

Н.Т.Абрамова

Коммуникация и традиция

На вопрос о том, откуда и каким образом вырастает традиция, не существует точных ответов. До сих пор не ясно, сводится ли традиция к непосредственному наследованию того, что уже имеется в наличии, то есть к прямому воспроизводству? Или же традиция предполагает, что некоторые из феноменов культуры каким то образом сохраняются, а другие подвержены изменениям? Другими словами, необходимо выявить механизмы воспроизводства или, лучше сказать, общие закономерности культурно-исторического развития, так или иначе включающие, с одной стороны, транслирование и сохранение сходного, некое единообразие устоев и времен, а с другой — предполагает и соответствующее разнообразие. Постановка этой задачи вынуждает нас обратиться к анализу роли коммуникации в сохранении традиции, к изучению путей формирования института наставничества, к поиску истоков механизмов продолжения и сохранения устоев рода, семьи, корпорации. Наконец, нуждается в дополнительном обосновании круг вопросов, связанный с трансляционными процедурами: о достаточности (недостаточности) вербального языка, о роли иных коммуникативных средств, основанных, к примеру, на несловесном мышлении. Поставив вопрос о связи традиции и коммуникации, мы вынуждены обратиться к некоторым историко-культурным концепциям, в которых развивалась сама мысль о сути традиции, о способах и формах передачи знаний. Надо признать, что данные вопросы относятся к широко обсуждаемым от античности до нынешнего дня. Наша попытка продвинуться несколько вглубь истории позволит, надеемся, придать основательность существующим ныне взглядам на коммуникативное содержание традиции.

1. Традиция и сохранение единообразия

В практической жизни действия человека, как правило, подчиняются обычному, «простому евклидовому уму», а общение построено на обмене мыслями, на освоении информации. Большой частью таким действиям свойственен простой познавательный интерес, и разным людям присуща разная степень способностей проникновения в глубины окружающего мира, в его «тайны». И все же познавательные способности человека строятся на основе некоторых общих принципов получения и переработки информации. Субъекты познания выступают в таком случае в роли автономных, самодостаточных, рациональных воспроизводителей информации. Коммуникация в таком случае получает смысл простого обменного процесса сообщениями между переработчиками информации. В данном взгляде на коммуникацию и традицию обнаруживает себя главная черта рационалистически ориентированного сознания. Согласно такому представлению, освоение информации имеет статус нравственной ценности и прогрессивности во благо познающего «Я». Отсюда и то приоритетное место в опыте человека, которое было отведено когнитивным актам. Данная модель коммуникации, получившая название информационно-кодовой, основана на следующих предпосылках: говорящий намеренно отправляет слушающему некоторую мысль, или информацию; на другом конце цепочки (получатель) воспроизводит (перерабатывает и хранит) посланную мысль; оба — говорящий и слушающий — обладают языковыми общими декодирующими устройствами и процессорами. Отсюда симметричный характер процедур кодирования приводит к идентичности содержания знаний и у отправителя и получателя информации¹. Кодовая модель коммуникации является основополагающей, но не единственной при передаче знаний.

Надо сказать, что мысль о коммуникативной природе трансляции возникла вовсе не в нынешний век новых технологий, а вызрела внутри философии в различных ее концепциях — как рационалистического, так феноменологического планов. Ученые разных эпох перманентно размышляли над вопросами: как передается и постигается знание? Какая из форм обучения является оптимальной? Может ли смысл быть навязан извне? Сводится ли обучение лишь к узнаванию или же оно предполагает и самонаучение? При всем историческом своеобразии и постановка таких вопросов и ответы на них предполагала опору на понятие коммуникации.

Исходный, первоначальный смысл коммуникации (лат. *communicatio, communico* — делаю общим, связываю, общаюсь) связан с представлением об общении, о передаче информации от человека к человеку как специфической форме взаимодействия людей в процессе их познавательной-трудовой деятельности, осуществляемой главным образом при помощи языка². Между тем, как показывает анализ опыта такой реконструкции, само понимание традиции и коммуникации существенно отличалось в зависимости от представлений о роли разума и опыта, от понимания природы сознания и др.

