм.

² Эдукационизм понимается нами как генерализованная образовательная установка, требующая рассмотрения всех без исключения реалий сквозь призму образовательных отношений.

³ Идея такого рода обусловленности принадлежит С. Квале (см.: Квале, 2003, с. 44—45).

⁴ Аранжировка от фр. *arranger* — приводить в порядок, устраивать.

⁵ См. в связи с этим статью президента Российской коммуникативной ассоциации О. И. Матьяш «Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование» (Матьяш).

⁶ Как пишет Матьяш, «решению этих задач — конституированию коммуникативных дисциплин как отдельной области социального знания и расширению коммуникативного компонента в содержании образования российской высшей школы — подчинена деятельность недавно созданной профессиональной организации коммуникативных исследователей и педагогов: Российской коммуникативной ассоциации (РКА)» (Матьяш).

Литература

Верч Дж. Голоса разума: социокультурный подход к опосредованному действию / Пер. с англ. С. Ю. Спомиора. — М.: Тривола, 1996. — 176 с.

Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта / Пер. с англ. Р. Е. Бумагина, Ю. А. Данилова, А. Д. - Ковалева, О. А. Оберемко. — М.: Институт социологии РАН, 2003. — 752 с.

Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / Пер. с англ. А. Д. Ковалева. — М.: КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2000. — 304 с.

Гришина Н. В. Предисловие // Психология социальных ситуаций / Сост. Н. В. Гришиной. — СПб.: Питер, 2001. — С. 5—7.

Квале С. Исследовательское интервью / Пер. с англ. М. Р. Мирановой. — М.: Смысл, 2003. — 302 с.

Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов: экспериментально-психологическое исследование. — М.: Наука, 1974. — 172 с.

Лурия А. Р. Психология как историческая наука (к вопросу об исторической природе психологических процессов) // История и психология. — М.: Наука, 1971. — С. 36—62.

Матьяш О.И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование. [WWW-Документ] http://www.russcomm.ru/rca_biblio/m/matyash01.shtml

Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд / Пер. с фр. Т. П. Емельяновой // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16, № 2. — С. 3—14.

Рикер П. Конфликт интерпретаций: очерки о герменевтике / Пер. с фр. И. С. Вдовиной. — М.: Канон-пресс-Ц, Кучково поле, 2002. — 624 с.

Фуко М. О природе человека. Справедливость против власти // Фуко М. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью / Пер. с фр. С. Ч. Офертаса. — М.: Практика, 2002. — С. 81—147.

Gergen K. J. Realities and relationships: soundings in social construction. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999. — 356 p.

Moeglin P. Communication et education: elements de problematique // La notion de bien educatif: services de formation et industries culturelles: Actes du Colloque international (Roubaix, janvier 1994). — Roubaix: IUP Infocom, 1994. — P. 1—22.

1. КОНТЕКСТУАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВОРОТА ОБРАЗОВАНИЯ

К ПРОЦЕДУРЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВОРОТА ОБРАЗОВАНИЯ

А. М. Корбут

Аннотация: В статье делается попытка показать процедурный характер коммуникативного поворота в образовании. Коммуникативный поворот анализируется как последовательность действий, составляющих определенную коммуникативную практику, обеспечивающую процессы конструирования образовательных ситуаций. Доказывается, что коммуникативные действия можно считать тождественными действиям образовательным на уровне производства образовательных феноменов в актуальных обстоятельствах коммуникации. Это означает, что в образовательных практиках имеется «запас» рефлексивности, позволяющий пересматривать основные существующие типы ориентировки коммуникативных образовательных действий.

Ключевые слова: Коммуникативное действие, актуальная образовательная ситуация, практическая рефлексивность, коммуникативный ресурс, порядок взаимодействия.

Если можно продемонстрировать то, о чем идет речь, самим способом «ведения» речи, то вполне допустимо будет предположить, что такого рода демонстрация должна быть описанием самого способа ее осуществления. Когда мы применим данный принцип к анализу

коммуникативного поворота в современном образовании, это позволит дать описание поворота через *демонстрацию* его практики, т. е. тех действий, которые совершаются как поворот (а не *с целью* «получения» поворота). Демонстрация же практики — это не ее репрезентация, а ее неотъемлемая составляющая, определяющая контекст обнаружимой сущностной рефлексивности практики. Таким образом, вопрос о коммуникативном повороте может быть поставлен как вопрос узко практического, «демонстрационного» характера, а не только и не столько как вопрос аналитический. Вопрос о коммуникативном повороте — вопрос перформативный: он осуществляет то, о чем спрашивает, самым актом спрашивания. Это значит, что, в соответствии с одной из характеристик перформативного высказывания по Остину, описание коммуникативного поворота «является частью поступков или действий, которые в обычных случаях не описываются как говорение о чем-либо» (Остин, 1999, с. 18).

Идея обязательного наличия традиции, фактически подчинившая себе образовательные практики, которые можно в силу этого рассматривать как «традиционные», составляет то основание, от которого мы вынуждены отталкиваться, анализируя образовательную коммуникацию. Эта идея по большей части остается имплицитной и самоочевидной даже в тех случаях, когда мы встречаем наиболее жесткую критику определенного педагогического опыта. Каждая традиция стремится к описанию реальности, которое абсолютно адекватно любому нашему действию, даже критическому. Стремление придать образовательному действию форму «традиционного» ведет к созданию каталогизированного и каталогизирующего (библиографического) языка, при помощи которого можно описывать это действие. Такой язык изначально допускает только те термины, которые обладают «аналитической референтностью», удовлетворяющей любой конкретной ситуации, которая благодаря им становится «описуемой» в форме единичного случая общего класса (подобно библиографической карточке, в которой любое уникальное издание может быть представлено посредством одной схемы записи). Понятие образовательной коммуникации, если его наделять обобщенным традиционным значением, обуславливает очевидность любого полагания

образовательной коммуникации как того, что необходимо либо изменить, либо создать, но что в своей очевидности принадлежит уже уровню феномена, причем феномена явного, встречающегося только во множестве ситуаций и лишь благодаря этому фиксируемого в актуальных образовательных обстоятельствах.

Однако об образовательной коммуникации можно говорить и иначе. Альтернативным способом обсуждения коммуникации в образовании могло бы стать достижение исходного практического единства, или даже тождества, образования и коммуникации. Это не означает сужения рамки образования и расширения рамки коммуникации (или наоборот) до полного их совпадения. Тождественность образования и коммуникации оказывается полем образовательного действия, тем самым обнаруживающего свою связь с механизмами конструирования образовательных ситуаций. Образовательное действие, понятое как действие коммуникативное, — это действие образования, вызывающее коммуникативные эффекты и вызываемое ими. Задача отождествления коммуникации и образования формулируется таким образом, чтобы обнаружить тот способ анализа, который был бы формой практического использования образования как «двойника» коммуникации на уровне создаваемых участниками образовательных ситуаций феноменов. Именно так мы будем говорить о коммуникативном повороте: как о процедуре выработки образовательных ситуаций в качестве коммуникативных практик. (Именно практик, а не контекстов или оснований. Образовательная ситуация осуществляется с целью обнаружения практики, способной носить имя образовательной. Своей «образовательностью» ситуация обязана возможности строить действия в виде практического единства, определяемого самой изначальной ориентацией на ситуацию.)

Коммуникативный поворот образования можно понимать не столько как появление новой идеи коммуникативности, становящейся ключевым элементом образовательных практик или их основополагающим принципом, а, скорее, как поворот образования к самим формам осуществления коммуникации и самоосуществления в коммуникации, как своего рода критическое действие, когда образовательная практика начинает предоставлять конкретным участникам

новые инструменты для анализа самой себя, и этот анализ разворачивается в пространстве коммуникации. Тем самым, коммуникативный поворот образования — это поворот *в* и *к* образовательной коммуникации, и поэтому он носит процедурный, а не содержательный (т. е. парадигмальный) характер. Иными словами, мы видим в коммуникативном повороте не рождение либо реальности коммуникативности вообще (в первую очередь — для участников образовательных ситуаций), либо нового ее понимания. Вместо этого мы ведем речь о появлении некоторой процедуры, которая позволяет выделять саму коммуникацию в качестве объекта (в методологическом смысле) и некоторым образом с ней поступать.

Коммуникация как объект и условие определенной процедуры демонстрирует два аспекта, отражающих то, каким образом она создается в качестве объекта: во-первых, *практичность* и, во-вторых, *конструктивность*. Коммуникация, в первую очередь, — практическое образование, представляющее собой конгломерат практик или действий. Можно даже сказать, что коммуникация в принципе лишена содержания, точнее, то, что называется ее содержанием, можно понять как способ действия, содержащийся в самом себе и характеризующий возникающую ситуацию (этот момент иллюстрируют этнометодология и разговорный анализ)¹. Например, мы можем анализировать некоторое коммуникативное событие как дискуссию между студентами и преподавателем по теме «Личность преподавателя» (например, в рамках курса «Педагогика и психология высшей школы»). Тем самым мы ориентируемся на содержательный аспект, по отношению к которому определяются все остальные: способ обсуждения, наличие разных мнений, несогласие, поиски ответа и т. д. Однако ситуацию можно рассмотреть и как совокупность действий. К примеру, преподаватель, утверждая, что личность преподавателя является одним из главных воспитательных моментов, может (в зависимости от предыдущего и последующего течения коммуникации) осуществлять действие побуждения студента к задаванию вопроса или, скажем, рассказыванию истории из личной жизни. В такой перспективе коммуникативное действие начинает анализироваться не как центрированное на предметном содержании высказываний, а как вызы-

вающее определенные упорядочивающие эффекты в конкретной ситуации. Однако содержательная предметоцентрированность неразрывно связана с субъектоцентрированностью. Более того, между ними происходит своеобразное разделение функций. Предмет в содержательном плане призван отвечать на вопрос «что», то есть о чем идет речь, о чем говорится, тогда как субъект (точнее, апелляция к нему) призван отвечать на вопрос «каким образом», т. е. в каком контексте обсуждается предмет, почему для его обсуждения выбран тот или иной тип высказывания. Данная субъект-тематическая схема интерпретации коммуникации как раз и ставится под вопрос практическим анализом, исходящим из презумпции конечной «действенности» коммуникативных ситуаций, порождаемых практикой и существующих в виде практик.

Второй момент анализа коммуникации как рефлексивного объекта образовательной практики заключается в ее конструктивности. Введение идеи конструктивности в принципе могло бы быть понято как главный принцип коммуникативного поворота образования, но только в том случае, если бы мы превратили конструктивность в еще один «предмет» образовательной рефлексии (чем занимается значительная часть представителей так называемого «конструктивизма» в образовании, например, последователи фон Глазерсфельда и Пиаже). В противном же случае конструктивность понимается как конструируемость, т.е. как указание не на природу коммуникативных объектов, а на способ оперирования с ними. Коммуникация конструктивна в том смысле, что любое коммуникативное действие представляет собой практику конструирования коммуникативного действия или даже коммуникации в целом, т. е. коммуникативной ситуации. Каждый участник образовательной ситуации совершает некоторые действия не как действия «внутри» некоторого коммуникативного пространства, а как действия по созданию самого этого пространства. Кроме того, рассуждая о конструктивности нельзя не отметить, что субъект-предметная схема анализа коммуникации использует типизирующие свойства языка для «осаждения» тех или иных значений, для онтологизации определенных конструкций в виде «реальных» феноменов, образующих само собой разумеющуюся и принимаемую

по умолчанию подоплеку всякого коммуникативного действия, иными словами, несомненную «действительность». Если воспользоваться приведенным выше примером, то анализировать обсуждение темы «Личность преподавателя» как выражение различных мнений по поводу некоторого объекта можно, только если все участники ситуации допускают реальное существование такого объекта (в данном случае, тождественного теме) как личность преподавателя и согласны с его действительностью в данной ситуации, т. е. определенным образом легитимируют обсуждение путем выражения этих самых мнений. Это не значит, что они действительно согласны друг с другом, но возможность взаимопонимания обеспечивается только при допущении обоюдного разделения коммуникативных значений вне зависимости от отсутствия или наличия фактического разделения (причем это обоюдное разделение носит не тематический, а коммуникативный характер, выводимый из устанавливаемого в данном месте и в данное время порядка взаимодействия). В противном случае образовательная ситуация оказывается проблематичной или даже невозможной. Однако поддержание объективности того или иного сконструированного (в первую очередь — аналитически) предмета вряд ли возможно в отсутствие определяющей практики, носителем которой сегодня в большинстве случаев выступает педагог. Всегда должен (превращение долженствования в реальный элемент ситуации составляет предмет коллективных усилий) существовать тот, кто способен, вне зависимости от наличия или отсутствия своей личной точки зрения, высказывать точку зрения объективную (точнее, «правильную»; эта точка зрения «объективна» не в том, что она воспринимается истинной, а в том, что она требуется в качестве элемента подтверждения объективности образовательной ситуации, включающей ее и создаваемой ею), то есть в образовательной ситуации определенный класс высказываний интерпретируется всеми ее участниками (или аналитиками) как класс объективных утверждений, например, о том, что такое личность преподавателя. Как правило, эти высказывания приписываются преподавателю (не как конкретному человеку, а как институционализированной позиции, обладающей правом делать подобные утверждения). Причем это атрибутирование происходит не

только от позиции к высказыванию (преподаватель высказывает объективные суждения), но и от высказывания к преподавателю (всякий, произносящий объективное суждение, становится преподавателем). За счет этого и создается та «объективность», из допущения которой исходят все участники коммуникативной ситуации. Объективность, онтологизирующая (т. е. привносящая в ситуацию нечто «фактическое») и само собой разумеющаяся, релевантна для конструктивной интерпретации коммуникативного действия лишь как определенный способ конструирования, не центрированный на той или иной позиции, а указывающий на пути превращения способа осуществления коммуникации (в том числе — определенного типа высказываний) в характеристику этой коммуникации. Идея конструктивности предполагает анализ многопозиционности или децентрированности коммуникативной ситуации, благодаря которому мы можем выявлять способы функционирования тех или иных коммуникативных действий как методов создания актуальных образовательных ситуаций.

Отмеченные два момента коммуникативности — практичность и конструктивность — уже дают первичное представление о том, что значит конечная процедурность коммуникативного поворота образования. Эта процедурность присуща как уровню анализа коммуникативных практик, так и уровню самих практик, причем различие между тем и другим становится как минимум неоднозначным, а по большому счету — вообще исчезает, о чем мы скажем ниже. Однако помимо выделенных аспектов есть более точные характеристики, описывающие собственно процедуру коммуникативного поворота, которые необходимо теперь обсудить.

Участие = анализ

Традиционный подход таков: принципиальным для всякого участника или «аналитика» коммуникации выступает различие между самим процессом *участия* в ситуации и *анализом* этой ситуации или этого участия, которое суммируется в формуле «когда сороконожка начнет думать, как переставлять свои ноги, она остановится». При-

чем указанное разделение не имеет четкой ситуативной отнесенности, то есть оно не совпадает с ситуативным и внеситуативным действием. Анализ не обязательно разворачивается после того, как ситуация завершилась, хотя участие должно обязательно связываться с конкретными обстоятельствами деятельности. В образовании используются оба способа анализа: внеситуативный, когда отдельный участник анализирует ситуацию по ее завершении, и внутриситуативный, когда анализ происходит в рамках самой ситуации. Однако и в том и в другом случае разделяются два класса высказываний и действий — «аналитические» и «включенные». На этой оппозиции строится в дальнейшем разделение между непосредственными участниками и аналитиками. По большому счету само понятие знания (в том числе — образовательного) соотносится с идеей анализа ситуации и выделения (обобщения) определенных структур или аспектов (связей) этой ситуации. В таком случае образовательное знание — это знание аналитика, который интерпретирует происходящее и делает определенные выводы, фиксируемые в рационализированной форме (например, в виде аналитических суждений). Однако такое представление о знании несет в себе и прагматический смысл. Создаваемые в результате идеальные (в том значении, что они «над-конкретны» или основываются, как предполагается, на обобщении) конструкции приписываются анализируемой ситуации как ее реальные характеристики. Аналитик не просто замещает реальную ситуацию своей конструкцией, он изначально воспринимает и анализирует реальную ситуацию как аналитический конструкт реальной ситуации, имеющий статус реальной ситуации, причем это приписывается аналитической деятельности в качестве ее определяющего свойства, т. е. участник ситуации начинает воспринимать себя как аналитика, получающего знание, всякий раз, как совершает подобное действие, в остальных случаях интерпретируя себя как непосредственного участника, не занятого формулированием знаний. И позиция аналитика, и позиция участника определяются по отношению к позиции аналитика, исходя из которой действие в ситуации всегда отмечено отсутствием знания, т. е. оно *нерефлексивно, непосредственно, нетеоретично* и т. д.

Описанная механика составляет тот способ отношения к знанию и действию, который образует основу образовательных практик, исходящих из традиции разделения коммуникативного действия и коммуникативного знания. В этой перспективе образовательные исследования коммуникации должны быть (и являются) «надситуативными», как и знание, вырабатываемое ими. В качестве основной формы существования этих исследований и знаний, соответственно, избирается особый тип внеситуативных практик, вроде ведения записей, написания текстов, аудио- и видеозаписи и т. д., который можно рассматривать не столько как способ фиксации, сколько как практику придания определенным действиям статуса аналитичности, и в этом смысле — независимости от конкретной ситуации, т. е. «знанияности». Этот класс процедур можно назвать процедурами «выведения из ситуации», выведения как в логическом, так и в методическом смысле.

Коммуникативный поворот образования делает эту совокупность практик одним из возможных способов действия в образовательной ситуации, в отношении которого применим принцип *практической тождественности анализа и участия*. Это означает не то, что участник той или иной ситуации действует, исходя из некоторого предположения или априорного знания, и не то, что он в момент совершения действия размышляет о том, что он делает, или наблюдает за собой и за ситуаций. Тождественность анализа и участия — это тождественность на уровне действия, это *одно и то же действие*. Участник интерпретирует ситуацию и участвует в ней одним действием; более того, для него «действовать» — значит «интерпретировать». Анализ ситуации составляет «мой» способ участия в ней. В таком случае, выделение знания как продукта особого рода процедур, фиксированного в специфической форме, оказывается нерелевантным действиям участника. Знание начинает функционировать как знание-действие, как форма участия в ситуации или, о чем будет сказано ниже, ее конструирования. И это не просто практическое знание, т. е. знание о том, как действовать, это знание как действие, знание в виде действия.

Если распространить эту перспективу на область образовательной коммуникации, то можно сказать, что все участники об-

разовательных ситуаций используют коммуникативное знание как способ коммуникативного действия. С этой точки зрения на первый план выходит не момент того, *о чем* говорится в том или ином высказывании в рамках коммуникации, а то, *как* это высказывание совершается. Только зная, «как» оно совершается, я могу сказать, «о чем» оно говорит. Данная схема применяется и по отношению к самому себе, и по отношению к другим. Коммуникативное действие приобретает функциональный статус, соответствующий способу его осуществления, исходя из которого эксплицируется его содержание или предметность. Участники коммуникации ориентируются на «как» своих и чужих действий, а не на их «что». Для этого им необходимо выстраивать свои действия изначально как способы экспликации, выявления коммуникативной ситуации и ее демонстрации в аспекте «как», то есть каждый отдельный участник понимает свое действие в коммуникативной ситуации как действие, демонстрирующее, *как* он действует, *что* и составляет его форму знания. Тем самым, между анализом и участием можно поставить знак практического равенства, хотя, как было показано выше, между ними нельзя поставить знак равенства аналитического.

Необходимо так же отметить, что указанное тождество требует определенной перестройки способа понимания любых ситуационных утверждений. Так, например, высказывание о том, что коммуникация личностноцентрирована, следует понимать не как аналитическое заявление о некоторой ситуации, а как констатацию того, что произносящий это высказывание участвует в определенной коммуникативной ситуации, действуя своим высказыванием о ее личностной центрированности и исходя из него. «Исходя» здесь не значит «основываясь»; скорее, на первый план выступает сам способ действия при формулировании высказывания, составляющий характеристику этого высказывания и ее «содержание», и поэтому личностная центрированность не определяет ситуацию, а составляет характеристику утверждения о личностной центрированности. Иными словами, всякая аналитическая конструкция должна восприниматься как способ действия участника.

Ориентация на ситуацию

Практическое ситуативное тождество участия и интерпретации позволяет по-иному взглянуть на проблемы ориентации и референции коммуникативного действия. Одним из ключевых моментов при этом оказывается общая смена понимания ориентированности отдельного действия. Исходное полагание, с которым связывается традиционная образовательная практика, *утверждает субъективно-позиционную* либо *тематическую* ориентацию коммуникативного действия. Первая из них имеет два аспекта: с одной стороны, любое коммуникативное действие понимается как выражение субъективной позиции, с другой, оно видится как адресованное к определенной позиции. Способ анализа интеракций, применяемый в большей части современных социальных наук, как раз предполагает такую двоякую соотнесенность любого высказывания в пространстве коммуникации, приобретающей статус обмена. Соответственно, высказывание осмысливается как способ передачи значений от одной субъективности к другой, а коммуникация — как базовое условие этой передачи. Обратной стороной подобного «субъективированного» подхода зачастую выступает тематическая ориентация коммуникации, когда она постигается как разворачивающаяся вокруг своей «темы» или предмета. Коммуникативное действие видится уточняющим тему и «со-держашим» ее вместе с другими коммуникативными действиями. Последний момент — «со-держание» — следует отметить особо, поскольку тематическая определенность коммуникации понимается не столько как понятность темы, сколько как ее общность понимания. Тема является темой только в отношении допущения всеми участниками ее наличия. Можно даже выдвинуть предположение, что тематическая ориентация означает не столько выстраивание коммуникативной практики вокруг некоторой темы, сколько достижение общности тематических допущений отдельных высказываний. Это же относится и к субъективистской трактовке коммуникации; согласно ей главная задача — не столько выражение личной точки зрения, сколько достижение определен-

ной гомогенности подразумеваемых субъективностей или предполагаемых (лучше сказать — «вычитываемых» и «демонстрируемых») субъективных значений. Достижение гомогенности на тематическом и субъективном уровне и придает каждому отдельному коммуникативному действию «коммуникабельность», а коммуникативной ситуации в целом — «объяснимость».

Помимо стремления к гомогенизации общим для субъект-центрированного и предмет-центрированного подходов является их стремление к упрощению схемы понимания отдельных высказываний за счет введения общего принципа их соотнесения и упорядочивания. Субъективная и предметная ориентации позволяют сводить любого вида высказывания к достаточно небольшому числу источников и этим наделять их смыслом, т. е. определять способ обращения с ними. Если утверждение обладает смыслом (как выражение или, точнее, проявление личной точки зрения либо как суждение о чем-то), к нему можно применять известные процедурные приемы, в результате чего коммуникация оказывается цепочкой взаимоскоординированных действий, соответствующих определенному пониманию коммуникации. Однако это дает нам право ввести представление о еще одном типе коммуникативной ориентации — *ориентации на ситуацию*, не дополняющей две предыдущие, а обнаруживающей их локальность и в определенном смысле — некоммуникативность². Коммуникативное действие в таком полагании ориентируется на целостную ситуацию, а не на субъективные позиции участников или общую тему их обсуждения. «Ориентацию» здесь нужно понимать в конструктивном ключе, то есть любое действие конструирует ту или иную ситуацию, а не предпринимается в уже предзаданных условиях. Если для тематико-субъективного понимания коммуникации ключевым моментом является установление того, в каких первоначальных обстоятельствах сформировалось высказывание, т. е. каковы его *истоки*, то для ситуационной ориентации важно, к каким *эффектам* оно ведет, какую ситуацию оно конструирует. В результате такого «перепонимания» с ситуации неизбежно снимается акцент разведения общности/индивидуальности. В процессе ориентации на ситуацию коммуника-

тивное действие (и создаваемая им ситуация) не может быть ни общим, ни личным. Оно представляет собой часть той ситуации, которую и создает, причем не в элементарном аспекте, а целостно. Коммуникативное действие совершается как коммуникативное действие в коммуникативной ситуации, создаваемой им самым, а не в некой предполагаемой «общности» значений. Поэтому ориентацию на ситуацию нужно понимать как ориентацию действия на его совершение, а не как учет в действии объективных условий его совершения. Действие определяет ситуацию (в смысле У. И. Томаса) и тем самым создает условия своего свершения, что означает фактически, что *коммуникативное действие является своим собственным условием*.

Ситуационная ориентированность проявляет себя, в первую очередь, на уровне *высказываний*. Если первые две отмеченные ориентации отталкиваются от высказываний, понимаемых в качестве средств или инструментов (а фактически — способов, т. е. «высказывать» интерпретируется, как и, например, «писать», не просто как средство, а именно как способ действия) передачи субъективных значений, придаваемых объектам, то здесь и объект, и субъект начинают выводиться из высказывания, которое их конструирует, и в котором они конституируются в собственном статусе. Высказывание совершается через конструирование своих субъекта и объекта, которых до этого невозможно обнаружить. С одной стороны, субъект «находит» себя в виде функции высказывания, в роли его переменной, поскольку «чтобы построить высказывание, нет необходимости быть кем-то... Существует множество „мест“ для субъекта каждого высказывания» (Делез, 1998, с. 26). Благодаря этому любое высказывание утрачивает свою «исходность», оно не начинается в субъекте, который придает ему смысл. С другой стороны, любое высказывание не начинается и в объекте. У высказывания «есть „дискурсивный объект“, который никоим образом не заключен в искомое положение вещей, а, напротив, проистекает из самого высказывания» (Делез, 1998, с. 30). Однако дискурсивность субъекта и объекта проникает не только в область их конституирования, но и в пространство их референции, замещая его коммуникативным полем. Субъект и объект, становясь

дискурсами субъекта и объекта, начинают соотноситься с определенными коммуникативными действиями, с иными высказываниями, а не чистыми сущностями, фиксируемыми в языке (как утверждают эссенциалистские концепции). Субъект и объект обретают языковую функцию в качестве дискурсивных конструкций. Эта функция превращает их в конститутивы той коммуникативной ситуации, на которую ориентировано отдельное коммуникативное действие. Таким образом, ситуационная ориентация перепределяет высказывание и его отношения со своим объектом и субъектом. Помимо того, что оба они становятся производными от высказывания, субъект перестает совпадать как с некой личностью, так и с грамматическим субъектом, а объект отделяется как от объектов внешнего мира, так и от грамматического объекта. Возникает представление об особых коммуникативных субъектах и объектах: не материальных, не психологических, не грамматических. Они составляют механизм действия коммуникативной ситуации на уровне дискурса и демонстрируют его «производительность».

