

ТРИ АПОРИИ В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. *Статья представляет собой теоретико-методологическое исследование, нацеленное на разработку средств анализа коммуникативной ситуации в современном образовании. Исследование выполнено на базе междисциплинарного социально-конструкционистского подхода, рассматривающего коммуникацию в качестве онтологического, эпистемологического и психотехнического основания образовательной реальности, а также социо- и культургенеза. Апробируются три парадоксально взаимодействующие между собой категориальные формы, предположительно способные обеспечить самоопределение участников образовательных интеракций в коммуникативном пространстве.*

Ключевые слова: *коммуникативная культура, конститутивы образовательной коммуникации, трансцендентная модель коммуникации, имманентная модель коммуникации, исследовательская коммуникативная установка, практическая коммуникативная установка, центрированная на субъекте коммуникативная ориентация, дискурсивно-центрированная коммуникативная ориентация.*

Annotation. *The article is a theoretical and methodological study aimed at developing tools for analyzing the communicative situation in modern education. The work was carried out on the basis of an interdisciplinary socio-constructionist approach that considers communication as an ontological, epistemological, and psychotechnical condition for the functioning of educational reality, as well as the foundation of socio- and cultural genesis. There have been tested tree paradoxically categorical forms interacting with each other that are supposedly capable of providing the self-determination of the participants of educational interactions in the communicative area.*

Key words: *communicative culture, constitutives of educational communication, transcendental communication model, immanent communication model, research communicative setting, practical communicative setting, subject-centered communicative orientation, discursive-centered communicative orientation.*

Вопрос о формировании в университетском обучении коммуникативной культуры будущего преподавателя образует предельную рамку настоящего изложения. Очевидно, что столь сложная проблема не может быть глубоко и всесторонне обсуждена в одной статье, а это значит, что необходимо ограничить притязания создаваемого текста посильными для него задачами. Для этого следует сделать несколько предварительных замечаний, которые, насколько это возможно, создадут внутреннюю рамку повествования, акцентировав лишь те его аспекты, которые в момент написания текста представляются наиболее существенными.

Одно из этих замечаний касается того подхода, который статья пытается утвердить к жизни. Назовем его коммуникативным или дискурсивным, поскольку дискурс трактуется в ней как использование речи в учебной коммуникации или локальная речевая практика. Однако предметом обсуждения в статье будет выступать не образовательная риторика, а дей-

ствующие в образовании коммуникативные модели, во многом определяющие практики языка и связанные с ними диспозиции.

Другое замечание соотносится с определенной аксиоматикой, связывающей все анализируемые обстоятельства с коммуникативным генезом. Условия коммуникации в этой связи становятся не только аналитической точкой отсчета, но и объяснительным принципом, базой методических предписаний. Коммуникативная фундаментальность обнаруживает себя на уровне конструкции реальности (онтологии), концепции знания (эпистемологии), механизмов и процедур взаимодействия (технологии). При этом все циркулирующие в учебной ситуации высказывания определяются в качестве коммуникативных ресурсов, необходимых главным образом для поддержания текущей интеракции.

И, наконец, третье замечание относится к принципу организации настоящего текста. Речь идет о том, что он не является отчетом о состоявшейся мысли или ее предварительным условием. В нем слово не стремится репрезентировать мысль и мысль воплощаться в слове². Отношение мысли и слова в статье стремится к тому, чтобы слово опережало и конституировало мышление, ставя его перед риторическим парадоксом, конфликтом значений, пробуждая и побуждая мысль к самореференции. Позиция автора в этом случае подстраивается под структуру высказывания, подчиняясь его логике и требованиям. Это значит, что статья представляет собой своего рода текстуальный эксперимент – предприятие поисковое, рискованное и неокончательное.

Коммуникативная культура в этой работе будет рассматриваться не в проектом залоге (какой она должна быть), а контексте «сущего» – здесь и теперь происходящего события. Ее обнаружение в актуальном функционировании составляет искомое текста, то, что еще необходимо определить. В первичном и достаточно абстрактном выражении под коммуникативной культурой будет пониматься самообнаружение участниками учебного взаимодействия занимаемой ими позиции, продиктованной условиями функционирования образовательного дискурса, а также формирование отношения к ней, обеспечивающего не только позиционную идентификацию, но возможность трансформации речевой позиции в соответствии с особенностями коммуникативного процесса и решаемыми во взаимодействии задачами. Или другими словами: коммуникативная культура предстанет как

² Здесь возникает возможность полемики с Л. С. Выготским в той части его программы, в которой мысль предшествует ее выражению, вследствие чего «первейшей задачей анализа, желающего изучить отношение мысли к слову, как движение от мысли к слову, является изучение тех фаз, из которых складывается это движение, различение ряда планов, через которые проходит мысль, воплощающаяся в слове» [Выготский, 1999, с. 321].

стратегическое действие³ в условиях образовательного семиозиса, связанное с оценкой его символической эффективности. Однако, если трактовка стратегического действия Хабермасом позиционирует коммуникацию в служебном качестве, подчиненном внешней по отношению к ней целесообразности, то используемое в данном тексте понимание стратегии относится к самой коммуникации как основной цели и условию образовательного функционирования. В такого рода стратегии коммуникация самореперентна и аутопойетична⁴.

Стратегическое действие этого типа связано с интуитивным или рациональным самоопределением педагога в условиях текущей коммуникации, которое в значительной степени связано в том числе и с его конструктивными действиями. Можно даже утверждать неизвлекаемость педагогической активности из интерактивных образовательных обстоятельств, что ставит под вопрос их так называемую объективность. В предлагаемой статье совершена попытка аналитического описания условий выбора педагогом формы коммуникации, что может быть представлено как ядро его коммуникативной культуры. Это содержание организовано в виде трех апорий – дискурсивных альтернатив, неразличение которых чревато отказом от педагогического самоопределения в пользу традиции образовательного воспроизводства.

