

Перре-Клермон А.-Н., Мюллер Н., Марро П.
Чему мы можем научить? И что нам это дает?
(2001 4)

Perret-Clemond, A. N., N. Muller Mizza, et al. (2000). Jemy My Mojem Naoutchit? i tchto nam eto daiet? Traduction en Russe de: Que sommes-nous sensés apprendre? Et cela nous convient-il? "The Journal of Psychological Science and Education. Cahier de Psychologie 2000, № 36, p. 27-34

Perret-Clemond, A.-N., Muller, N. & Marro, P.
Jemy My Mojem Naoutchit? i tchto nam eto daiet?

ЧЕМУ МЫ МОЖЕМ НАУЧИТЬ? И ЧТО НАМ ЭТО ДАЕТ? [1]
Jemy My Mojem Naoutchit? i tchto nam eto daiet?

А.-Н. Перре-Клермон,
Н. Мюллер,
П. Марро

1. Введение: проблемы изучения ситуации образования взрослых

В этой статье мы будем говорить не о детях, а о взрослых и будем иметь в виду не школьный контекст, а контекст образования взрослых. Однако мы используем подход, похожий на подход наших коллег, который направлен на выявление психосоциальных процессов, связанных с ситуацией обучения. Различные участники этой ситуации рассматриваются как «интерпретирующие актеры», поставленные в специфический социальный, институциональный и культурный контекст[2].

Изменение объекта исследования, переход от изучения взаимодействия между детьми и теми, кто их обучает, или экспериментаторами (что мы изучали в других исследованиях, например[3]), к изучению отношений между взрослыми в области взрослого образования обязывают нас задать вопросы, касающиеся специфики этого нового контекста: те же ли вариации используются в процессе обучения? Можем ли мы использовать те же концепты?

Здесь необходимо остановиться на специфике обучающихся людей. Тот факт, что образование направлено на взрослых людей, видимо, требует заново осмыслить дидактическую ситуацию, имеющую место в школьном контексте. Эта ситуация может измениться под влиянием профессионального и экзистенциального опыта, накопленного взрослыми, опыта предварительного обучения, школьного опыта, а также вследствие того, что взрослые платят за обучение. Обучаемые приходят со своими особыми эмоциями (страх вновь очутиться в школьной ситуации, окрашенной неприятными воспоминаниями, жажда знаний, сопротивление необходимости приобрести новые знания...), ожиданиями и требованиями.

Наш второй вопрос касается важного концепта, связанного с особенностями взаимодействия между людьми, концепта интерсубъективности. Очевидно, для того чтобы развитие когнитивных процессов, связанных с обучением, было возможным, различные действующие лица («актеры») в ситуации образования должны общаться между собой (Grossen et al., 1996; Mercer, 1995; Mercer, 1997; Schibaue-Leon, Grossen & Perret-Clemond, 1992). Когда речь идет о взрослых, находящихся в определенных жизненных обстоятельствах, занимающихся определенной деятельностью и ориентированных на реализацию определенных задач, то мероприятия, связанные с обменом точками зрения различных партнеров, конечно, отличаются от тех, которые преобладают в школьном контексте[4].

Интересно изучить процессы и условия, делающие возможным корректировку между различными «актерами». (В данном случае вместо понятия «интерсубъективность» мы считаем целесообразнее использовать термин «корректировка».)

Каждая из групп[5], состоящих, с одной стороны, из носителей знаний, а с другой стороны, из получающих образование[6], подходит к ситуации образования, основываясь на собственных представлениях, ожиданиях, целях и предположениях. Любая группа придает смысл ситуации и имплицитно в ней, вносит в нее различный вклад с поправкой на культурный, институциональный и личный контекст.

Но что происходит, когда носители знаний, начиная образовательный процесс, предлагают получателям свои проекты и свои методы? Какие типы отношений можно при этом наблюдать? Каковы компетентность и ресурсы, которые используют различные «актеры», чтобы достичь согласованности, позволяющей им участвовать в процессе обучения?

Выявление этих аспектов является необходимым для понимания психосоциальных процессов, поддерживающих всякую ситуацию образования. В действительности те, кто получает образование, не всегда используют образовательный проект так, как это было предусмотрено рассмотрением этих аспектов позволяет лучше понять неудачи некоторых проектов, слишком часто объясняемые внутренними психологическими особенностями обучаемых («они не способны учиться», «они не имеют достаточной мотивации», «они не активны») или внешними причинами («их культура слишком отличается от нашей», «институт, к которому они принадлежат, слишком косный» и т.д.). При этом недостаточно учитывается установленный тип коммуникации.