Исторически значимые аргументы в пользу кодовой модели коммуникации детально проанализированы М.К.Петровым. К такому выводу автор пришел на основе изучения истоков традиционной культуры — первобытной, земледельческой и более поздних ее форм. Коммуникация, которую автор трактует как возможность сохранения коллективного опыта, предстала как попытка идентификации социальных знаний. Свое понимание исходного понятия М.К.Петров уточняет таким образом: коммуникация обнаруживается там и тогда, где нужно; устранить рассогласование между тем, что есть и тем, что нужно. коммуникация работает на закрепление норм и стабилизацию. Как считает автор, коммуникация нейтральна по отношению к содержанию; ей безразлично, что закреплять и стабилизировать. Поэтому даже, к примеру, радикальные изменения, социогенезе, не отражаются на составе и институте механизмов коммуникации. Последняя работает в режиме обратной связи и возникает в случае рассогласования³. Свою классификацию социального кодирования — выделение личное-именного, профессионально-именного и универсально-понятийного типов — автор строит, исходя из представлений об особых режимах обучения и усвоения знаний. Обоснование мысли о том, что каждому из названных типов присущи свои особые «технологии» передачи знания позволило К.М.Петрову наметить решение ряда вопросов. В их числе: о путях закрепления и воспроизводства поведенческих стереотипов; о механизмах усвоения наглядно-подражательных схем и основных навыков профессиональной подготовки. Анализ этнографических документов, позволил автору реконструировать основные коммуникативные механизмы и процедуры, существовавшие между членами обществ традиционной культуры. М.К.Петров раскрывает содержание знания, получаемое учеником от наставника, режим обучения, ту технику, посредством которой происходит передача знаний и др. Та-

кое исследование помогло автору прийти к выводу о том, что сохранение традиции с необходимостью вытекает из, во-первых, веры в священность и непреложность предлагаемых знаний и умений; во-вторых, из неукоснительного следования предзаданным правилам и ориентирам. Именно поэтому специальное обоснование получила процедура, направленная на воспроизводство, на повторяемость единых для разных поколений структур знаний и умений.

Практическое мышление человека дорефлективно, оно, как правило, ситуационно, не выделено, как правило, себя из потока сознания⁴. Сосредоточиваясь на текущих событиях и фактах, человек часто оставляет вне поля внимания нечто важное — сами акты субъективного опыта. Э.Гуссерль называет это состояние сознания человека естественной установкой: «Как человек в естественной установке, такой, каким я был до эпохэ. Я наивно вживался в мир; почерпнутое из опыта сразу же получало для меня значимость, и это было базисом для всех остальных моих точек зрения. Как естественно живущее Я, я был трансцендентальным Я, но ничего об этом не знал. Для того чтобы вникнуть в мое абсолютное собственное бытие, я должен был проделать феноменологическое эпохэ»⁵.

Итак, коммуникация, основанная на естественной установке сознания, не предполагает рефлексивной работы сознания. Действия человека основаны, скорее, на повседневных рационализациях, общение же направлено на сохранение текущей информации, на ее воспроизводство. К.Ясперс отношения такого плана назвал повседневно-наивной коммуникацией. По своему значению такая характеристика близка к трактовке Гуссерля. Повседневная коммуникация представляет интерес, отличается от подлинной коммуникации. Разъясняя смысл проводимого различия, он отмечает, что реальной базой повседневной коммуникации людей в сообществе является наивное сознание. Главная особенность «наивного сознания» в том, что оно «не задает вопросов» о своем бытии, то есть таких вопросов, которые могли бы внести в мое сознание разлад и раскол. Главное — это не выходить за пределы той «колеи», которая предопределена традицией и которую неукоснительно должны сохранять все члены сообщества. «В наивном сознании, — подчеркивает Ясперс, — я делаю все то, что делают другие, верю во все то, во что верят другие, думаю то, что думают другие. Мнения, цели, страхи, радости переходят от одного к другому так, что мы даже не замечаем в силу того, что имеет место первичная, нерелективная идентифика-

ция». Сознание человека, отмечает К.Ясперс, в такой ситуации просветлено, но его самосознание закутано плотным покрывалом. «Я» человека, погруженное в такого рода общности, еще не находится в состоянии коммуникации, так как он не сознает сам себя»⁶.