Различение первое: трансцендентная versus имманентная модели коммуникации

Дискурс образовательной коммуникации, несмотря на великое многообразие подходов и дисциплинарных специализаций можно условно разделить на две относительно самостоятельные области. Обе они обусловлены топологически, то есть обязаны своему генезу диспозиции дискурсивного агента. Первая, назовем ее «трансцендентной», опирается на логику вненаходимого наблюдателя и правила производства коммуникативных объектов. Классическим примером «трансцендентной» диспозиции может служить модель коммуникации, приписываемая Р. Якобсону, конституируемая функцией сообщения, и включающая в себя такие элементы как: адресант, адресат, текст, контекст, контакт, код [Гудков, 2003, с. 19]. Об-

³ Стратегическое действие в данном случае сближается с его хабермасовским пониманием, ориентированным на эффективность действия, рациональное решение и выбор. «Данная модель действия часто трактуется прагматически; в таком случае предполагается, что действующий субъект выбирает и рассчитывает средства и цели с точки зрения максимизации пользы или ожиданий пользы. Эта модель действия лежит в основе экономических, социологических и социально-психологических подходов, связанных с теорией принятия решений и теорией игры» [Habermas, 1992, s. 126].

⁴ Аутопойетические системы представляют собой такие системы, которые в сети своих элементов порождают не только свои структуры, но и сами элементы, из которых они состоят. Эти элементы (если их рассматривать во времени, то речь идет об операциях), из которых состоят аутопойетические системы, не существуют независимо от нее [Луман, 2004, с. 69].

ращение к этой модели не предполагает непосредственной включенности ее пользователя в коммуникативную ситуацию и позиционирует его как внеположенную коммуникации инстанцию, обозревающего все коммуникативное пространство. Популярность этой модели, причем не только в лингвистике, но и в педагогических науках, может быть объяснена содержащимся в ней управленческим потенциалом – способностью к пошаговому процессуальному и ролевому структурированию поведения управляемой инстанции. Именно это обстоятельство делает ее чрезвычайно соблазнительной для организации педагогического контроля условий образовательной коммуникации.

Не меньшую привлекательность для организации связанной с ней педагогической работы представляет и такая особенность трансцендентной модели, как емкость. Само ее устройство (включенность управляемой системы в структуру управляющей) позволяет помещать в область регуляции *n*-мерное количество элементов, подчиняемых единому порядку. Эффективность этой модели неоднократно доказана в ситуациях, требующих высокой степени согласованности действий участников, ориентированных на достижение общей для всех цели (производство, военное дело, командные виды спорта и пр.). В тех же случаях, когда единство цели не может быть соблюдено или выступает препятствующим условием, например, при диверсификации коммуникации, трансцендентная модель обнаруживает свою ограниченность.

Заметную роль в воспроизводстве «трансцендентной» модели образовательной коммуникации играет преемственность школьного и университетского опыта. Профессия преподавателя, становление которой во многом обусловлено университетской подготовкой, это, пожалуй, «единственная профессия, о которой еще до начала обучения в вузе кандидаты имеют возможность сложить относительно непротиворечивое представление, возникающее на основе аккумуляции многолетних учебных опытов. Участвуя в них в качестве учеников, студенты уже приобрели совершенно определенное видение социального пространства школы, ее климата, стратегий коммуникации и «соответствующего» поведения учителя и т. д.» [Klus-Stańska, 2016, s. 13]. И даже, если преподаватель в организации коммуникации рискнет отказаться от этой модели, например, в пользу проектной активности обучающихся, студенты найдут способ заставить его вернуться в позицию реализатора сообщения – рассказчика и иллюстратора. Это обстоятельство несомненно необходимо учитывать в качестве феномена студенческого сопротивления образовательным инновациям в условиях изменения форм коммуникации в университетском обучении.

Вторая модель организации образовательного взаимодействия – «имманентная», помещая в качестве точки отсчета педагогическую позицию внутри учебной интеракции, подчиняет дискурсивные ресурсы решаемым в коммуникации задачам. Это казалось бы несущественное топологическое

различие (внутри/вовне) ведет к последующей методологической и методической спецификации и выражается в характере ключевых для исследователей и практиков коммуникации вопросов. Так, например, такой повсеместно наблюдаемый в образовании феномен как бюрократизация может быть рассмотрен как проекция в педагогическое пространство «трансцендентного» государственно-административного интереса, ведущая к перерождению гуманитарной «ткани» обучения. В этом случае ситуационное описание образования разворачивается из метасистемного (политического) контекста, в котором «организация обучения... характеризуется функциональной иерархией, определяемой административно, а содержание образования и нормы совместной деятельности предписываются и контролируются бюрократическими группами от имени государства извне» [Прозументова, 2016, с. 41].

«Имманентная» же перспектива тематизирует феномен бюрократизации в качестве продукта самого образования. Его бюрократический интерес в этом случае произведен от обесмысливания транслируемых в обучении содержаний и связан с исчерпанием конституирующих учебное взаимодействие целей. В этой ситуации единственным условием сохранения и воспроизводства образовательной системы становится структурный ресурс. Образование вынужденно обращается формальным средствам, принуждая к учебной интеракции. Бюрократизация оказывается связанной теснейшим образом интересом самого образования, помогая системе блокировать энтропийные процессы и справляться с ситуационной неопределенностью.

