

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 дружность. 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 Брунер 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 непроизвольно 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, перспективны, относительны, заинтересованны; они фокусируются на специфических, отношениях возможностей 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 доказывается 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.