Чтобы проиллюстрировать наши положения, рассмотрим два образовательных проекта, которые нас особенно заинтересовали, потому что они претерпели изменения в процессе реализации.

Первый проект связан с межкультурной ситуацией, в которой команда швейцарских «концепторов» пытается осуществить задачу образования на Мадатаскаре (в дальнейшем мы будем говорить о «проекте TSA»). Второй проект связан с италоговорящими жителями швейцарской долины Roschavo, которых обучали новым технологиям. Впоследствии мы будем называть его «проект Roschavo».

2. Два проекта образования взрослых

Оба этих проекта претерпели серьезные изменения в ходе их реализации.

1. Проект TSA на Мадатаскаре. Вначале задачей команды швейцарского института «Итеркооперация» было поддержание образовательного процесса в области лесного дела у местного населения, так как учреждение, занимающееся образованием (национальная школа лесного дела), имело там слишком малое влияние. После нескольких месяцев работы на месте базовый образовательный проект в области лесопромышленности превратился в образовательный проект управления природными богатствами. Тема лесопромышленности расширилась до темы «Природные ресурсы»; образовательный процесс трансформировался, включив в себя выработку ситуаций, позволяющих выразить потребности в образовании^[7].

2. Проект Roschavo. Команда D. Schisch (автор этого проекта) из швейцарского Института педагогики профессионального образования г. Лугано столкнулась с проблемами, связанными с удаленностью от центров образования италоговорящих жителей, окруженных германоговорящим населением и живущих в долинах, расположенных в горах на крайнем юго-востоке Швейцарии. Команда хотела ознакомить население с новыми технологиями. Цель проекта состояла в том, чтобы обеспечить население доступ к образованию, информации, подключить его к сети связи с внешним миром. Население, имея свои планы, касающиеся определенной собственной деятельности, попросило поддержки «концепторов» в своих начинаниях. В итоге проект Roschavo через запрос населения превратился в мероприятие по поддержке местных инициатив^[8].

Таким образом, можно заключить, что оба эти проекта, первоначально имея своей целью преобразование, переориентацию, изменились, столкнувшись с реальными обстоятельствами.

3. Процессы, связанные с корректировкой

Как происходили эти переориентации? Каким образом участникам удалось сделать так, что «концепторы» поняли перспективы и потребности

«получателей»? Как «концепторы» сумели завоевать доверие «получателей»? Имели ли место переговоры между различными партнерами? Были ли конфликты? Мы смогли наблюдать корректировку ожиданий и задач «концепторов» и «получателей», предпринятые, чтобы избежать провала начального проекта.

В некоторой мере эти вопросы похожи на вопросы, поставленные Grossen & Repet-Stemmler в другом контексте – контексте терапевтической встречи. В постановке и понимании вопросов во время терапевтического взаимодействия – даже до того, как было достигнуто соглашение о рамках, которые будут регламентировать встречи и позволят развернуться терапевтическим процессам, – психолог и его пациент руководствуются каждой своей системой интерпретаций, опирающейся на четко выраженные практические действия. Примерно так же, обдумывая образовательную задачу, «концепторы» проектов TSA и Roschävo применяли интеллектуальные «инструменты», базирующиеся на системе их представлений. Среди них:

- совоккупность задач, определенных учреждением, к которому они относятся («Дать населению технические и интеллектуальные инструменты, позволяющие ему развиваться»);
- эксплицитные и имплицитные теории, на которых эти задачи основываются (относящиеся к человеческой экологии, понятиям «empowerment», «участие» и др.);
- прошлый опыт и знания, предвзятое мнение «концепторов» («Жители Roschävo изолированы от мира», «Крестьяне Мадагаскара нуждаются в знаниях в области лесного дела»);
- совоккупность культурных ценностей (солидарность, рыночная экономика и т.д.).

Но эти элементы, позволившие командам концептуализировать и рационализировать образовательный проект, вызвали сопротивление при столкновении с реальностью. Находясь в специфическом физическом, социальном и культурном контексте, «получатели» интерпретировали предлагаемое образование в свете собственной точки зрения, т.е. соотносясь с иными задачами, другими эксплицитными и имплицитными теориями, с другим опытом и другими ценностями.