Порядок коммуникации

В коммуникативных образовательных практиках предположение об изначальной упорядоченности ситуации составляет элемент упорядочивания этой ситуации. Коммуникация в образовании предполагает согласование действий ее участников с целью достижения определенного ситуативного порядка, который не является свойством ситуации, а составляет ее феноменальное поле. В таком качестве коммуникативный порядок не может быть приписан структурам восприятия или интерпретации, понятой как оперировании понятиями или значениями. Порядок образуют действия, связанные со структурами демонстрации упорядоченности, учитываемой и создаваемой ими. Любое коммуникативное действие одновременно устанавливает порядок и обнаруживает его в качестве того контекста, знание которого необходимо для понимания этого действия. Фактически порядка до и вне коммуникативного действия не существует, а следовательно, — не может быть и ситуации, так как порядок и есть то, что позволяет

«видеть» ситуацию и совершать по отношению к ней (уже как к наличной и очевидной) в том числе интерпретативные действия. Интерпретация ситуации в таком случае оказывается интерпретацией, вписанной в ситуацию и предполагающей неотделимость последней от совершаемых действий, в силу чего она по своей функции составляет *оправдание* или *объяснение*, неизбежно отсылающее к конкретике отправляемых действий, как к единственной феноменальной основе возможного и достаточного обоснования своей достоверности.

Установление порядка в коммуникативной ситуации — это не акт упорядочивания чего-то предшествующего коммуникативной ситуации. Скорее, это конструирование, которое несет в себе черты частичности, так как совершается внутри целостной ситуации как часть, определяющаяся по отношению к целому, возникающему одновременно с этой частью. Каждое действие соотносится с «соседними» действиями не в форме (логической) последовательности, а через то общее, что предполагается каждым из них под именем «ситуация коммуникации» (но это общее не содержательного, а функционального уровня). Порядок, тем самым, возникает как эффект соотношения частного действия и общей ситуации и определения им своего места в ней, а не как продукт конституирующего сознания или действия социальных сил. Ни как обладающие Я, ни как социальные агенты участники коммуникации не способны установить порядок в коммуникативной ситуации. Для этого им необходимо поставить и свое Я, и свою социальность в зависимость от могущего возникнуть порядка, изначальная незаданность которого проблематизирует определение ситуации в качестве области жестко приписанных вещам и другим людям значений.

В коммуникативной ситуации упорядочивание совершается как в виде пространственных согласований (согласований коммуникативного пространства), так и в виде согласований временных. Пространство-время коммуникации — это, в отличие от пространства-времени физического, где доминируют соотношения реального и возможного, пространство фактическое, где гос-

подстует принцип соотношения настоящего и действительного. Если в первом случае главным критерием оказывается классификация, благодаря которой мы можем, учитывая текущее положение какой-либо вещи, предвидеть ее возможные другие положения или то, что с ней можно будет сделать, то в коммуникации главным для меня, как участника данной конкретной коммуникативной ситуации, оказывается настоящее положение дел, то, чем в данный актуальный момент занят каждый из «членов» ситуации, и связь этого положения дел с фактическим положением дел, с тем, что происходит «на самом деле». Последнее имеет отношение скорее к способу оправдания для себя настоящего положения дел, причем оправдываемость настоящего изначально предполагается в действиях другого и закладывается в действия свои; все, что я делаю, носит демонстрируемо оправдываемый характер, не требующий, в силу этого, комментариев или фактических оправданий: «...любая социальная обстановка полагается самоорганизующейся в отношении осмысленного характера своих собственных проявлений как репрезентаций либо свидетельств-социального-порядка» (Garfinkel, 1968, с. 33).

Коммуникативные ресурсы

Процедура коммуникативного поворота образования ставит под вопрос традиционный способ полагания коммуникации как *регулируемого правилами* процесса. Даже если в образовательной ситуации правила не заявлены эксплицитно, это не значит, что участники коммуникации не ориентируются на некоторые правила и не строят свои действия как действия по правилам. Более того, в принципе базовым представлением об образовании, формулируемым и практикуемым в повседневном мире, является образ строящегося по правилам процесса, причем согласно этому образу правила задаются определенными лицами (чаще всего — преподавателем) и составляют ту основу, благодаря которой предпринимаемые действия и становятся действиями учебными или образовательными. Считается, что если какое-либо действие не может быть наделено статусом действия по

правилам, оно теряет статус образовательного. Это создает особое рода пространство ожиданий в коммуникации, когда студент ожидает от преподавателя, что тот будет формулировать правила, а сам студент будет их исполнять, а преподаватель ожидает от студента, что тот будет исполнять правила, а сам преподаватель будет их формулировать (и в той степени, в какой он формулирует правила для себя, — исполнять их). Преподаватель должен фактически демонстрировать наличие у него определенной концепции образования, исходя из которой он выстраивает свою деятельность и предписывает правила «образовательного поведения» в конкретных коммуникативных ситуациях. Тем самым, нечто (предмет, термин, текст, человек и пр.) становится частью коммуникации, только если, предположительно, правило требует этого (и появление термина, текста, человека и пр. в образовательной ситуации воспринимается как требуемое «правилами»), которые могут быть пока неизвестны). Исполнение правила интерпретируется как определяющий момент понимания коммуникации и ее участников: преподаватель — это тот, кто ведет себя как преподаватель, студент — это тот, кто ведет себя как студент.

Отношение к коммуникации как регулируемому правилами процессу, однако, может быть сопоставлено с иным его пониманием, исходящим из того, что коммуникативная ситуация, в процессе ее выстраивания, требует привлечения определенных *коммуникативных ресурсов* и только таким образом организуется³. Этими ресурсами может выступать все, что угодно, при условии сообщения этому «что угодно» коммуникативного значения. Правила тоже могут быть таким ресурсом, но в таком случае они используются не для направления действия, а для его ориентировки⁴. Ресурс — это то, что учитывается при конструировании коммуникативного акта. Любая норма, любая предписанная и предзаданная интерпретация должна стать коммуникативным ресурсом, чтобы ее можно было привлечь для конструирования коммуникативного акта. В противном случае ее невозможно употреблять. Коммуникативный ресурс, тем самым, — это то, что мы используем для продолжения коммуникации, т. е. ее выстраивания, если

удерживать процессуальный характер коммуникации. Чтобы иметь возможность быть ресурсом, то, что употребляется в подобном качестве, должно получить «активную интерпретацию»: необходимо выявить его практическое устройство, что возможно только в ходе актуальной локализации прагматической функции данного ресурса. Он не просто начинает прагматизироваться, но и делает допустимым по отношению к себе всегда иной способ употребления, в силу чего он всегда лишен завершенности и требует использования в контексте вариаций употребления. Неполнота коммуникативного ресурса обеспечивается наличием бесконечного числа путей его использования в коммуникации. Практическое обнаружение такой бесконечности составляет одну из функций образовательной коммуникации.

Как было отмечено выше, существует тенденция рассматривать образовательные коммуникативные практики с позиции их следования некоторым правилам. Когда мы интерпретируем всё как коммуникативный ресурс (актуальный или потенциальный), жесткая ориентация на правила оказывается сужением перспектив коммуникации. При наделении правил практикообразующим значением, действие, не попадающее в категорию «действие по правилам», выносится за рамки коммуникативной ситуации, в пределе строго придерживающейся четкого набора правил, а тем самым — максимально увеличивающей область «неправильного».

Введение представления о коммуникативном ресурсе в область образования позволяет говорить об особой образовательной задаче: *расширении* доступных коммуникативных ресурсов. Участники коммуникативных ситуаций в образовании могут превращать то, с чем они сталкиваются, в коммуникативный ресурс. Это предполагает несколько моментов. Во-первых, происходит определенная реконтекстуализация каждого феномена, выявление его коммуникативных истоков. Например, учебный текст интересен теперь не как «зеркало души» или «природы», не как то место, где проявляются мысли или желания автора, а как коммуникативный жест, находящийся в сложных отношениях с актуальной коммуникативной ситуацией, возникающий только в коммуникации и как-то ее реализующий, исполня-

ющий в ней определенную роль. Во-вторых, коммуникативный ресурс используется как точка концентрации нескольких высказываний, их пересечения и дифференциации в результате такого пересечения. Кроме того, он способен дифференцировать каждое отдельное высказывание, «расщеплять его» в нем самом, обнаруживая те очевидности и основания, которые сложились в некоторую традицию коммуникативного действия и теперь, оказываясь под воздействием новых типов высказывания, входят в новые отношения друг с другом. В-третьих, можно вести речь о роли коммуникативных ресурсов в создании новых языков коммуникации. Каждое коммуникативное действие использует особый язык для описания коммуникативной ситуации. Этот язык создается действием и, поскольку оно конструирует некоторую ситуацию, делает коммуникативные эффекты «описуемыми» при помощи и в результате применения того языка, который их создает. Однако этот язык возникает не внутри отдельного высказывания, а формируется под влиянием употребляемых для его создания коммуникативных ресурсов. Коммуникация, можно сказать, всегда происходит на заимствованном языке — заимствованном в том или ином ресурсе. Однако «заимствованный» здесь не значит — чужой. Напротив, этот язык только свой и никогда не единый для всех участников коммуникации. Но разница языков в данном случае не препятствует коммуникации, а наоборот, является ее обязательным условием и, можно сказать, принципом ее функционирования. Производство множественности языков составляет один из главных эффектов коммуникативной ситуации, позволяющий ей обрести свое место в отдельных коммуникативных действиях. Однако множественность при этом следует понимать трансформационно, а не статически. Это не эклектическое сосуществование различных языковых практик, а пространство их варьирования и смещения по отношению друг к другу. Множественность не фиксируется, а функционирует как генетический принцип: «...каждое высказывание неотделимо от высказываний другой группы, с которыми оно связано правилами перехода (векторами). Каждое высказывание не только неотделимо от некоего «редкого» и одновременно регулярного множества, но оно

и само является множеством: множеством, а не структурой и не системой» (Делез, 1998, с. 28).

Использование языка как коммуникативного ресурса и как инструмента превращения чего-либо в коммуникативный ресурс позволяет этому языку конституироваться за пределами какой бы то ни было реальности. Отличительным признаком образовательной коммуникации оказывается именно способность употреблять язык в отрыве от реальности, т. е. исключительно как «употребляемую вещь». Даже грамматическая действительность языковых средств не играет здесь никакой роли. Как «нечто употребляемое», язык произвольно создает практику употребления, с которой связывается коммуникативная ситуация, конструируемая им. Практика употребления, в свою очередь, замещает область онтологической референции процессом коммуникативного производства, в котором происходит возникновение (тоже как процесс, а не результат) или становление ситуации, в которой это употребление обретает возможность вызывать определенные результаты.

Операторы образовательной коммуникации

В заключение необходимо остановиться на возможной исследовательской политике в образовании, составляющей не только способ организации изучения образовательной коммуникации, но и саму практику этой коммуникации, поскольку изучать коммуникативные практики в данном случае означает их реализовывать. Эта политика предполагает использование ряда операторов (наподобие математических), соединяющих друг с другом различные коммуникативные действия и ситуации. В качестве основных операторов можно назвать *дерегуляризацию*, *метафоризацию* и *переформулирование*. Все они создаются в каждый конкретный момент осуществления коммуникативной практики и потому не могут быть введены в качестве средств управления и целей. Их задача — перевести коммуникативные акты в разомкнутое состояние, когда они начинают использоваться для контекстуализации той ситуации, на которую ориентированы. В этом смысле, коммуникативные операторы действуют только как сред-

ства саморефлексии или проблематизации своих собственных практик, хотя располагаются на уровне соотнесения различных коммуникативных актов. Внешний локус саморефлексии как раз задает абсолютную степень конкретности, необходимую для создания новых коммуникативных ситуаций, постоянно находящихся в текучем состоянии и характеризующихся своей «ожидательной» структурой. Те или иные ожидания, не формулируемые как субъективные представления о возможном будущем, а имеющие статус само собой разумеющейся реальности и в этом отношении — предельно достоверные «вещи» коммуникативных ситуаций, составляют процессуальный момент коммуникации, а не ее основание. При этом именно они образуют и сам порядок и способ упорядочивания, которые являются эффектами осуществления каждого единичного (единичного в отношении множественности иных практических вариантов) действия. Благодаря им происходит утверждение регулярности коммуникативных процессов. Выведение их из строя может быть только упреждающим, не апостериорным, так как они ориентируют осуществляемые действия во всем временном континууме, превращаемом ими в некое подобие сложенного в три регуляризирующие «складки» (начало, протекание, завершение) пространства, к тому же постоянно скользящие, так что каждая из складок оказывается на месте другой. Например, начало лекции не может никогда быть абсолютным началом, имеющим лишь «начальное» значение. Начало лекции конструируется как завершение определенных действий (к примеру, громких разговоров) и как протекание определенной практики (например, посещения лекции, которое началось еще до собственно начала лекции, с входом в аудиторию, либо с доставанием конспекта, либо с ожидания опаздывающих и т. д.). Такая подвижная структура делает систему коммуникативных ожиданий одним из основных инструментов стабилизации здесь и теперь создаваемых ситуаций, но одновременно и дает возможность легко дестабилизировать эту ситуацию, когда одна из трех темпоральных структур восприятия выводится за пределы ситуации. Отсутствие начала у лекции вызывает дезорганизацию ряда рутинных образовательных практик и может поставить под вопрос саму «образовательность» ситуации.

Метафоризация в контексте образовательной коммуникации может интерпретироваться как одновременное использование двух или больше типов высказываний для конструирования коммуникативных действий, причем каждый из видов используется как посредник другого. Это означает не то, что каждое высказывание приобретает двойной, тройной и т. д. смысл, а то, что оно приобретает двойной, тройной и т. д. эффект в отношении ситуации, на которую оно сориентировано. Коммуникативная ситуация, составляющая совокупность этих эффектов, вызываемых отдельным действием, лишается характера целостности, соотносимой с ожиданиями, и оказывается разделенной внутри себя на множество микроситуаций, определяемых различными взаимодействиями эффектов.

Наконец, переформулирование в образовательной коммуникации — это буквальное повторение некоторого коммуникативного действия с совершенно другими эффектами. Но эти эффекты еще должны быть созданы, а потому их изменение означает изменение всей коммуникативной ситуации, конструируемой и идентифицируемой отдельными коммуникативными актами в их множественности. Переформулируя действие, а следовательно, и коммуникативную ситуацию, можно менять порядок ожиданий, а значит и способ придания своим действиям статуса образовательных.

Таким образом, коммуникативный поворот в образовании, представленный как процедурная организованность действий, не может быть «указан» или «спроектирован». Он составляет принцип соорганизации различных коммуникативных актов, и поэтому его описание — это всегда демонстрация действием, конечной целью которой является начало образовательной коммуникации в виде осуществляющихся практик, обладающих собственной рефлексивностью. Расширение этой рефлексивности представляет собой контекст совместных усилий участников образовательных коммуникативных ситуаций.

Примечания

¹ Ср.: «Насколько бы обширным или явным не было то, что говорит говорящий, оно ни своей обширностью, ни своей явностью не ставит задачу определения соответствия между тем, что он говорит, и тем, что он имеет в виду... Напротив, его речь, когда она становится частью того же самого случая взаимодействия, становится еще одним обстоятельством этого взаимодействия» (Garfinkel, Sacks, 1970, с. 344—345).

² Фактически можно вести речь о некоммунитивной коммуникации и коммуникативной коммуникации, с той оговоркой, что и то, и другое — не описания реальных практик, а способы коммуникативного действия. Кроме того, речь идет о приемах ориентации при осуществлении коммуникативного (в методологическом смысле) действия. Коммуникация как методологическая структура может ориентироваться на коммуникацию и может ориентироваться на что-то иное. В той мере, в какой мы отождествляем способ ориентации и способ действия (а именно это и составляет принцип коммуникативности), мы говорим о коммуникации и некоммунитивной. В той мере, в какой мы их разделяем, мы говорим о разных типах коммуникации. Однако в обоих случаях мы исходим из методологичности, а не содержательности коммуникативной практики.

³ Ср.: «Что я называю «правилом, по которому он действует»? — Гипотезу, удовлетворительно описывающую наблюдаемое нами его употребление слов; или правило, которым он руководствуется при употреблении знаков; или же то, что он говорит нам в ответ на наш вопрос о его правиле? — Но, что если наблюдение не позволяет четко установить правило и не способствует прояснению вопроса? — Ведь, дав мне, например, на мой вопрос, что он понимает под *N*, ту или иную дефиницию, он тотчас же был готов взять ее обратно и как-то изменить. — Ну, а как же определить правило, по которому он играет? Он сам его не знает. — Или вернее: что же в данном случае должна означать фраза «Правило, по которому он действует»?» (Витгенштейн, 1994, с. 118).

⁴ «Правило выступает здесь как дорожный указатель. — Разве последний не оставляет никаких сомнений относительно пути, который я должен избрать? Разве он указывает, когда я прохожу мимо него, в каком направлении мне идти — по дороге ли, тропинкой или прямо через поле? А где обозначено, в каком смысле нужно следовать ему: в направлении ли его стрелки или же (например) в противоположном? — А если бы вместо одного дорожного указателя имелась замкнутая цепь путевых знаков или меловых меток на земле, — разве в этом случае проигрывалась лишь одна их интерпретация? — Итак, можно говорить, что дорожный знак все-таки не оставляет места сомнению. Или вернее: он иногда оставляет место сомнению, а иногда нет. Ну, а это уже не философское, а эмпирическое предложение» (Витгенштейн, 1994, с. 119).

Литература

Витгенштейн Л. Философские исследования / Пер. с нем. М. С. Козловой // *Витгенштейн Л.* Философские работы: Часть 1. — М.: Гнозис, 1994. — С. 75—319.

Делез Ж. Фуко / Пер. с фр. Е. В. Семиной. — М.: Издательство гуманитарной литературы, 1998. — 172 с.

Остин Дж. Как производить действия при помощи слов / Пер. с англ. В. П. Руднева // *Остин Дж.* Избранное. — М.: Идея-пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999. — С. 11—135.

Garfinkel H. Studies in ethnomethodology. — Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1967. — 288 p.

Garfinkel H., Sacks H. On formal structures of practical actions // Theoretical sociology: perspectives and developments / Ed. by J. C. McKinney and E. A. Tiryakian. — New York: Appleton-Century-Crofts, 1970. — P. 337—366.

Работа выполнена при поддержке Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований в рамках темы «Конструирование образовательных отношений в парадоксальной коммуникации (на материале университетского образования)» (грант № Г03-307).

TOWARD A PROCEDURE OF THE COMMUNICATIVE TURN IN EDUCATION

A. M. Korbut

Abstract: The article is devoted to demonstration of the procedural character of communicative turn in education. Communicative turn is analyzed as sequence of actions which constitute a certain communicative practice that ensure the processes of construction of educational situations. It is argued that communicative action can be considered to be identical with educational action on the level of production of educational phenomena in actual settings of communication. This mean that there is a «stock» of reflexivity in educational practices which allow us to revise the major existing kinds of orientation of communicative educational actions.

Keywords: Communicative action, actual educational situation, practical reflexivity, communicative resource, interaction order.

ФУНКЦИЯ И ПОЛЕ ТЕКСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Т. В. Тягунова

Аннотация: В статье обсуждается «естественность» образовательной коммуникации в университетском психологическом образовании, характеризующаяся через набор ожиданий в отношении образовательных действий с текстом. Образование рассматривается как особый тип практики, обладающий своей «повседневностью». Отношения, устанавливаемые в процессе взаимодействия с текстом и разворачиваемые в ходе коммуникации, связанной с его обсуждением, рассматриваются как конститутивные типизирующие действия. В статье вводится понятие естественной образовательной установки, задающей конститутивные образовательной коммуникации.

Ключевые слова: Образование, коммуникация, образовательный текст, образовательные отношения, повседневность, естественная образовательная установка, правила интерпретации.

Незаметные отношения

Специфика современного университетского психологического образования ¹ проявляется в том, что высказывание как коммуникативное действие, осуществляемое по отношению к другому высказыванию в образовательной коммуникации, обнаруживает самые интимные отношения с «Я». Инстанция «Я» оказывается тем необходимым ресурсом, без которого становится невозможным или затрудненным какое-либо понимание — а ведь коммуникация и полагается *прежде всего* как связанная с достижением (взаимо)понимания и согласия (в социально-философском дискурсе эта позиция наиболее последовательно представлена, как известно, у Ю. Хабермаса). Воп-

рос о том, какого именно рода отношения устанавливаются между высказыванием и фигурой «Я» принципиален для понимания образовательной коммуникации постольку, поскольку нужно признать, что всякое коммуникативное действие ведет к конституированию субъективности и предметности, а значит эти отношения далее и будут являться определяющими для коммуникации. Характер этой связи и ее коммуникативные следствия можно рассмотреть на примере взаимодействия с образовательным текстом ² — в той мере, в какой отношения, выстраиваемые с текстом в процессе обычного учебного занятия, отмеченного привычными формальными — временными («пара») и пространственными (аудитория) — рамками, есть отношения, характеризующие, как будет показано далее, образовательные отношения в целом (что, безусловно, не означает утверждения их тождественности).

Разумеется, коммуникация в образовании не исчерпывается лишь взаимодействием «с помощью» текстов или «по поводу» текстов, и по сути всякого рода «работа с текстом» (от составления учебных планов или методических пособий преподавателями до написания курсовых работ студентами) является наиболее рутинным и неинтересным аспектом образовательного процесса. Эта неинтересность текста (связанная прежде всего с его статусом и функциями, а не с содержанием того или иного текста, который в этом последнем смысле может быть в некоторых счастливых случаях «крайне интересным и полезным») неизменным образом соседствует с его неустранимостью и незаменимостью в качестве основного образовательного продукта, инструмента или средства. Нет нужды оспаривать инструментальность функционирования текста в образовании — в силу простой очевидности и необходимости этого момента. Правда это не значит, что то, что подразумевает данная инструментальность и производимые ею *образовательные* эффекты, не может быть поставлено под вопрос.

Текст имеет в образовании неоднозначный, если не сказать сомнительный, статус. Будучи неотъемлемым образовательным ресурсом так называемого «профессионального и мировоззренческого становления» в процессе обучения, текст, тем не менее, изначально

отмечен знаком испорченности теоретической абстракцией. В сущности, текст понимается как посредник между индивидом и реальностью. В качестве наиболее выразительной иллюстрации данного представления может послужить следующая цитата: «Содержание психологического текста часто соотносится субъектом с его жизненным опытом, личностными потребностями, мотивами, ценностями и установками. Текст в таком случае предстает как экран для проекций читателем своего личного опыта, уникальных личностных установок, убеждений, идей, мнений, значений и смыслов на представленный в нем материал» (Смирнова, 2003, с. 90). В отношении как «Я», так и реальности, которая в этом смысле есть всякий раз реальность до-текстовая, текст выполняет, таким образом, функцию выражения и фиксации.

Диалектика такого рода отношений также говорит: психологическая реальность сообщает нам себя посредством текста, а если точнее — посредством «выраженных» в тексте мыслей автора, к которому изначально учат питать доверие — разумеется, не тотальное и слепое, а избирательное и тоже, в свою очередь, опосредованное — доверием к преподавателю, протезирующему того или иного автора в качестве авторитетного, или традицией, которой придерживается соответствующее научно-психологическое сообщество, ранжирующее степень доверия к тому или иному автору на основе тех или иных критериев. Так, мы уже не доверяем З. Фрейду с его «пансексуалистской» интерпретацией человека и движущих им мотивов — после знакомства с текстами (или по крайней мере, что чаще, упоминания о них когда-то на лекции преподавателем) О. Ранка, К. Хорни и Ж. Лакана, не говоря уже о множестве «современных» исследователей в области психоанализа; мы также скептически в отношении бихевиоризма с его программой, провозглашенной в свое время Д. Вотсоном и постулировавшей идею принципиальной управляемости и стимульной обусловленности поведения человека — поскольку знакомы с идеями гештальтпсихологии, интеракционизма, психоанализа, наконец постольку, поскольку образ идеального психолога, как нам говорят, неотделим от гуманистического взгляда на человека, пусть он даже и является в отдельных случаях «испытуемым», как того требует, в свою очередь, идеал науки.

Однако все мы, как кажется, доверяем этим авторам на уровне текста, точнее на уровне его интерпретации. Поскольку — являясь посредником, текст всегда *сообщает* нам некую реальность, пусть даже эта реальность и претерпела существенную корректировку в ходе развития научной мысли; некие идеи автора текста, пусть даже мы и «критичны» в отношении этих идей (ведь, в конце концов, у нас тоже есть идеи, мнения и представления, обильно поставляемые нам в качестве схем интерпретации нашим «личным опытом»). Понимание текста как сообщения (а мы всегда, как правило, задаемся вопросом: «Что хотел сказать автор?») неотделимо от требования правильной интерпретации — собственно, образование учит нас в этом смысле не просто интерпретировать, а *правильно интерпретировать*. Однако поскольку текст, будучи посредником, тем не менее всегда уже опосредован (привлекаемыми нами схемами интерпретации: «жизненным опытом, личностными потребностями, мотивами, ценностями и установками»), мы всегда оказываемся пойманными в ловушку двойного отрицания: интерпретация не должна быть *ни* «слишком субъективной» (то что называется «искажение смысла авторского текста», или «приписывание автору своих мыслей»), *ни* простой ассимиляцией содержания текста (то что обозначается как «некритическое принятие информации»). Этот идеал интерпретации требует овладения особым искусством риторической «акробатики» — искусством риторической балансировки. Данная парадигма «нанизма»³ неизменным образом сопровождает рассмотрение социальных отношений (и коммуникации как одной из основных составляющих социального) как производных от «Я» и «реальности», понимаемых атомистически.

