

Кеннет А. Браффи

Кеннет А. Браффе – профессор английского языка, директор Программы Стипендий и Академии Наград Бруклинского Университета, Нью-Йорк

Образование как разговор

Кеннет А. Браффи отмечает, что коллаборативное обучение рассматривает, по предположению Куна (Kuhn), знание как консенсус: это есть нечто, что люди взаимозависимо конструируют, разговаривая вместе. Знание в этом смысле, утверждает Кун, есть «по сути, общая собственность группы или вообще ничего» (1, 210). В эссе о месте литературы в образовании, озаглавленном «Голос поэзии в разговоре человечества», Майкл Оакшотт (Michael Oakeshot) отмечает эту точку зрения на знание, как социально-собственное общее создание, даже в более широком контексте: наша способность участвовать в бесконечном разговоре есть начальное отличие человеческого существа от других животных. «Как цивилизованный человек», Оакшотт говорит:

«Мы не являемся наследниками исследований о самих себе и мире, не являемся накопителями информации, но мы – наследники разговора, начатого в первобытных лесах.... Этот разговор идет как публично, так и внутри каждого из нас... Это тот разговор, который, в конце концов, определяет место и характер каждого вида человеческой деятельности и в том числе фразы».

Исходя из этой посылки, Оакшотт определяет образование как «посвящение в навык и участие в таком разговоре, в котором мы учимся узнавать голоса, отличать подходящие возможности произнесения, и в котором мы приобретаем интеллектуальные и моральные привычки, подобающие разговору» (2, 199).

Образование втягивает нас в разговор, а разговор побуждает нас к мысли. Оакшотт здесь переворачивает общее фундаментальное понимание отношения между мыслью и разговором. Например, в колледже Святого Джона модель образования определяется в таком понимании: «Разговор есть публичное дополнение тому подлинному диалогу души самой с собой, который называется мышлением». Данная позиция утверждает, что мы можем разговаривать друг с другом, потому что мы можем думать. Позиция Оакшотта и позиция, рассматриваемая в данной книге, противоположны: мы можем думать, потому что мы можем говорить друг с другом (3, 42). («Я не хочу быть неправильно понятым. «Святой Джон» имеет право на свое мнение. Я просто подвергаю сомнению это определение».)

Л.С.Выготский поддерживал этот взгляд, показывая, что рефлексивная мысль есть усвоенный социальный разговор. Вначале мы приобретаем опыт и учимся тому, что Оакшотт называет «навыком и участием в разговоре» – книга называет это искусством взаимозависимости – в направлении социального обмена с другими людьми. Только затем, подчеркивает Л.С. Выготский, мы учимся использовать этот навык для разговора с самим собой, распределяя роли участников разговора внутри себя.

Мы думаем потому, что мы можем разговаривать друг с другом. Затем мы учимся тому, как думать таким же способом. Как утверждает Стэнли Фиш (Stanley Fish), мы «можем думать, и [мы] можем выполнять ментальные операции, имея источник в том или ином интерпретированном сообществе» (4, 14). Диапазон, сложность, изысканность нашей мысли, ее сила, практическая и концептуальная польза, которую мы можем получить, и очень ценные результаты, которые мы можем адресовать, зависят от степени взаимозависимости в сообществе, в котором мы создаем знание. Клиффорд Гиртц (Clifford Geertz) согласился бы с этим. «Человеческая мысль, – говорит он, – совершенно социальна: социальна в своей первоначальности, социальна в своих функциях, социальна в своих формах, социальна в своих употреблениях» (5, 360).

В понимании мысли как интернализированного разговора есть свои «плюсы» и «минусы». Одно из практических преимуществ состоит в том, что совсем не существует проблем с материально-техническим обеспечением. Нам не надо садиться в поезд А или рейс 221 «Американских авиалиний», чтобы поговорить с самими собой. Между участниками не существует различий в подготовленности, интересе, врожденной способности или в произношении. И каждого из внутренних собеседников мы можем придумать настолько же болтливо умными, насколько мы сами.

Или настолько же лаконично скучными. Эта особенная склонность мысли, понимаемая как интернализированный разговор, рассматривается с точки зрения образования. Если этноцентризм, отсутствие опыта, личное беспокойство, экономический интерес и парадигматическая негибкость (туннельное видение) сдерживают наш разговор, то они будут сдерживать и наше мышление. Если разговор проходит в пределах знаниевых сообществ, членами которых мы являемся, и этот разговор узкий, поверхностный, тенденциозный и ограничен клише, то наше мышление почти определенно будет таким же. Многие из социальных форм и соглашений разговора, большинство из грамматических, синтаксических и риторических структур разговора, а также граница, гибкость, импульс и цели разговора являются источниками форм, соглашений, структур, границ, гибкости, проблем и целей мысли. Хороший разговор дает хорошую мысль.

Эта функциональная зависимость между разговором и мыслью, с точки зрения Куна, такова, что жизнь сообщества генерирует разговор, который создает и

поддерживает знание и мысль сообщества. Из этого замечания следует: чтобы понять знание и мысль сообщества, мы должны понять жизнь сообщества. В первой части этой книги рассматривались некоторые педагогические смыслы этой позиции. Она утверждает, что, если студенты университетов и колледжей хотят стать членами научных, сложных, высокообразованных сообществ, то они могут лучше достигать этой цели, экспериментируя с чем-либо подобным членству в сообществе колледжа и в университетских аудиториях через коллаборативное обучение.