Действия членов традиционного общества — так, как они представлены в исследовании М.К.Петрова, — построены именно на наивном сознании. Ведь, сохранение устоев достигалось путем неукоснительного выполнения всех норм и ритуалов, содержание которых строго воспроизводилось всей системой воспроизводства традиции. К примеру, программирование в так называемые «взрослые имена» в лично-именном социуме происходит силами старейшин — носителями взрослых имен. «Память старцев, — показывает М.К.Петров, — и есть, собственно, та «фундаментальная библиотека» лично-именного кодирования, в которой хранится «энциклопедия» первобытной социальности: имена, адреса распределения знаний индивидов, связанные с именами тексты. Вместимость этой коллективной памяти и будет в конечном счете определять возможные объемы знания, которые социогенез этого типа способен освоить, включить в трансляцию для передачи от поколения в поколение»⁷. В профессионально-именном типе социального кодирования знания и умения наследуются через институт семьи, через длительный контакт поколений. Все это позволило прийти М.К.Петрову к мысли о существенной зависимости трансляции культуры от коммуникативной практики обучения, о важности непосредственно-жизненного опыта. Сам контекст жизни, ее уклад, то, что создано предшественниками, с необходимостью воспроизводилось последующими поколениями, наследовалось индивидами. В профессионально-именном типе социального кодирования знания навыки, умения наследуются уже иным путем, а именно через институт семьи, через длительный контакт поколений. Но и здесь идентичность социальной практики достигается через обмен одной и той же информацией через симметричное повторение устоев, семейного уклада, через воспроизводство самой ткани живой жизни. Для нас существенно, что сохранение коллективного опыта достигается через повторение, через воспроизводство единообразия этого опыта. В соответствии с таким взглядом, наивное сознание не «омрачено» раздумьями над «смыслами» жизни; напротив, будучи строго соотнесенным с нормами, предъявленными практикой жизни, оно адаптировано к повседневности вполне гармонично,

устойчиво по своему внутреннему содержанию. Это и придает коммуникации, основанной на наивном сознании, черты зрелости и необходимости.

Но если характеристика традиции не исчерпывается одним лишь прямым воспроизводством тождественного, единообразного, то как обеспечивается возможность разнообразия? Известный ответ содержится у К.Ясперса, который замечает, что в случае если подлинная коммуникация должна состояться, то при этом нет возврата к неосознанности. Напротив, сознавая сами себя, мы должны, по мнению философа, противопоставить «Я» своему миру и другим мирам о нем. Подлинная коммуникация, по Ясперсу, возможна только тогда, когда «мир мечты и сна» (*traumhafte Welt*) кристаллизуется с помощью ясного и общезначимого логического мышления и превращается в мир вполне определенных и узнаваемых предметов и закономерностей⁸.

2. Традиция и разнообразие

С оценкой К.Ясперса роли логических компонент сознания в трансляции традиции, вполне согласились бы и античные мыслители. Именно у истоков философии сформировались приоритеты, выражавшие негативное отношение к практически ориентированным способам передачи знаний. В соответствии с античным рационализмом, только логос, или «очи разума» открывают подлинную природу реальности, а докса (чувственное знание) является «темным», «неразумным» знанием, которое только искажает истину. Приоритеты, расставленные античной философской мыслью, были восприняты в качестве установок сознания и последующими поколениями философов. Негативное отношение к практическому слою знания тем самым сказалось на исторической судьбе «неинтеллектуального» знания: вплоть до нашего времени оно продолжает оставаться слабо изученным. Заметное влияние в указанной связи оказала позиция Аристотеля по вопросу о приоритете знаний теоретика над знаниями практика. Аргументируя свою точку зрения, Аристотель констатирует, что практики большей частью опираются лишь на знание единичного, что умения основанные на опытном знании, ориентированы лишь на индивидуальные предметы. Между тем только общее, с точки зрения Стагирита является выразителем причинных отношений, выразителем его истинности. В соответствии с таким гносеологическим кредо, опытное знание может дать только ответ на воп-