В задачу данного изложения не входит критика образовательных устоев и пример с бюрократизацией был необходим лишь для того, чтобы специфицировать работу двух обсуждаемых перспектив: трансцендентной и имманентной. Эти позиционные особенности были в свое время удачно, как нам представляется, подчеркнуты П. Фейерабендом, обратившим внимание на разность вопросов «наблюдателя» и «участника». Применительно к учебной коммуникации для наблюдателя наиболее значимыми оказываются «внешние» контексты: вопросы историко-культурных истоков форм взаимодействия, законов и правил его анализа, идентификации состояния текущей коммуникации. «Наблюдатель спрашивает: что происходит и что еще может произойти?» [Фейерабенд, 2010, с. 25]. Вопросы наблюдателя соотносятся с теоретической исследовательской установкой, ориентированной на точное установление «истины момента», того, что есть на самом деле. Действие этой установки обусловлено недоверием к наблюдаемому, стремлением увидеть сущность за многомерностью эмпирических проявлений.

Особое значение для оформления теоретической установки имеет используемый наблюдателем язык. Именно он обеспечивает наблюдателю специфическое видение, позволяет создавать научные факты, которые вне

теоретической оптики теряют свое значение. Теория в этой связи действует в качестве «оптической метафоры», трансформирующей обыденное восприятие в направлении, диктуемом категориальным аппаратом используемого языка. С этой точки зрения наблюдатель не связан непосредственно с образовательной коммуникацией, поскольку его отношение к ней опосредовано эксплицитной или имплицитной ее моделью.

Вненаходимость наблюдателя второй своей стороной имеет эффект объективации, превращения образовательной интеракции в автономную структуру, которую исследовательский ум склонен представлять в виде модели. Для задач изучения такого рода преобразование безусловно имеет смысл, однако при этом нельзя не отметить, что моделирование и объективация, являющиеся операциями над «сущностью», неизбежно порождают маргинализацию несущественного, выводя случайные детали за пределы поля восприятия.

Что же касается вопросов «участника» некой образовательной практики, то для него приоритетны прагматические контексты: «Участник спрашивает: что я должен делать? Должен ли я поддерживать взаимодействие? Должен ли я препятствовать ему? Или я могу просто забыть о нем?» [Фейерабенд, 2010, с. 26]. И далее: «Наблюдатель описывает жизнь, в которой сам не участвует (разве только случайно), участник же хочет устроить свою собственную жизнь и спрашивает себя, какую позицию он должен занять по отношению к факторам, пытающимся повлиять на нее» [там же, с. 27].

«Имманентность» модели ведет к минимизации значимости содержания сообщения, при возрастании «цены» интерактивных факторов, то есть тех «условий использования языка... которые могут содействовать определенным социальным последствиям дискурса, например, влиянию на социальные убеждения и действия реципиентов» [Дейк, 2013, с. 22]. Словарь коммуникации наполняется значениями, указывающими на приоритетность регулирующих коммуникацию механизмов, порядка взаимодействия высказываний, взаимовлияния (воздействия) высказываний друг на друга. Конверсационный анализ, оказавший в последние десятилетия текущего века существенное влияние на развитие интереса к имманентным конститутивам коммуникации, выстроил даже специфическую «бессодержательную» дискурсивную онтологию, в которой господствующие позиции заняли такие категории как: делегирование голоса, очередность в разговоре, создание разговорной последовательности, развитие темы, инициирование и завершение разговора, ошибки собеседников и способы их исправления [Rancew-Sikora, 2007, s. 43–58].

Коммуникативная имманентность предполагает предельную актуализацию, акцент на здесь и теперь происходящем взаимодействии, для чего, разумеется, необходим особый, акцентирующий состояние «настоящего» лексикон. В этом отношении показателен опыт этнометодологии, ограни-

чившей область внешней референции интерактивного события и помещившей в фокус анализа текущее взаимодействие (оперативную ситуацию). Для этого создателям этнометодологии Г. Гарфинкелю и разговорного анализа Х. Саксу потребовался специальный термин – «индексичность значений». С его помощью ученые отделили круг высказываний, зависящих от актуального контекста (имеющих внутрикommunikативную референцию), от тех выражений, которые внеситуативны. Значение первых зависит от действующих в данный момент обстоятельств и «связано с тем, кто говорит, а использование зависит от отношения говорящего к тому объекту, к которому относится слово» [Гарфинкель, 2007, с. 13]. Как нам представляется, понятие «индексичности значения» принципиально, поскольку циркулирующие в социальных интеракциях содержания (жесты, указания, слова) «что-то значат» только в определенном контексте и без знания о нем корректная интерпретация символической коммуникации между акторами невозможна [Garfinkel, Sacks, 1970, p. 256–357].

Американский методолог науки Адель Кларк, в свою очередь, для описания имманентной перспективы коммуникации использует «сильный» термин «ситуатизированное знание» (*situated knowledge*) [Clarke, 2005, p. XXIII]. Ситуатизированное знание, в отличие от знания, опирающегося на модель изучаемого феномена, носит описательный характер (*thick analyses*), учитывает максимально возможное количество доступных вниманию действующего лица элементов. При этом, опять же, в отличие от систематизированного теоретического знания, «ситуатизированное знание» по своей природе не завершено, открыто для переопределения» [там же, p. II]. Эта форма знания ориентирована на ситуационную⁵ дифференциацию, поиск различий порядков ее элементов, однако, делает акцент А. Кларк, это различия практического характера, а не абстрактного [там же, p. 31].

Таким образом трансцендентная и имманентная модели коммуникации представляют собой два разных способа организации образовательного взаимодействия в учебных ситуациях. Первая приковывает внимание участников интеракции к объектам внешней референции (предмету передаваемого сообщения), вторая – к условиям текущего взаимодействия (конституирующим коммуникацию факторам). Каждая из этих моделей обращена к релевантному ей языку описания, специфическим диспозиционным предписаниям, ожидаемой символической эффективности. Ориентация на любую из них предполагает модификацию педагогической позиции в соответствии с диктуемыми моделью правилами взаимодействия.