Вторая часть рассматривает образовательную цель, подразумевающую ее практику и нефундаментальное понимание знания, которое обсуждается в некотором ограниченном образовательном и профессиональном контексте. В ней говорится об аспектах, которыми профессия академического преподавателя схожа с другими профессиями, и по которым различна. В главе говорится о том, как нефундаментальная мысль изменяет способ нашего мышления о научном исследовании и научной педагогике. И она предлагает, как коллаборативное обучение и его понимание знания, как социально созданного, может быть интегрировано в различные обучающие курсы университета и колледжа.

Первая глава Части 2 показывает более широкое использование в колледже и университете дискуссии, понимаемой нефундаментально, в контексте обучения через жизнь, понимаемую нефундаментально. Исследуя некоторые способы, в которых аргумент Куна был изучен и разработан, глава показывает, что с раннего детства и до зрелых лет образование есть взаимозависимый, социально конструктивный, разговорный процесс.

Каждый из нас по-своему воспринимает физическую реальность, и это толкает нас представлять обстоятельства и социальные факты, в которых мы себя обнаруживаем, как истории, фрагментарные рассказы, основанные на наших собственных убеждениях («Бобби толкнул меня, поэтому я упал с горки».) Эти убеждения становятся тем, что мы называем знанием, если получаем их подтверждения. («Спроси учительницу. Она видела, как он это сделал».)

Все из многочисленных различий между фундаментальным и нефундаментальным пониманием знания сводятся к различиям в двух значениях «подтверждения». Фундаменталисты говорят, что подтверждают свои убеждения, сверяя их с реальностью («Она видела, как он это сделал»). Нефундаменталисты говорят, что подтверждают свои убеждения, проверяя их социально, соотнося с убеждениями других людей («Спроси учительницу»). Ричард Рорти (Richard Rorty) прочно стоит на нефундаменталистской позиции, когда он говорит, что «мы понимаем знание, когда мы понимаем социальное подтверждение убеждения» (6, 170). С самого начала нашей жизни мы создаем знание в разговоре с другими людьми. Изучая что-нибудь новое, мы покидаем сообщество, которое подтверждает определенные убеждения определенными способами, с определенными лингвистическими и паралингвистическими системами и присоединяемся к другому

сообществу, которое подтверждает другие убеждения другими способами и в других системах. Мы покидаем одно знаниевое сообщество и присоединяемся к другому.

Сообщество, к которому мы присоединяемся, может только слегка отличаться от того, которое мы покинули. Например, в том случае, когда мы изучаем новый случай использования знака препинания «точка с запятой» или слегка изменяем основание рассмотрения проблемы. Или это может быть вовлечение в процесс реаккультурации в совершенно новые ценности, привычки, символические системы и опыт. Это может быть в том случае, когда мы впервые пересекаем улицу самостоятельно, сдаем экзамен в адвокатуру или изучаем китайский язык. Курт Левин (Kurt Lewin) рассматривает пример группы часовщиков, переучивающихся на плотников. Чтобы это сделать, говорит Левин, им необходимо делать гораздо больше, чем просто учиться использовать рубанок и пилу. Им необходимо учиться ругаться как плотники, пить как плотники, гулять, есть и шутить как плотники. Обучение предполагает смещение социальных зависимостей, потому что знание есть результат признания, взаимного соглашения партнеров по знанию относительно выраженных убеждений, которые социально подтверждены и оправданы членами данного сообщества (7, 58).

На другом уровне анализа, любое сообщество, к которому мы присоединяемся, может только слегка отличаться от покинутого нами сообщества, только потому, что, как утверждают социологи, все сообщества держатся вместе благодаря одному и тому же «интеграционному механизму». Это сходство особенно очевидно среди академических и профессиональных знаниевых сообществ в западном мире. Интеллектуальное обязательство, разделенная компетентность, специальное знание и традиции (по Куну – «парадигма»), модели аргументации, модели доказательств и признания (цитирование, публикации, поддержка грантов), уровни поддержки, доверие, конфликт, соревнование и часто даже источники (университетские ставки, фондовые средства) оказываются – от сообщества к сообществу – в значительной мере (не в деталях) одинаковыми.

В раннем детстве, и возможно даже до рождения, мы начинаем длинный жизненный процесс реаккультурации. Джером Брюнер (Jerome Bruner) показывает (как мы увидим это в главе 11), что даже шестимесячные дети входят в паралингвистический разговор со своими матерями и другими взрослыми, заботящимися о них, и через эти разговоры дети конструируют и переконструируют знания из своих ранних убеждений. Так как их благополучие зависит от понимания ими языка матери (как вербального, так и языка жестов), дети начинают вхождение в интерпретированный разговор со своими матерями (и другими заботящимися о них взрослыми) так скоро, как только они могут регистрировать и различать изменения в физическом аттитюде и жесте, тоне голоса и выражении лица. А поскольку благополучие матери также частично зависит от понимания и адаптации к потребностям ребенка, то ребенок и мать в полной мере являются соучастниками

знания. Вместе они составляют уникальное, маленькое, но культурно-ключевое знаниевое сообщество, члены которого обучаются коллаборативно.