То, что с фигурой «Я» в образовательной коммуникации связана особая мифология, показывает устойчивость задействованных в образовании стратегий работы с текстом, где основными операторами интерпретации выступают *фигура автора*, с одной стороны, и *личное мнение* как отражение «Я»-позиции читателя, с другой. Стратегия интерпретации (а значит и одна из основных коммуникативных стратегий в психологическом образовании) в этом смысле есть дей-

стве субъективации, направленное на установление фигуры и интенций автора. При этом присутствует допущение об идентичности текстуального содержания и внутреннего мира автора: текст есть отражение состояния сознания автора. Понимание, таким образом, осуществляется при помощи двойной процедуры: через идентификацию с фигурой автора и посредством соотнесения с собственным личным опытом.

«Само-собой-разумеющееся» образовательной установки

Специфика практики работы с текстом ⁴, включая восприятие, отношение к тексту и прежде всего коммуникацию, связанную с его обсуждением в образовательной ситуации, позволяет говорить о наличии *естественной образовательной установки*, задающей, как кажется, конститутивы образовательной коммуникации и всего образовательного дискурса в целом. Понятие «естественной установки», или «установки повседневной жизни», введенное Э. Гуссерлем, описанное А. Шютцем и получившее дальнейшую экспериментальную разработку в исследованиях Г. Гарфинкеля, характеризуется рядом «допущений», или «пресуппозиций», обладающих конститутивным значением для восприятия и понимания человеком событий повседневного мира. Этот термин социологической теории, будучи применен к анализу образовательных действий, позволяет обнаружить то, что составляет «естественность» последних ⁵.

Согласно Гарфинкелю, «конститутивные свойства событий» распространяются на все повседневные отношения (Гарфинкель, 1999—2000). Повседневным событиям присущ нормативный порядок действий, нарушение которого может вызывать негативные переживания, вплоть до тревоги или агрессии. Если принять во внимание тот факт, что образованию как определенной социальной системе согласованных действий также присуща своя нормативность, то можно утверждать, что в отношении того или иного образовательного события существует — принимаемый по умолчанию — набор фоновых ожиданий относительно возможных действий ⁶. В этом смысле образованию также присуща своя «повседневность», характеризуе-

мая привычностью определенных действий, их рутинной повторяемостью, типичностью, согласованностью и непроблематичностью, основанными на принимаемом по умолчанию минимальном наборе определенных ожиданий.

Утверждение, согласно которому действия, осуществляемые в отношении обращения с образовательным текстом, характеризуют образовательные действия в целом, основано на том, что в ситуации работы с текстом (являющейся одним из наиболее типичных образовательных событий) мы никогда не имеем дело с отношением только с самим текстом как таковым. Это всегда более широкая система, включающая всякий раз многие составляющие, как то: роль и место преподавателя, роль и место студента, ожидаемые (обоюдно) действия, которые должен осуществлять преподаватель — как особый «агент образовательной системы» — (говоря в общем, «давать знания») и студент («приобретать», «усваивать» эти знания), особого рода коммуникация, посредством которой организуется работа с текстом (например, самый распространенный и практикуемый вариант — режим вопросов-ответов, фиксирующих адекватность понимания) — коммуникация, которая задействует определенный образовательный дискурс, который, несмотря на то, что он может быть специфицирован по дисциплинарному признаку (психологический, философский, экономический и т. д.), тем не менее всякий раз неизменно оказывается связан с двумя моментами — с высказываниями в безлично-академической форме (безличный язык академических текстов, объективированного знания учебников) и индивидуально окрашенными высказываниями (так называемое «личное мнение»).

Другими словами, отношения и действия, выстраиваемые при работе с образовательным текстом, конституируются более широкими пресуппозициями, или неким «базовым набором правил» в терминологии Гарфинкеля, по которым, как ожидается, будет действовать субъект образования, ожидающий также, что те свойства, которые характеризуют его образовательные действия, обладают силой не только для него, но и для другого, принадлежащего к тому же, что и он, сообществу (сообществу преподавателей и студентов). Студент ожидает от преподавателя, что преподаватель предоставит опреде-

ленный материал (в виде «прочитанной» лекции, например), при этом он определит цель привлечения этого материала (или иначе: для чего он может быть использован в рамках его актуальной ситуации обучения или в рамках его будущей профессиональной деятельности); то, как следует интерпретировать этот материал и т. д. Студент также ожидает, что как он ожидает данных действий от преподавателя, так и преподаватель ожидает определенных действий от него: понять предоставленный материал (в соответствии с предоставленной схемой интерпретации), запомнить («усвоить») его, суметь впоследствии продемонстрировать успешность его усвоения (в ожидаемом ближайшем будущем — на экзамене, в отсроченном будущем — в профессиональной деятельности); и наконец, как студент ожидает этого от преподавателя, так и преподаватель ожидает, что от него ожидают осуществления вышеописанных действий (предоставления материала, контроля степени его усвоения и т. д.).

В отношении работы с текстом в образовании можно выделить следующий ряд допущений, связанных с ожиданиями того, как должно протекать данное образовательное событие.

1. Основное допущение в отношении образовательного текста связано с его восприятием как *сообщения*. В этом смысле в образовании тексту всегда присуща определенная прозрачность, инвестируемая установкой на «реальность за текстом». Основными операторами сообщаемости служат при этом смысловая ясность и формальная связность. Как следствие, собственно текст как особого рода сконструированная дискурсивная система никогда не проблематичен, он воспринимается как нечто «само собой разумеющееся», или как то, что «видится, но не замечается» (Г. Гарфинкель).

2. Текст воспринимается как выражающий определенную суть («сущность»), «основную идею», т. е. текст полагается как целостный гештальт и, обычно, как нечто непротиворечивое. *Правило «основной идеи»* — это дотекстовое «само-собой-разумеющееся» восприятия и интерпретации: даже в том случае, если текст, например, представляет собой сборку отдельных высказываний автора по какой-либо теме, взятых из различных источников составителями тек-

ста, и содержит противоречия, он имеет тенденцию восприниматься в качестве непротиворечивой целостности.

3. Интерпретация текста направлена на выяснение того, в чем состоит цель сообщения и какова его значимость (*правило телеологичности*).

4. Выражаемая в тексте идея соотносится с внешней ему реальностью (отношение с текстом реализуется в этом смысле в поле референции, фиксируя тем самым изначально полагаемый разрыв между планом означаемого и планом означающего); «основная идея» текста, с одной стороны, есть отражение некоего (наличного или желаемого) положения дел, с другой стороны — руководство по его изменению (правило восприятия текста — его содержания — как «руководства к действию», или, заимствуя термин Г. Гарфинкеля, *правило «инструментальной эффективности»*). Этот своеобразный платоновский жест как бы говорит нам: текст — это место рождения и жизнь идеала, которому противостоит/не отвечает реальность.

5. Интерпретация выстраивается по принципу подтверждения/неподтверждения «точки зрения автора» («Да, действительно...», «Как верно подмечено в тексте...») и подчинена диалектике здравого смысла, операторы которой — «с одной стороны»/«с другой стороны» (*правило согласия-несогласия*). Отнестись к тексту — значит согласиться либо не согласиться с идеями автора ⁷.

Правило согласия-несогласия дополняется установкой на выражение личного мнения ⁸. В этом смысле, собственно интерпретация, обсуждение текста и представляет собой обнаружение точек согласия-несогласия, последовательность выражения собственного мнения (как манифестаций Я-позиции) и участие в «дебатах» по поводу выражаемых другими участниками обсуждения текста личных мнений. Обнаруживаемые различия здесь суть различия в точках зрения и мнениях. С этим же связано и понимание относительности знания: знание относительно в силу своей обусловленности личной позицией высказывающегося.

В той мере, в какой в естественной образовательной установке отношения студентов с текстом и стратегии интерпретации выстраиваются преимущественно в логике здравого смысла, они исходят из

обыденной позиции ⁹, где в качестве контекста может привлекаться и контекст профессиональной (или, точнее, псевдопрофессиональной) деятельности. Допущение о том, что текст надо *понимать* и что понимание должно осуществляться через фигуру автора, не подлежит сомнению: если основная функция образовательного текста — сообщить, то основная задача студента — понять это сообщение.

В той мере, далее, в какой в естественной образовательной установке текст не проблематичен, работа с текстом осуществляется в поле референции: содержание высказывания соотносится с действительностью, инструментальная функция текста сводится преимущественно к сообщению. Текст становится проблематичным, когда что-то (наиболее простой вариант — наличие грамматических, стилистических и т. п. ошибок в тексте) начинает нарушать или не подтверждать те принимаемые по умолчанию допущения, которые конституируются «естественной установкой», как, например, допущение о текстуальной целостности и непротиворечивости, допущение об идентичности текстуального содержания и внутреннего мира автора (или внешней реальности) и т. д., переводя, таким образом, взаимодействие с текстом из поля референции в поле текстуальности.

Анализ эссе студентов-психологов 4-го курса, написанных после прочтения текста «Посмотрел фильм «12 обезьян» с Брюсом Уилисом» (в рамках курса «Методика преподавания психологии», ЕГУ, 4-й курс отделения психологии, 3.03.04).

- Стратегия субъективации: установить фигуру и интенции автора:
 1. «Такое ощущение, что все написано подростком, который находится в процессе лихорадочного поиска себя, пытается понять, что он такое и каков мир вокруг него».
 2. «Такое ощущение, что человек находился под влиянием каких-либо психотропных веществ или, в конце концов, является фанатиком компьютеров, хакером или кем-то вроде этого».
- Восприятие текста как сообщения, основными операторами сообщаемости служат смысловая ясность и формальная связность:
 1. «Текстом это назвать сложно. Это просто поток мыслей, которые человек захотел как-то выразить».

2. «Из-за множества ошибок в тексте серьезно отнестись к нему невозможно, смысл самих предложений ускользает, между ними нет смысловой связи... Такое впечатление, что автор приложил большие усилия, сильные эмоции для создания данного продукта, которые, однако, вызывают растерянность и улыбку у читателя».

3. «...в сочетании с некоторым количеством орфографических ошибок этот текст звучит более чем несерьезно, он теряет смысл, если он, конечно, вообще там есть».

■ Допущение об идентичности текстуального содержания и внутреннего мира автора: текст как отражение состояния сознания автора:

1. «Текст выглядит как попытка донести до читателя что-то очень важное, волнующее, новое переживание для автора».

2. «Человек, который это писал, вероятно, находился в состоянии возбуждения. Об этом свидетельствует множество ошибок и опечаток. Однако в то же время возникает подозрение, не находился ли он под действием какого-либо наркотического вещества <...> Этот текст представляет собой просто поток мысли».

■ Понимание через идентификацию с фигурой автора и соотношение с собственным личным опытом; установка на оценивание:

1. «Помню, я смотрела этот фильм когда-то, возможно, довольно давно, потому что вряд ли могу понять чувства человека, писавшего данный текст. Поэтому каким-то образом его оценивать сложно».

2. «Может, мне не понравилось это читать именно из-за того, что я очень негативно отношусь к таким людям».

Неоправдание ожиданий относительно формальных и смысловых характеристик текста в определенной степени делает текст «видимым и замечаемым», т. е. текст начинает обретать свою текстуальную плотность (анализу, например, начинают подвергаться стиль, форма, риторика и др. текстуальные характеристики). Однако, если эта утрата прозрачности и способна произвести первоначально некоторое замешательство, то оно быстро устраняется благодаря вступлению в действие механизмов восстановления нарушенного порядка «нормальности». Происходит контекстуализация, параметры которой

задает, как правило, одна из доминирующих на данный момент систем релевантности. Обычно это либо область обыденного опыта либо область псевдопрофессиональной деятельности, чаще всего имеют место оба типа контекстуализации одновременно. Нарушения текстуальной «нормальности» могут включить режим недоверия к тексту (тогда как в «естественной установке» к тексту присутствует изначальное доверие, не подвергающееся сомнению, доверие по умолчанию): текст, например, начинает восприниматься как попытка провокации читателя. Однако чаще всего доверие и здесь сохраняется, модифицируя соответствующим образом восприятие и интерпретацию текста: «неправильность построения» текста в этом случае объясняются неумением или затрудненностью выражения мыслей (в силу возраста, необычного психологического состояния и т. д.), концептуальной слабостью автора и т. д.

Таким образом, если текст не соответствует само собой разумющимся ожиданиям, может иметь место несколько альтернативных отношений к нему: *обесценивание* (т. е. текст не подтверждается в своем статусе); *оправдание* (за текстом сохраняется его статус, но при условии привлечения «отягчающих обстоятельств дела», как то: особые обстоятельства его написания (психологическое возбуждение, одиночество...), специфические притязания автора (например, претензия на научность или оригинальность, желание манипулировать реакцией читателя...), тип личности автора; *принятие предлагаемой игры* (отношение к тексту и его интерпретация выстраиваются на основе тех же правил — текстуальных ходов, — по которым сконструирован текст).

Изнанка образовательной механики недвусмысленно обнаруживает себя в случае относительной незаданности ситуации, когда, например, форма и цель интерпретации текста однозначно не определены преподавателем, вскрывая тем самым следующий факт: чтобы ситуация была определена студентами как образовательная, необходимо — в качестве одного из конституирующих компонентов — желание преподавателя. Это напоминает логику лакановского субъекта, согласно которой отношения (в данном случае отношения, выстраивающиеся между преподавателем, студентом и знанием) конституи-

руются желанием Другого: студент стремится угадать желание преподавателя и соответственно удовлетворить его. Лакановский субъект вопрошает: «Чего ты хочешь?», студенты почти с отчаянием в голосе: «Скажите нам, к чему Вы клоните... и мы Вам ответим».

Осмысленность, придаваемая тому или иному высказыванию, как и всей ситуации в целом, возникает не вследствие понимания правильно структурированных и соотнесенных друг с другом предположений, то есть не на лингвистическом уровне. Согласно Э. Гидденсу, «смысл в коммуникативных актах, каким его производят обычные действующие люди, нельзя уловить просто в лингвистических терминах, точно так же, как не может быть оно переведено и в термины формальной логики, которая не обращает никакого внимания на контекстуальную зависимость» (Гидденс, 2002, с. 291). Скорее, первичным и необходимым условием возникновения осмысленности является совпадение ожиданий (в частности, относительно того, что ситуация коммуникации будет организована, что она будет организована преподавателем, что ее «структура» («план», «суть»...) и «общая направленность» («ориентировка»...) будут обналичены преподавателем, что преподаватель займет позицию «субъекта, который знает» (причем, институциональная позиция, то есть сам статус преподавателя еще не гарантируют с неизменностью того, что преподаватель будет воспринят в качестве эксперта), а студент — позицию «субъекта, который должен верить, что преподаватель знает» и т. д.). Ожидание того, что цель и формат коммуникации будут сообщены преподавателем, является общим и для студента, и для преподавателя. Бессмысленность, таким образом, связана в первую очередь с неоправданием ожиданий.

Как показывает К. Джерджен, наш психологический дискурс «Я» имеет историческую обусловленность и «является *сущностно согласованным*, то есть в принципе лишенным какого бы то ни было установившегося референта» (Gergen). И хотя «в каждый отдельный момент истории» наш обыденный язык, равно как и научный, стремится внушить нам мысль, что он «отображает область независимо существу-

ющих предметов и событий», историческая контекстуализация позволяет проблематизировать данную претензию. Образовательная коммуникация представляет сегодня во многом поле взаимных инвестиций со стороны обыденного и научного дискурсов в их тенденции онтологизировать и натурализовать «Я». И если определенные, поддерживаемые образованием, практики коммуникации инсталлируют и утверждают определенное отношение со знанием и понимание субъекта, то проблематизация последних может быть осуществлена прежде всего изнутри самих коммуникативных практик. На мой взгляд, задача образовательной коммуникации должна состоять прежде всего в том, чтобы произвести простое действие текстуализации знания и субъекта. И если, далее, основным условием, определяющим то или иное отношение к тексту, а значит и к знанию, реализуемому в нем, выступает контекст, то вопрос заключается в том, какого рода контекстуализации мы осуществляем? И следовательно, способы «диверсификации форм субъективности» (А. А. Полонников) нужно искать прежде всего в способах контекстуализации.

Примечания

¹ В тексте и далее речь будет идти прежде всего о психологическом университетском образовании в Беларуси.

² Под словами «образовательный текст» следует понимать здесь любой текст, который предлагается преподавателем студентам в качестве материала для работы в аудитории, либо к которому преподаватель отсылает как к источнику знания и который задействуется в дальнейшем в той или иной форме в учебном процессе (в рамках лекции, семинара, на экзамене, при выполнении тех или иных студенческих работ — рефератов, докладов, курсовых, дипломных и пр.), а также сами студенческие работы как сугубо образовательные текстуральные продукты.

³ Я заимствую это выражение у Р.Барта из его статьи «Критика “ни — ни”» в сборнике «Мифологии».

⁴ Представленные далее соображения основаны на ряде семи-

нарских занятий со студентами-психологами 4-го курса БГУ и ЕГУ, основным содержанием которых была практика работы с текстом и выявление его функции в образовательной коммуникации, и носят предварительный характер.

⁵ Вопрос оправданности применения понятия «естественной установки» А. Шютца, описывающего действия человека в ситуациях повседневной жизни, к действиям в образовательной ситуации, может быть снят, если рассматривать «повседневность» не субстанциально, а функционально, прежде всего, как нечто повторяемое, привычное, не требующее явного определения, не проблематичное, на что указывают, в частности, Касавин и Щавелев (Касавин, Щавелев, 2004).

⁶ В качестве знакового может быть рассмотрено следующее высказывание студентки, сделанное ей после того, как преподаватель проинтерпретировал написанные студентами эссе: «Теперь мы знаем, чего вы хотите... Ваши первые занятия и предложенные тексты немного невротизировали, непонятно, чего вы хотели... Мы настолько привыкли к заданности... Свобода, когда не заданы рамки, невротизирует, буквально до агрессии...».

⁷ Отсутствие выражения согласия или несогласия рассматривается как изъян, как принципиальная недостаточность интерпретации: «Данный текст представляет собой довольно доступное изложение своих мыслей, возникших после прочтения статьи Выготского. <...> Однако текст, на мой взгляд, не выражает отношения к прочитанному, студентка не выражает своего согласия или несогласия» (из комментария студентки эссе ее однокурсницы, написанного в связи с текстом Л. С. Выготского «Психологическая природа учительского труда»).

⁸ Как показали дискуссии со студентами на семинарских занятиях, выражение согласия или несогласия и выражение личного мнения — это финал интерпретации. Устойчивость, с которой повторялось данное действие, позволяет квалифицировать его как типичный эффект сегодняшнего университетского образования.

⁹ Под словами «обыденная позиция» я имею в виду позицию, референтом которой выступает для субъекта, ее занимающего, его «личный опыт», знание, которое он, как правило, не связывает с об-

разовательным опытом (референтом которого для него, в свою очередь, выступает научное знание).

Литература

Гарфинкель Г. Понятие «доверия»: доверие как условие стабильных согласованных действий и его экспериментальное изучение / Пер. с англ. Н. Г. Николаева // Социальные и гуманитарные науки: отечественная и зарубежная литература. Реферативный журнал. Серия 11: Социология. — 1999. — № 4. — С. 126—166; 2000. — № 1. — С. 146—184.

Гидденс Э. Новые правила социологического метода / Пер. с англ. С. П. Баньковской // Теоретическая социология: Антология: В 2 ч. Ч. 2 / Сост. и общ. ред. С. П. Баньковской. — М.: Книжный дом «Университет», 2002. — С. 281—318.

Касавин И. Т, Щавелев С. П. Анализ повседневности. — М.: Канон+, 2004. — 432 с.

Смирнова Ю. С. Восприятие и интерпретация текста по психологии // Работа с текстом. Серия «Современные технологии университетского образования». Выпуск 1 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. — Мн.: РИВШ БГУ, 2003. — С. 88—100.

Gergen K. J. The self: colonization in psychology and society. [WWW-Документ] URL <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/web/page.phtml?id=manu36&st=manuscripts&hf=1>

Работа выполнена при поддержке Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований в рамках темы «Исследование коммуникативных механизмов трансформации образовательной идентичности студента современного университета» (грант № Г03М-116).

FUNCTION AND FIELD OF TEXT IN EDUCATIONAL COMMUNICATION

T. V. Tyagunova

Abstract: «Naturalness» of the educational communication in the university psychological education which is characterized through a set of expectations concerning educational actions with the text is discussed in the article. Education is viewed as a special type of practice possessing its own «routine». Relations that established in the process of interaction with the text and developed in the course of the communication connected with discussion of it are considered as constitutive typifying actions. The concept of the natural educational attitude which determine constitutives of the educational communication is introduced in the article.

Keywords: Education, communication, educational text, educational relations, routine, natural educational attitude, rules of interpretation.

«НЕ-Я» СИТУАЦИИ В ОБУЧЕНИИ. КОНСТИТУТИВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

А. А. Полонников

Аннотация: Статья посвящена проблеме оснований культуропорождающей коммуникации в современном университетском образовании. В качестве такого фундамента автор предлагает рассматривать принцип игры. На материале работ, посвященных психологии игры, российского ученого Д. Б. Эльконина и его учеников анализируются контексты образовательной продуктивности игры, осуществляется реконтекстуализация феномена «игра» в связи с задачами современного этапа развития университетской подготовки. Основной акцент в этой реконтекстуализации делается на способности игры производить «эксперименты с реальностью», ориентации ее продуктивности на трансформацию качества присутствия человека в мире культуры. Работа написана с позиции социально-конструкционистского подхода, в котором игра рассматривается, прежде всего, как метакоммуникативный феномен.

Ключевые слова: Культуропорождающее образование, культурное многообразие, миссия игры, парадоксальная образовательная коммуникация, металингвистическое отношение, метакоммуникативная установка.

Отношение к отечественной традиции в ситуации конкуренции различных форм знания и практик становится центральным моментом гуманитарного развития. Формула отказа от традиции по причине ее идеологизированности, равно как и утверждение принципа селективной преемственности («взять из нее лучшее») все более обнаруживают свою недостаточность. Новая постановка вопроса о традиции скорее касается не столько ее, сколько того контекста, в который мы помещаем традицию. В той мере, в какой контекст является текстом, возникает проблема интертекстуальности. Текст-контекст и текст традиции начинают вести между собой диалог, причем его итог и становится для нас основанием для выстраивания отношения к традиции.

Миссия игры в онтогенезе: нерешенные проблемы

Среди проблем, которые нам завещал известный советский психолог Даниил Борисович Эльконин, есть одна довольно странная. Ее странность заключается в том, что ученый, написавший одну из интереснейших книг по психологии игры, разработавший оригинальную концепцию учебной деятельности младших школьников, оказался на закате своего творчества перед вопросом, на который он, собственно, все время пытался получить ответ. Вот фрагмент из научных дневников Эльконина, в котором он формулирует перспективные проблемы психологических исследований: «Нельзя, — пишет он, — обойти, конечно, и проблемы готовности детей дошкольного возраста к последующему обучению в школе и той функции, которую при этом может выполнить ролевая игра» (Эльконин, 1989, с. 361). Означает ли отсутствие ответа на поставленный ученым вопрос нерешенность им и его учениками одной из важнейших задач, сформулированных еще тогда, когда выстраивались контуры знаменитой эльконинской периодизации психического развития? Или мы имеем прецедент развития научного мышления, обнаруживающего недостаточность прежних постановок? В той, известной сегодня даже студентам периодизации Элькониным ставилась задача описания логики перехода ребенка с одного этапа развития на другой, обнаружения того, как продукты развития (новообразования) предшествующего этапа начинают выступать в качестве материала преобразования новой ведущей деятельности на последующей стадии детского развития.

Выдвигая, например, предположение о психологической связи дошкольного и младшего школьного периода, Эльконин говорит следующее: «Ролевая игра выступает как деятельность, в которой происходит ориентация ребенка в самых общих, самых фундаментальных смыслах человеческой деятельности. На этой основе у ребенка формируется стремление к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, которое является основным моментом готовности к школьному обучению. В этом и заключается основное значение игры для психического развития, в этом заключается ее ведущая функция» (Эльконин, 1971, с. 90).

Но что такое «фундаментальные смыслы человеческой деятельности»? О какой ориентации идет речь? Ведь во многих «фундаментальных смыслах» ребенок ориентировался и раньше, причем довольно неплохо? Ответ ученого слишком общ, он нас явно не удовлетворяет. Впрочем, не только нас. Вот как реагирует на утверждение Д. Б. Эльконина известный российский психолог А. В. Петровский: «Одним словом, важность игры дошкольника для развития его психики, на что обратил внимание еще Л. С. Выготский, не требует новых доказательств. Вместе с тем трудно предположить, что в дошкольном возрасте возникает уникальная и маловероятная ситуация (никогда более не повторяющаяся в биографии человека), когда его личность конструируют не реальные поступки, а изображение поступков других.