⁵ В цитируемой работе Адель Кларк не дает формально-логического определения термину «ситуация», однако в самом широком смысле ситуация понимается ею как «особая конфигурация условий: временных, географических, интерактивных, чувственно воспринимаемых и т. д. [Clarke, 2005, p. 298].

Различение второе: научная versus практическая коммуникативные установки

Разность научной (познавательной) и практической перспектив в организации образовательной коммуникации в этом изложении будет конструироваться в диалоге с некоторыми ключевыми кантианскими положениями. Известно, что уже в «Критике практического разума» И. Кант, противопоставляя спекулятивный (теоретический) разум и практический, отмечал, что во втором случае «применение... понятий не такое, в каком нуждается спекулятивный разум» [Кант, 1965, с. 316]. Это применение, согласно Канту, проявляется различно прежде всего в конституции определяющих активность разума условиях. Научный разум движим интересами познания и в значительной степени произведен от структуры объекта, в то время как разум практический самополагающ (сам себе причина), то есть обусловлен «основаниями воли, а воля – это способность или создавать предметы, соответствующие представлениям, или определять самое себя для произведения их» [там же, с. 326]. Однако, здесь же замечает Кант, было бы ошибочным выводить самополагание практического разума только из опытных оснований, поскольку уже сам тезис свободы воли как условия практического действия отнюдь не эмпиричен. Свобода воли отсылает к метафизическому плану, который разворачивается за опытными пределами. Этим выводом И. Кант завершает круг своих рассуждений, стирая введенное им самим различие научной и практической перспектив.

Важнейшей особенностью практического разума для Канта является ориентация на правило. Причем правила у него реализуются в двух формах: в виде максимы (субъективной прескрипции) и закона (правила, признаваемого всеобщим) [Кант, 1965, с. 331]. Закон, то есть всеобщее правило, – предмет кантианской заботы и одновременно ограничивающий ее принцип, ставящий согласие во главу угла человеческих отношений и заставляющий критически относиться к расхождению. Ибо, как считал немецкий философ, «гетерономия произвольного выбора не создает никакой обязательности, а, скорее, противостоит ее принципу и нравственности воли» [там же, с. 350]. Применительно к предмету настоящей статьи – коммуникации – наделение всеобщности абсолютной ценностью не только предопределяет господство в трактовках коммуникативного взаимодействия значений социального единства (поскольку закон вменяет в обязанность), но и маргинализирует те формы коммуникации, которые не ориентированы на взаимопонимание как конституирующее их условие⁶. Это обстоятельство значимо для определения культурного смысла утверждаемой И. Кантом коммуникативной модели. С высокой степенью вероятности

⁶ См., например, описание формы коммуникативного взаимодействия, описанную Ж.-Ф. Лиотаром, которая базируется на несовпадающих логиках, чувствительности к различиям, которая «усиливает нашу способность выносить взаимонесоразмерность» [Лиотар, 1998, с. 13].

можно предположить, что она нацелена на реализацию такой программы, которая способствует социальной унификации и гомогенизации⁷. Не стоит, видимо, недооценивать ее значение в ситуации становления национальной общности немецкого народа в преддверии XIX века, однако сегодня использование ее в качестве базовой модели построения образовательной коммуникации, особенно в странах постсоветского региона, не следует воспринимать однозначно позитивно.

Еще одним моментом критического восприятия кантианской коммуникативной модели является ее центрированность на субъекте. Ибо его субъект при всех многообразных оговорках философа выступает генератором ответственного действия и регулятором социальных контактов. Центрированность на субъекте, как кажется, позволяет усилить практическую ориентацию, направить внимание на актуально осуществляемое взаимодействие. Но одновременно она неизменно порождает своего рода психологизм, связывая коммуникативные обстоятельства с «внутренними» предпосылками участников взаимодействия. Для нашего анализа принципиально, как уже было замечено во введении, не действительность существования «внутренних» предпосылок, а их риторика, то есть использование этого фактора для организации образовательной коммуникации. Центрация на субъекте в этом случае делает активными элементами восприятия коммуникации изначально индивидуализированное действие, продуктом которого становится возникающая в его ходе коммуникативная форма. Этой же позиции в принципе придерживается автор теории коммуникативного действия Ю. Хабермас, представление об идеальной коммуникации которого связано с особой перформативной установкой, реализуя которую «говорящий и слушающий участвуют... в выполнении тех функций, благодаря которым в ходе их коммуникативных действий воспроизводится и общий для них обоим жизненный мир» [Хабермас, 2000, с. 42].

Коммуникативная модель Ю. Хабермаса, как и И. Канта, реагирует на атомизированную социокультурную ситуацию, в которой вопрос социального единства представляет сложную и во многом болезненную проблему. Социокультурная ситуация постсоветских сообществ прямо противоположна, обусловлена инерцией социального конформизма и этатистских социальных установок. Коммуникативные практики образования как правило автоматически следуют им. В университете этому способствуют как последствия унифицирующих коммуникативных практик среднего образования, так и привычное доминирование трансцендентной коммуникативной модели, представленной в предыдущем разделе. Согласие в образовательном взаимодействии предшествует разногласиям, лингвистическая конвенция – языковому конфликту, совпадения отношений релевантности

⁷ Культурная программа социальной унификации и гомогенизации оппонирует социокультурным практикам, нацеленным на развитие уникальности и многообразия [Полонников, 2013, с. 211].

– релевантным разрывам. Из этого следует, что коммуникативная задача, которая может быть атрибутирована образованию постсоветского региона, состоит в диверсификации и дифференциации дискурсивного пространства, инспирации индивидуальных и групповых различий, ограничении конформных тенденций и артикуляции ценности многообразных форм восприятия, понимания и действия. Или другими словами, если для Хабермаса/Канта и их последователей проблема многообразия заключается в поиске коммуникативных условий, обеспечивающих общественный договор индивидуализированных структур (коммуникативное действие по Хабермасу, например, в отличие от стратегического действия ориентировано на взаимопонимание), то для постсоветского образования она соотнобразится прежде всего с ограничением действия обобщающей и тотализирующей власти коммуникации, определяется в категориях «проекта многообразия» и обращения к коммуникативным моделям, реализующим стратегии различия и акцентирующим дискурсивные условия их конституирования.