Выготский описывает сцену, иллюстрирующую процесс совместного составления и коллаборации, который вовлекает шестимесячного ребенка. Ребенок видит привлекательный предмет, например, блестящую ложку, и тянется своей рукой, чтобы схватить его. Ложка находится вне досягаемости. На какой-то момент, пишет Выготский, детские «руки, направленные прямо к этому предмету, остаются болтающимися в воздухе. Его пальцы делают хватательные движения» (8, 56). Ребенок пытается на элементарном уровне осуществить контакт с частицей физической реальности. Столкнувшись с физической реальностью, он отступает. Он хочет получить ответ от предмета или связи с ним, что соответствует его стремлению достигнуть предмет. Но предмет «не сотрудничает» с ребенком в его усилиях быть познанным. Предметы ничего не делают. В какой-то момент ребенок дотрагивается до предмета, но с ним ничего не происходит.

Затем что-то случается. Предмет по-прежнему «не хочет сотрудничать», но мать хочет сотрудничать. Она пододвигает предмет ближе, так, чтобы ребенок мог чувствовать его, смотреть на него и тащить в рот.

В этом кратком описании бытовой сцены лежит ключ к пониманию нефундаментального социального конструктивистского понимания знания и, не случайно, коллаборативного обучения. Когда дети достигают предмет, они его просто не достигают. Они посылают сообщение. Когда отец, мать или кто-либо из заботящихся взрослых получает сообщение и отвечает, дети познают неосмысленную важность этого, казалось бы, не относящегося к делу побочного эффекта. Наше первое усилие схватить предмет, отмечает Выготский, есть первый шаг, который мы стремимся делать в обучении. Указание на предмет, утверждает Выготский, есть:

«... безуспешная попытка схватить что-либо, движение рук к определенному предмету, которое обозначает предстоящую деятельность... Когда мать приходит на помощь к ребенку и реализует его движение, то это обозначает нечто, что фундаментально изменяет ситуацию. Указание на предмет становится жестом для других. Безуспешная попытка ребенка вызывает реакцию не предмета, которого он добивается, а других людей» (8, 56).

То, что Выготский читает в этой сцене, говорит нам о том, что познание не есть необдуманная, прямая связь между предметом и объектом. Это альтернативный, опосредованный процесс вовлечения деятельности других людей. В обучении всегда есть другой человек или несколько других людей, которые вовлечены прямо или косвенно. Ребенок, в иллюстрации Выготского, в конечном счете, учится познавать и овладевать блестящей ложкой через обучение познавать и овладевать ответом взрослых. Он провоцирует взрослых, показывая свое желание познать ложку. Дети начинают «понимать [их хватательное] движение как указание на предмет», говорит

Выготский, когда они понимают, что их «предметно-ориентированное движение» действительно становится «движением, нацеленным к другой личности, средством установления отношений»(8, 56).

Опыт является одним из видов коллаборативного обучения, потому что когда отцы и матери, а также другие заботящиеся о них взрослые люди, получают сообщение и отвечают, они вовлекаются в понимание чего-то о детях, и в особенности об этом ребенке. Они изучили мир жестов или фраз, которыми дитя теперь в состоянии разговаривать. Они обучились направлять свои действия, следя за некоторой (вероятной) определенной деятельностью со стороны ребенка. И – с точки зрения ребенка, это наиболее важно – они научились повиноваться распоряжениям.

Эти моменты в жизни шестимесячного ребенка серьезно оспаривают взгляды преподавателей колледжей и университетов, потому что предполагаемый процесс обучения может быть прослежен от младенчества, через детские годы – к взрослости. Ребенок и мать учатся тому, что им необходимо знать друг о друге, усваивая язык, который основывает их сообщество, заключая результаты их непрекращающихся разговоров в договоренности и заведенные порядки, – то, что Брунер (Bruner) называет «форматами», а Лятур (Latour) называет «черными ящиками». По мере того, как младенцы растут и учатся, становятся детьми, а затем подростками и взрослыми, они увеличивают свое участие в сообществах по сравнению с тем первым, маленьким, закрытым знаниевым сообществом матери и младенца в ряду более сложных и больших, более замысловатых знаниевых сообществ, каждый раз адаптируя новые договоренности и порядки к имевшимся ранее.

Как только мы овладеваем языком, этот протяженный по жизни процесс обучения реаккультурации от одного знаниевого сообщества к другому ускоряется и становится все более сложным. Обучаясь называть предметы, дети не входят в новый процесс обучения, но расширяют процесс – стремление, которым они овладели в раннем младенчестве. В детстве, также как и в младенчестве, природа знаний такова, что «путь от предмета к [нам] и от [нас] к предмету проходит через другого человека» (8, 30).

Другая сцена, предложенная Выготским, показывает, каким сложным и извилистым может быть этот путь. Сцена описывает действия четырех - пятилетней девочки, которая пытается овладеть конфетой, прибегая, с выгодой для себя, к помощи некоторых основных инструментов, в данном случае – к палке и табурету. Посредством своего решения проблемы, девочка рассказывает о процессе работы. Но она не разговаривает в состоянии фантазийной увлеченности предметом, который ее занимает. Она говорит о нем и о себе *кому-то*. Иногда она разговаривает с другим человеком неподалеку, в этом случае – с исследователем. Большую часть времени она разговаривает сама с собой, как если бы она была другим человеком.