Пространство «сопротивления»

«Получатели» этих проектов не были пассивными реципиентами. Они активно участвовали в процессе принятия решений и сумели найти пространство общения, позволяющее им вмешиваться в процесс. Это участие имело различные формы в каждом из проектов.

В Roschävo именно в ходе совместного заседания «концепторов» и «получателей» последние выразили свои ожидания и просьбы, касающиеся программы. Они говорили о проектах, в которые уже были включены и которые желали бы продолжить с опорой на программу, т.е. о проектах, базирующихся на том, чем они ранее занимались. Крестьяне на Мадагаскаре были знакомы с проектами помощи, осуществляемыми зарубежными партнерами, но часто чувствовали себя неудовлетворенными тем, что делали эти партнеры. Во время встречи с командой TSA представители крестьянских организаций выразили свои опасения и свои ожидания. «Мы не хотим больше выступать в качестве морских свинок в проектах, которые начинаются, а потом исчезают, в то время как наши задачи не выполнены». Команда проекта TSA попыталась их разуверить и сделать пространство общения более открытым для выражения потребностей представителей сельских общин. Но крестьяне спросили их: «А вы сами готовы к этому изменению?». В результате позиции «актеров» сильно изменились. Из пассивных потребителей, призванных принимать помощь и благодарить учреждение, которое ее предоставляет, крестьяне превратились в людей, имеющих право задавать вопросы и даже дискутировать с иностранной организацией. Дискуссии, которые развернулись между крестьянскими организациями и командой проекта TSA, привели к выработке и применению конкретной процедуры, названной «крестьянской диагностикой». Перед

началом осуществления образовательного проекта крестьяне в своей деревне вместе обсуждают и анализируют проблемы, с которыми они сталкиваются в своей повседневной жизни, и высказывают свои потребности в более адекватном образовании. Это мероприятие осуществлялось членом крестьянской общины, специально подготовленным для этой цели командой TSA.

При каких условиях возможна «корректировка»

Какие условия позволили этим двум программам продолжать свою деятельность, несмотря на необходимость пересмотра задач в результате просьб «получателей»?

В программе образования на Мадагаскаре основную роль сыграл институциональный контекст, предлагающий ресурсы, способы осмысления изменений.

Характеристики этой программы приближаются фактически к образованию, связанному с понятием «empowerment». Это понятие, определенное в официальных документах относительно смутно, использовалось, однако, в качестве «инструмента» для осмысления конкретных действий. Например, проводились собрания, на которых крестьяне могли высказаться, а также реализовывались мероприятия, основанные на взаимодействии, когда объяснялись задачи, и т.д. Кроме того, проект TSA, задумывавшийся с самого начала как исследование-действие, вращался вокруг идеи изменения и эволюции [10].

То обстоятельство, что однозначные линии действий не были определены, позволило программе реагировать на изменения относительно гибко. Сам факт выслушивания ожиданий «получателей» и приспособления к их пожеланиям являлся одной из задач, определенных программой.

4. Заключением необходимости взаимопонимания

Проекты образования для взрослых предполагают встречу между «концепторами» и «получателями». Эта встреча не всегда осуществляется на практике, но всегда имеется в виду.

Таким образом, мы можем сравнить ситуации образования взрослых с «аренами», на которых разворачиваются встречи между двумя группами, каждая из которых «укореняется» в своей практической деятельности, ориентируется на свои задачи и ставки. С точки зрения этого подхода «актеров» следует рассматривать как участников коммуникативной ситуации:

- имеющих определенные представления, а также эксплицитные и имплицитные ожидания, которые не всегда совпадают;
- реализующих те системы деятельности, которые отвечают различным интересам;

- обладающих различной идентичностью, по-разному идентифицирующих друг друга. Например, «концепторы» могут рассматривать «получателей» только как обучающихся, в то время как сами «получатели» рассматривают себя как предпринимателей [11];

- обнаруживающих новые симметрии и асимметрии, появляющиеся в ситуации образования («получатели» отказываются пассивно воспринимать знания, как в школе. Они отказываются оставаться на низком социальном уровне, который им иногда приписывается, и имеют специфические просьбы, задачи, требования и, следовательно, некоторую власть);

- формирующих заново ситуации: образования (ситуация образования может рассматриваться как таковая лишь «концепторами»; «получатели» могут участвовать в ней не только с целью обучения).