рос «что» это такое, но оно вовсе не раскрывает того, «почему» это происходит. Способность к выявлению причинных связей Аристотель уравнивает с владением искусствами. Исходя из мысли о приоритете рационального мышления над «телесной» формой знания людей, занимающихся физическим трудом и действующих неосознанно, он стал порой называть неодушевленными предметами. «Наставники более мудры не благодаря умению действовать, а потому, что они обладают отвлеченным знанием и знают причины. Вообще признак знатока — способность научить, а потому мы считаем, что искусство в большей мере знание, нежели опыт, ибо владеющие искусством способны научить, а имеющие опыт не способны»⁹.

Как мы видим, расставленные Аристотелем акценты свидетельствуют о том, что когнитивному в опыте человека (в картезианском смысле) был отдан приоритет; логос, таким образом, приобрел статус главной ценности. Но уже в античности представленная точка зрения на роль перцептивного знания не была единственной. Отметим направление мысли, связанное с именем Сократа. В диалогах последнего раскрывается то, как должны строиться отношения между наставником и учеником, то, что составляет главный нерв коммуникации. В соответствии со свидетельствами, которые оставлены мыслителями ранней античности, проблема условий обучения была у Сократа одной из центральных. Уже тогда были выдвинуты вопросы о важности тесных духовных контактов, о содержании передаваемого знания, о способах такой передачи и др. Существенное место философ придает той атмосфере и той форме общения, которые устанавливаются между учителем и учеником. «Эту божественную милость истинной мудрости можно передать близкому разве что в тесном и дружеском единомышленном общении, из руки в руку, как силу магнетизма — в этом сходятся свидетельства «Феага» и Ксенофоновых воспоминаний»¹⁰. Процедура «постижения мудрости и извлечения уроков из опыта прожитой жизни» возможна, как мы видим, в первую очередь, между «близкими», «единомышленными» и, кроме того, при условии непосредственных телесных контактов. Сократа-учителя больше интересует то, как приобщить своих учеников к знанию, и прежде всего к исповедуемому им самим мирозерцанию и мироотношению. Отсюда, по-видимому, и особое внимание к тому содержанию и тем обстоятельствам, в которых должно протекать освоение знаний.

Сократовская модель обучения, без сомнения, включает в своем составе и необходимость передачи знаний, и прямое его воспроизводство, и т.п. Однако, в качестве стержня процедуры обучения взята вовсе не идея идентичности информации на «входе» и «выходе», а духовно-практическая компонента коммуникации. И хотя условия и сам ход обучения в ней отличаются принципиально, тем не менее данная модель коммуникации также сохраняет в своем составе и некоторые характерные черты, присущие информационно-кодовому варианту.

Между тем для построения отношений, основанных на единодушии, нужны особые усилия, направленные на формирование соответствующего духовного «климата». Для рассмотрения этого вопроса нам потребуется далее обратиться к еще одному опыту реконструкции исторического предания, где речь пойдет о древнеиндийской ведийской традиции. Современный автор, санскритолог В.С.Семенцов также исследует пути и механизмы передачи социального знания. Предмет его анализа — памятники ведийской культуры. Знакомство с текстами этой культуры убеждает автора в том, что вопрос о путях и средствах трансляции оказался для религиозно-философских концепций той эпохи центральным.