Для формирования личности необходимо усвоение образцов поведения (действий, ценностей, норм и т. п.), носителем и передатчиком которых уже на самых ранних стадиях онтогенеза может быть только взрослый. А с ним ребенок вступает чаще всего отнюдь не в игровые, а во вполне реальные жизненные отношения. Исходя из предположения, согласно которому личностно образующим потенциалом в дошкольном возрасте обладает игра, трудно понять воспитательную роль семьи, общественных групп, отношений, складывающихся между взрослыми и детьми, которые в большинстве случаев также являются вполне реальными, опосредованными содержанием той деятельности, вокруг которой они формируются. Наиболее референтным лицам (родителям, воспитателям детского сада) личность ребенка открывается именно через его деяния, а не через исполнение ролей в игре... Играя в доктора, дошкольник моделирует поведение врача (щупает пульс, просит показать язык и т. п.), но важнейшие личностные качества, связанные с гуманностью и действенностью идентификаций с другими, формируются и проявляются, когда он заботливо ухаживает за больной бабушкой, т. е. в реальной жизненной ситуации, где индивид выступает как субъект системы межличностных отношений, опосредованных реальной деятельностью, в данном случае помощью больному» (Петровский, 1987, с. 42—43).

Интересно, что и критик Эльконина Петровский тоже говорит об ориентации в смыслах человеческой жизни, приобретаемой дошкольником, однако, эта ориентация связана с обобщением реального социального опыта и именно он, с точки зрения оппонента Эльконина, никак не связан с игрой и даже противостоит ей. Абстрактность высказывания автора концепции периодизации психического развития в онтогенезе открывает его критикам весьма широкое поле для возражений.

Не просто, весьма не просто найти точные аргументы в пользу того, что только игра, а не какая-нибудь другая, пусть даже очень «реальная» деятельность создает необходимые для развития в младшем школьном возрасте психологические предпосылки, и эти предпосылки имеют прямое отношение к господствующей в младшем школьном возрасте активности — учебной деятельности, т. е. несут такую нагрузку, которую никакая другая форма активности, кроме игры, не способна обеспечить. Таким образом, вопрос о специфическом участии ролевой игры в акте развития оказывается ключевым для нашего небольшого теоретического исследования.

Для ответа на него нам потребуется произвести три действия: во-первых, еще раз обратиться к понятию «игра», реконструируя его интерпретацию в русскоязычной психологической традиции; во-вторых, уяснить его рабочую перспективу (значение для функционирования будущей учебной деятельности) и, в-третьих, обнаружить момент снятия, преобразования продуктов игры в «фактуре» учебной деятельности, что и позволит нам ответить, пусть даже гипотетически, на принципиальный, поставленный Элькониним вопрос: в чем же все-таки состоит основной вклад игры в создание необходимых психологических (ориентировочных) условий учебной деятельности младшего школьника. Этот анализ имеет значение еще и в связи с тем, что сам Эльконин, завершая свой творческий и жизненный путь, пишет в своих научных дневниках: «Моя периодизация хотя в основном и правильно схватывает динамику развития, но в ней не раскрыт внутренний механизм этой динамики» (Эльконин, 1989, с. 519).

Обращение к исследованиям Д. Б. Эльконина продуктивности игры позволяет обнаружить довольно любопытную ситуацию. С од-

ной стороны, в текстах работ этого автора игра чаще всего помещается в инструментально-средственный контекст, например, как дидактическое средство для развития тех или иных навыков, в частности, речь идет о влиянии ролевой игры на развитие умственно отсталых детей, значении игры для коррекции взаимоотношений в малых группах, использовании игры для формирования новых, более высоких уровней интеллектуального развития, формирования контроля и самоконтроля. Здесь мы видим, как «игра» профилируется, подчиняется психокоррекционным и педагогическим задачам, т. е. берется в утилитарно-практическом аспекте, определяется функционально. Но у функционального определения есть одна слабость, которая проявляется при его переносе в другие ситуации и практические контексты. Здесь мы сталкиваемся с проблемой переопределения. Новая функция рождает новую структуру. Вот эта деконструктивная задача в отношении понятия часто опускается доверчивыми к слову исследователями и практиками. В результате возникает конфликт пользовательских контекстов. Не решив задачи контекстуализации, а в последующем и реконтекстуализации, нельзя начинать нового исследовательского действия.

Вот почему проблематика философии эльконинской «игры», вопросы ее границ и структуры нуждаются в тщательном прояснении. И хотя по страницам книг Эльконина разбросаны здесь и там различные значимые характеристики «игры»: условная ситуация, игровое действие, игровая роль, тем не менее ключевой смысл игры, ее понятие остается недостаточно проявленным. Что же, однако, присутствует в явной форме?

Следуя призыву Выготского к «анализу не по элементам, а по единицам» Эльконин выделяет единицу (клеточную структуру) игры. Он пишет: «Итак, можно предположить, что именно роль и связанные с ней действия по ее реализации и составляют единицу игры» (Эльконин, 1999, с. 27). Тем не менее, это установление не вполне устраивает самого ученого, поскольку в шестой главе цитируемой монографии Эльконин вновь формулирует исследовательскую задачу — спецификацию игры как формы развития. Он замечает: «...не-

обходимо более точно определить те стороны психического развития и формирования личности ребенка, которые по преимуществу развиваются в игре и не могут развиваться или испытывают лишь ограниченное воздействие в других видах деятельности» (Эльконин, 1999, с. 318). В чем же (обобщенно) этот ученый предполагает увидеть основную продуктивность игры? Связана ли эта продуктивность с такой специфической активностью, как ролевая игра дошкольника? Таких зон значимости у Эльконина несколько.

Во-первых, игра — это путь социализации ребенка, канал его приобщения к привлекательному большому миру. В игре происходит развитие мотивационно-потребностной сферы, ее радикальное расширение, поскольку «ни в какой другой деятельности нет такого эмоционально наполненного вхождения в жизнь взрослых, такого ответственного выделения общественных функций и смысла человеческой деятельности, как в игре. Таково первое и основное значение ролевой игры для развития ребенка»¹ (Эльконин, 1999, с. 323). Данной позиции противостоит приведенная выше точка зрения А. В. - Петровского, отказывающего игре в той специфичности, на которой настаивает Эльконин.

Во-вторых, игра — это преодоление «познавательного эгоцентризма». С точки зрения Эльконина, в игре «коренным образом изменяется позиция ребенка в отношении к окружающему миру и формируется самый механизм возможной смены позиции и координации своей точки зрения с другими возможными точками зрения. Именно это изменение и открывает возможность и путь для перехода мышления на новый уровень и формирования новых интеллектуальных операций» (Эльконин, 1999, с. 329). Однако и здесь мы вправе заметить: но почему именно игровая децентрация, а не какая-либо иная? Почему не взаимодействие в трудовой деятельности, не общение со сверстниками или с родителями?

В-третьих, игра — это развитие интеллектуальных действий. Эльконин отмечает, что «игра выступает как такая деятельность, в которой происходит формирование предпосылок к переходу умственных действий на новый, более высокий этап — умственных действий с опорой на речь» (Эльконин, 1999, с. 331). Однако в чем состоят эти

предпосылки? Каково их психологическое содержание и смысл? И в чем, собственно, состоит особенность игрового использования речи (знака)? Все эти вопросы значимы, коль скоро мы остаемся на позиции школы Выготского. Игровое использование знака, новой формы опосредования должно открывать нам перспективу трансформации интеллектуальной функции ребенка в игровой деятельности.

И, наконец, в-четвертых, игра выступает принципиальным условием произвольности поведения дошкольника. В игре ребенок «выполняет одновременно как бы две функции; с одной стороны, он выполняет свою роль, а с другой — контролирует свое поведение. Произвольное поведение характеризуется не только наличием образца, но и наличием контроля за выполнением этого образца» (Эльконин, 1999, с. 334). Таким образом, при выполнении роли обнаруживает себя своеобразное разделение на действующее и контролирующее «Я», которое впоследствии явится базовым условием функционирования рефлексии. Конечно, считает ученый, разделение «Я» в игре — это еще не сознательный контроль, но в нем, в самом процессе деления, содержатся уже все основные компоненты произвольного поведения. «Именно поэтому игру можно считать школой произвольного поведения» (Эльконин, 1999, с. 335). Но ведь рефлексия не обязательно связана с игровым генезисом? Чем ценен именно игровой ее вариант?

Приводимые Эльconiным аргументы действительно интересны. Но вопросы, поставленные А. В. Петровским, требуют иной, более точной аргументации. Все обозначенные Эльconiным параметры детского развития: и усвоение смысловой структуры человеческого мира, и преодоление эгоцентризма, и развитие структур обобщения, и необходимая для обучения произвольность, конечно же, формируются в игре. Но только ли? Почему предпосылки рефлексии должны возникнуть именно в игре, а никак иначе? И, наконец, самый главный вопрос: что, собственно, делает игру игрой, что отличает игровое действие, роль, условную ситуацию от самых разнообразных не игровых жизненных позиций и отношений? В чем заключается этот таинственный «игровой остаток»?

Чтение работ Эльконина, посвященных проблематике психологии игры, позволяет предположить, что именно этот вопрос, вернее неудовлетворительность собственных ответов на него, постоянно возвращают автора к исходной точке: смыслу игры.

В этих возвращениях Эльконин часто обращается к одному из своих теоретических авторитетов — А. Н. Леонтьеву. Он солидаризуется с последним в представлении о социализирующей функции игры, в понимании роли игры при вхождении дошкольника в мир смыслов человеческих отношений. А для А. Н. Леонтьева «операции и действия ребенка всегда реальны и социальны, в них ребенок овладевает человеческой действительностью» (Леонтьев, 1972, с. 485). «Реальны» в каком смысле? Если сам Леонтьев определяет единицу игры в виде «игрового действия», значит, он должен был бы поставить вопрос о специфически игровой социальности и реальности в целом. Как, однако, близок был Леонтьев к постановке этого важнейшего, ускользающего от него вопроса: «Дети забираются в старую, брошенную коляску. Они усаживаются в ней и „путешествуют“ в своем воображении. В такой игре нет действий, нет правил, нет задачи. Только внешняя ситуация — брошенная коляска — еще свидетельствует о происхождении этой деятельности, о ее рождении в настоящей игре. Но это уже не игра, это греза, мечта. Создаваемый в ней образ фантазии самоценен для ребенка, он вызывает у него волнующие и сладкие эмоции, во имя их переживаний он строится. Мотив игры сместился на ее продукт; игра умерла, родилась греза» (Леонтьев, 1972, с. 498—499). Откуда у Леонтьева это противопоставление игры и воображения, какая в этом случае реальность реальна? Почему игра не может быть одновременно и своим продуктом, и условием, и средством осуществления? Но это уже наши вопросы.

Миссия игры: опыт реконструкции

Вернемся, однако, к Эльконину, к его замечательным научным дневникам, и акцентируем для нашего анализа отдельные строчки.

«Главное — понять игру как взаимодействие реальной и идеальной форм и, следовательно, как особую форму усвоения» (Эльконин, 1989, с. 483).

«Где-то на определенном историческом этапе развития человечества возникает неясность в определении будущего ребенка. Кого готовить?.. Увеличивается разрыв между ребенком и обществом. Даже при определенности будущего усложнение орудий труда не создаст условий для непосредственного овладения ими» (Эльконин, 1989, с. 489).

«Роль есть „децентрация“, т. е. возможность произвести ряд действий и отнестись к другому с точки зрения фиктивного „я“²: с другой точки зрения, с другой позиции» (Эльконин, 1989, с. 489).

«Ведь для дошкольника, если судить по игре, характерны расхождение видимого и смыслового поля и ориентация на смысловые отношения. Действия ребенка определяются не вещью, а ее смыслом. Как же это может быть? В чем здесь дело? Откуда это противоречие? Как она рождается и как разрешается?» (Эльконин, 1989, с. 489).

«У меня возникла мысль, что, может быть, кризис 7 лет, который Лев Семенович описывал как потерю непосредственности, определяется „децентрацией“, за которой стоит расчленение Я и НЕ Я» (Эльконин, 1989, с. 499—500).

Условность — «важнейший, может быть, даже определяющий момент в развитии мышления. Но условность не чисто интеллектуальное образование. Это образование особого типа, хотя оно и становится средством гипотетического мышления. Условность социальна по своему происхождению, по своей природе» (Эльконин, 1989, с. 509).

«Таким образом, вся проблема „центрации“ и „децентрации“ есть проблема „Я — другой“, „Я — другое Я“. Именно она — проблема двух человек в одном» (Эльконин, 1989, с. 513).

«В игре происходит первое преодоление самого себя, т. е., по моей концепции, здесь истоки того, что принято называть личностью, но в собственно психологическом аспекте» (Эльконин, 1989, с. 519).

Эльконин снова и снова ставит вопросы о продуктивности игры, ее сущности, что в определенном смысле можно объединить. Попробуем сделать здесь некоторое обобщение и постараемся при его по-

мощи увидеть возможность несовпадения Эльконина с самим собой, усилим линию, обозначаемую этим несовпадающим с самим собой Элькониним.

Игра двойственна, она совмещает в себе идеальную и реальную линии. В ней, в игре, возникает эффект двойного присутствия, одновременного удержания и плана «преображенного», и плана «на-самом-деле». Момент этого двойного удержания и есть важнейший признак игры. Но это удвоение особое, весьма отличное от удвоения мира при угрожающем действии или обмане. (Вернемся к этому позже.) Исчезновение двойственности, принятие условности как реальности ведет к исчезновению игры, ее переходу в «бредовую» (Выготский) форму. «Когда ребенок, играя с отцом в воинов, кусает его до боли и восклицает: „Прости, я забыл, что ты папа“, то это является для нас свидетельством того, что он пребывает в игровой, символической реальности. Точнее, игровая реальность в этом случае как бы „поглощает“, надстраивается над вещной реальностью. С другой стороны, это как бы „пробывание на кончике ножа“ („хождение по лезвию бритвы“), то есть не полное погружение в символический мир. Случай, когда ребенок, играя в хозяина собачки, ведет мать на поводке и вдруг, останавливаясь, фиксирует свою неловкость от ситуации, иллюстрирует как разрушается игровая реальность, когда она поглощается „настоящей“ реальностью» (Краснова, 1999, с. 30).

В обсуждаемом здесь понимании игры мы можем видеть расщепление целокупного «Я», возникновение «НЕ-Я», игровой децентрации, в которой новое «фиктивное Я» становится центром новой условной ситуации: «Я и другое Я, два человека в одном...». В игре, с этой точки зрения, мы имеем не одну ситуацию, а две, которые за счет диалогического отношения и позволяют игре как игре осуществляться. Этот момент очень интересно подчеркивается у Выготского. Он пишет о том, что «... наличие игры с мнимой ситуацией всегда было известно, но ее рассматривали как одну из групп игры. Мнимой ситуации при этом придавалось значение второстепенного признака. Мнимая ситуация не являлась в представлении старых авторов тем основным качеством, которое игру делает игрой, раз только одна определенная группа игры характеризовалась этим призна-

ком» (Выготский, 1966, с. 30). Заметьте! Выготский говорит не об игре в мнимой ситуации, хотя и это, безусловно, важно, а об игре с мнимой ситуацией³. Здесь мы можем видеть как Выготский не только иначе, чем его последователи, определяет единицу игры (у Эльконина это роль, у Леонтьева — действие, у Выготского — условная ситуация), но и указывает на важный для нас (и для Эльконина тоже!) момент двойственности, специфичной для игры, удержания играющим парадоксальной ситуации — соединенности двух реальностей.

Но и это не все. Обратим внимание на эльконинское дневниковое замечание о преодолении себя в акте игры. Здесь важно все. И принципиально возможное появление опыта, который не выводим непосредственно из опыта человека, и целостное самоотношение, и наконец, основная функциональность игры — ее особая (создающая разрыв) направленность на «Я», создание «НЕ-Я» ситуаций и экспериментирование с ними. Не экспериментирование с эмпирическим «Я», центром жизненных ситуаций и реалистических отношений, а с новым образованием (новообразованием) игры, условной ситуацией, ситуацией «НЕ-Я», значение которой для последующей учебной деятельности — решающе.

На это же обстоятельство обращает наше внимание, в частности, И. Е. Берлянд, когда отмечает такую особенность игровых обстоятельств как «...сознание условности, „как если бы“, отделение себя играющего от своего действия (или персонажа, если это ролевая игра), внаходимость по отношению к нему., составляют самую суть игры» (Берлянд, 1992, с. 21). Или, как пишет по этому поводу Л. Т. - Рутюнских: «Не просто условное бытие, а осознание условности лежит в основе формирования игрового мира» (Рутюнских, 1997, с. 79).

На последнее следует указать отдельно. Речь идет о парадоксальном «игровом мире». Мире, который образует собственную «область конечных значений» (А. Шюц), мире, ограниченном специфичными правилами, местом и временем, мире условном и искусственном. Подчеркнем еще раз эту важную особенность: в игре мы имеем дело не с делением клетки, не с развитием одной исходной формы, а со смысловым разрывом, возникновением и сосуществованием двух

миров. Миров, обозреваемых изнутри. В каждом из них играющий участвует одновременно. Здесь мы ведем речь не об игре как культурном феномене, не об игре вообще, а об играх дошкольников, играх, призванных выполнить историческую миссию подготовки следующей онтогенетической эпохи детского развития.

Конечно, мы далеки от мысли, что условная граница между реальным и фиктивным миром это специфически игровая ситуация. Раздвоенность мира, как отмечалось выше, присутствует в моменты сновидений и пробуждений ото сна, в сценическом поведении и обмане, угрозе и ритуальных действиях. Тем не менее, игра имеет перед всеми этими психо-культурными формами несомненное преимущество. Оно связано с парадоксом игры. Игровое действие не символизирует, т. е. не выражает то, что им демонстрируется. У Грегори Бейтсона данное положение выражено так: «Действия, в которых мы сейчас участвуем, не означают того, что означали бы действия, которые они обозначают» (Бейтсон, 2000, с. 207). В результате игроки коммуницируют по поводу чего-то несуществующего, а не по поводу того, что присутствует в их действии. По существу, действия играющих направлены на создание особой реальности. В этом отношении игровая реальность не репрезентативна, как полагали адепты деятельностного подхода, да и не только они, а «самореферентна». В игре со знаком происходит какое-то загадочное преобразование. Знак отрывается от денотативной связи, и его референт помещается в некоторое пространство, которого нет, но которое, собственно, и есть референт. Или новая реальность, реальность игры. В ней обнаруживает себя и раздвоение, и инверсия условной ее части, и отношение ко всей игровой ситуации в целом. Это значит, что игра должна быть увидена, прежде всего, в этой ее сложноустроенной функции, открывающей играющему доступ к ситуационному производству значений, к практике их контекстуализации или культурной «кухне» их конструирования. Не освоение недоступных ребенку смыслов взрослого мира, а попадание в культурное бытие, бытие творческое — вот в чем основной смысл игры.

Становится понятным, что отсутствие у ребенка-дошкольника опыта порождения миров инобытия, опыта «НЕ-Я» ситуаций, который только игра и может сформировать, делает грядущую учебную деятельность безосновательной в психологическом смысле. Она оказывается «без места», пространством ее реализации становится базовая реальность с ее единственным подлинным «эмпирическим Я», в результате чего возникают самые разнообразные «Я-деформации» и «Я-сопротивления». Дидактогенный невроз, все чаще фиксируемый в современной школе экспертами-психиатрами, становится неразрешимой проблемой. Идентичность обучающегося вступает в смертельную схватку с культурными формами, реализуемыми образованием, что чаще всего завершается массовым нежеланием детей учиться или образовательной индоктринацией.

Игровое отношение имеет образовательное значение еще и потому, что все другие (неигровые) отношения с ролью (социальная роль), действием (предметно-преобразовательное действие), условной ситуацией (этикетное взаимодействие) базируются на реалистическом «Я», как фокусе развертывания структуры реальности, или на схемах простой мультипликации одного и того же мира. Главный вывод из такого разумения связи игры и учебной деятельности следующий: игра создает психологическую форму — особым образом обусловленное пространство (реальность) действия, на котором в процессе обучения разворачивается работа учебной деятельности, куда помещается ее идеальное содержание и основные продукты ее производства. Это и есть ответ на вопрос Эльконина о содержательной связи двух последовательных этапов онтогенеза.

Продуктивность игры и обучение

Обучающая система, над созданием которой многие годы своей жизни трудился Д. Б. Эльконин, воплотилась, как известно, в опыте Развивающего Обучения (РО Эльконина/Давыдова). В этой интереснейшей психолого-педагогической практике ее авторы в качестве фундаментального используют постулат о двух типах мышления:

эмпирическом и теоретическом. Отношение между двумя этими формами интеллектуальной активности, исходя из нашего анализа игровой логики, должно носить диалогический, сложно опосредованный характер. Замещение эмпирического «Я» теоретическим «Я», вытеснение эмпирического «Я» или их иерархическое соединение с этой точки зрения могут быть поняты как деструктивные практики, поскольку ведут к унификации мыслительных процедур.

Но, как это не покажется странным, именно такое отношение между теоретическим условным (НЕ-Я) и эмпирическим «Я» определяется в используемой В. В. Давыдовым и другими разработчиками проблем развивающего обучения схеме «снятия». Давыдов пишет по этому поводу, что «формирование у человека в процессе его обучения и воспитания рассудочного мышления⁴ очень важная задача, поскольку „рассудочность“ как особый момент с необходимостью входит в более развитые формы мышления, придавая его понятиям твердость и определенность. Но проблема состоит в том, чтобы найти такие пути обучения и воспитания, при которых рассудок становился бы именно моментом разума, а не приобретал бы главенствующей и самостоятельной роли, тенденция к чему заложена в представлениях о рассудке как о мышлении вообще» (Давыдов, 1996, с. 61—62).

В развивающем обучении Эльконина/Давыдова в процессе интериоризации учебной деятельности индивидом происходит формирование новой психической формы, «... у ребенка возникает теоретическое отношение к действительности, теоретическое сознание и мышление и соответствующие им способности (в частности, рефлексия, анализ, планирование), которые являются центральными новообразованиями младшего школьного возраста» (Давыдов, 1990, с. 12).

Для нас приведенная выше цитата имеет не самоценное значение, а привлекается нами в качестве средства прояснения отношений между двумя типами человеческого опыта: опыта эмпирического (реалистического) и опыта теоретического (условного) в интересующей нас практике РО. Условный опыт, как это видно из приведенных выше размышлений разработчика Эльконина — В. В. Давыдова, наде-

ляется характеристиками преобладания, что в результате обучения реализуется не иначе как через поглощение теоретической позицией позиции эмпирической. Эта диспозиция не устраняется и указаниями Давыдова на историчность, преходящесть форм теоретического мышления. В каждый данный момент взаимодействия новая формируемая структура мышления имеет преимущество и оно, это преимущество, предопределяет как фигуру педагогического взаимодействия, так и оценку его результатов.

Мы видим, что стремление ограничить экспансию эмпирической установки приводит авторов теории учебной деятельности к другой абсолютизации — универсализации роли теоретического мышления и сознания в целом. Теперь уже новой условной реальности отводится главенствующая роль. Именно теоретическое мышление начинает определяться в терминах «целостного», «системного», «научного», «организованного», «нравственного», «развитого», «глубинного» и т. д. (Давыдов, 1990, с. 61—72). Ценностная нагруженность выделенных нами характеристик теоретического мышления не требует специальной аргументации. Более того, именно теоретическая установка, возникающая в результате направленного обучения в начальной школе, становится фундаментальным основанием для определения отношений индивида с другими культурными предметами. Давыдов замечает в этой связи, что в процессе обучения «ребенок под руководством учителя систематически овладевает содержанием развитых форм общественного сознания (науки, искусства, морали, религии, права) и умениями действовать в соответствии с их требованиями. Содержание этих форм общественного сознания (научные понятия, художественные образы, моральные и религиозные ценности, правовые нормы) имеют теоретический характер» (Давыдов, 1996, с. 110).

Обобщая, мы можем сказать, что в обучении разработанного Элькониным/Давыдовым типа на основе условного отношения, возникшего в ходе реализации игровой деятельности дошкольника, возникает теоретическая установка сознания, психическая форма, которая в процессе жизнедеятельности может наполняться разнообраз-

ным содержанием, и которая выступает (в акте ее функционирования) как базовое отношение индивида к действительности. Вследствие действия принципа, заложенного в структуру обучения, абсолютизирующего теоретическое мышление, реальность теоретического отношения становится теперь не условной, а безусловной. Это значит, что в ходе обучения развивающего типа осуществляется практика альтернации «внутреннего мира» человека, что и может быть зафиксировано в качестве сверхзадачи данного типа образования.

Данное установление позволяет нам генерировать серию гипотез о том, почему продуктивность игры редуцируется Элькониным и его последователями к одной из линий в интерпретации продуктивности сознания и почему парадоксальность игры снимается на следующем операционально-техническом (младший школьный возраст) этапе психического развития. Одно из предположений состоит в том, что игра трактуется Элькониным в контексте той научной традиции, которая была задана специфическими (прежде всего деятельностными) интерпретациями культурных феноменов, линия развития которых имеет восходящий к научной рациональности вектор направленности. Предложенная Л. С. Выготским схема исследования трансформаций детского мышления в онтогенезе выступила, несмотря на ряд последующих замечаний и уточнений, тем культурным аналогом, культурным образцом, с оглядкой на который многие поколения отечественных психологов и педагогов строили и строят свои теоретические и практические опыты (Давыдов, 2000, с. 215—232; Дусавицкий, 1996, с. 33; Рубцов, 1987, с. 10). Или, другими словами, интерпретации игры эльконинской школы в публичных текстах подчиняются логике формирования мышления с заранее заданными свойствами. Утверждаемый в системе развивающего обучения идеал мышления, хотя и признавался историчным, тем не менее, на момент осуществляемых психологами разработок структур учебной деятельности именно он, эталон разумной рациональности, виделся его устроителям в качестве не подлежащей фальсификации сущности. В рамках наукоцентрированной трактовки социальной реальности такой

ход вполне оправдан. Это же обстоятельство отмечает и французский социальный психолог С. Московичи: «...нет ничего удивительного в том, что часть работ, посвященных культурному и индивидуальному развитию, ориентирована на выделение тех этапов, через которые к научности приходят и общества, и индивиды» (Московичи, 1995, с. 3). Игра дошкольника, превращающая все в культурно-релятивный, коммуникационно определяемый предмет, должна была на этапе развития учебной деятельности прекратить свое функционирование в качестве ведущего фактора психического развития, что и происходит (Давыдов, 1996, с. 99).