Между тем научная установка в организации образовательной коммуникации, ориентированная на внеположенную взаимодействию истину, оказывается ключевым условием сближения речевых позиций участников образовательных отношений. Эта диспозиция рождает коммуникативную форму, обозначенную К. Ясперсом как «диспут»⁸. Противоположная научной установке установка дискурсивная. Формой ее выражения у Ясперса выступает дискуссия. «В дискуссии как духовной коммуникации нет никаких твердых принципов и никакой прочно удерживаемой до победного конца позиции. То, к чему стремишься сам и что другой предполагает в качестве принципа, необходимо сначала найти. Затем следует сделать ясным то, что, собственно, имеется в виду. И каждый найденный принцип является исходным пунктом нового движения, если последнее не остается под вопросом» [Ясперс, 2006, с. 87]. В дискуссии все начинает рассматриваться как участие в разговоре, а высказывания оцениваются как удачные или неудачные, но не как истинные или ложные. Дискуссия оказывается формой практических отношений, поскольку делает их не предметом исследования, а актуального конструирования.

Обсуждая проблему условий конституирования практически ориентированной коммуникативной перспективы, нельзя не отметить, что попытки ослабить влияние научной установки и усилить практическую позицию прослеживаются не только в связи с целостными моделями коммуникации,

⁸ Настроение диспута – абсолютная установка на то, кто же окажется правым. Окончанием этой силовой борьбы – которая, впрочем, в своих результатах может быть в высшей степени полезной для достижения формальной ясности, даже если она совершенно не служит духовному становлению целого, – является прекращение коммуникации в каком-то месте в соответствии с тезисом: *contra principia negantem non est disputandum* (с человеком, отрицающим основные положения, спорить невозможно) [Ясперс, 2006, с. 87].

но и на уровне различий в работе когнитивных механизмов, регулирующих интеллектуальную деятельность. Эти поиски можно проиллюстрировать на примере судьбы вновь обретающей популярность в постсоветском регионе категории «рефлексия». В самом общем виде она соотносится с мета активностью индивида, выходом его из ситуации деятельности и предметизацией элементов анализа и аналитического процесса. Идеология этой формы рефлексии, как известно, была в развернутом виде сформулирована британским философом Дж. Локком, по мысли которого человек располагает двумя источниками опыта. Источником знания о внешнем мире для нас выступает чувственный опыт (ощущения), в то время как о внутреннем мире мы узнаем посредством рефлексии. Под рефлексией, пишет Локк, «я подразумеваю то наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи этой деятельности» [Локк, 1985, с. 155]. Ключевым в локковском подходе к рефлексии является направленность сознания на самое себя, приостановка деятельности, превращение ее в предмет мышления. Для образовательной коммуникации апелляция к этому типу рефлексивного механизма означает ее прерывание, распад общего пространства взаимодействия с последующей индивидуализацией позиций его участников. Рефлексия этого типа – событие одинокого сознания, отрицающее участие другого. В образовательной коммуникации вопрос преподавателя, заданный группе: «Почему произошло то-то и то-то?» не только дает старт рефлексивному процессу в студенческой группе, но и рождает особую форму общности, которую социальный психолог Л.И. Уманский удачно назвал «совместно-индивидуальной»⁹.

Представленный здесь тип рефлексии носит теоретический (функционально) характер, реализуясь как «рефлексия над действием» (reflection on action), абстрагированным от ситуации, где творцом описания выступает сам индивид как внешний наблюдатель самого себя. В этом смысле это позиция исследователя классического естественнонаучного типа. Именно ей сторонники практической ориентации противопоставляют «рефлексию в действии» (reflection in action) <...> которая развивается непосредственно в процессе практической деятельности в ответ на встречные ситуации и имеет «оперативное значение для действия» [Klus-Stańska, 2002, s. 214].

Различение этих двух рефлексивных типов было предложено в свое время американским когнитивным психологом Дж. Шённом. Обсуждая специфику практической рациональности, Шённ отмечает ее базовую характеристику – обеспечение принятия решения в проблемной ситуации. При этом, пишет он, необходимо понимать, что «постановка проблемы –

⁹ Термин «индивидуально-совместная форма обучения» призван подчеркнуть индивидуальный характер решения задач в совместной деятельности, когда «каждый член группы делает свою часть общей работы независимо друг от друга» [Уманский, 2001, с. 135-136].

это процесс, в котором в интерактивном режиме мы называем вещи, с которыми будем иметь дело, и создаем для них контекст» [Schön, 1987, p. 40]. В этой дефиниции следует подчеркнуть несколько моментов. Во-первых, указание на интерактивный (диалоговый) характер генеза проблемы, во-вторых, акцентировку акта ее именованя и, в-третьих, придание значимости включенности в процесс принятия решения процедур интерпретации (контекстуализации). Если, оттолкнувшись от предложенной Шёном структуры депроблематизации, перенести фокус внимания на учебную коммуникацию, то, наверное, можно согласиться с тем, что, для педагогов, принимающих эту когнитивную ориентацию, выделенная им триада могла бы составить первичный план учебных заданий при обучении студентов практическому мышлению в образовательном взаимодействии.

Рефлексия в действии (импровизация) состоит в том, чтобы варьировать, комбинировать и трансформировать набор элементов ситуации в рамках схемы (образа ситуации), которая обеспечивает интеграцию сознания и согласованность исполнения. «Когда кто-то рефлексит в действии, он становится исследователем в контексте практики. В этом случае его рефлексия не зависит от ранее установленных теоретических категорий, в ходе своей реализации она создает новую теорию уникального случая» [Schön, 1987, p. 68].