Происходящее в этой сцене, по Выготскому, демонстрирует, что ребенок использует социальную речь инструментально: как помощь в достижении чего-либо.

Более того, к четырех-пятилетнему возрасту, большая часть из этой детской «социализированной речи (которая прежде использовалась по отношению к взрослым) обращена вовнутрь. Вместо обращения к взрослым [она обращается] к [самой себе]» (8, 27).

С точки зрения Выготского, процесс, который приводит ребенка к разговору по ходу решения проблемы, в данном случае есть «наиболее значительный момент в ходе интеллектуального развития». Этот момент случается, когда «речь и практическая деятельность, две прежде полностью независимые линии развития, сходятся в одной точке». Как только ребенок внедряет речь и использование знаков в какую бы ни было деятельность, то, как говорит Выготский, «действие становится измененным и организованным вдоль исключительно новых линий». До овладения своим собственным поведением, дети с помощью речи начинают овладевать окружающими. С этого момента «речь и действие являются частью *одной и той же сложной функции*, направленной на решение близлежащей проблемы. В более сложном действии, требуемом по ситуации и менее направленном на ее решение, более важное место занимает речь, как в операции в целом» (8, 24-26).

Как результат такого вовлечения речи в обучение проходит мысль о том, что «каждая функция в [нашем] культурном развитии появляется дважды: впервые, на социальном уровне, а позднее – на индивидуальном уровне; первый, *между людьми...*, а затем – *внутри себя*» (8, 57) Инструментальная речь, таким образом, помогает нам не только делать все, что мы пытаемся делать, но и социализировать все, что мы делаем. Разговор – прямой, косвенный или интернализированный – превращает даже отдельные задания в коллаборативные. Начиная инструментально использовать речь в совместной деятельности, мы используем ее независимо от того, как мы работаем: вместе или отдельно.

Бруно Лятур как раз показывает, как разговор и овладение окружением связаны с иллюстрацией, похожей на иллюстрацию Томаса Куна, но идущей дальше. Обе истории о родителях, обучающих детей различению видов животных. В примере Куна – отец помогает своему сыну различить уток и гусей. В примере Лятура – мать помогает своей дочери отличить птиц от любого другого предмета, «который «улетает» прочь очень стремительно и исчезает из поля зрения» (9, 198-200).

Различие между сценами, описанными Куном и Лятуром, лежит в способе вовлечения языка в процесс. Кун выделяет указание: отец говорит своему ребенку, который неправильно идентифицировал птицу: «Нет, Джонни, это гусь». Но Лятур отмечает, что Выготский знает, что указание содержится в простом назывании предмета жестом. Поэтому он показывает, что такой вид разговора родителей и детей есть вовлечение, согласование противоречивых допущений, реаккультуративный лингвистический процесс. Лятур интерпретирует событие как разговор в нестандартном, ограниченном дискурсе, через который ребенок изучает конституированный язык сообщества (нормальный дискурс) англо-говорящих

взрослых. Обнаруженные детали в истории Лятура стоят того, чтобы их процитировать полностью:

«Мать гуляет со своей дочерью в деревне. Маленькая девочка называет «гули-гули» все, что очень стремительно «улетает» прочь и исчезает из поля зрения. Таким «гули-гули» является не только голубь, но и заяц, убегающий в панике, или даже ее мяч, когда кто-либо сильно ударяет по нему, и он исчезает из поля ее зрения. Глядя вниз в пруд, маленькая девочка замечает пескаря, который уплывает прочь, и она говорит «гули-гули». «Нет, – говорит мать, – это не «гули-гули», это рыба; «гули-гули» вон там», – и она показывает на воробья, который улетает прочь. Мать и дочь находятся на пересечении двух цепочек ассоциаций; одна, которая связывает мяч, зайца, голубя, пескаря со словом «гули-гули»; другая цепочка... могла бы быть применима к нескольким случаям – но не к мячу – а к [слову] «птица», которое может быть применимо только к голубю и воробью. Мать, не будучи релятивистом, называет «неправильным» использование ее дочерью слова «гули-гули»... «Гули-гули» вызывает в памяти набор случаев, которые обычно не ассоциируются в языке матери. Девочка должна перегруппировать примеры, которые далеки от слова «гули-гули», под новые заголовки «птица», «рыба» и «мяч»».

В этом случае, знание о «что-ассоциируется-с-чем» нельзя отделить от разговора между двумя вовлеченными в него людьми. Это не означает, что с одной стороны – «знания», а с другой – «общество». Это есть то, что Лятур называет «пробами силы», в которых знание, разговор, эмоциональное вовлечение и социальные отношения неразрывны. Используя свои природные таланты к языковой импровизации, маленький ребенок переводит и «перепереводит» до тех пор, пока она достигает этого «правильного».