Откуда же тогда многие и многие вопросы, посвященные смыслу игры, разбросанные Д. Б. Элькониным по страницам его научных дневников? Один из возможных ответов состоит в том, что Эльконин видел в игре значительно больший развивающий потенциал, чем тот, который был им реализован в системе РО. Поиску и разработке этого потенциала были посвящены размышления ученого последних лет его жизни. Но может быть и так, что научная интуиция этого замечательного психолога начала ревизию границ сциентистски-ориентированного мышления, находила в игре особую производительность, связанную с рождением самых разнообразных культурных форм, что для современных поисков оснований учебной коммуникации в университете может иметь самое решающее значение. Путь, заданный Элькониным, в этом новом контексте обретает для нас новое очарование.

Контекст игры — игра контекста

Начатое в современной культуре переосмысление отношений индивида к различным формам опыта, постмодернистская критика любых абсолютизаций, в том числе и наукоцентристских, побуждает нас к пересмотру тех интерпретаций игры и ее результативности, которую мы, собственно, начали анализом исследований по психологии игры, осуществленных в отечественной психолого-педагогической традиции. Эта работа имеет значение еще и потому, что схема

периодизации психического развития, принадлежащая перу Эль-конина, несмотря на множественность теоретических попыток создать новые схемы, остается для русскоязычной психологии классической и парадигмальной (Поливанова, 2004, с. 111).

Следуя призыву Выготского идти путем, рекомендованным Марксом, когда анатомия человека становится ключом к анатомии обезьяны, обратим внимание на то понимание теоретической установки сознания, которая используется разработчиками развивающего обучения, и которую мы уже фрагментарно представляли выше. Речь идет об интерпретации теоретической установки как универсальной для всех развитых форм теоретического сознания: религиозного, правового, эстетического и т. п. В. В. Давыдов постулирует общность этих форм и предполагает, что усвоение в процессе обучения одной из таких форм — теоретического обобщения — открывает учащемуся путь к освоению других аналогичных символических обстоятельств. В рамках той наукоцентристской задачи, которую решает Давыдов, такого рода допущение вполне оправдано. Теоретическое сознание в этом случае «снимает» не только его обыденные формы, но и все другие формы организации психического мира человека. Но! Преобразованное научным мышлением искусство превращается в искусствоведение, литература — в литературоведение, а религия — в религиоведение. Все эти и другие культурные предметы теряют свою специфику, внутреннюю организацию, начиная функционировать по тем законам, которые им диктует доминирующая научно-теоретическая реальность. Они помещаются в ее контекст. То есть мы понимаем различные культурные предметы посредством метатекста научно-теоретического нарратива. Однако для образовательных отношений важно еще одно следствие. Господство научно-теоретического контекста ведет одновременно к установлению особого типа самоописания и самоотношения, которое теперь воспринимается его носителем как само собой разумеющееся. Субъект образования, усвоивший в процессе обучения легитимную форму мышления, оказывается включенным в определенную систему «познавательной деятельности, со своими стандартами и норма-

ми, которые интегрируются в нем в некоторую целостность, являющуюся необходимым условием единства Я» (Микешина, 2002, с. 507). Таким образом, изначально внешняя объективная культурная форма получает субъективную укорененность, и теперь любое ее изменение будет встречать сопротивление на уровне индивидуальной идентичности.

Ориентация образовательных практик на диверсификацию культурного опыта учащихся предполагает иные допущения в отношении рациональности, чем те, которые используются в приведенной нами редакции развивающего обучения Эльконина/Давыдова, и, в частности, это касается реинтерпретации отношений культурных миров, схематик развития, трактовок продуктивности игры, и, соответственно, тех типов коммуникации, которые реализуются университетским образованием. Рассмотрим некоторые из этих допущений, ведущих, как нам представляется, к ориентировке в многообразии видов человеческого присутствия в мире и, что самое главное, к генерации посредством образования многообразия в культуре.

Первое исходное допущение, заимствованное нами из феноменологической социологии, состоит в том, что каждая из культурных форм (наука, искусство, религия, мораль и т. п.) рассматривается как самостоятельный анклав значений (миров). Каждый из них обладает такими параметрами как:

- специфическое напряжение сознания, а именно бодрствование, выражающееся в полном внимании к жизни;
- специфическое *epoche*, а именно выключение сомнения;
- преобладающая форма спонтанности, а именно рабочая операция (осмысленная спонтанность, основанная на проекте и характеризующаяся намерением вызвать спроектированное положение дел посредством телесных движений, вторгающихся во внешний мир);
- специфическая форма переживания своего Я (тотальное Я);
- специфическая форма социальности (общий интересубъективный мир коммуникации и социального действия);
- специфическая временная перспектива (стандартное время, возникающее на пересечении *duree* и космического времени, как

универсальная темпоральная структура intersубъективного мира) (Шюц, 2003, с. 17—18).

Второе полагание связано с трактовкой культурного мира как мира языка, или как условного, семиотико-семантического образования. Ю. М. Лотман для интерпретации подобных символических миров использует понятие «семиосфера». Идея семиосферы проблематизирует представление об идентичности пространства человеческого взаимодействия. Мы живем в специфически организованных пространствах и временах. Семиосфера образует пространство структурирования, контекст отношений и взаимодействия, «семиотический универсум ...совокупность отдельных текстов и замкнутых по отношению друг к другу языков» (Лотман, 1992, с. 13). Семиотический универсум является той структурой, на основании которой функционируют системы отбора информации, реализуются процессы авто- и аутидентификации. Это значит, что только внутри такого пространства «оказывается возможной реализация коммуникативных процессов и выработка новой информации» (Лотман, 1992, с. 12).

Третий уровень допущений касается проблематики использования языка. В этом отношении конститутивным принципом выступает ситуация использования языка или коммуникативный контекст. Предельным контекстом выступает контекст лингвистический. Из этого следует, что коммуникация внутри семиотических пространств (миров), как правило, непроблематична и реализуется преимущественно по схеме «проводника», когда сущностью коммуникации выступает передача информации. «Эта „передаточная“ модель, — пишет Верч, — предусматривает перевод (или „кодирование“) той или иной идеи в сигнал передатчика, передачу этого сигнала на приемник и „декодирование“ его приемником в сообщение» (Верч, 1996, с. 85). Метафора проводника вызывает к действию несколько коммуникативных следствий, которые, как правило, имплицитны:

- 1) действие языка подобно проводнику, физически передающему мысли от одного человека к другому;
- 2) во время письма или говорения люди вкладывают в слова свои мысли и чувства;

3) слова осуществляют передачу, неся в себе мысли и чувства и передавая их другим;

4) слушая или читая, люди снова выделяют мысли и чувства из слов (Верч, 1996, с. 85).

Иное дело, когда взаимодействуют различные «семиотические системы» или «социальные языки» (М. Бахтин). В этом случае сама коммуникация становится проблемой, не ее элементы (кодирование/декодирование, трансмиссия информации, помехи и коммуникативные барьеры), а сам принцип коммуницирования. С точки зрения так заданного культурного ландшафта, символические миры, говорящие на своих специфических языках «несоизмеримы» (Кун, 1978, с.283), а значит взаимодействие приобретает характер парадоксальной коммуникации, т. е. строится на базе идеи «непереводимости» (Ю. М. Лотман). Используя идею парадоксальной коммуникации образование превращает взаимодействие участников в сложноопосредуемую активность, в которой происходит либерализация контекстов и структур значений, экспликация языков и практик их употребления, реализуется интертекстуальное производство культурных форм как новых типов согласия и самоидентификации. Парадоксальная коммуникация в образовании, контекстуализирующая значения и способы их использования, противостоит передаточной форме коммуникации, в которой денотативное отношение со значением является ведущим.

И наконец, четвертое допущение связано с рассмотрением парадоксальной образовательной коммуникации как основного механизма определения (переопределения) реальности, практики, открывающей ее участникам доступ к процессам конструирования знания (значений). Способность участников парадоксальной коммуникации вступить в отношение с процессом производства значений, не только интерпретировать те или иные культурные предметы, но и обнаруживать генезис самих предметов в разных социальных языках и коммуникативных ситуациях, сообразуется в нашем подходе с новой образовательной компетентностью. В ней мы выделяем три качественно связанных, хотя и не совпадающих уровня: денотативный, металингвистический и метакоммуникативный⁵. Исходный уровень коммуникативного функционирова-

ния может быть назван «денотативным». Денотативный уровень характеризуется жесткостью семиотических конструкций (фиксированностью знака, значения и смысла), нерасчлененностью национальных и социальных языков, имплицированностью лингвистических и коммуникативных контекстов. Металингвистический уровень открывает участникам условность знаковых форм, границы и специфику социальных языков, их продуктивность и пользовательскую ответственность. Метакоммуникативный уровень связан с обнаружением возможностей языковой игры (Витгенштейн, 1994, с. 88), с формированием чувствительности к коммуникативным ситуациям и практикам, осознанием их роли в производстве знаний (значений). На всех трех уровнях обнаруживают себя разные эпистемологические установки. В первом случае в зоне внимания означаемое, во втором — означающее, в третьем — условие (ситуация) высказывания. Решающее значение в образовательном плане имеет практикование различных отношений к знанию. Важным становится не просто получение информации по поводу указанных контекстов, а особый практический опыт парадоксальной коммуникации, в которой студенты и преподаватели переживают драму разрывов согласия, участвуют в практиках интерпретации и интерпретационных конфликтах.

В то же время, понимание игры как структуры удвоенной реальности, одна сторона которой образует условную символическую культурную форму, позволяет, с одной стороны, видеть игровой генезис предметов культуры, а с другой, рассматривать их взаимодействие, как особое виртуальное движение, в котором (за счет специфических формных взаимодействий) возникают эффекты новых культурных порядков. Принципиальным для нашего рассуждения является «НЕ-Я» размещенность этих символических миров, а также их особая сопряженность с миром «Я», обогащение которого происходит теперь не посредством прямых культурных заимствований, а путем необходимых трансформаций реальности и посредством этого перехода/трансформации развития. Последнее предполагает отказ от господствовавшей в эльконинской периодизации схематики развития как «прогрессивного снятия».

Сказанное здесь может быть рассмотрено как попытка обоснования онтологии игры в качестве конститутива образовательной коммуникации в университете, которая ставит в качестве своей основной задачи не столько интересы профессии, тех или иных сфер хозяйствования, сколько обеспечения нового поведения индивида в культуре, которая в перспективе нашей жизни видится как все более теряющая свою устойчивость.

Примечания

¹ Курсив наш (А. П.).

² Подчеркивание наше (А. П.).

³ Курсив наш (А. П.).

⁴ Рассудочное мышление мы рассматриваем как атрибуцию эмпирического «Я», являющегося с этой точки зрения формой чувственного обобщения присутствия индивида в мире (А. П.).

⁵ Идея уровневости коммуникации принадлежит Грегори Бейтсону.

Литература

Бейтсон Г. Теории игры и фантазии // *Бейтсон Г.* Экология разума: избранные статьи по психиатрии и антропологии / Пер. с англ. Д. Я. Федотова и М. П. Папуша. — М.: Смысл, 2000. — С. 205—220.

Берлянд И. Е. Игра как феномен сознания. — Кемерово: Алеф, 1992. — 96 с.

Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62—76.

Верч Дж. Голоса разума: социокультурный подход к опосредованному действию / Пер. с англ. Н. Ю. Спомиора. — М.: Тривола, 1996. — 175 с.

Витгенштейн Л. Философские исследования / Пер. с нем. М. С. Козловой // *Витгенштейн Л.* Философские работы: Часть 1. — М.: Гнозис, 1994. — С. 75—319.

Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 480 с.

Давыдов В. В. Младший школьный возраст как особый период в жизни ребенка // Психическое развитие младших школьников: экспериментальное психологическое исследование. — М.: Педагогика, 1990. — С. 8—28.

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.

Дусаவிцкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности. — М.: Дом педагогики, 1996. — 208 с.

Краснова Т. И. Игровое сознание как необходимое условие погружения в практику // Психологическое образование: контексты развития. — Мн.: Технопринт, 1999. — С. 24—34.

Кун Т. Замечания на статью И. Лакатоса. // Структура и развитие науки (из Бостонских исследований по философии науки). — М.: Прогресс, 1978. — С. 270—283.

Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М.: Изд-во МГУ, 1972. — 575 с.

Лотман Ю. М. О семиосфере // *Лотман Ю. М.* Избранные статьи: В 3 т. Т. 1: Статьи по семиотике и топологии культуры. — Таллин: Александра, 1992. — С. 11—24.

Микешина Л. А. Конвенция как следствие коммуникативной природы познания // Субъект, познание, деятельность. — М.: Канон+, Реабилитация, 2002. — С. 507—533.

Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд / Пер. с фр. Т. П. Емельяновой // Психологический журнал. — 1995. — Том 16, № 2. — С. 3—14.

Поливанова К. Н. Периодизация детского развития: опыт понимания // Вопросы психологии. — 2004. — № 1. — С. 110—119.

Петровский А. В. Развитие личности. Возрастная периодизация // Психология развивающейся личности. — М.: Педагогика, 1987. — С. 42—43.

Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. — М.: Педагогика, 1987. — 160 с.

Рутюнских Л. Т. Игра как она есть или онтология игры. — М.: МПГУ, 1997. — 151 с.

Шюц А. О множественности реальностей / Пер. с англ. А. М. Корбута // Социологическое обозрение. — 2003. — Том 3, № 2. — С. 3—34.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.

Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1971. — № 4. — С. 3—20.

Эльконин Д. Б. Психология игры. — М.: Владос, 1999. — 360 с.

Работа выполнена при поддержке Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований в рамках темы «Конструирование образовательных отношений в парадоксальной коммуникации (на материале университетского образования)» (грант № Г03-307).

«NOT-ME» SITUATIONS IN LEARNING:
THE CONSTITUTIVES OF THE EDUCATIONAL
COMMUNICATION

A. A. Polonnikov

Abstract: The article is devoted to a problem of the foundations of culture-generating communication in modern university education. Author suggests to consider a principle of game as such a basis. Taking as a ground Russian scholar D. B. Elkonin's and his disciples' works on the psychology of game, author analyses a contexts of educational efficiency of game and recontextualizes the phenomenon of «game» in the light of the tasks set up by the contemporary level of university training. The main emphasize within this recontextualization is done on the ability of game to «experiment with reality», on the orientation of its effects toward transformation of the quality of person's presence in a world of culture. The paper is written from the standpoint of social constructionist approach according to which game is first of all a metacommunicative phenomenon.

Keywords: Culture-generating education, cultural plurality, mission of game, paradoxical educational communication, metalinguistic position, metacommunicative attitude.

КОНСТРУИРОВАНИЕ «РЕСУРСНЫХ ИЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВУЮЩИХ» СООБЩЕСТВ: ВНЕДРЕНИЕ НОВОЙ (ДИАЛОГИЧЕСКОЙ) ПРАКТИКИ В НАШИ ПРАКТИКИ ¹

Дж. Шоттер

Аннотация: Статья посвящена обсуждению идеи «участного бытия», существования в качестве актора, в противоположность существованию в качестве «внешнего наблюдателя», стоящего выше или в стороне от того, что он изучает или исследует. Это ведет к фокусированию на практиках и действиях в повседневном контексте, а не на теориях или разговорах в учебных классах, аудиториях и конференц-залах. В результате в центре внимания оказываются не идеи или теории индивидов как исходный источник новых видов деятельности в нашей жизни, а наши жизненные, спонтанно ответные реакции на других и окружающую нас другость. Такая смена перспективы изменяет наши способы осмысления и обсуждения ключевых понятий в области образования. Доказывается, что эффективное обучение предполагает не «внедрение теории» в практику, а включение в нашу жизнь и в наши институциональные процессы нового типа диалогической практики. Данный подход иллюстрируется на примере шведского проекта «Обучающиеся регионы».

Ключевые слова: Диалог, телесное присутствие, участие, ответственность, взаимодействующее сообщество, спонтанное обучение, совместное действие.

«Мне видится, что в наших меняющихся обществах школы и дошкольные учреждения должны исполнять новую функцию. Необходимо создавать такие школьные культуры, которые бы функционировали как сообщества сотрудничающих учеников, сообща решающих проблемы и способствующих взаимному обучению друг друга» (Bruner, 1996, с. 81—82).

«...то, чем занимались [эти другие], происходило где-то вне меня. Но чему бы я не учился, мое обучение совершалось в

границах последовательности переживаний того, чем эти значимые другие... занимались» (Bateson, 1979, с. 24).

«„Дружость“, проникающая в нас, делает нас другими» (Steiner, 1989, с. 188).

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

«Именно наглядное действие рождает то понимание, которое заключается в „усмотрении связей“» (Витгенштейн, 1994а, п. 122, с. 129).

«Чтобы установить некую практику, недостаточно правил, нужны еще и примеры. Наши правила оставляют лазейки, а практика должна говорить сама за себя» (Витгенштейн, 1994б, п. 139, с. 341).

«Ведь в опыте другого человека более ясно.., чем в опыте говорения или восприятия мира, я с неизбежностью воспринимаю свое тело как спонтанность, которая убеждает меня в том, что я не могу осуществлять познание иначе, чем с его помощью... Она [спонтанность] должна внедрить в меня мысль о том, чего никакое конституирующее сознание не в состоянии признать, а именно мою принадлежность к „до-конституированному“ миру» (Мерло-Понти, 2001, с. 106—107).

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

«Обучению крайне нужна „неопределенность“» — таков один из направляющих принципов данного симпозиума. Еще один принцип гласит: «В свете „неопределенности“ обучения необходимо по-

новому осмыслить возможность проведения исследований вне рамок формальных образовательных процессов». Чтобы приблизиться к цели, на которую указывают эти высказывания, ниже я хочу рассмотреть — и, если можно так выразиться, включить в диалог друг с другом — работы ряда философов, а также других исследователей языка и жизни. Я буду обращаться главным образом к Витгенштейну, Волошинову, Бахтину и Мерло-Понти, которые, каждый по-своему, помещают в фокус внимания исходное основание нашей жизни: спонтанно ответные реакции на других людей и окружающую нас дружость, вместо того, чтобы полагать в качестве подлинного источника новых способов деятельности в нашей жизни мысли или теории индивидов. Как говорит Витгенштейн: «Истоком и примитивной формой языковой игры является реакция; только на ее основе могут вырасти более усложненные формы. Язык — я хочу сказать — это нечто усовершенствованное, „в начале было дело“» (Витгенштейн, 1994в, п. 162, с. 440). В другом месте он отмечает: «Наше отношение к живому в корне отлично от отношения к мертвому. В том и в другом случае все наши реакции различны» (Витгенштейн, 1994а, п. 284, с. 181). Здесь ключевым моментом оказывается не предположительно скрыто происходящее внутри нас, что мы поэтому вынуждены изучать непрямо, посредством гипотез и теорий, а наша спонтанная, жизненная, дифференцированная ответственность на окружающую дружость и непосредственное, «внутреннее», чувственное переживание ее. В жизни людей есть нечто очень специфическое: телесное присутствие друг перед другом, которое не получает должного признания в господствующих сегодня модернистских, механистических способах постижения мира.

Мерло-Понти в своей работе «Видимое и невидимое» говорит: «В некотором смысле, если бы мы должны были полностью раскрыть архитектонику человеческого тела, его онтологическое строение, то, как оно видит и слышит, мы бы обнаружили, что структура его безмолвного мира уже содержит в себе все возможности языка. Само наше существование в качестве умеющих видеть (то есть, скажем мы, в качестве существ, способных обращаться к миру и переходить на

другую сторону, замечать взгляды других, видеть других при помощи глаз) и особенно в качестве умеющих издавать звуки, адресованные другим и самим себе, включает все необходимое для функционирования речи, направленной от одного человека к другому, речи, описывающей мир. Понять фразу — значит, в некотором роде, лишь целиком принять ее в ее звуковом присутствии или, как мы удачно выражаемся, *услышать, о чем она говорит (l'entendre)*. Смысл не нанесен на фразу как масло на хлеб, в виде вторичного слоя „скопированной реальности“, располагающегося поверх звуков. Смысл — это тотальность сказанного, интеграл всех дифференциаций вербальной цепочки; он дан в словах тем, у кого есть уши, чтобы слышать» (Merleau-Ponty, 1968, с. 155). В дальнейшем я попытаюсь раскрыть специфическую природу нашей спонтанной, телесной ответственности на события окружающего мира, а также вытекающие из нее многочисленные следствия в отношении переосмысления места процесса обучения в нашей жизни. Как я покажу, наши отношения с окружающей средой не каузальны и не рациональны, а *диалогически-структурированы*.

Этот факт, как мы увидим, целиком меняет наше представление о многих понятиях, играющих важную роль в осуществлении повседневных человеческих дел. В частности такие термины, как обучение, понимание, познание, коммуникация, смысл, организация и др. должны будут использоваться совершенно по-новому либо, что то же самое, их нужно будет применять очень старым способом, основанным на логике сопричастия, которая когда-то казалась «примитивной» (Levy-Bruhl, 1926).

Наше картезианское наследие: идеи божественные и идеи дьявольские

Уделять пристальное внимание характеру наших живых, спонтанных, телесных реакций довольно непривычно. Начиная с эпохи модерна нас гораздо сильнее поглощала идея «внедрения теории в практику», идея того, что отдельные люди (ученые и интеллектуалы) занимаются «умственным» трудом, в то время как остальные — тру-

дом «телесным». Для работников умственного труда считается вполне нормальным собираться в аудиториях или конференц-залах, а для представителей руководящей верхушки — в кабинетах из красного дерева, и разглагольствовать о пользе разговоров, оправдывая их тем, что в конечном итоге — до тех пор, пока они согласуются с некоторыми эмпирическими методами проверки и другими стандартами истинности — эти разговоры помогут нашим практикам. Тот факт, что все это происходит в пространстве и времени, оторванных от наших актуальных практик, считается несущественным. Убеждение в том, что наши тела оживляются лишь нашим сознанием, столь сильно, что нас глубоко впечатляют истории о «похищении» наших тел чужеродными, свободно перемещающимися сознаниями (пример — «Томминокеры» Стивена Кинга). Мы унаследовали идею четкого разделения разума и тела от Декарта, который в «Размышлениях» ставил перед собой цель доказать, что душа, или «Я», — целиком и полностью «мыслящая вещь» (Декарт, 1994, с. 23). Ну а как же тела? Что Декарт думал о них? Начав свое исследование с вопроса «Что есть человек?», он продолжает: «...прежде всего мне думалось, что у меня есть лицо, руки, кисти и что я обладаю всем этим устройством, которое можно рассмотреть даже у трупа... [и] оно [тело] может восприниматься на ощупь, зрительно, на слух, на вкус или через обоняние, а также быть движимым различным образом, однако не самопроизвольно, но лишь чем-то другим, что с ним соприкасается; ибо я полагал, что природе тела никоим образом не свойственно обладать собственной силой движения...» (Декарт, 1994, с. 22—23).

Мы до сих пор поработаны (Витгенштейн сказал бы «зачарованы») этими рассуждениями, и вскоре я покажу, что тело, о котором говорит Декарт, — это, так сказать, «наблюдаемое или видимое тело», тело, каким оно предстает извне, а не «переживаемое или живое тело», известное нам изнутри наших совместно проживаемых жизней. Я хочу изучить странные и на удивление многочисленные следствия из того факта, что, будучи живыми, воплощенными существами, мы не можем не отвечать спонтанно на события, происходящие вокруг нас. Одно из следствий состоит в том, что в моменты контакта с окружа-

ющими нас другими людьми наши действия перестают быть исключительно нашими; мы начинаем действовать совместно, словно в танце или чем-то подобном — мои действия задаются вашими действиями в ответ на мои действия. Но прежде, чем я полностью распрощаюсь с Декартом, мне хочется указать на нечто большее, нежели просто игнорирования им нашей спонтанной телесной деятельности, — на то, как он побуждает нас (помимо прочего) пренебречь важностью наших обыденных, повседневных способов выражения (которые тоже зависят от нашего телесного отклика друг на друга), способов выражения, на которые он сам опирается, стремясь ввести нас в заблуждение своими аргументами.

Хорошо известен приводимый Декартом пример с воском, в твердом состоянии характеризующимся рядом ощутимых свойств, но остающимся тем же самым воском даже после того, как он расплавлен и демонстрирует совершенно иной набор качеств. Из данного примера Декарт заключает, что «восприятие воска не является ни зрением, ни осязанием, ни представлением, но лишь чистым умозрением... Между тем я немало дивлюсь тому, насколько ум мой склонен к ошибкам... и бываю почти что обманут в своих ожиданиях обычным способом выражения» (Декарт, 1994, с. 26—27). Он продолжает эту линию мысли следующим образом: «...если только я не приму во внимание, что всегда говорю по привычке, будто вижу из окна людей, переходящих улицу (точно так же, как я утверждаю, что вижу воск), а между тем я вижу всего лишь шляпы и плащи, в которые с таким же успехом могут быть облачены автоматы. Однако я выношу суждение, что вижу людей. Таким образом, то, что я считал воспринятым одними глазами, я на самом деле постигаю исключительно благодаря способности суждения, присущей моему уму» (Декарт, 1994, с. 27).