Присмотримся к ходу мысли В.С.Семенцова, попытавшемуся в интересующем нас плане проанализировать архитектуру обучения, наличие в его структуре ряда этапов и уровней. Анализ иерархической организации обучения позволил автору выделить, с одной стороны, традиционное обучение, включающее прямую передачу-прием общих социально значимых смыслов; а с другой — обучение предусматривало трансляцию более тонких смыслов, смыслов, воспроизводящих духовно-психологические, личностные качества самого учителя. Именно эта двуединая задача и накладывает соответствующий отпечаток на весь уклад ведийской традиции.

Итак, ведийская модель коммуникации предполагает, во-первых, и сохранение всего содержания древнеиндийской системы воззрений; и, во-вторых, трансляцию форм ритуального поведения, в которых данное воззрение себя реализует; и, в третьих, наследование образа учителя: ученик должен уметь воссоздавать не только чисто физические, но и духовные качества своего учителя — ход и направление мыслей последнего, его систему ценностей и др. На переднем плане сохранения оказывается, таким образом, овладение знаниями, причем таких ее компонент как: священные тексты, сам ведийский ритуал, который представляет собой чрезвычайно сложную иерархизированную систему сак-

рального поведения. Систему, которая включает в своем составе особого рода технологии исполнения данного ритуала. И еще: к числу важнейших компонент трансляции ритуала принадлежит также умение ученика воспроизводить «образ» своего учителя.

Итак, трансляция всего названного корпуса знаний вряд ли могла быть успешной, если бы она строилась на основе информационно-кодовой модели. Ведь одного лишь канала связи, основанного на воспроизводстве священных текстов, не достаточно. Семенцов указывает поэтому на ту значимость, которая придавалась непосредственному и тесному общению ученика и учителя¹¹. Правда, собственно самого обсуждения вопроса о характере и содержании такого общения мы не находим у Семенцова. Но, чтобы вскрыть и понять ход обучения, характерный для ведийской традиции, попытаемся далее как бы продолжить и развить эту мысль. Прежде всего, надо признать, что наследование трансляционных форм ведийской культуры вряд ли могло состояться, если бы не выполнялось одно из главных условий коммуникации — если бы тесное взаимодействие не переросло в соучастие коммуникантов, если бы ученик не проявлял должной рефлексивной активности. Интерсубъективность как бытие взаимосогласованного опыта предполагает изначальную гармонию ученика и учителя, образование интермонадических сообществ¹². Эффективность обучения достигается, таким образом, с помощью непосредственных тесных контактов, имеющих характер не просто соприсутствия, но и включающих тонкую духовную связь, духовную общность и понимание. Эти отношения пронизаны своеобразными, как теперь говорят, полями когеренции¹³, результатом конституирования совместного интерсубъективного мира¹⁴. Поведение Я и Другого характеризуется психологическим или феноменологическим переживанием общности («togetherness») интересов, действий и т.п. Эта общность не является постоянной, она всегда «движется», и часть коммуникативной «работы» всегда направлена на ее воспроизводство, достижение и поддержание в каждом новом акте общения. Условием и результатом взаимосогласованного опыта служит со-чувствие, со-осмысление, со-волеизъявление.

Эти идеальные структуры совместного сосуществования выполняют регулятивную функцию, являются, возможно, тем порождающим началом, под влиянием которого формируются такие духовные явления, как патриотизм, память о прародителях, «дух семьи», «дух школы», «образ ученого» и др. Само это со-ос-

мысление, со-волеизъявление протекает на фоне и под воздействием той атмосферы, того неуловимого «аромата», которые и служат отличительными чертами совместного intersубъективно-го мира — «школы», «семьи» и т.п.

«Неуловимый дух» конституируется взаимосогласованными формами поведения, способами демонстрации смыслов, манерой их интерпретации и др. Феноменологическое переживание смысловых образов оказывается стержнем особых условий наставничества. Без совместного духовного мира, без согласованных условий, предполагающих возможность общности восприятия и ассоциативного переноса смыслов не может возникнуть спаренное единство учителя и ученика — общность нравственно-психологических позиций, разделение друг с другом схожих духовных переживаний, согласованное восприятие и оценка событий и т.п. В противном случае общение носит чисто механический, внешний характер и сводится к простому обмену информацией. А это, как мы помним, залог примитивной intersубъективности.