Таким образом, наблюдения за образовательными ситуациями взрослых и анализ этих ситуаций позволяют исследователям понять, что «поставлено на кон» в игре, в которой «актеры» рассматриваются как индивидуальности, как субъекты деятельности и как субъекты социальной динамики. В конце этой статьи логичен еще один вопрос: можно ли в этой ситуации, ситуации, когда «актеры» находятся в различных культурных и институциональных контекстах, прийти к согласию в определении происходящего? И является ли это необходимым?

Мы могли наблюдать, что успех образовательной программы может быть объяснен по-разному. Причины, по которым разные люди behave, довольны образовательной программой, могут не совпадать. И это обстоятельство не всегда можно предвидеть! Например, программа образования на Мадагаскаре вызвала признательность местного населения не только благодаря образованию как таковому, но и благодаря динамике, порождаемой поддержкой, присутствием, рефлексией команды.

Перевод М. В. Чумакова

Литература

1. Aumont & V. Mesnier, P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.
2. Chaikin S. & Lave J (Eds) (1993). *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Elbers E. (1991). The development of competence and its social context // *Educational Psychology*, 3(2), 73-94.
4. Grossen M. & Perret-Clermont A.-N. (1992). *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes*. Paris, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
5. Grossen M. (1989). *Le contrat implicite entre l'expérimentateur et l'enfant en situation de test* // *Revue suisse de psychologie*, 48(3), 179-189.
6. Grossen M., Liengme-Bessire M.-J., Perret-Clermont A.-N. (1996). *Construction de l'interaction et dynamique socio-cognitive* // M. Grossen & V. Py (Eds). *Pratiques sociales et méditations symboliques*. Bern: Peter Lang.
7. Light P. & Perret-Clermont A.-N. (1998). *Social contexte in Learning and Testing* // Sloboda J.A. (Ed.). *Cognition and Social Worlds* (p. 99-112). Oxford: Oxford Sciences Publication, University Press.
8. Marro Clement P. & Perret-Clermont A.-N. (a paraitre). *Collaborating and Learning in Atheisme Project of Regional Development Supported by New Information and Communication Technologies*// Joineer R. (Ed.).
9. Marro Clement P. (1999). *Deux enfants, un problème technique, une solution: analyse interlocutoire de la construction interactive d'un raisonnement*. *Verbum*, 21(2), 175-189.
10. Mercer N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk Among Teachers and Learners*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
11. Mercer N. (1997). *Socio-cultural Perspectives and the Study of Classroom Discourse* // Coll C. & Edwards D. (Eds). *Teaching, Learning and Classroom Discourse. Approach to the Study of Educational Discourse* (p.13-21). Madrid: Graficas Rogar.
12. Muller N. & Jonarisona A. (1998). *Aspects culturels des dynamiques de formation. Une étude de cas en Betsileo dans le cadre du programme TSA (programme de formation en gestion des ressources naturelles)*. Université de Neuchâtel (Switzerland): Séminaire de Psychologie.
13. Muller N. & Perret-Clermont A.-N. (1999a). *Cultural, Institutional and Interpersonal Issues of «Thinking and Learning Settings»* (Conference Proceeding at EARLI, Göteborg, Sweden).
14. Muller N. & Perret-Clermont A.-N. (1999b). *Negotiating Identities and Meaning in the Transmission of Knowledge: Analysis of Interactions in the Context of a Knowledge Exchange Network*. // Bliss J., Saljo R. & P. Light (Eds). *Learning Sites. Social and Technological Resources for Learning* (p. 47-61). Oxford: Pergamon.
15. Perret-Clermont A.-N. (1979-1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Bern: P. Lang.
16. Resnick L.-B., Saljo R., Pontecorvo C., Barge B. (Eds) (1997). *Discourse, Tools, and Reasoning, Essays on Situated Cognition*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
17. Schubauer-Leoni M.L., Perret-Clermont A.-N. & Grossen M. (1992). *The Construction of Adult Intersubjectivity in Psychological Research and in School* // Von Carnach M., Doise W. & Mugny G. (Eds). *Social Representation and the Social Bases of Knowledge*. Bern: Huber.
18. TSA(1998)& *Rapport d'activité*. Berné, Annaparivo: Interscooperation.