Я не буду здесь углубляться в то, как Декарт обманул нас своей риторикой. Бернард Уильямс рассматривает этот вопрос в своем введении к последнему изданию «Размышлений»: «Не стоит забывать, что это произведение является тщательно выстроенным целым, великой литературной уловкой...» (Descartes, 1968, с. х). «Его окончание, — отмечает он, — четко соотносится с его началом» (Descartes,

1968, с. х). В первом же предложении книги Декарт заявляет, что нам следует отбросить все, в чем мы можем усомниться. «Но обычно никто не полагает, что было бы разумно начать подобное предприятие с того, чтобы отбросить или отставить в сторону все имеющиеся сведения...» (Descartes, 1968, с. xi). Однако, поскольку Декарта интересует лишь *несомненная истина* и ничего более, и мы следуем за ним, так как не задумываясь верим в то, что она представляет собой абсолютную ценность, мы забываем, что при этом позволили его (и нашим) аргументам полностью оторваться от всех наших практик. Почему? Потому что, полагаю я, мы все еще стремимся мыслить в категориях божественных и дьявольских идей: мы считаем само собой разумеющимся, например, что непротиворечивый, логичный, систематичный, теоретический порядок связей — это благо (и если бы мы обладали им, тогда, как говорит Декарт, мы могли бы «сделаться хозяевами и распорядителями природы»), в то время как хаотическая и беспорядочная жизнь — зло.

Что касается обучения, то имеется множество внешне очевидных общих мест, касающихся «многочисленных благ» для обучения, вытекающих из игнорирования Декартом нашей телесной ответственности на окружение. В число бесспорных божественных идей, способных влиять на обучение, входят: идея важности принципов, повторения, практического совершенствования; идея ясности и простоты, логических рамок и единых, простых порядков связей; идея озарения, индивидуального стиля и таланта, мыслительных открытий; идея важности логической структуры, системы, односторонней передачи информации, проверки знаний и предоставления правильных ответов на вопросы. При этом истинное обучение не зависит от того, кто мы такие, от нашей идентичности. Все эти божественные идеи нуждаются в переосмыслении.

Я серьезно ставлю и формулирую вопрос подобным способом — в терминах божественных и дьявольских идей — под влиянием множества источников. Один из них — книга Ричарда Вебстера «Почему Фрейд ошибался» (Webster, 1995). Вебстер сначала обращает внимание на замечание Юнга относительно мотива теоретизирова-

ния Фрейда: «...на место грозного бога, которого потерял он, он поставил другой кумир — сексуальность, — и этот кумир оказался не менее требователен, придирчив, жесток и аморален» (Юнг, 1998, с. 191). Затем он говорит, что Юнг сам, «вместо того, чтобы отвергнуть религию, так как она составляет часть проблемы.., видел в ней возможное решение, источник исцеления» (Webster, 1995, с. 386—387). Очутившись в интеллектуальной среде рационалистического позитивизма, которая откровенно враждебна всем формам религиозной веры, многие западные интеллектуалы все еще ощущают в себе, говорит Вебстер, «глубокое психологическое побуждение крепче держаться за веру» (Webster, 1995, с. 384). Рорти (Рорти, 1996, 1997) тоже отмечает это, когда хочет избавить нас от нашей навязчивой потребности в «увекочивании» или «обожествлении» современной идеологии путем поиска оснований наших собственных действий где-то «вне истории и за пределами институтов» (Рорти, 1996, с. 240). Последний, кто оказал на меня влияние, — это Витгенштейн. Он говорит о пагубном влиянии *теорий* на наши попытки понимания человеческих поступков: «...мы пребываем в иллюзии, что все возвышенное, основополагающее в наших исследованиях заключается в постижении *одной* всеобъемлющей сути» (Wittgenstein, 1981, п. 444). Сегодня самой зримой иллюстрацией подобного убеждения является распространенная в поведенческих науках вера в том, что, познав *правила*, которым следуют или которые используют социальные акторы, структурируя свое поведение, мы сумеем *объяснить* все, что они делают (см. Giddens, 1979, где дается подробный анализ данного взгляда на наши социальные практики).

Можем ли понимать человеческую деятельность и обучение как-то иначе? Бейтсон, обсуждая такого рода *пустые* объяснения, говорит: «Во всех этих случаях совершается одна и та же ошибка: принцип выводится *из единичного элемента*» (Bateson, 1979, с. 98). При обучении чему-то подлинно новому, *объяснение* в терминах тавтологического порядка обязательных отношений, изобретенных нами самими, не поможет. Мы испытываем стремление к поиску правил и принципов, но даже если мы их находим, утверждения, содержащие

правила или принципы, лежат перед нами, так сказать, «мертвой бумагой». Для того чтобы извлечь из них практическую пользу, мы должны «проинтерпретировать» их, но тогда все наши проблемы начинаются заново. Все упомянутые выше авторы указывают, что нечто новое появляется у нас только тогда, когда другой «вызывает» в нас ответ, который мы не смогли бы вызвать в себе сами ².

Обучение в сотрудничестве: брунеровское понятие «содействующих сообществ»

В конце статьи я более подробно опишу шведский проект «Обучающиеся регионы» (в котором я принимаю участие) и роль «диалогических конференций» в нем (Shotter, Gustavsen, 1999). Однако сейчас, чтобы расширить пространство обсуждения, я бы хотел обратиться к ряду вопросов, связанных с проектами обучения в сотрудничестве, в «содействующих сообществах», как их называет Брунер в своей недавно изданной книге «Культура образования» (Bruner, 1996). Ключевым элементом этих сообществ, как видно из приведенной в эпиграфе цитаты, является отсутствие односторонней передачи учителями-экспертами. По мнению Брунера, сегодня задача образованию изменилась. В контексте наших непрерывно развивающихся и меняющихся культур, где все устойчивое и стабильное становится динамичным и зачастую очень недолговечным, мы «отчаянно нуждаемся в более тщательном изучении того, что мы именуем „содействующей“ культурой, особенно той части содействующего общества, которая представлена его школами» (Bruner, 1996, с. 77). Как уже упоминалось, Брунер убежден, что школы «в наших меняющихся обществах... должны исполнять новую функцию. Необходимо создавать такие школьные культуры, которые бы функционировали как сообщества сотрудничающих учеников, сообща решающих проблемы и способствующих взаимному обучению друг друга... [Школы должны стать] центрами культивирования нового понимания способов жизни в современном обществе» (Bruner, 1996, с. 81—82). В школах, как сегодня часто отмечается, мы должны не готовить лю-

дей, пока они еще молоды, к дальнейшему жизненному пути, а учить «переизобретать» себя по ходу трудовой жизни по меньшей мере два или три раза.

Но каким образом Брунер пришел к новому взгляду на наши образовательные институты? Он отталкивается от теперь уже широко известного социально-конструкционистского принципа, гласящего, что «„действительность“, которую мы приписываем окружающим „мирам“, сконструирована» (Bruner, 1996, с. 19), и ключевую роль в этом играет употребление слов. Это позволяет ему заключить, что не мысль вызывает действие; «„мышление“, как его обычно описывают, — это, возможно, не более чем способ выражения или высказывания чего-то недоступного для наших глаз... способ выражения, функция которого состоит в придании „мышлению“ более зримой, более звучной, более объяснимой и более доступной формы» (Bruner, 1996, с. 108). Тем самым он делает тот же вывод, к которому пришли выше и мы: в основе всего лежат наши практики. Но как, в таком случае, быть с нашей идеей образования как развития или культивирования личности обучающихся?

Вместо того, чтобы считать нашей первой задачей предоставление лишь более сложной и современной версии окружающего мира, Брунер обращает наше внимание на нас самих, на наши социальные способности конструирования. С его точки зрения, школы должны стать «местом практикования (а не провозглашения) культурного взаимодействия, означающего расширение рамок понимания детьми того, что они делают, как они это делают и почему они это делают» (Bruner, 1996, с. 82). Иными словами, развитие сознания становится для Брунера развитием способности к осознанной деятельности, становлением деятельного самосознания. Он говорит: «Процесс осознания практики... является противоядием от бездумности, а бездумность — одно из основных препятствий для изменения» (Bruner, 1996, с. 79).

Но как культивируется такого рода осознание? Чтобы противопоставить «скудные» коммуникативные обмены в парах шимпанзе обменам между матерью и ребенком у людей, Брунер описывает пример того, что он называет «совместным „чтением книги“ матерью и

ребенком, когда мать учит своего сына, Джонатана, названиям вещей, изображенных на страницах книги» (Bruner, 1996, с. 182). В этом примере, «как только Джонатан мог дать более-менее верный ответ на стандартный вопрос матери: „Что это?“, она задавала следующий: „А что X делает?“». Она помещала имя объекта, находящегося в фокусе их совместного внимания, в более широкую систему символов... Мама Джонатана даже использовала особую интонацию... повышая голос всякий раз, когда она вступала на новую intersубъективную территорию» (Bruner, 1996, с. 182). Другими словами, происходящее в данной ситуации явно не является процессом отстраненного наблюдения одним человеком за другим, лишь по окончании которого оба они могут когнитивно осмыслить результаты своих наблюдений, представленные в теоретической форме. Эти двое находятся в непосредственном, живом, воплощенном, ответном контакте с действиями друг друга. Они не только когнитивно координируют свои поступки, но и, как говорит Бахтин (Бахтин, 1986б), *диалогически* связывают их.

Более детально специфическую природу диалогически-структурированных феноменов я рассмотрю ниже. Сейчас же важно отметить одну из множества необычных характеристик такого рода феноменов, потому что эту характеристику Bruner относит к центральному из тех девяти принципов, которые он кладет в основание своего (психокультурного) подхода к образованию. Чуть ниже я назову этот принцип. Бейтсон, пытаюсь решить вопрос: «Насколько прибавляется или прирастает знание в результате *совмещения* информации из двух или более источников?» (Bateson, 1979, с. 77), исследует такие явления, как бинокулярное зрение, биение и феномен муара. Я остановлюсь на бинокулярном зрении и его связи с диалогически-структурированными явлениями ниже. Здесь же позвольте мне рассмотреть то, что Бейтсон говорит о биениях и феноменах муара. Как известно, совмещение двух ритмических паттернов ведет к появлению третьего: два звука различной частоты создают биение (временной ритм), а два ритмичных пространственных паттерна (скажем, две металлические решетки), наложенные друг на друга, вызывают феномен муара (пространствен-

ный ритм). Если бы я создавал один ритмический паттерн в своих действиях, а вы в своих — другой (причем мой, если обобщать, возникал бы в ответ на ваш, а ваш — в ответ на мой, так что и тот, и другой играли бы, так сказать, «на одном поле»), тогда третий созданный паттерн не был бы ни вашим, ни моим, он был бы нашим. Однако, поскольку ни один из нас не может сказать, что ощущает непосредственную зависимость производства данного паттерна от своих действий, нам он кажется неким «оно», чем-то третьим, существующим независимо от нас как индивидов³. Это третье, «оно», существует, говоря словами Брунера, только на «интерсубъективной территории».

Различные формы «оно» — Брунер называет их еще «сочинениями» или «произведениями» — играют важную роль в брунеровском «психокультурном» подходе к образованию. Он обсуждает их под именем «*принципа экстернализации*» (Bruner, 1996, с. 22—29). По его мнению, они выполняют множество функций. Например, «„Оно“ обращает на себя наше внимание как нечто требовательное... „Оно“ в определенной мере отвлекает нас от всегда трудной задачи „мыслить о своем мышлении“... „Оно“ воплощает наши идеи и намерения в более доступной для рефлексивных усилий форме» (Bruner, 1996, с. 23), и так далее. Но что особенно важно в живой, ответной вовлеченности людей в действия друг друга, — они обнаруживают *моральную обязательность* совместно создаваемых живых форм «оно», что позволило Бахтину говорить об этих формах «оно» как о *наддресах* (Бахтин, 1986б, с. 323). Как отмечает Брунер, «многое из того, что составляет фундамент существования любого члена культуры, заключается в совершении поступков, которые от нас требуют положение „вещей“ [„оно“]» (Bruner, 1996, с. 151). *Изнутри* нашей человеческой вовлеченности в действия окружающих людей наши обстоятельства следует полагать не нейтральными и инертными, а образующими динамичный, живой контекст со своими требованиями, побуждениями, предложениями и возможностями, то есть со своими мотивациями⁴. Именно изобретение новых форм «оно», «зовущих» нас к новым действиям, мы можем положить в основание изменения наших культурных практик — достаточно глубокого, чтобы

предпринимать его повсюду, не только в школах — и превращения их в самостоятельные практики, осуществляемые «содействующим сообществом». Я вернусь к этому вопросу в конце статьи, когда буду обсуждать шведский проект «Обучающиеся регионы».

**Исходная сцена социальной жизни:
наша спонтанно ответная, телесная активность**

Очертив контекст, я бы хотел теперь вернуться к обещанному мной рассмотрению первичной составляющей наших жизней: спонтанно ответным реакциям на других людей и окружающую нас дружость. Наше жизненное телесное присутствие друг перед другом имеет решающее значение для образования, потому что как живые, воплощенные существа («открытые» системы) мы не можем не отвечать спонтанно на события, происходящие вокруг нас. Мы воспринимаем события, которые сами, так сказать, «делаем» — поскольку тщательно отслеживаем свое местоположение в окружающей обстановке при помощи глаз, ушей, поворотов тела и т. д., — а также те, которые только что случились, которые спонтанно «призывают» нас обратить на них внимание. Среди последних ключевую роль играют события, которые специально упорядочены окружающими и направлены на то, чтобы научить нас реагировать на определенные аспекты окружения точно так же, как это уже делают они сами. Поскольку мы отличаемся такого рода спонтанной ответственностью, с нами и внутри нас происходят странные вещи. Помимо того, что имеет место широкое и сложное переплетение наших собственных исходящих ответных действий с действиями, которые обращены к нам со стороны окружающей среды, в процессе этого тесного сплетения вокруг нас создается «пространство», обладающее своей «глубиной» (человеческих возможностей). Как мы видели выше, в точке контакта между двумя (или больше) различными формами жизни, появляется еще одна, третья (коллективная) форма жизни, имеющая свою собственную уникальную, ограниченную горизонтом среду, то есть

мир, погруженным в который я обнаруживаю себя в данный момент. Но как среди этой текучести возможны устойчивые знание и понимание, которые направляют нас в нашей практической деятельности? Они предполагают творческое смешение двух или больше источников деятельности, ведущее к производству не просто совокупной или усредненной деятельности, но отчетливой другости, расположенной «вовне», целостного единства, имеющего свою «внутреннюю» природу, локализованного источника деятельности, обладающего своим собственным уникальным «стилем» жизни.

Я взбираюсь на гору. Я зрительно обследую сцену перед собой. Мои глаза постоянно останавливаются и конвергентно фокусируются на участке поверхности горы, расположенном выше меня, а также на выступах, за которые я могу ухватиться руками при подъеме к нему с того места, где я нахожусь сейчас. Но при этом я не просто интегрирую последовательность отдельных *стимулов* (статических картин), переданных мне последовательностью взглядов, а прокладываю путь среди непрерывного потока спонтанных ответных переживаний, ориентируясь по отношению к своему окружению путем фокусирования всех (или некоторых) сенсорных каналов на определенных неизменных или устойчивых элементах этого потока, к которым я могу возвращаться раз за разом. Я вижу то, к чему прикасаюсь, и прикасаюсь к тому, что вижу; кроме того, я слышу скрежещущий звук, возникающий при соприкосновении моих пальцев со скалой и исходящий из той точки, в которой они, как я вижу, касаются ее. Это же отмечает Гибсон: «Зрение — это целая воспринимающая система, а не просто канал, по которому передаются ощущения. Мы видим окружающий мир не просто глазами, а с помощью системы „глаз-на-голове-на-теле-с-опорой-на-земле“» (Гибсон, 1988, с. 292). То же самое применимо и к слуховой системе: это не изолированный канал ощущений. Мы слышим окружающее не ушами, а ушами-на-голове-на-теле-с-опорой-на-земле-обращенном-в-определенном-направлении. Таким образом, две системы (зрительная и слуховая) не отделены физически, а взаимно влияют на деятельность друг друга.

Подобно тому, как я творчески открываю ряд стабильных «мест», в пределах которых ориентируюсь, взбираясь по поверхности скалы, другость окружающих открывается мне в постоянных элементах, которые можно обнаружить в несовпадениях между многими исходящими от меня выражениями, адресованными им, и всеми приходящими от них ответами, адресованными мне. Они, то есть их «стили» существования, предстают передо мной в различиях между моими выражениями и их ответами на них; сам я предстаю перед ними тем же самым образом. Но как мы можем понять столь творческий процесс, в котором создается многомерное, целостное единство, способное, так сказать, «примирить» ряд несвязанных фрагментов? Здесь уместны, как мне кажется, десять соображений (по меньшей мере).

1) *Диалогически-структурированные события*. Первое соображение, ключевое для подхода, который я развиваю, выражено Бахтиным (Бахтин, 1972, 1975, 1986б), утверждавшим, что наши жизненные отношения с другими и окружающей нас другостью структурированы не в виде причинно-следственных связей и не в виде знаков, выражающих смысл, а диалогически, то есть в отношении-ответной форме, в форме обстоятельств или ситуаций, «вызывающих» или «мотивирующих» в нас ответ. Бахтин говорит о наших словесных высказываниях: «Язык живет только в диалогическом общении пользующихся им... Диалогические отношения не сводимы и к отношениям логическим и предметно-смысловым, которые сами по себе лишены диалогического момента. Они должны облечься в слово, стать высказываниями, стать выраженными в слове позициями разных субъектов, чтобы между ними могли возникнуть диалогические отношения. „Жизнь хороша“. „Жизнь не хороша“. Перед нами два суждения... Между этими суждениями есть определенное логическое отношение: одно является отрицанием другого. Но между ними нет и не может быть никаких диалогических отношений, они вовсе не спорят друг с другом... Оба этих суждения должны воплотиться, чтобы между ними или к ним могло возникнуть диалогическое отношение» (Бахтин, 1972, с. 312—313). Таким образом, когда два эти суждения

выражаются в двух высказываниях двумя различными индивидами, одно в ответ на другое, тогда они могут вызывать несогласие, противоречие, противопоставление и так далее, т. е. они устанавливают тот или иной тип отношений между участниками. Более того, дальше мы увидим, что при этом возникает единый мир, включающий обоих участвующих индивидов, мир, способный функционировать в качестве контекста, где обретают смысл несогласие, противоречие или противопоставление.

2) *Третья область деятельности, которая не совпадает ни с поведением, ни с действиями.* Диалогическое рождается в пространстве между живыми, телесными выражениями одного индивида и спонтанными телесными ответами на них другого. Однако такая диалогически-структурированная деятельность не мгновенна, она разворачивается во времени. Она не вызвана ни внешним (стимульным) событием (как поведение), ни мыслями или мотивами индивида (как действия), а относится к особой, третьей категории деятельности, демонстрирующей упорядоченное, многомерное, сложное строение. Ее разворачивающаяся «форма» определяется ее непрерывно меняющимися ответными отношениями с окружением по мере того, как люди последовательно спонтанно «отвечают» на «призывы», обращенные к ним в зависимости от их участия в происходящем вокруг.

3) *Наша неискоренимая причастность к своему окружению.* Мы всегда тем или иным образом вовлечены в мир вокруг нас. Мы, живые существа, не можем не быть участниками, не ориентироваться на свое окружение, полностью отделиться от него.

4) *Смысл представлен в социальном акте еще до того, как он сознательно постигается.* Что бы индивид не совершал в ответ на действие своего окружения, его поступки, с одной стороны, «выражают» его установку или ориентировку по отношению к окружающим и, с другой стороны, «вызывают» ответ другого человека. Такая, если можно выразиться, «выразительно-вызывательная телесная ответственность», которая позже позволяет передавать друг другу *смыслы*, прекрасно описана Мидом (Mead, 1934). Он замечает, что «механизм смысла... представлен в социальном акте до осознания или

понимания смысла. Жест первого организма получает значение от акта или приспособительной реакции второго» (Mead, 1934, с. 77—78). Другими словами, задолго до того, как что-то происходит в нашей голове, в нашем сознательном опыте, мы можем обнаружить в самой структуре нашей ответной телесной деятельности исходные элементы или прототипы того, о чем позже мы будем говорить в ментальных или когнитивных терминах.

5) *Совместное производство энтимемических структур*. Предыдущие замечания позволяют сформулировать еще одно крайне важное соображение, хотя его появление здесь может показаться странным. Речь идет о значении энтимемы или энтимемических структур. В риторике энтимема — ее примерами являются два упомянутых выше высказывания «Жизнь хороша» и «Жизнь не хороша» — это фигура, состоящая из двух суждений, лишенных общего «среднего термина». Для того, чтобы два высказывания были признаны обладающими единым смыслом, необходимо, чтобы средний термин (контекстуализирующий мир) имплицитно и творчески привносился всеми, кто вовлечен в ситуацию. Иными словами, энтимема или энтимемическая структура возникает, когда говорящий или действующий говорит или делает нечто, на что другой, наблюдающий за происходящим, отвечает таким образом, что и исполнитель, и аудитория соглашаются на производство совместного результата (Bitzer, 1959). На мой взгляд, важность энтимемических структур раскрывается в следующем высказывании Волошинова (Волошинов, 2000): «...каково бы оно [жизненное высказывание] ни было, оно всегда связывает между собой участников ситуации как *соучастников*, одинаково знающих, понимающих и оценивающих эту ситуацию... Внесловесная ситуация отнюдь не является, таким образом, только внешней причиной высказывания, она не воздействует на него извне как механическая сила. Нет, ситуация входит в высказывание как необходимая составная часть его смыслового состава. Следовательно, жизненное высказывание как осмысленное целое слагается из двух частей: 1) из словесно осуществленной (или актуализированной) части и 2) из подразумеваемой. Поэтому можно сравнить жизненное высказывание с „энтимемой“» (Волошинов, 2000, с. 78) ⁵.

6) *Единство неслиянных сознаний*. Но как создаются «средние термины» энтимем? Этот вопрос толкает меня к новому соображению. Как мы видели, диалогически-структурированную, жизненную деятельность нельзя описать в простых каузальных терминах, как нельзя понять ее и логически или рационально, согласно обоснованиям, которые люди дают такому поступанию. Перед нами совершенно особый, очень странный третий вид деятельности, к которой причастны индивидуальные действия, и хотя последние могут сильно отличаться друг от друга, тем не менее, они на некоторое время образуют целостное, истинное единство внутренне связанных частей. Подобно сложной общности, создаваемой в процессе сплетения и смешения звуков множества инструментов в играющем симфонию оркестре, каждый музыкант которого исполняет свою партию в ответ на игру всех остальных музыкантов, диалогически-структурированное единство есть, согласно оксюмору Бахтина, «единство неслиянных сознаний или голосов» (Бахтин, 1972).

7) *Бинокулярность как образец неслиянного единства сенсорных источников*. Как из неслиянных составляющих может формироваться единство? Не будет ли правильнее назвать это смесью или амальгамой? Здесь, как и в случае с расщеплением атома, присутствует противоречие в терминах. Чему можно уподобить жизненное *единство* неслиянных сущностей или действий? Как я упоминал выше, Бейтсон (Bateson, 1979) приводит пример с бинокулярным зрением, чтобы показать преимущества совмещения двух (или более) отдельных источников информации в одной точке нашего окружения. Он называет два таких преимущества: первое — то, что мы способны получить лучшее визуальное разрешение на гранях и большую контрастность, то есть стать чувствительнее к изменениям. Второе преимущество еще более заметно. В результате спонтанного совмещения двух монокулярных картин, предстающих нашим глазам, мы получаем не расплывчатый, усредненный и по-прежнему двухмерный образ, а приобретаем все достоинства трехмерного, бинокулярного взгляда на открывающуюся перед нами сцену. Вследствие небольших различий между несовпадающими картинками,

получаемыми двумя глазами, отношения между нами и нашим окружением приобретают не только измерения лево-право и верх-низ, но и третье внутреннее или отношенческое измерение ближнего и дальнего. В той точке, где оба наши глаза достигают ясной, сфокусированной конвергенции, мы ощущаем *глубину*. Бейтсон указывает, что это измерение совершенно иного *логического типа* по сравнению с (мертвыми) объективными, внешними измерениями, при помощи которых мы постигаем окружающий мир как *независимый* от нас. Это *внутреннее* жизненное отношение с нашим окружением, обеспечивающее каждого из нас более точной ориентировкой в нем. Различное время достижения звуками левого и правого ушей приводит к тому же эффекту, вызывая не феномен эха, а ощущение направленности звука. Мы можем рассмотреть данные примеры в качестве парадигм того, что происходит, когда две различные деятельности сплетаются в живом, диалогически-структурированном отношении друг с другом: возникают новые внутренние измерения отношений и связей, ведущие к более тонкой ориентации в нашем окружении. Одним словом, усиливается наша чувствительность к едва заметным вариациям в определенных сферах участия — в живописи (цвета, контуры, тени, баланс и т. д.), в работе с числами (повторяющиеся множества, порядковые связи и т. д.), в лыжном спорте и плавании (чувствительность к мельчайшим изменениям в условиях) и пр. Мерло-Понти (Мерло-Понти, 1999, 2001) тоже избирает бинокулярное зрение в качестве парадигмы особого типа творческого, качественного синтеза, совершаемого нашими живыми телами: «Переход от диплопии к видению единого объекта происходит не благодаря контролю разума, но в тот момент, когда оба глаза прекращают функционировать отдельно друг от друга и действуют как один орган. И это не эпистемологический субъект реализует синтез, а тело...» (Мерло-Понти, 1999, с. 299). Конечно, как я уже отмечал, очень трудно принять в отношении такой совместной, диалогически-структурированной деятельности то, что мы, как индивидуумы, не ощущаем внутренней ответственности за нее.