«Правильный», конечно, в том смысле, который принят в сообществе, куда ребенок пытается войти, – сообществе ее матери, сообществе людей, говорящих на стандартном английском языке. Как указывает Лятур, мать ребенка не является релятивистом локально, находящимся внутри сообщества людей, говорящих на стандартно-английском. Никто не является релятивистом локально, потому что локально мы все – основатели культуры. По определению, членство в знаниевом сообществе означает, что все, что мы делаем, решительно правильно или неправильно относительно критериев, согласованных внутри локального сообщества, сообщества, к которому мы принадлежим, и в котором мы погружаем в культуру наших детей. И погружение своего ребенка в определенную культуру как раз есть то, что делает мать в примере Лятура:

Девочка... не знает заранее, как сильно ее мать привязана к определению «птица» или «стремительно исчезать». Она старается создать категорию, которая смешивает все, что стремительно исчезает прочь, и она терпит неудачу, каждый раз вступая в конфронтацию со своей матерью, которая ломает эту категорию. Маленькая девочка обучается тому, что часть мира ее матери состоит из воробьев, мячей и пескарей, которые не могут быть «гули-гули»; об этом нельзя договориться. Выбор для дочери состоит в том, что или необходимо сломать свою категорию, или жить в мире, в котором один элемент отличается от мира, в котором живет ее мать. С элементом «гули-гули» девочке не попасть в мир, где есть элементы «птицы» и «спасаться бегством». Таким образом, девочка изучает часть языковой структуры, проверяя все, что держит ее мать. Более точно, то, что мы называем «структурой», есть форма, которая медленно следует через пробы девочки: этот момент является договоренностью, а этот – нет, этот связан с другими, и так далее. Один несомненный элемент этой структуры заключается в том, что «гули-гули» не имеет шанса выжить, если девочка живет среди англо-говорящих людей.

По мере того, как мы развиваемся, многое из подобных разговоров, ведущихся матерью и дочерью, в примере Лятура, исчезает. Мы интернализируем это как мысль. Вдоль этого, как замечает Выготский, идет коллаборативное занятие и социальное отношение, в которые вовлекает разговор. Как результат, даже когда взрослые работают одни и молча, как, например, студентка Мари, чей интернализованный записанный разговор рассматривался в Главе 1, мы приглашены в процесс, который по сути коллаборативен, независимо от того работаем ли мы вместе или порознь. Годовалые или двухлетние дети в примерах Выготского и Лятура будут «говорить» в большинстве те же вещи, которые они говорят во время своей работы, выполняя задание коллаборативно тем же способом. Разница будет в том, что они, исключая давление, будут говорить вслух.

Наше стремление под влиянием некоторых факторов развернуть мысль в прямой или косвенный разговор (говорение и написание), демонстрирует продолжение связи мысли и разговора в обучении взрослых, даже когда эта связь перестает быть очевидной. Это те факторы, которые могут служить причиной нашего разговора с самими собой («Торопись, Антея, ты опаздываешь», – говорит моя жена самой себе, когда мчится из дома на работу). Это тот фактор, который побуждает нас к коллективному обсуждению какого-либо вопроса и бесконечные беседы в студенческом общежитии, типичные для отрочества и юности. Как мы увидим позже (в главе 11), студенты-новички, которых Вильям Перри (William Perry) интервьюировал для своей работы «*Формы интеллектуального и этического развития в годы учебы в колледже*» описывают, как в дискуссиях об идеях,

политических предположениях и религиозных вероисповеданиях в громких общежитских спорах изменялись (или, в нескольких случаях, укреплялись) мнения, с которыми они пришли в колледж. Исследование Перри показывает, что студенты-новички, поступив в колледж или университет, испытывают сильную необходимость быть принятыми в окружающее их сообщество, потому что они осознают, что принадлежность к сообществу смягчает стресс. «Как только я интегрировался в новое сообщество и изучил свои способы взаимодействия, я стал в состоянии их контролировать, – говорит один студент, – я более склонен принимать предполагаемые ответы, двойные ответы. ... Я менее склонен принимать их, когда я совершенно не интегрирован [в сообщество], когда я в совершенно новой атмосфере и у меня нет связей» (10, 121).

Описание Томасом Куном концептуального изменения в науке показывает взрослых, работающих под давлением на границах сообщества, и конструктивно перерабатывают в конкретную форму разговор. Даже в том случае, когда мы рассматриваем самые утонченные, сложные и требовательные виды человеческого мышления, все равно в этом рассмотрении кроме «пути от предмета к [нам] и от [нас] к предмету» есть и «путь через других людей». Когда члены двух фракций научного сообщества, проверяя кризис теории, пытаются, работая коллаборативно, привести в соответствие несовместимые исходные положения, в которых протекает их работа, говорит Кун, они не могут привести их в соответствие через эксперимент. Правила эксперимента определяются через эти исходные положения. Да и не могут они разрешить свои противоречия на этом уровне «простым соглашением в определениях спорных терминов» или, «прибегнув к нейтральному языку, который оба используют одним и тем же способом». Любое определение термина, которое один ученый может рассматривать как стандартное, другим может рассматриваться как нестандартное. Вот почему двое ученых могут привести в соответствие свои противоречивые исходные положения только через пограничный разговор, в терминах, которые нестандартны для обоих из них.