Поскольку каждая коммуникативная ситуация потенциально уникальна, то применение в ней стандартных теорий или методов лишает ее этого потенциала. Используемый же механизм практической рефлексии преподаватель приобретает ресурс для перестройки складывающегося понимания ситуации, ее переопределения¹⁰. Новое видение ситуации – это и «новая возможность для действий в ней, и новая адекватность, которую следует еще обнаружить. «Рефлексия в действии обязательно включает в себя эксперимент» [Schön, 1987, p. 141].

Исследовательский эксперимент – это пробное, планируемое имитационное действие, с помощью которого прощупываются вещи. Успешные гипотезы позволяют отказаться от неудачных и конкурирующих. «Эксперимент практикующего, воспринимающего ситуацию как уникальную, ориентирующийся на ее интуитивное понимание, соединяет в одном действии сразу три функции – поисковую, действенную и гипотетическую» [Schön, 1987, p. 147].

Различение исследовательской (научной) и практической установок в реализации образовательной коммуникации имеет прежде всего психотехническое значение. Оно позволяет не только идентифицировать характер текущего коммуникативного процесса, но и регулировать способ осуществления речевого действия. Вопрос, поставленный кем-либо из участников

¹⁰ Переопределение ситуации речевым действием представлено нами в работе «Ситуация разговора: опыт коммуникативной реконструкции» [Полонников, 2007, с. 309–334].

взаимодействия, может инспирировать как исследовательский, так и практический конститутив речевой активности. В равной мере и педагог получает инструмент управления учебным взаимодействием, переключая режим коммуникации из одного состояния в другое. Регулятивным инструментом в этом случае могут выступать как собственные высказывания преподавателя, так и акцентировка им суждений других участников образовательной интеракции.

Различение третье: онтология сознания versus коммуникативная перспектива

Практика коммуникации, взятая в «сознательной» перспективе¹¹, не только опирается на укорененную в веках традицию, но и занимает в педагогическом мышлении приоритетное место, защищенное от принципиальной критики. Выше уже указывалось на управленческие достоинства трактовки коммуникации, кладущей в основу взаимодействия изначальную индивидуализированность интерактивных позиций. Она, в свою очередь, опирается на допущение очевидности пространственной (прежде всего физической) разделенности вступающих в отношения индивидов, что позволяет предполагать и их психосоциальную обособленность. Эта коммуникативная конструкция оказывается чрезвычайно удобной с точки зрения реализации педагогического контроля, который был бы невозможен без предварительной идентификации контролируемых структур. Из этого следует, что практика индивидуализации в образовании (возможно, не только в нем) является необходимым условием генеза и отправления власти. При этом контроль и символическое принуждение, изначально имеющие внешнюю локализацию, в ходе коммуникативного взаимодействия приобретают статус «внутренней» инстанции, обладающей самоконтролем и символическим самопринуждением. Психологический механизм интериоризации власти в теоретико-методологическом плане представлен в отечественной традиции исследованиями позднего Выготского¹². В той мере, какой «сознательная» форма коммуникации практикуется в учебных условиях, в той ее восприятие участниками образования оестествляется, становится единственно возможным фактором коммуникативного воспроизводства. Не удивительно, что академическое сопротивление учащихся в этом случае колонизируется либо в направлении персонального противостояния, либо

¹¹ В данном изложении сознание рассматривается нами не с точки зрения его бытия/небытия, то есть не в философском ключе, а как риторика сознания и коммуникативный конститутив, которым могут пользоваться участники образовательного взаимодействия для организации и обоснования своих высказываний. С этой точки зрения сознание определяется нами как риторическая фикция, создаваемая лишь для демонстрации в коммуникации [Файхингер, 2019].

¹² Источником интеллектуальной деятельности и контроля над своим поведением в решении сложной практической задачи является... не изобретение некоего чисто логического акта, но применение социального отношения к себе, перенос социальной формы поведения в свою собственную психическую организацию [Выготский, 1984, с. 33–34].

в сторону анонимной деперсонализации. Угроза потери контрольно-принудительной функции ведет к тематизации этого сопротивления в качестве психолого-педагогической проблемы. Одной из ее редакций выступает проблема мотивирования обучающихся. Мотив при этом чаще всего трактуется в качестве подструктуры индивидуального сознания. Считается, что наличие учебного мотива является предварительным условием учебной интеракции. На обыденном уровне этот феномен обнаруживает себя, например, в следующем педагогическом суждении: «Я не могу учить того, кто не хочет учиться».

Если теперь в анализе условий образовательной коммуникации попытаться уйти от постановок, ориентированных на онтологию сознания и менталистские предикаты, в сторону коммуникативной рациональности, то нельзя не коснуться темы модификации ее исходных конститутивов.

Базовым в их организации выступает отказ от разделения на то, что находится вовне, и то, что находится внутри сознания индивида. В «сознательной» традиции люди рассматривают себя в качестве центра собственных действий, в качестве единственно выбирающих, изучающих, ищущих, в связи с задачей выживания и преуспевания, отводят другим (наряду с физическим окружением) вторичную или инструментальную роль [Джерджен, 2003, с. 120].

Отказываясь от дуалистической метафизики коммуникативный взгляд на образовательное взаимодействие выводит смыслогенез из коммунальных отношений. Лапидарно это может быть представлено в виде тезиса: «Значения рождаются не в индивидуальном сознании, а в интересубъективном пространстве». Для образовательной коммуникации это означает ни много ни мало переопределение педагогического предмета, в результате которого на место обладающих сознанием индивидов помещаются знаково-символические объекты, культурные артефакты, способы обращения семиотических форм. Определяющим педагогическую оптику становится «информационный метаболизм, обусловленный использованием кодов символической культуры, логосом, манифестирующем себя в образовательном дискурсе. Альтернативное название этого сегмента педагогики – «символический логос образования», педагогика дискурса, педагогика языка и письма [Schulz, 2009, s. 214].