8) *Усмотрение связей*. Указанная отдельная, третья сфера *диалогически-структурированной* деятельности, которая не совпа-

дает ни с индивидуальным действием, ни с простым вызванным извне поведением, предполагает особого рода нерепрезентативную, чувственную, воплощенную форму понимания, которая образует ядро социальной и личностной идентичности людей. Это ядро людей как определенного типа личностей. Я дал ему название отношенческо-ответной формы, в противоположность репрезентативно-референтной форме понимания, более известной нам по современным философским дискуссиям вокруг темы знания и понимания. Она заключается, как говорит Витгенштейн, в «усмотрении связей» (Витгенштейн, 1994а, п. 122, с. 129). Мы могли бы называть ее (внутренним) ориентировочным типом знания, поскольку, когда мы «видим» мир вокруг нас подобным образом, мы видим больше, чем просто неподвижные объекты, распложенные перед нами; мы видим мир сквозь призму целого набора спонтанно протекающих телесных реакций и упреждающих откликов, множества «призывов», на которые мы чувствуем себя способными определенным образом отвечать. Эта разновидность спонтанного знания, выражающегося в наших практических действиях, как снова говорит Витгенштейн, состоит в знании своего «способа рассмотрения» (Витгенштейн, 1994а, п. 122, с. 129), в ощущении себя в своем окружении «как дома». То есть это такое знание, которое предшествует всем остальным способам познания, доступным нам, и определяет их.

9) *Исходное «вещество» знания.* Сплетение, которое интересует нас, происходит не только между двумя каналами в границах одной сенсорной области. Все мои органы чувств трудятся над тем, чтобы создать вокруг меня целостный мир. Мерло-Понти переносит факты, касающиеся синтеза бинокулярного зрения, на проблему единства наших чувств: «Это единство невозможно понять, если выводить чувства из некоторого изначального сознания. Напротив, сознание интерпретируется, исходя из интеграции (никогда вполне не достижимой) чувств в одном-единственном познающем организме. Интерсенсорный объект является для визуального объекта тем, что этот последний является для монокулярных образов диплопии, и чувства взаимодействуют в контек-

сте так же, как глаза, когда они видят что-либо» (Мерло-Понти, 1999, с. 300—301). Поэтому в своих исходных, перцептивных отношениях с окружающим миром «мы не мыслим объект, и мы не мыслим себя мыслящими этот объект, мы тесно связаны с объектом и не делимы от того тела, которое знает об этом объекте больше, чем мы знаем о мире, о мотиве и средствах, которыми располагаем для его синтезирования» (Мерло-Понти, 1999, с. 307). Таким образом, восприятие, заключает Мерло-Понти, есть «нететический [т. е. не-полагающий], дообъективный и предсознательный опыт. Исходя из этого на какое-то время представим, что существует лишь возможная материя осознания. Из каждой точки первичного опыта исходят определенные интенции, которые не имеют содержания. Реализуя эти интенции, анализ придет к объекту знания, к ощущению как частному феномену, к чистому субъекту, который полагает первое и второе. Эти три понятия существуют лишь в горизонте первичного опыта. Именно в опыте соприкосновения с вещью найдет свое основание рефлексивный идеал тетической мысли. Рефлексия обретает всю полноту своего смысла только при том условии, что она учитывает нерелексивный фон, который ею предполагается, который она использует и который является для нее как бы изначальным прошлым, тем прошлым, которое никогда не было настоящим» (Мерло-Понти, 1999, с. 311) ⁶.

10) *Дальнейшее уточнение обстоятельств теми, кто вовлечен в них.* Если резюмировать, деятельность в пределах третьей, исходной сферы лишена специфичности. Она представляет собой сложную смесь различного рода влияний. Это серьезно затрудняет для нас прояснение ее природы: она не имеет ни полностью упорядоченной, ни полностью неупорядоченной структуры; ни совершенно стабильной, ни легко изменяемой организации; ни абсолютно субъективного, ни абсолютно объективного характера. Но как раз отсутствие какого-либо предзаданного порядка и вытекающая отсюда *открытость уточнению и определению со стороны тех, кто вовлечен в эту деятельность*, является на практике (при том, что это обычно слабо осознается) ее главной отличительной особенностью. Именно этот момент делает данную сферу деятельности столь привлекательной. Она интересна тем, что прекрасно иллюстрирует

факт, заключающийся, по словам Мерло-Понти, в том, что «именно тело придает смысл не только естественному объекту, но также и таким культурным объектам, как слова» (Мерло-Понти, 1999, с. 302). Или, если повторить уже приводившуюся цитату, смысл произносимого нами высказывания «не нанесен на фразу как масло на хлеб, в виде вторичного слоя „скопированной реальности“, располагающегося поверх звуков. Смысл — это тотальность сказанного, интеграл всех дифференциаций вербальной цепочки; он дан в словах тем, у кого есть уши, чтобы слышать» (Merleau-Ponty, 1968, с. 155). Когда мы озвучиваем и, тем самым, воплощаем свои высказывания, именно на основании мелких деталей «формы» разворачивающегося потока нашего выражения, видимых для всех, кто умеет видеть, и слышимых для всех, кто умеет слышать, осуществляются каждомомментные оценки «наших внутренних миров».

Приведенные десять соображений указывают на то специфическое, чем отмечена наша погруженность в то, что мы теперь можем назвать «ответным порядком» (Gendlin, 1997). Новые отношения, которые значимы для нас, новые черты, требующие наших оценочных суждений, новые измерения, которые предоставляют нам определенные возможности действия, в то же время направляя к нам определенные призывы, на которые мы должны отвечать, — все это постоянно и незаметно создается в процессе наших диалогически-структурированных встреч с другими людьми и окружающей нас дружостью. Хотя мы обычно не осознаем того, что всегда находимся внутри диалогически-структурированного пространства, хотя сообщая создаваемое ощущение «глубины» обычно остается неартикулированным и погружено в фон нашей совместной жизни, именно *внутри* такого сложно сплетенного пространства — в «ответ» на «призывы», обращенные с его стороны к нам — мы всегда ответно предпринимаем наши действия. Уникальность подобных пространств можно, тем самым, исследовать только *изнутри* практик, которыми они создаются. Поэтому для того, чтобы исследовать их природу, их структуру, призывы, которые они обращают к нам, то, что они позволяют и не позволяют нам делать, нам нужны совершенно новые методы исследования, решительно отличающиеся от «наблюдательных»

методов, унаследованных от естественных наук. Вместо того, чтобы выявлять регулярности и повторения, как того требуют модернистские исследовательские практики, мы должны иметь дело с довольно специфичными «единственными событиями свершаемого бытия» (Бахтин, 1986а, с. 83), случающимися в особой, специфической реальности понимания, возникающего между нами при осуществлении различных отношений, в которых мы участвуем. Как раз к природе этих методов и их сравнению с тем, что мы в настоящее время считаем рациональным, я хотел бы теперь обратиться.

Переосмысление обучения: что значит для образования диалогически-структурированная природа наших отношений с окружающим миром

В основе моей попытки переосмысления обучения, составляющей цель предлагаемой статьи, лежат три главные темы, две из которых я уже упоминал выше:

1) Первая сформулирована в высказывании Мерло-Понти: «Я с неизбежностью воспринимаю свое тело как *спонтанность*, которая убеждает меня в том, что я не могу осуществлять познание иначе, чем с его помощью» (Мерло-Понти, 2001, с. 106). Другими словами, первоначалом любого обучения являются наши спонтанные телесные ответы на события окружающего мира, которые я могу назвать «жизненными событиями». В ходе жизненных событий происходит сдвиг внимания, перемещение телесной энергии, появляется «различимое различие» (Бейтсон, 2000, с. 418).

2) Другая тема состоит в том, что в некоторых случаях жизненные события могут быть связаны друг с другом, по выражению Бахтина (Бахтин, 1986б), *диалогически*, причем все диалогически связанные события неизбежно креативны, и форма их креативности зависит от обстоятельств их возникновения. Сцепляясь друг с другом, они дают жизнь качественно своеобразному виду неразрывной целостности: ощущению неповторимо структурированного времени-пространства, обладающего собственной многомерной, отношенчес-

кой глубиной, которую можно мысленно «обозревать», ощущению неделимого целого, которое нельзя вывести из каждого из них в отдельности. Данную ситуацию можно уподобить, как мы видели, постоянно протекающему — на основе двух отдельных, непрерывно меняющихся монокулярных взглядов — синтезу глубины, сложности, единства и устойчивости бинокулярного объекта.

3) К этим двум темам следует добавить третью: утверждать, что наши тела спонтанно ответны по отношению к событиям окружающего мира, значит утверждать, как говорит Гарфинкель (Garfinkel, 1967), что они ответны по отношению к «видимым, но не замечаемым» событиям. Чтобы действовать более целенаправленным, контролируемым образом, мы должны отвечать на избираемые нами события, то есть события, на которые мы направляем свое внимание и которые мы *сознательно* замечаем. При этом сознательно замечаются события, на которых мы способны не только преднамеренно сфокусироваться, но и выделение которых мы можем, по крайней мере потенциально, разделить с другими людьми. Это те наблюдения, которые могут засвидетельствовать и другие. Говорить о чем-либо как о таком образом «сознательном» — т. е. как о том, что могут засвидетельствовать другие, — значит возвращаться, согласно Тулмину (Toulmin, 1982), к истокам термина «сознание», происходящего от применявшегося в римском праве слова *con-scientia* (со-знание), то есть вместе-знание или обще-знание ⁷.

Вместе три эти темы дают нам основание для радикального переосмысления природы обучения.

1) *Наша спонтанная телесная ответственность в процессе обучения.* Как живые существа, мы не можем не находиться в постоянном контакте со своим окружением. Наша жизненная, телесная погруженность в реальное окружение — в котором мы способны двигаться и с которым мы способны сенсорно (на входе) и инструментально (на выходе) связывать себя множеством различных путей, — и наша телесная ответственность на него чрезвычайно важны. Первоначально мы реагируем не так, как того требуют правила, а так, как предписывают обстоятельства.

2) *Важность нашей ответственности по отношению к окружающим нас другим людям.* Наше телесное присутствие друг перед другом имеет не меньшее значение, чем ситуации, окружающие нас, потому что своими словами и жестами другие могут «призывать» наше внимание к тем аспектам нашего окружения, которые важны для них в их практиках. Поэтому, хотя мы первоначально действуем, как того требуют не правила, а наши ситуации, аспекты или моменты наших ситуаций, на которые мы реагируем, могут быть отобраны для нас другими.

3) *Основополагающее обучение происходит спонтанно, в отсутствие эксплицитного преподавания, и является по своему характеру не когнитивным (эпистемологическим), а телесным (онтологическим).* На первых этапах своего развития мы учимся быть маленькими представителями Запада или Востока; в Англии мы осваиваем британский вариант английского языка, в Америке — американский вариант; мы приобретаем определенную чувствительность, соответствующую нашей культуре. Как говорит Волошинов: «Родной язык не принимается людьми — в нем они впервые пробуждаются» (Волошинов, 1993, с. 89). Выше я уже начал показывать, что специфические феномены сознания и целенаправленного поведения (в отличие от простого осознания и спонтанной ответственности на происходящие вокруг события) являются функцией нашей способности совершать поступки в зависимости от особенностей нашего окружения, которые могут засвидетельствовать другие люди. Спонтанное обучение (в отсутствие эксплицитного преподавания) происходит в процессе участия детей в повседневной, социокультурной деятельности своей культуры по мере того, как окружающие их люди предоставляют им возможности выражения определенного рода реакций, изучавшихся множеством исследователей, например, Рогофф (Rogoff, 1990; Rogoff & Toma, 1997). Рогофф описывает эпизод, когда два 9,5-месячных близнеца ели «Чириос», и их мама взяла одно колечко, съела его сама, затем взяла другое, положила в руку одного из своих детей и приняла положение «А теперь ты покорми меня». Оба малыша весело рассмеялись. Рогофф так комментирует это событие: «Подобные непродолжитель-

ные мгновения совместной активности, которые могут содержать, но могут и не содержать явных уроков для детей, являются, на мой взгляд, основным материалом развития» (Rogoff, 1990, с. 17).

4) *Мы учимся действовать целенаправленно, «оркестрировать» или «регулировать» свою высшую психическую деятельность путем включения самонаставляющих и самонаправляющих слов в свою спонтанную и естественно протекающую низшую деятельность.* Сказанное ранее предполагает, что все то новое, чему мы учимся, является следствием или дальнейшей артикуляцией деятельности, которую мы в некотором смысле уже совершаем спонтанно, нераздумывая или неосознанно. Как считает Выготский, «...ребенок уже на пороге школьного возраста располагает относительно зрелым вниманием и памятью. Он имеет, следовательно, то, что он должен осознать, и то, чем он должен овладеть» (Выготский, 1982, с. 217). Под функциями, которыми должен овладеть ребенок, Выготский имеет в виду психические функции внимания, памяти, мышления, речи и т. д.

Но осознание и овладение данными функциями, то есть «оркестровка» их в виде действующей высшей психической функции, — весьма сложные процессы. Что для этого нужно, мы можем увидеть из следующего высказывания Выготского: «...психология должна, — говорит он, — сделать проблемой то, что прежде служило постулатом. Старая психология исходила из постулата, что функции связаны между собой, и этим ограничивалась, не делая предметом исследования самый характер функциональных связей и их изменения. Для новой психологии изменение межфункциональных связей и отношений становится центральной проблемой всех исследований, без разрешения которой не может быть ничего понято в сфере изменения той или иной частной функции. Представление об изменении строения сознания в ходе развития мы и должны привлечь для объяснения интересующего нас вопроса: почему в школьном возрасте внимание и память становятся осознанными и произвольными, а собственно интеллект остается неосознанным и произвольным? Общий закон развития состоит в том, что осознание и овладение свойственны только высшей ступени в

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

Таким образом, то, что мы называем способностью к целенаправленной, осмысленной или осознанной деятельности, при-

обретается нами по мере того, как мы учимся у окружающих переконструировать свои спонтанные поступки и практики, сначала включая в них «деконструктивные» паузы (мы говорим себе: «Постой!», «Посмотри!», «Послушай!» и т. п.), после чего мы можем заполнять такие паузы сложно структурированными, внутренними, многоголосыми, наставляющими диалогами, в которых мы обращаем свое внимание на прежде не замечаемые аспекты своей ситуации. Лингвистические знаки, первоначально используемые другими для организации наших действий, могут затем использоваться нами для управления собственной деятельностью. Выготский описывает интегрирующую, контролирующую (со стороны самого себя и со стороны других) и уточняющую функции слов в развитии понятий у ребенка следующим образом: «...функциональное употребление слова или другого знака в качестве средства активного направления внимания, расчленения и выделения признаков, их абстрагирования и синтеза — основная и необходимая часть процесса [образования понятий] в целом» (Выготский, 1982, с. 131). «Процесс образования понятий, — продолжает он, — предполагает в качестве основной и центральной части овладение течением собственных психических процессов с помощью функционального употребления слова или знака. Это овладение процессом собственного поведения с помощью вспомогательного средства и развивается в окончательном виде только у подростка» (Выготский, 1982, с. 134). Как он говорит в другом месте, «...ребенок начинает воспринимать мир не только через свои глаза, но и через свою речь» (Выготский, 1984, с. 41).

5) *Наставляющие диалоги должны быть сначала предприняты окружающими.* Во-первых, другие люди, являющиеся экспертами в той практике, которой мы учимся, обязаны не только выстраивать (проектировать) ситуации нашего обучения, но и — в своем ответном присутствии перед нами — использовать свои слова для того, чтобы обратить наше внимание в нужный момент нашей совместной деятельности на ключевые отношения между нами и другими, а также окружающей нас дружостью. Кроме того, поскольку вокруг нас звучит множество голосов, каждый из которых обращает наше вни-

мание на определенные аспекты наших обстоятельств в соответствии с его собственной перспективой, это может открыть нам доступ к «глубокому» и цельному переживанию своей природы, широкому и сложному, многомерному ощущению множества взаимосвязанных аспектов. Точно так же, как мы можем оценивать окрестный ландшафт в соответствии с заполняющими его людьми, животными, растениями, водными источниками, горами, дорогами, постройками, наделами земли, поселками, городами, деревнями, домами, близким и далеким, севером и югом, востоком и западом, различными состояниями погоды и т. п. до бесконечности, мы можем оценивать и богатый «ландшафт», раскрывающийся перед нами в гораздо более специфических сферах практики: музыке, живописи, инженерном деле, математике, медицине и т. п. Выготский говорит: «...обучение в человеческом смысле слова... предполагает... специфическую социальную природу, вращение ребенка в умственную жизнь окружающих...» (Выготский, 1996, с. 352). Рогофф применила этот подход в своей книге «Обучение мышлению: когнитивное развитие в социальном контексте». По ее мнению, развитие — это процесс «...качественных (и количественных) переходов, которые позволяют человеку более эффективно справляться с проблемами повседневной жизни, полагаясь при определении и решении проблем на ресурсы и ограничения, предлагаемые окружающими людьми и культурными практиками. Детское развитие предполагает овладение интеллектуальными орудиями и навыками локального культурного сообщества» (Rogoff, 1990, с. 11).

6) *Контролируемое, преднамеренное действие зависит от сознательного выделения ключевых свойств окружения, означающего выделение того, что могут засвидетельствовать другие.* Чтобы действовать более преднамеренно, контролируемо, мы должны отвечать на выбранные нами самими события, то есть на события, которые мы помещаем в поле своего внимания, которые мы *сознательно* замечаем, при этом игнорируя остальные. Но мы не просто сознательно отмечаем события, на которых мы можем целенаправленно сфокусироваться; их выделение мы способны, по крайней мере

потенциально, разделить с другими. Это возможные, доступные для свидетельствования фиксации. Таким образом, сознательное выделение, осуществляемое кем-либо из нас, предполагает, что i) мы можем сначала сделать паузу, то есть воздержаться от следования импульсивному побуждению к немедленному спонтанному ответу... ii) мы можем затем «изучить» или «осмотреть» свои нынешние обстоятельства с различных точек зрения... и после iii) отреагировать на прежде не замечаемую возможность. Поэтому сознательное замечание образует такой момент в наших практиках, когда мы получаем шанс изменить эти практики и привести в большее соответствие со своими обстоятельствам. Оно также предоставляет возможность так прояснить и развить наши практики, чтобы они стали доступны и другим членам нашего лингвистического сообщества. Следовательно, подобное замечание — это выделение, которое способны произвести все и на основе которого все могут начать действовать одинаковым способом. Как заметил Выготский в приведенной выше цитате, именно способность направлять свое внимание и регулировать свои действия при помощи слов или иных вспомогательных средств позволяет нам стать самостоятельными. Волошинов говорит об этом так: «Какого рода действительность принадлежит субъективной психике? — *Действительность внутренней психики — действительность знака* [она существует лишь в актуальных или возможных отношениях между людьми]. Вне знакового материала нет психики. Есть физиологические процессы, процессы в нервной системе, — но нет субъективной психики как особого качества бытия, в корне отличного как от физиологических процессов, совершающихся в организме, так и от окружающей организм действительности, на которую психики реагирует и которую она так или иначе отражает [и преломляет]. По роду своего бытия субъективная психика локализована как бы между организмом и внешним миром, как бы *на границе* этих двух сфер действительности... Психическое переживание является знаковым выражением соприкосновения организма с внешней средой. Поэтому-то *внутреннюю психику нельзя анализировать как вещь, а можно лишь понимать и истолковывать как знак...* пере-

живание не только может быть выражено при помощи знака... но помимо этого своего выражения вовне (для других), — переживание и для самого переживающего существует только в знаковом материале. И вне этого материала переживания как такового вовсе нет. В этом смысле всякое переживание выразительно, т. е. является потенциальным выражением... Таким образом, между внутренним переживанием и его выражением нет скачка, нет перехода от одного качества действительности к другому качеству» (Волошинов, 1993, с. 30—31, 33—34).

7) *Подлинное ощущение реальности.* Воплощение внутреннего, изменчивого, организованного, диалогически-структурированного способа поддержания контакта со своим окружением дает нам базисное ощущение того, что мы считаем «реальностью» в наших контактах с окружающим миром. Но мы понимаем, что не все, полагаемое персонально нами «реальным», является таковым для остальных членов нашего сообщества. Тем не менее, присутствует общее «ощущение», разделяемый всеми набор неартикулированных чувств, осознание, которое можно засвидетельствовать и на фоне которого мы способны оценивать любые эксплицитные (часто теоретические) утверждения на предмет того, насколько адекватно они характеризуют положение дел в нашем окружении.

8) *Внешняя совместная деятельность людей интернализируется ими.* То, что первоначально происходит во внешнем мире между обучающимися и их учителями, позже интернализируется, причем не столько географически, сколько этически, т. е. речь идет скорее не о разделении учениками и учителями ответственности за происходящее, а о том, что ответственность за действие может быть полностью принята на себя учащимися. Выготский говорит об этом так: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли... За всеми высшими функциями, их отношениями генетически сто-

ят социальные отношения, реальные отношения людей» (Выготский, 1983, с. 145). Но это не значит, что если мы взрослые, то все наше мышление должно протекать «внутри нашей головы». Даже у взрослых оно может по-прежнему разворачиваться в диалогически-структурированных взаимодействиях между словами, которые мы пишем на бумаге (или на мониторе компьютера), и нашими последующими реакциями на них. «Фактически я думаю пером, ибо моя голова часто не ведает о том, что пишет рука» (Витгенштейн, 1994в, с. 427).

9) *Бесконечная открытость новизне*. Поскольку мы постоянно отвечаем на новые призывы, исходящие от окружения, и способны прогрессивно побуждать свое окружение к тому, чтобы «вызывать» у нас все более сложно устроенную активность, нашему обучению нет предела. Как отмечает Выготский: «Мы убедились в том, что знаковые операции возникают не иначе, как в результате сложнейшего и длительного процесса, обнаруживающего все типические черты подлинного развития и подчиненного основным закономерностям психической эволюции. Это значит, что знаковые операции не просто изобретаются детьми или перенимаются от взрослых, но возникают из чего-то такого, что первоначально не является знаковой операцией и что становится ею лишь после ряда качественных превращений, из которых каждое обуславливает последующую ступень, будучи само обусловлено предыдущей и связывая их как стадии единого, исторического по своей природе процесса» (Выготский, 1984, с. 66; см. также: Shotter, 1999).

10) *Поразительные, захватывающие, мимолетные мгновения и поэтические методы*. В обучении важны не повторения и регулярности, а возникновение новых границ, новых отношений и связей или различных различий. Следовательно, в обучении ключевую роль играют жизненные примеры (а не утверждения, содержащие правила или положения), которые «говорят от лица» практики. Они делают это *поэтически*, то есть путем совмещения двух или больше ситуаций (см. выше обсуждение отношений между бинокулярным и диалогическим), которые обычно не соплагаются. При этом они создают различные различия, которые иг-

рают заметную роль. Вызывая в нас новый ответ, который мы прежде не предъявляли, они устанавливают начала нового способа мышления. «Истоком и примитивной формой некой языковой игры является реакция; только на ее основе могут вырасти более усложненные формы. Язык — я хочу сказать — это нечто усовершенствованное, „в начале было дело“» (Витгенштейн, 1994в, п. 162, с. 440). «Простейшей реакцией может быть взгляд, жест, но также и слово» (Витгенштейн, 1994а, с. 305). «Но что значит здесь слово „простейший“? — спрашивает он. Возможно то, что это *долингвистический* тип поведения: на нем основывается языковая игра, это прототип способа мышления, а не его результат» (Wittgenstein, 1981, п. 541, с. 117).

11) *Неопределенность и двусмысленность*. Использование разрывов, переключений, колебаний и несистематических форм выражения (а не систематических) играет важную роль в предоставлении слушателям и читателям возможности получения знания, которое, так сказать, *доступно* им, которое является *продолжением их собственного бытия*, а не чем-то чуждым для них, которое значимо в их жизни, и эта значимость не навязана им односторонним образом авторитетными (уподобляющимися Шалтай-болтаю) другими. Двухсторонняя природа диалогически-структурированных обменов позволяет людям учиться самостоятельно. Бахтин говорит об этом следующим образом. По его мнению, существуют два рода слова: «авторитарное» и «внутренне убедительное». «Авторитарное слово требует от нас признания, оно навязывается нам независимо от степени его внутренней убедительности для нас; оно уже преднаходится нами соединенным авторитетностью. Авторитарное слово — в далекой зоне, органически связано с иерархическим прошлым. Это, так сказать, слово отцов. Оно уже *признано* в прошлом. Оно — *преднаходимое* слово» (Бахтин, 1975, с. 155). Напротив, «слово внутренне убедительное в процессе его утверждающего усвоения тесно сплетается со „своим словом“. В обиходе нашего сознания внутренне убедительное слово — полусвое, получужое. Творческая продуктивность его заключается именно в том, что оно пробуждает самостоятельную мысль и самостоятельное новое слово, что оно изнутри организует массы

наших слов, а не остается в обособленном и неподвижном состоянии. Оно... взаимоосвещается с новыми контекстами. Более того, оно вступает в напряженное взаимодействие и борьбу с другими внутренне убедительными словами... Смысловая структура внутренне убедительного слова *не завершена, открыта*, в каждом новом диалогизирующем его контексте оно способно раскрывать все новые *смысловые возможности*» (Бахтин, 1975, с. 158). Поэтому, как ни странно, сама идея необходимости чистоты, изучения дисциплинарных терминов ради получения одного непротиворечивого смысла или определения делает разумное обучение невозможным, если под разумным обучением мы подразумеваем получение такого опыта, который мы можем гибко применять к новым обстоятельствам по мере их возникновения.