В этом разговоре, объясняет Кун, ученые должны положиться на способы, ни один из которых не является «прямой, удобной частью нормального научного арсенала». Им, как и ребенку в примере Лятура, классифицирующему в разговоре с матерью быстро удаляющиеся предметы, также необходимо говорить о своих проблемах. Но в этом случае нет «правильного» ответа, потому что не основано локальное сообщество, язык и стандарты которого принимаются обоими учеными. В результате им необходимо начать строить с нуля новую языковую историю – общую для них обоих. Им необходимо «признавать друг друга в качестве членов разных языковых сообществ» и затем предпринимать преобразование, как «действенный инструмент для убеждения и для разговора». Они обращаются за помощью не только к языку, но к языку о языке, разговору о разговоре, входя в коллаборативный процесс,

в котором они делают язык инструментом в выполнении задания исправления языка (1, 199-203).

Конечно, имеется множество различий между примерами поведения шестимесячных детей Брюнера и Выготского; ребенком Выготского, достающим конфету; детьми, называющими птиц, у Лятура и Куна; спором студентов в общезнании Перри и учеными Куна в кризисе теории. Но это различия в степени, а не в сути. Основное сходство всех этих примеров заключается в том, что ни один из них не является простым случаем решения проблемы. В каждом случае люди работают в пределах того, что Выготский называет их «зоной ближайшего развития», стараясь понять мир на рубеже своих возможностей. Чтобы сделать это, они конструируют в данном случае переходный язык. Этот язык содержит все, что студенты привносят в разговор из своих прежних лингвистических историй, и создается согласованный язык, который учреждает новое сообщество партнеров по знанию. Затем, рано или поздно, студенты интернализируют этот разговор так, что могут продолжать его и в одиночестве. В каждом случае человек осуществляет путешествие по не прямой тропинке от мира к себе и от себя к миру через разговор с другими людьми. Вот почему мы понимаем знание, как подчеркивает Рорти, когда мы понимаем социальное подтверждение веры.

Во всех этих иллюстрациях присутствует два вида разговора: нормальный дискурс и нестандартный, пограничный дискурс. Оба вида дискурса встречаются в сообществах знаниевых пар, но эти сообщества создаются по-разному. Нормальный дискурс встречается в пределах признанных знаниевых сообществ, стандарты которых не вызывают сомнений. Его цель – установить и подтвердить это признанное знание. Нестандартный дискурс (см. Глава 4) встречается на границах признанных знаниевых сообществ, в данном случае – транзитных группах, где превалируют стандарты неустановленного сообщества. Цель этих транзитных групп – влиять на реаккультурацию одного вида нормального дискурса к другому.

Как уже рассматривалось в этой книге (см. Глава 4, 9) и как показано в исследовании Вильяма Перри (см. Глава 11), как нормальный, так и нестандартный дискурс – разговоры между членами признанного общества и транзитных групп – вовлечены в процесс образования колледжа и университета. Из этих двух дискурсов, нестандартный является наиболее сильным и проблематичным. Когда Ричард Рорти говорит, что нестандартный дискурс это то, что «случается, когда кто-то присоединяется к дискурсу, который игнорировался» соглашением данного сообщества «или кто держится на расстоянии», то он точно описывает картину преподавания в колледже или университете (6, 320). Студенты – аутсайдеры. Они начинают учиться, не зная языка, установленного данным сообществом, языка, на котором говорит преподаватель. В этой «контактной зоне» (воспользуемся удачным термином Мари Луиз Пратт (Mary Louise Pratt)), в которой стремления и экспертиза являются «асимметричными», студенты еще не знают, что именно члены данного

сообщества «считают рациональным» (11, 34). Например, статья по биологии, которую написал лауреат Нобелевской премии физик Ричард Фейнман (Richard Feynman), показалась просто смешной для биологов (см. Глава 9). Точно так же кажется смешным для преподавателей колледжей и университетов то, что говорят и пишут студенты, и что часто преподавателям кажется «абсолютной ерундой для интеллектуального развития» (6, 320).

Но не всегда преподаватели университета знают, что и обратное тоже верно. Для студентов многое из того, что говорит их преподаватель, является нестандартным дискурсом. По мнению Рорти, для студентов речь преподавателя – или речь помешанного, или слишком прогрессивна. Или, что тоже возможно, – сам преподаватель не совсем понимает то, что он говорит. Один из опрашиваемых Перри считает, что все это выглядит так «как будто мир перевернулся» (10, 21). Подобная характеристика, как считают преподаватели и студенты, есть признак глупости студентов или искрящейся гениальности преподавателя. Но чаще всего это признак огромного различия в языках, которые утверждены в тех сообществах, членами которых они являются.

Важность коллаборативного обучения состоит в признании этих различий и создании таких условий, при которых студенты смогут преодолеть границы между знаниевыми сообществами самих студентов и преподавателей. Преподаватели предлагают транзитным группам коллаборативного обучения задания, которые создают среди студентов нормальный дискурс. Для студентов – это нестандартный дискурс. Для знаниевого сообщества, которое представляет профессор, – это нормальный дискурс. Цель преподавателя – помочь студентам освоить этот дискурс и сделать его для себя тоже нормальным. Таким образом, цель профессора – сделать студентов членами того знаниевого сообщества, в которое они хотят войти. Задачи, которые ставит преподаватель, позволяют создать нестандартный дискурс среди студентов путем вызова тех соглашений сообществ, к которым принадлежат студенты, демонстрируя разницу тех соглашений, которые контрастируют со знаниями студентов.