11 Этот материал был представлен на английском языке на III конференции социокультурных исследований (проходившей в Бразилии с 16 по 20 июля 2000 г.) в рамках симпозиума «Исследование коллективного мышления в социальном контексте» (координатор – Peter Renshaw). («Психологические тетради» Нешательского университета. 2000. № 34. – Прим. пер.)

12] Elbers E. (1991). The development of competence and its social context // *Educational Psychology*, 3(2), 73-94.

12] Chalkin S. & Lave J. (Eds) (1993). *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
Light P. & Petter-Cleptom A.-N. (1998). *Social context in Learning and Testing* // Sloboda J. A. (Ed.). *Cognition and Social Worlds* (p. 99-112). Oxford: Oxford Sciences Publication, University Press.

Resnick L. – V., Saljo R., Pontecorvo C., Barge V. (Eds) (1997). *Discourse, Tools, and Reasoning: Essays on Situated Cognition*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

13] Petter-Cleptom A.-N. (1979-1996). *La constitution de l'intelligence dans interaction sociale*. Vepre: P. Lang.

Grossen M. (1989). *Le contrat implicite entre l'expérimentateur et l'enfant en situation de test* // *Revue suisse de psychologie*, 48(3), 179-189.
Matto Clement P. (1999). *Deux enfants, un problème technique, une solution: analyse interlocutoire de la constitution interactive d'un raisonnement*. 21(2), 175-189.

14] Процесс обмена знаниями, ведущий к обмену различными точками зрения между партнерами в ситуации образования, необходим для мобилизации когнитивных процессов, делающих такое обучение возможным. Эти феномены изучались на уровне дидактических взаимодействий в школьных рамках [10, 17], в тестовых ситуациях (Petter-Cleptom, 1979-1996; Grosser, 1989), в рамках сетей обмена знаниями [14]. Предположения, кодификации статусов и ролей, функционирующих в школе, с трудом возникают при обучении взрослых.

15] Мы осознаем, что говорить о двух отчетливых группах означает чрезмерно упростить сложную социальную реальность. Группы, о которых мы говорим, не являются гомогенными и могут быть проницаемыми, не такими четкими. Мы все же можем их идентифицировать. Исходя из этого, мы позволяем себе категоричность в выделении групп.

16] Мы избегаем говорить о «преподавателях» (*enseignants*), исходя из то го, что этот термин используется в другом контексте и отсылает нас к статусам и ролям, которые здесь кажутся неуместными. Поэтому мы будем говорить о «концепторах» (*concepteurs*), так как речь идет о людях, которые задумали, осмыслили и осуществили образование, играя иногда роль «дающих знания» (*formateurs*). Мы также предпочитаем термин «получатели» (*bénéficiaires*) термину «обучаемые» (*apprenants*), кажущемуся нам слишком ограниченным в этом контексте, несмотря на то что и он не объясняет всего многообразия ролей участников процесса.

17] Muller N. & Jonarisona A. (1998). *Aspects culturels des dynamiques de formation. Une étude de cas en Veslæo dans le cadre du programme TSA (programme de formation en gestion des ressources humaines)*. Université de Neuchâtel (Switzerland): Séminaire de Psychologie.

Muller N. & Petter-Cleptom A.-N. (1999a). *Cultural, Institutional and Interpersonal Issues of «Thinking and Learning Settings»* (Conference Proceeding at EARLL, Göteborg, Sweden).
18] Matto Clement P. & Petter-Cleptom A.-N. (à paraître). *Collaborating and Learning in Atheisme Project of Regional Development Supported by New Information and Communication Technologies* // Joiner R. (Ed.).

19] Grossen M. & Petter-Cleptom A.-N. (1992). *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes*. Paris: Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

110] Действительно, понятия «исследование – действие», «эволюционное мероприятие» и другие с самого начала были центральными. Вот отрывок из документа, который выявляет специфику этой программы: «Следовательно, речь идет не о программе, определенной во всех деталях, а о программе «исследования – действия» или «исследований – действий», о программе, которая изменится в зависимости от ответов на возникающие вопросы» (TSA, 1998, p.152).

III Ashmont & V. Mesinier, P.-M. (1992). L'acte d'apprendre. Paris: Presses Universitaires de France.

Адрес в интернет: <http://www.psyedu/view.php?id=107>