12) *Игра и игровое отношение*. Рогофф и Тома (Rogoff, Toma, 1997) обсуждают два различных пути, которыми любая культура вовлекает детей в то, что они называют «совместным мышлением». Они сравнивают формат «передачи-и-проверки» (ПП), широко используемый на Западе, с форматом «выстраивания-идей-совместными-усилиями» (СУ), используемым гватемальскими майя, турками из среднего класса и племенными индийскими сельскохозяйственными общинами, которые они изучали. Если формат ПП привел к появлению *урочного обучения*, то дети, проходящие обучение в формате СУ, действовали «через погружение и вслушивания в практику употребления языка» (Rogoff, Toma, 1997, с. 475). Группа СУ училась посредством игрового участия в групповой деятельности, предполагающей «включение множества сторон», причем не только учителей-экспертов, но и многих других, неформально выражавших различные позиции в рамках сообщества. Выготский показывает, что хотя этот вид игровой причастности «является не преобладающим, а ведущим моментом... в основных жизненных ситуациях ребенок ведет себя диаметрально противоположно тому, как он ведет себя в игре. В игре у него действие подчинено смыслу, а в реальной жизни у него действие, конечно, господствует над смыслом» (Выготский, 1966, с. 73—74). Другими словами, игра образует особую область внутри реальной жизни, область, в которой спонтанные,

импульсивные реакции человека приостанавливаются. Ребенок, сидя верхом на палке, например, реагирует на нее так, как если бы она была лошастью, и действует так, как того требует эта воображаемая «лошадь». Именно в этом смысле игра становится «ведущим» моментом психологического развития ребенка. Она обеспечивает ребенку «зону ближайшего развития» (Выготский, 1996), диалогически-структурированное пространство, в пределах которого могут создаваться новые мотивы и новые точки зрения на реальность. Ключевой момент при этом следующий: «...то, что незаметно для ребенка существует в жизни [например, возможность реагировать на палку как на лошадь], в игре становится правилом поведения» (Выготский, 1966, с. 66). Конечно, в связи с нашим интересом к тому, как дети приобретают способность управлять собственным поведением, наибольшее значение имеет осуществляемое детьми в игре спонтанное отделение смысла от того, что видится, отделение смыслового поля от поля визуального. Согласно Выготскому, ребенок двух лет, «когда он должен повторить, глядя на сидящего перед ним ребенка: „Таня идет“, — изменяет фразу и говорит: „Таня сидит“» (Выготский, 1966, с. 69).

Таким образом, в игре «до грамматической и письменной речи ребенок имеет умения, но не знает, что имеет их, т. е. не осознает и не владеет ими произвольно; в игре ребенок несознательно и произвольно пользуется тем, что можно оторвать значение от вещи, т. е. он не знает, что он делает, не знает, что говорит прозой, подобно тому, как он говорит, но не замечает слова» (Выготский, 1966, с. 71). Как это ни парадоксально, ребенок в игре делает то, что он не сделал бы при других обстоятельствах. В игре ребенок не только оперирует «оторванным значением, но в реальной ситуации... [Он так же] делает то, что ему больше всего хочется, так как игра связана с удовольствием. В то же время научается действовать по линии наибольшего сопротивления: подчиняясь правилам, дети отказываются от того, что им хочется, так как подчинение правилам и отказ от действия по непосредственному импульсу в игре есть путь к максимальному удовольствию» (Выготский, 1966, с. 71).

Заключение: взаимодействующие сообщества обучающихся

Теперь мы готовы сделать некоторые выводы относительно создания ресурсных или содействующих сообществ обучающихся. Сначала я опишу их в общем, абстрактно, а затем — на примере проекта (в котором я принимаю участие, см.: Shotter, Gustavsen, 1999), где, на мой взгляд, уже воплощены многие аспекты, важные для построения подобных сообществ.

Все представленные выше размышления, касающиеся переосмысления обучения, сходятся в том, что Западу необходимо переходить от теперешней концентрации на обучении как практике эксплицитного преподавания, процессе односторонней передачи информации экспертом, к обучению совершенно иного рода, поскольку существует другой, гораздо более основополагающий и значимый вид обучения, происходящего без учителей, спонтанно в ходе нашего повседневного вовлеченного участия в деятельности, осуществляемой совместно с окружающими людьми. В соответствии с современными западными, главным образом картезианскими представлениями о знании и обучении, образование ведет к тому, что при возникновении проблемы владеющий знаниями человек стремится отстраниться от проблемной ситуации и предаться размышлениям (эксперты устраивают по этому поводу семинары или конференции). В отстаиваемом же мной подходе наделенный знаниями человек склоняется к тому, чтобы сначала сделать паузу, а затем начать рассматривать имеющуюся ситуацию «сквозь» множество альтернативных речевых форм, отбирая определенные ее черты и связывая их друг с другом новым способом, отличающимся от спонтанного способа отбора и связывания. Это совершенно иной путь восприятия происходящих вокруг событий, который ведет к другим образовательным эффектам. Замечание Витгенштейна о том, что мы всматриваемся в работу своего языка «не через приобретение нового опыта, а путем упорядочения уже давно известного» (Витгенштейна, 1993а, п. 109, с. 127), можно обобщить. Обучение новому происходит, когда способности, проявляющиеся у детей спонтанно, в качестве

неосознаваемых ими умений, сначала «вызываются» у них словами других, после чего они могут «вызывать» их в себе своими собственными словами. В таком случае обучение является одним из моментов длительного процесса многостороннего участия, в рамках которого возникает общее поле творчества, совместно осуществляемого всеми участниками. Мы можем представить себе целую связную последовательность различных моментов, спонтанно возникающих в процессе реализации совместной практики; некоторые из этих моментов содержат прототипные формы комментирования данной практики, другие — ее критику, в одни моменты ей придается большая степень обобщенности, в другие она преподается и исследуется. По ходу этого процесса мы непрерывно задействуем ресурсы, *уже доступные* нам в имеющихся формах совместной жизни; мы привлекаем их за счет включения в свои существующие практики диалогической практики, то есть создавая моменты, когда мы делаем паузу в бездумном следовании установленной рутине и при помощи слов обращаем свое внимание на ранее не замечаемые особенности своего окружения. В результате мы начинаем лучше «ориентироваться» внутри собственных практик социального конструирования и менее склонны «обманывать» или запугивать себя. Однако это зависит от того, имеют ли наши поступки новое начало, которое мы можем обнаружить в наших спонтанных телесных ответах на события *изнутри* наших *уже существующих практик*.

Теперь я бы хотел перейти к шведскому проекту «Обучающиеся регионы». В этом проекте нет учителей. Его цель «состояла в том, чтобы инициировать и обеспечить кооперацию между региональными предприятиями, местными общественными объединениями, деловыми организациями и другими группами интересов. Благодаря согласованию усилий в различных секторах общества, ресурсы, которые доступны для развития компетентности и предприимчивости, могут использоваться лучше и продуктивнее, тем самым закладывая условия для роста занятости и устойчивого развития в регионах» (из проспекта Национального института трудовой жизни [Arbetslivsinstitutet], Стокгольм). Другими словами, все

участвующие стороны предоставляют друг другу учебные ресурсы, в силу чего регион превращается, если воспользоваться термином Брунера (Bruner, 1996), в совместное сообщество обучающихся, которые сообща участвуют в образовании друг друга.

Центральным звеном проекта являются ряд региональных университетов и региональные Центры промышленного развития (ЦПР). В 1997 году в шведский закон о высшем образовании и научных исследованиях была добавлена «третья задача», которую должны решать эти региональные университеты и ЦПР: «Они должны теперь не только обучать и проводить исследования, но и налаживать связи и сотрудничество со своим локальным окружением... [Эта] третья задача требует новой формы знания, то есть знания, которое получено в интерактивной кооперации с реально практикующими людьми» (Brulin, 1998, с. 113), иными словами, в диалогах.

Как мы увидим, в совместных диалогах между учеными и практиками (этим термином я буду обозначать все заинтересованные стороны в регионе: бизнесменов, сотрудников государственных учреждений и предприятий, региональных представителей и т. д.) возникает диалогически структурированное пространство или поле совместного творчества. В обоюдодоступных разговорах — между кем бы они не велись: между отдельным исследователем и практиком или заинтересованным деятелем, или же между региональными представителями, которые обычно не встречаются друг с другом, или между целыми группами, участвующими в «диалогической конференции» — собеседники постоянно сталкиваются с моментами, когда артикулируются детали их практической жизни, с моментами рефлексии и наставления, а также с моментами, которые можно было бы назвать «исследовательскими», причем каждый из этих моментов дополняет и уточняет другие. По мере прояснения деталей различных моментов, обнаруживаются их взаимные соответствия, объединяющие их аспекты; действие, комментирование, участие, обсуждение, критика, преподавание, исследование, связывание действий друг друга со всеми остальными занятиями и практиками в данном регионе, с экономикой, с региональным управлением, в осо-

бенности с повседневной жизнью людей и многим другим, — все это тесно сплетается. В этом процессе практикующие становятся соисследователями, а ученые превращаются в сопрактикующих, поскольку каждый артикулирует то, что его «задело», то есть то, что он заметил в разворачивающемся процессе. В результате, живые практические человеческие деятельность, преподавание и исследование проникают друг в друга, и каждый элемент эволюционно, генеративно развивает и строит другой⁸. Как уже отмечалось, люди извлекают из реакций друг друга ресурсы, которые они не могут сами предоставить себе. Главная особенность проекта обучающихся регионов — наряду с формированием коалиций регионального развития и сети Центров промышленного развития — это проведение время от времени диалогических конференций, основной целью которых выступает налаживание эффективной коммуникации между теми заинтересованными сторонами в регионе, которые обычно не встречаются лицом к лицу, не вступают в живые контакты друг с другом. Мы уже обсуждали выше преимущества такого рода диалогических контактов. Базовые правила или, лучше сказать, «ориентировочные установки», регулирующие проведение конференций, следующие:

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

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

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

— Одни участники обязаны помогать другим включаться в диалог.

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

— Конкретные переживания, возникающие у участников при вступлении в диалог, следует считать уместными.

— Все участники должны иметь возможность разобраться в обсуждаемой теме (необходимо потратить на это определенное количество времени).

— Аргумент следует отвергать только после его тщательного взвешивания (а не, например, на том основании, что он исходит из сомнительного источника).

— Все аргументы, вводимые в диалог, должны высказываться актерами от своего лица.

— Все участники обязаны принимать то, что аргументы других участников могут быть лучше, чем их собственные.

— В круг вопросов, которые могут составить предмет обсуждения, можно включать также повседневные рабочие роли участников — никто не должен исключаться из обсуждения (из каждой позиции в ландшафте отношений можно увидеть нечто уникальное).

— Диалог должен способствовать интеграции умножающихся различий (именно в результате их интеграции в живое целое появляется ощущение ландшафта отношений внутри региона).

— Диалог должен постоянно генерировать решения, способные обеспечить платформу для совместного действия.

Все диалогические конференции строятся на принципах демократического диалога.

Первая из установок в приведенном списке является ключевой. Она означает, что всё, обсуждаемое на диалогической конференции, носит характер *жизненного примера*. Кроме того, взаимодействуя с рабочим опытом человека, другие могут гораздо легче ориентироваться в нем и реагировать на него. Когда участники сосредотачиваются на событиях, случающихся в дискурсе (а не в «скрытой реальности», на которую предположительно *указывает* дискурс), новые вопросы (возможности) формируются в соответствии с тем, как на эти события реагируют другие участники и как они их понимают.

В живых человеческих отношениях важно не их обобщенное, теоретическое понимание, а отношенческо-ответное раскрытие уникальных особенностей своего региона, важно их практическое, а не рефлексивное осознание. И поскольку каждая особенность, спонтанно излагаемая на диалогической конференции, находится в ответном, живом отношении с только что проговоренной перед этим особенностью, участники способны ощутить связь одной и другой и объединить их в динамичное, живое, сценическое ощущение.

ние региона в целом. Это практическое понимание своего региона изнутри своей причастности к нему полностью отличается от того, что обычно артикулируется в академических исследованиях. Академические исследования, как правило, ретроспективны, объективны и незаинтересованны, тогда как оценки, предлагаемые диалогической конференцией, проспективны, относительны, заинтересованны; они фокусируются на специфических, отношениях возможностях актуального будущего развития региона. Более того, возможности, на которых они фокусируются, осознаются самими участниками в регионе, они представляют собой аспект их собственного практического сознания. Участники знают как «относиться» к ним и, значит, могут артикулировать их дальше как лингвистически, так и материально.

Если ученые могут решить, что обсуждение будущего региона должно строиться *вокруг* регионального плана действий и что всё, выходящее за пределы пунктов и приоритетов плана, является напрасной тратой времени и усилий, то диалогические конференции показывают, что не менее важны и другие виды событий. Такие простые события, как «знакомство друг с другом», «налаживание отношений», «обмен рассказами о жизненных изменениях», «обнаружение своего места в регионе», «нахождение партнеров для сотрудничества» и т. д., которые могли бы показаться простыми социальными условностями, служащими лишь приятному времяпрепровождению, являются важными составляющими организации региональных акторов в содействующее сообщество. Все эти «тривиальности» обретают ключевое значение, поскольку именно эти бесчисленные тривиальности претворяются в процессе диалогически-структурированного взаимодействия на конференции в осмысленную целостность, разделяемое всеми ощущение «нашего региона».

Так как многим может показаться, что те из нас, кто вовлечен в этот проект, слишком легко отказались от великих целей науки, мы бы хотели дать следующий заключительный комментарий: поскольку тот вид исследования, который я обсуждал здесь, лишь *сопровождает* процессы регионального развития (а не управляет ими), он должен быть связан с тем динамическим сценическим

ощущением региона, которое разделяется всеми заинтересованными участниками. Как следствие, мы не искали способа свести все задействованные дискурсы к одному идеальному типу дискурса и считаем, что это в принципе невозможно. Чтобы рассматриваемые виды диалогов и дальше оставались «демократическими», это не может и не должно становиться нашей целью, потому что сущность демократического диалога, как нам кажется, заключается в том, что он структурируется в качестве такового лишь теми, кто *изнутри своей причастности к нему* действуют согласно тем «ориентировочным установкам», которые кажутся им в данный момент подходящими для его демократического осуществления. Другими словами, мы думаем, что региональные участники должны не отталкиваться от внешне предписанных, подготовленных, абстрактных «организующих принципов», сформулированных предполагаемыми экспертами на основе своих собственных мнений или опыта, а выработать «ориентировочные установки», соответствующие их собственным историческим, географическим, экономическим, социальным и политическим условиям. Так как мы являемся лишь одним из голосов в подобных диалогах, установки, предложенные нами здесь, не дают конечного определения тому, что такое «правильный» демократический диалог. Мы, как и многие другие в регионе, способны лишь выдвигать предложения, которые могут быть использованы другими региональными представителями в качестве возможного «ресурса» в зависимости от нужд этого региона.

Таким образом, мы не можем ставить перед собой задачу абстрактного, полного понимания «скрытых смыслов», которые не осознаются самими участниками, словно они располагаются «глубоко под поверхностью» их жизнью, как и не можем мы полагать своей конечной целью предоставление *им* придуманных *нами* «организующих принципов». Мы ощущаем необходимость придерживаться того, что мы можем услышать, увидеть и выявить *изнутри* той причастности, которая доступна нам в качестве заинтересованных в развитии региона партнеров. Мы — ученые и интеллектуалы, имеющие некоторый практический опыт решения лингвистических и концепту-

альных проблем — можем предложить посильную помощь в установлении ощутимых связей между событиями, которые мы в состоянии услышать, увидеть и выявить с минимальным привлечением привнесенных принципов. Каждый раз, вступая во взаимодействие друг с другом, мы оказываемся чувствительны к новым началам, предлагаемым нам нашими телами, реагирующими на события, происходящие в нашем окружении. То есть то, что мы чувствуем, помогает конструировать *жизненные* содействующие сообщества взаимно обучающихся людей. Чтобы подчеркнуть этот момент, я хочу в завершение привести одно высказывание Мерло-Понти по поводу данного эффекта: «...мое тело — это не только объект среди прочих объектов... оно является объектом, *восприимчивым* по отношению ко всем другим объектам, который резонирует в ответ на любой звук, отвечает на любой цвет и дает словам их первоисходное значение в зависимости от того, как он на них реагирует... Мы не сводим значение слова или даже значение того, что воспринято, к своего рода сумме „телесных ощущений“, но говорим, что тело в той мере, в какой у него есть различные типы „поведения“, является тем странным объектом, который использует свои собственные части в качестве общей символики мира и благодаря которому, соответственно, мы можем „вторгаться“ в этот мир, „понимать“ его и находить ему значение» (Мерло-Понти, 1999, с. 304).

Примечания

¹ *Shotter J.* Constructing «resourceful or mutually enabling» communities: putting a new (dialogical) practice into our practices. Доклад на конференции Ассоциации образовательных коммуникаций и технологий (Денвер, штат Колорадо, 25—28 октября 2000 г.). Пер. с англ. А. М. Корбута.

² «Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы *диалог*, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. Мы ставим чужой культуре но-

вые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины» (Бахтин, 1986б, с. 354).

³ См. описание необычных характеристик «совместного действия» в: Shotter, 1984, с. 100—105.

⁴ Выготский комментирует этот момент при обсуждении «ключительного шага» своего анализа развития высших психических процессов: «Мысль — еще не последняя инстанция в этом процессе. Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденции. Только она может дать ответ на последнее „почему“ в анализе мышления» (Выготский, 1982, с. 357).

⁵ Это удачный пример предыдущего пункта: мы можем в самой структуре нашей ответной телесной активности обнаружить исходные элементы и прототипы того, о чем мы будем позже говорить посредством ментальных или когнитивных терминов.

⁶ Мерло-Понти развивает данный момент в «Видимом и невидимом»: «Поскольку одно и то же тело смотрит и прикасается, видимое и ощущаемое принадлежат одному и тому же миру. Удивительно, сколь мало внимания уделялось тому, что любое вращение моих глаз, более того, любое перемещение моего тела совершается в той видимой вселенной, которую я упорядочиваю и исследую посредством глаз, как и, наоборот, каждый взгляд располагается где-то в тактильном пространстве. Происходит двойное, перекрестное включение видимого в ощущаемое и ощущаемого в видимое. И та и другая карты закончены, и, однако, они не сливаются. Обе части тотальны, и все же они не совпадают друг с другом» (Merleau-Ponty, 1968, с. 134).

⁷ «Этимологически термин „сознание“ отсылает к некоторому знанию. Об этом свидетельствует присутствие в слове латинской формы *-sci-*. Но что значит префикс *con-*, стоящий впереди? Ответ можно найти, если обратиться к римскому законодательству. Два или более лица, действующие в сговоре, — сформировавшие единое

намерение, составившие общий план и согласовавшие свои действия — называются *conscientes, сознающими*. Они совершают свои поступки, зная о планах друг друга: они *знают сообща*» (Toulmin, 1982, с. 64). Тулмин прослеживает, каким образом целое семейство слов, «историческое употребление и смысл которых были связаны с публичным заявлением общих планов и намерений, стало в философской теории относиться к наиболее личным и нераскрываемым аспектам психической жизни... Термин „сознание“ стал названием потока поступающих сенсорных сигналов, которые не являются ни *con-*, поскольку у каждого этот поток предположительно индивидуален, ни *-sciens*, поскольку сенсорный поток мыслится „бурлящим и рокошущим“, а не когнитивно структурированным или проинтерпретированным» (Toulmin, 1982, с. 54).

⁸ См. Katz, Shotter, 1996, где все эти моменты разбираются более детально на примере менторской медицинской программы.

Литература

Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. — М.: Художественная литература, 1972. — 471 с.

Бахтин М. М. Слово в романе // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. — М.: Художественная литература, 1975. — С. 72—233.

Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник. 1984—1985. — М.: Наука, 1986а. — С. 80—160.

Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1986б. — 445 с.

Бейтсон Г. Экология разума / Пер. с англ. Д. Я. Федотова и М. П. Папуша. — М.: Смысл, 2000. — 476 с.

Волошинов В. Н. Марксизм и философия языка: основные проблемы социологического метода в науке о языке. — М.: Лабиринт, 1993. — 192 с.

Волошинов В. Н. Слово в жизни и слово в поэзии: к вопросам социологической поэтики // *Бахтин М. М.* Фрейдизм. Формаль-

ный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка. Статьи. — М.: Лабиринт, 2000. — С. 72—94.

Витгенштейн Л. Философские исследования // *Витгенштейн Л.* Философские работы: Часть I / Пер. с нем. М. С. Козловой и Ю. А. Асеева. — М.: Гнозис, 1994а. — С. 75—319.

Витгенштейн Л. О достоверности // *Витгенштейн Л.* Философские работы: Часть I / Пер. с нем. М. С. Козловой и Ю. А. Асеева. — М.: Гнозис, 1994б. — С. 321—405.

Витгенштейн Л. Культура и ценность // *Витгенштейн Л.* Философские работы: Часть I / Пер. с нем. М. С. Козловой и Ю. А. Асеева. — М.: Гнозис, 1994в. — С. 408—492.

Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии школьника в связи с обучением // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62—76.

Выготский Л. С. Мышление и речь // *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1982. — С. 5—361.

Выготский Л. С. История развития высших психических функций // *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. — М.: Педагогика, 1983. — С. 5—328.

Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 6. Научное наследство / Под ред. М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1984. — С. 5—90.

Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — С. 391—410.

Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Пер. с англ. Т. М. Сокольской. — М.: Прогресс, 1988. — 461 с.

Декарт Р. Размышления о первой философии, в коих доказывається существование бога и различие между человеческой душой и телом / Пер. с лат. С. Я. Шейнман-Топштейн // *Декарт Р.* Сочинения: В 2 т. Т. 2 / Сост., ред. и примеч. В. В. Соколова. — М.: Мысль, 1994. — С. 3—72.

Мерло-Понти М. Феноменология восприятия / Пер. с фр. Д. Калугина, Л. Корягина, А. Маркова, А. Шестакова. — СПб.: Ювента; Наука, 1999. — 607 с.

Мерло-Понти М. Знаки / Пер. с фр. И. С. Вдовиной. — М.: Искусство, 2001. — 429 с.

Рорти П. Случайность, ирония и солидарность / Пер. с англ. И. Хестановой и Р. Хестанова. — М. Русское феноменологическое общество, 1996. — 282 с.

Рорти П. Философия и зеркало природы / Пер. с англ. В. В. Целищева. — Новосибирск: Изд-во НГУ, 1997. — 320 с.

Юнг К. Г. Воспоминания, сновидения, размышления. — М.: АСТ; Львов: Инициатива, 1998. — 480 с.

Bateson G. Mind and nature: a necessary unity. — New York: Dutton, 1979. — 238 p.

Bitzer L. F. Aristotle's enthymeme revisited // Quarterly Journal of Speech. — 1959. — V. 45, № 4. — P. 399—408.

Brulin G. The new task of the Swedish universities: knowledge formation in interactive cooperation with practitioners // Concepts and Transformations. — 1998. — V. 3, № 1-2. — P. 113—127.

Bruner J. The culture of education. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. — 224 p.

Descartes R. Discourse on method and other writings / Trans. by F. E. Sutcliffe. — Harmondsworth: Penguin Books, 1968. — 188 p.

Garfinkel H. Studies in ethnomethodology. — Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1967. — 288 p.

Gendlin E. T. The responsive order: a new empiricism // Man and World. — 1997. — V. 30, № 3. — P. 383—411.

Giddens A. Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis. — London: Macmillan, 1979. — 304 p.

Katz A. M., Shotter J. Resonances from within the practice: social poetics in a mentorship program // Concepts and Transformations. — 1996. — V. 1, № 2-3. — P. 97—105.

Levy-Bruhl L. How natives think (Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures) / Trans. by L. A. Clare. — London: George Allen and Unwin, 1926. — 392 p.

Mead G. H. Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist. — Chicago: University of Chicago Press. — 401 p.

Merleau-Ponty M. The visible and the invisible / Trans. by A. Lingis. — Evanston, Ill: Northwestern University Press, 1968. — 282 p.

Rogoff B. Apprenticeship in thinking: cognitive development in social contexts. — New York: Oxford University Press, 1990. — 242 p.

Rogoff B., Toma C. Shared thinking: cultural and institutional variations // Discourse Processes. — 1997. — V. 23, № 3. — P. 471—497.

Shotter J. Social accountability and selfhood. — Oxford: Blackwell, 1984. — 253 p.

Shotter J., Gustavsen B. The role of «dialogue conferences» in the development of «learning regions»: doing «from within» our lives together what we cannot do apart. — Stockholm: Center for Advanced Studies in Leadership, Stockholm School of Economics, 1999. — 42 p.

Shotter J. Seeing historically: Goethe and Vygotsky's «enabling theory-method» // Culture and Psychology. — 2000. — V. 6, № 2. — P. 233—252.

Steiner G. Real presences. — Chicago, Ill: University of Chicago Press, 1989. — 236 p.

Toulmin S. The return to cosmology: postmodern science and the theology of nature. — Berkeley: University of California Press, 1982. — 283 p.

Webster R. Why Freud was wrong: sin, science and psychoanalysis. — London: Fontana, 1995. — 673 p.

Wittgenstein L. Zettel / Trans. by G. E. M. Anscombe. — Oxford: Blackwell, 1981. — 144 p.

CONSTRUCTING «RESOURCEFUL OR MUTUALLY
ENABLING» COMMUNITIES: PUTTING A NEW
(DIALOGICAL) PRACTICE INTO OUR PRACTICES

J. Shotter

Abstract: The whole idea of being a «participant», of being an involved actor as distinct from being an «external observer» standing over against or apart from what one is learning about or researching into, is crucial in everything that follows below. It leads us to a focus on actual practices and activities in an everyday context, rather than on theories and talk in classrooms, seminar rooms, and conference halls. Instead of taking the thoughts or theories of individuals as an original source of new activities in our lives, it involves a focus on the primacy of our living, spontaneously responsive reactions to the others and otherness around us. Such a change in stance changes how we think and talk about many notions of importance to us in our discussions of the meaning of learning. Rather than «putting a theory» into practice, effective learning (in which we learn how to learn) is achieved by inserting both into our lives and into our more institutionalized practices, a new kind of dialogically reflective practice. This approach is illustrated by material from the Swedish «Learning Regions» project.

Keywords: Dialogue, bodily presence, participation, responsiveness, mutually enabling community, spontaneous learning, joint activity.