Преподаватели колледжей и университетов отмечают «пробы сил», рассматриваемые участниками в пограничном разговоре, чтобы найти «определенное количество языка, которое позволит вам прийти к выводу, достичь соглашения по какому-либо вопросу» (10, 167).

Один этап исследования М.Л.Дж. Аберкромби (M.L.J. Abercrombie) в обучении студентов медицинских университетов иллюстрирует, как работает данный процесс, в котором студенты достигают соглашения, найдя тот язык, с помощью которого они выражают свое соглашение. Она пришла к выводу, что, работая в малых группах по решению диагностических свободных задач, несвязанных условиями, студенты «как правило, лучше отличали факты от выводов, реже приходили к неправильным

выводам, давали несколько вариантов решения проблемы и меньше были подвержены влиянию своего предыдущего опыта при решении проблемы».

В ходе исследования Аберкромби и ее студенты сделали несколько важных открытий. Все ее студенты начали выполнять эти задания, имея заранее составленное мнение друг о друге, о задаче непосредственно, о преподавателе, о цели предмета, но эти мнения были разными. Например, говорит Аберкромби, «некоторые студенты были твердо убеждены в том, что любой разумный преподаватель никогда бы не дал студентам сравнивать картинки с разных оснований. При этом другая группа студентов, подозрительных от природы и во всем ищущих подвоха, полагала, что картинки можно сравнивать и с разных оснований» (12, 106).

Чтобы выполнить задачу, предложенную преподавателем, студентам пришлось сравнивать «несоответствие» своего собственного «привычного подхода к решению проблемы». Чтобы сделать это, студентам пришлось сравнивать, прежде всего, несоответствие предубеждений друг друга. Простая попытка общаться друг с другом, исходя из своих предубеждений, не работала. Как отмечает один из студентов, часто было гораздо важнее научиться понимать «что думают другие студенты, а не изложить свое собственное мнение и убедить в нем других» (12, 88-89).

Большинство студентов были не против того, чтобы подвергнуть экспертизе и опровергнуть мнения других студентов. Но были и такие, которым нравилось, чтобы их мнение критиковали и опровергали их коллеги. Обнаружив болезненность такой процедуры, они старались – иногда сильно – сопротивляться тем изменениям, к которым вел данный процесс. В то же время, большинство студентов понимали, что такой в значительной степени напряженный разговор неизбежно вел к пересмотру их мнений. Большинство студентов достаточно легко воспринимало, когда преподаватели, проверяя на прочность их мнения, пытались их изменить, намеренно ложно интерпретируя или игнорируя совсем. Когда партнеры критиковали их мнения, сопротивление усиливалось.

Решая одну из задач, Аберкромби попросила студентов исследовать рентгеновский снимок, на котором были изображены две кисти руки. Один из этих двух снимков был меньше другого, и, казалось, показывал больше количество костей запястья. При первом беглом изучении данного снимка мнения студентов разделились. Одни сразу же решили, что на снимке представлены рука ребенка и рука взрослого человека. «Позже стало понятным, – замечает Аберкромби, – что многие в группе были уверены в том, что размер снимка является явным признаком размера руки непосредственно. В поддержку этого мнения они утверждали, что руки сфотографированы рядом на одной пластине, потому что не видно разделительной линии. Однако другие, которые были знакомы с радиографией и фотографией, считали этот аргумент неубедительным. Нельзя с уверенностью говорить о возрасте данных рук только лишь на основании размеров снимков (12, 102-103).

Даже на этой ранней стадии студенты Аберкромби в разговоре меняли собственное убеждение на несостоятельное мнение. «Некоторое положение, которое один студент рассматривал как «факт», т.е. как непреложную истину», другой студент рассматривал как «вывод» или «заключение». В это же самое время, даже на этой ранней стадии, некоторые заранее составленные мнения студентов разрушались под влиянием партнеров. Когда это противоречие между «фактом» и «выводом» было предложено их вниманию, один студент заметил, что «было удивительно слышать, что другие выводили из наблюдения, не осознавая [тех] исходных положений, которые они сделали, и приходили в замешательство, когда кто-то попадал в эту ловушку» (12, 102-103).

Рисунок

Подпись под рисунком: «Фотография рентгеновского снимка из книги М.Л.Дж. Аберкромби, *Анатомия суждения* (Англия: Пингвин, 1959; Нью-Йорк: Базовые книги, 1960)

Когда в разговоре обсуждался вопрос о количестве костей запястья, которое студенты могли рассмотреть на каждой руке, то по-прежнему имели место заранее составленные мнения студентов. Пытаясь объяснить их восприятие о том, что на одной фотографии видно меньшее количество костей, чем на другой, «идея слияния была столь доминирующей, что другие возможные объяснения по поводу другого количества костей в запястье игнорировались». Некоторые студенты пошли дальше. Они изменили своему прежнему знанию, тому, что они изучили раньше, и это привело к тому, что «студенты, которые раньше точно знали, что запястье взрослого человека состоит из восьми костей, забывали об этом, чтобы воспользоваться гипотезой слияния для объяснения того, почему видно только шесть костей» (12, 103-104).

И только гораздо позже, в разговоре, студенты начали признаваться, что на самом деле они не знали, на что они смотрели, «что они не обладали тем достаточным количеством знаний о конечностях», чтобы быть абсолютно уверенными в том, что они смотрят на кости человека. В результате они подошли к интеллектуально обоснованному, но, на первый взгляд, шокирующему их выводу, что «один или оба снимка, возможно, принадлежат обезьяне, или даже амфибии или рептилии, вне зависимости от их знания» (12, 104-105).