Не меньшее значение для конституции коммуникативной редакции образовательных отношений имеет так называемый «поворот к материальности» или «прагматический поворот». Он существенно расширяет трактовку образовательной среды, вводя в поле педагогического внимания не только символизированные объекты, но и «неоживленные предметы (например, вещи), то, что является-не-человеческим» [Domańska, 2007, s. 52]. Включение в анализ образовательной интеракции «нечеловеческих» актантов наносит сокрушительный удар по антропоцентристской редакции коммуникации, вводя в круг ее переменных, наряду с «вещами», разного

рода артефакты (анонимные актанты, виртуальные объекты и пр.). Практика коммуникации, включающая в свой диапазон наряду с социальным взаимодействием взаимодействие с артефактами (текстами, изображениями, правилами, ритуалами и пр.), в этом случае должна учитывать, например, что всякое «произведение искусства обладает своими собственными стилистическими и структурными законами, которые посредством формы и порядка связывают элементы многообразия в единое целое, хотя происходит это конечно же иначе, чем в физике» [Хюбнер, 1994, с. 39]. То есть, «нечеловеческие актанты» (термин Б. Латура) не просто расширяют диапазон условий взаимодействия, но вводят в структуру образовательного дискурса новую координату. В ней присутствует в качестве формообразующей не только связующая субъектов знаковая интеракция, но и порождающее субъективные формы отношение с артефактами.

Линия, акцентирующая, в частности, смыслопорождающий потенциал артефактической коммуникации, получила полноценное обоснование прежде всего в искусствоведении. Приведем в качестве примера позицию У. Митчелла (Mitchell) – ученого, манифестировавшего в свое время «изобразительный поворот» (pictorial turn) в культуре. Митчелл, например, стремится рассматривать визуальные формы как витальные образования, обладающие не только семиотической природой, но и функциями живого. Такого рода полагание основано на наблюдении за поведением людей, реагирующих на изображения так, как если бы они были живыми существами. В связи с изображениями Митчелл фиксирует эффект «двойного сознания», отмечая, что, несмотря на наблюдаемую живую реакцию, отвечая на прямо поставленный вопрос, люди говорят, что картинки не обладают собственной активностью и что бессильны что-либо сделать вне взаимодействия с ними. Таким образом эффект двойного сознания состоит в одновременном присутствии, с одной стороны, наивного и даже суеверного отношения к изображению, а, с другой, трезвой, скептической и критической позиции по отношению к нему [Mitchell, 2005, p. 7]. Это парадоксальное обстоятельство позволило ученому в новом жизненном контексте отредактировать такие артефакты, как «идолы», «фетиши», «тотемы» [там же, p. 160–174].

И, наконец, последнее. Коммуникации, ориентированной на согласие, взаимопонимание и связь, обсуждаемый подход в ряде случаев противопоставляет такую форму взаимодействия, в которой потенциал различий становится условием и механизмом смыслопорождения. Если, например, в коммуникации, центрированной на согласии, используется допущение, что взаимодействующие структуры располагают тождественной или близкой системой кодов, а также средствами перехода с одного языка на другой, то взаимодействие, придающее ценность диссонансу, использует тезис о непереводаемости или условном соответствии сообщений. Любая попытка установления прямой связи между коммуницирующими инстанциями рождает конфликт смыслообразования.

Модель такого рода коммуникации часто обнаруживает себя во взаимодействии разных культур, в диалоге детей и взрослых, столкновении научных парадигм, «высоких» теорий и концепций здравого смысла, переводах философии или поэзии с одного национального языка на другой. Невозможность прямой корреспонденции придает коммуникации сложнодинамический парадоксальный характер (термин Ю. М. Лотмана). С одной стороны, в ходе ее возникает «нечто», преодолевающее различие (Ю. М. Лотман называет это «нечто» «единой семиотической личностью»). С другой – происходит дальнейшая автономизация и самоидентификация каждой из взаимодействующих инстанций. Образовавшись как новое единство, возникшая общность вступает во взаимодействие с другими единствами, воспроизводя с ними ту же последовательность активности, что и в первом цикле. «Тенденция к растущей автономии элементов, превращению их в самодовлеющие единицы и к столь же растущей их интеграции и превращению в части некоторого целого и взаимоисключают, и подразумевают друг друга, образуя структурный парадокс» [Лотман, 2000, с. 607]. В парадоксальной коммуникации Ю. М. Лотман видит базовый механизм культурогенеза.

Центрация коммуникативного процесса на субъекте или условиях взаимодействия имеет важное значение для функционирования и оценки эффективности режима образования. Обращенность образования к субъекту в качестве источника коммуникативных отношений активизирует психологические механизмы индивидуальной креативности, способствует доминированию дискурса присвоения другого, поддерживает веру в достижение собственной подлинности в процессах самоидентификации. Ставка на априорность реалий коммуникации позволяет обеспечить децентрацию позиций участников взаимодействия, автоматизм intersubjectивной связанности трактовать как препятствие на пути возникновения Другости (инности), а фокус анализа с «подлинного Я» переместить на методы дискурсивного «Я»-конструирования. В этом случае в трактовках конструкции «Я» начинают преобладать грамматические и лингвистические характеристики. При этом однако в социокультурном плане остается открытым вопрос о том, «почему некоторые виды лингвистических практик и способы самоконструирования процветают в определенные исторические периоды и в определенных обществах, а в другие периоды выходят из употребления? Фокусируясь на коммуникативных условиях, мы должны не забывать о том, что определенные конструкции личности выживают потому, что выполняют важные социальные функции или поддерживают определенный тип значимых общественных отношений» [Potter, 1987, p. 108].