В конце разговора – практикующий терапевт назвал бы это окончательным медицинским заключением – студенты представили «широкий спектр поведения». В разговоре, который привел к консенсусу суждений, говорит Аберкромби, оказалось, что:

«Слушать так же полезно, как и говорить; соглашаться так же важно, как и спорить; критиковать так же необходимо, как и одобрять.

Рассматриваемые темы так разнообразны, что ни одному испытуемому не удалось долго занимать доминирующую позицию, даже если это самый знающий или самый умный человек, который рано или поздно тоже оказывается не самым ясномыслящим. Действительно, часто им оказывается академически слабый студент, который может предложить прямой, отвечающий здравому смыслу выход из тупика, в котором все оказались. Любой студент может в один момент быть преподавателем, а в другой – учащимся» (12, 89-90).

Аберкромби заметила, что в ходе жарких целенаправленных разговоров о несовместимости взглядов, студенты не приходили, как правило, к выводу о том, что они видят «как результат серии логических шагов». Они не принимали в рассмотрении ограниченности своих знаний проверку гипотезы по оценке вероятности правильности или вопрос обоснованности их предположений. Вместо этого, «поспешно и почти неосознанно» студенты стремились «обращаться к прежнему опыту и информации, которые более или менее относятся к проблеме», обычно с «чувством несомненной правоты», с уверенностью, что их заранее составленные мнения универсальны (12, 105). Подобно студентам-медикам в исследовании Аберкромби ребенок из иллюстрации Лятура, проверяя силу связи слов в языке, учится в соответствии с правилами определять силу этих различных структурных элементов: какие из них приемлемы, а какие нет. Подобный тип тестирования обнаруживается и среди студентов Перри, и между учеными Куна, и, в данном случае, в формулировке моего студента – «переходный период между чем-то неопределенным и другими вещами» – в Главе 4. Некоторые элементы в любых таких формулировках выживают. Другие элементы могут быть заменены, если студенты вовлеклись в сообщество, которое представляет их преподаватель.

Эта тенденция нестандартного дискурса к равновесию, даже когда это бросает вызов существующему нормальному дискурсу, происходит в результате его стремления стать новым нормальным дискурсом. Нестандартный дискурс, как и стандартный, пытается установить свои собственные ценности, цели и нормы, чтобы они также «считались как «разумные»». Нестандартный дискурс надеется стать разговором, в котором каждый будет согласен с «определенными соглашениями о том, что расценивается как уместное сотрудничество, что считается ответом на вопрос, что расценивается как хороший аргумент на определенный ответ или его хорошей критикой» (6, 320). Один из студентов Перри объясняет происхождение этой тенденции к равновесию следующим образом:

«Если вы знаете, что другие люди считают ценным то же самое [что вы считаете ценным], это делает их намного более понятными, у вас нет вопросов относительно того, что все, о чем вы думали, является специально

сложившейся ситуацией, [вы] принимаете это как что-то, во что верите вы, и верят другие люди» (10, 162).

При создании через коллаборативное обучение среди студентов нестандартного дискурса, наиболее важным умением, которое преподаватели университетов и колледжей несут в себе и могут передавать своим студентам, является умение лингвистической импровизации – преобразование. Этот навык является профессиональной необходимостью преподавателя, потому что преподаватели и студенты принадлежат к разным знаниевым сообществам, когда они впервые встречаются друг с другом в студенческой аудитории. В следующей главе мы увидим, что это умение перемещаться через границы сообщества явно отличает профессию преподавателя университета от других профессий.

Источники:

1. Kuhn, Thomas S. *The Structure of Scientific Revolutions*. 2 nd ed. Chicago: U of Chicago P, 1970.
2. Oakeshott, Michael «The Voice of Poetry in the Conversation of Mankind.» *Rationalism in Politics*. New York: Basic Books, 1962.
3. Brann, Eva T.H. "St. John's Educational Policy for a 'Living Community.'" *Change* September-October 1992: 36-43
4. Fish, Stanley. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge: Harvard UP, 1980
5. Geertz, Clifford. *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books, 1973
6. Rorty, Richard. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton UP, 1979.
7. Lewin, Kurt, and Paul Grabbe. «Conduct, Knowledge, and the Acceptance of New Values.» New York: Harper, 1948.
8. Vygotsky, L.S. *Thought and Action*. Cambridge: Harvard UP, 1962
9. Latour, Bruno. *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Cambridge, Mass.: Harvard UP, 1987
10. Perry, William G., Jr. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: a Scheme*, New York: Holt 1968.
11. Pratt, Mary Louise. «Arts of the Contact Zone.» *Profession 91*. New York: Modern Language Association, 1991: 33 - 40
12. Abercrombie, M.L.J. *The Anatomy of Judgement*. Harmondsworth, England: Penguin, 1959; New York: Basic Books, 1960

Перевод Л.Г. Кирилук.

Источник: Kenneth A.Bruffee. Education as Conversation (Chapter 8) / Collaborative Learning. – The Johns Hopkins University: Press Baltimor and London, 1999. – P. 133-149.