Подведем итоги. Коммуникативная культура педагога в этой работе освещалась хабермасовой метафорой «коммуникативного поворота» в современном гуманитарном мышлении. Было выдвинуто предположение о том, что коммуникативная культура субъекта образования не являет собой

чисто техническую проблему, часто сводимую на практике к методам диверсификации форм общения на учебных занятиях. В предложенной в статье версии она представлена как фигура сложного педагогического самоопределения в дискурсивных отношениях образовательного процесса, выступающих в виде трех апорий, не сводимых друг к другу способов целостной лингвистической и риторической организации. Речь шла о паноптической (трансцендентной) и участной (имманентной) моделях образовательной коммуникации, познавательной (исследовательской) и преобразовательной (практической) установках во взаимодействии, антропоцентрической (центрированной на субъекте) и дискурсивной (центрированной на семиологических условиях) позициях в образовательных интеракциях.

За границами изложения оказались многие важные слагаемые коммуникативной культуры преподавателя, в числе которых: особенности современного образовательного семиозиса, обусловленного визуализацией культуры и форм учебного взаимодействия, грамматические и риторические стратегии в коммуникативных практиках образования, спецификация образовательной коммуникации путем сопоставления ее с повседневной конверсацией и профессиональным внеобразовательным дискурсом. Эти и многие другие вопросы имеют шанс стать темами последующих обсуждений.

Они, разумеется, могут быть вполне самостоятельными и разрабатываться безотносительно к образовательным и иным обстоятельствам. Настоящий же текст ангажирован прежде всего проблемой образовательных трансформаций и был во многом продиктован солидарностью с культурной интуицией польского философа Томаша Шкудлярека, настаивающего на том, что переживаемый нами в настоящее время момент является переломным, побуждающим образование к пересмотру своих констант и действующих форм: «Сегодня в обоих этих планах социальной конструкции происходят достаточно глубокие изменения. Изменению подвергается, прежде всего, технология производства социальной идентичности, создания коллективной памяти, что, в свою очередь, влечет глубокие изменения в конструкции субъекта» [Szkudlarek, 2009, s. 111].

Библиографический список:

1. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка / Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 6. Научное наследство. – Москва: Педагогика. 1984. – С. 5–90.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии. – СПб.: Питер, 2007. – 335 с.
4. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – Москва: Гнозис, 2003. – 288 с.
5. Дейк ван Т. А. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. – Москва: ЛИБРОКОМ, 2013. – 344 с.
6. Джерджен К. Социальный конструкционизм: знание и практика. – Минск: БГУ, 2003. – 232 с.

7. Кант И. Критика практического разума // Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 4. Ч. I. – Москва: Мысль, 1965. – С. 311–501.
8. Лотман Ю. М. Семиосфера. – Санкт-Петербург: Искусство–СПБ, 2000. – 704 с.
9. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. – Москва: Алетейя; Санкт-Петербург: Институт социологических исследований, 1998. – 231 с.
10. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении // Локк Дж. Сочинения: в 3-х т. Т. 1. – Москва: Мысль, 1985. – С. 78–582.
11. Луман Н. Общество как социальная система. – Москва: Логос, 2004. – 232 с.
12. Полонников А. А. Дискурс-анализ событий образования. Критическое исследование. – Минск: БГУ, 2013. – 343 с.
13. Полонников А. А. Ситуация разговора: опыт коммуникативной реконструкции // Коммуникативный ландшафт образования. – Минск: БГУ, 2007. – С. 303–349.
14. Прокументова Г. Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). – Томск: ТГУ, 2016. – 412 с.
15. Уманский Л. И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив. Избранные труды. – Кострома: Изд-во Костромского гос. университета, 2001. – 208 с.
16. Файхингер Г. Философия «как если бы» Система теоретических, практических и религиозных фикций человечества [Электронный ресурс]. – URL: <https://psychosearch.ru/biblio/filosof/hans-vaihinger/458-book-hans-vaihinger-philosophy-of-as-if-part-10>.
17. Фейерабенд П. Наука в свободном обществе. – Москва: АСТ, 2010. – 378 с.
18. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. – Санкт-Петербург: Наука, 2000. – 379 с.
19. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне. Пер. с нем. – Москва: Издательство «Весь Мир», 2003. – 416 с.
20. Хьюбнер К. Критика научного разума. – Москва, 1994. – 326 с.
21. Ясперс К. Идея университета. – Минск: БГУ, 2006. – 159 с.
22. Clarke A. Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn. – London: SAGE Publications, 2005. – 365 p.
23. Domańska E. «Zwrot performatywny» we współczesnej humanistyce // Teksty Drugie. – 2007. – №5 (107). – S. 48–61.
24. Garfinkel H., Sacks H. On Formal Structures of Practical Actions // Theoretical Sociology. – New York: Appleton-Century-Crofts, 1970. – S. 337–366.
25. Habermas J. Weltbezüge und Rationalitätsaspekte des Handelns in vier soziologischen Handlungsbegriffen // Habermas J. Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung. – Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1992. – S. 114–151.
26. Klus-Stańska D. Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki // Problemy wczesnej edukacji. – 2016. – № 2 (33). – S. 9–22.
27. Klus-Stańska D. Narracje w szkole // Narracja jako sposób rozumienia świata. – Gdańsk: Gdanskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002. – S. 189–220.
28. Mitchell W.J.T. What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images. – Chicago: U of Chicago P, 2005. – 380 p.
29. Potter J., Wetherell M. Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour. – London: Sage, 1987. – 224 p.
30. Rancew-Sikora D. Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych. – Warszawa: TRIO, 2007. – 151 s.
31. Schön D. Educating the reflective practitioner. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987. – 355 p.