По своему внутреннему строению духовная общность является весьма хрупкой и тонкой организацией, полностью зависимой от совместной духовной работы «Я» и «Другого». Будучи порождением такого акта «здесь» и «сейчас», духовная общность приобретает индивидуальные «поштучные» черты. Отсутствие же обощенного, необходимого содержания делает невозможным прямое и непосредственное транслирование духоавно-практического опыта ни от «Я» к «Другому», ни от нынешнего поколения к будущему. Другими словами, каждый новый случай (иная пора, иные поколения сталкиваются с необходимостью поиска своего собственного пути к духовной общности. Чтобы экзистенциально сблизиться требуется, таким образом, усилия по организации совместного духовного опыта. Для нас существенно не столько само содержание идейной общности, сколько основания intersубъективности, те предпосылки, которые конституируют мир Другого. Тот факт, что слияние отдельных духовных ценностей и образование совместных духовных ценностей является, как полагает Э.Гуссерль, результатом «вчувствования» в чужие смыслы, вынуждает нас реконструировать эти основания. С этой целью обратимся к конкретному описанию рождения взаимопонимания (взаимнепонимания).

Потребность в духовном родстве побуждала людей разных эпох и поколений к действиям в этом направлении. Однако не всегда «благие намерения» ведут к желаемому результату: часто это бывает и дорогой в ад. Обращаясь, к примеру, к «Письмам» анг-

лийского писателя Честерфилда, мы попытаемся раскрыть, отчего произошло рассогласование между замыслом и результатом. Это обнажение противоречий желаемого и необходимого позволяет выявить некоторые особенности условий наставничества и открывает пути их изучения в ряде дисциплин. Целесообразно сразу оговориться, что «Письма к сыну» являются примером отрицательного воспитательного результата, примером того, какие педагогические шаги могут принести вредные последствия в деле воспитания. В своих «Письмах» Честерфилд в течение многих лет намеренно отправлял подрастающему сыну некий свод информации, в котором была представлена картина ряда правил жизни и поведения. Получатель этой информации должен был, как предполагал отправитель, руководствоваться ею в своей жизни.

Что же получилось на самом деле? Отчего не образовалось единое духовное пространство? Попытаемся найти ответ, взглянув на опыт порождения смысла Другого с позиции коммуникативных отношений. Тщательное изучение мотивации писателя-отца делает коммуникативно понятой любое его стремление: установить с сыном духовное родство, взаимосогласовать и интересы, и образ жизни и др., то есть сделать общими духовные ценности. Свои письма Честерфилд как раз и рассматривал в качестве фундамента и источника взаимной духовной близости.

Между тем, «Письма» оказались и первым и последним «педагогическим шагом», который был сделан отцом. Свод ряда правил жизни и поведения, сформулированный им, оказался реально отделен от переживаний сына, не стал для последнего «своим». Тем самым не получилось взаимосогласования «бытия-друг-для-друга» гармонизации их отношений друг с другом. Не произошло это прежде всего потому, что отец оказался всего лишь «отправителем информации», а сын — «получателем информации». От того, что информация, бывшая формальной, чисто описательной, не конституировала структуры совместного существования: ведь отец не сделал попыток личным примером продемонстрировать «содержание» изложенных правил; не раскрыл Другому в самой ткани живой жизни, превращенном в сообщество, какой поступок, к примеру, является нравственным, а какой безнравственным, каким путем формируется чувство чести, в чем проявляется достоинство, а какие поступки оказываются постыдными и пр. Другими словами, вложив в свое сообщение некий смысл, отец тем не менее не сумел (не захотел) продемонстрировать свои интенции: а именно, не сделал ничего, чтобы сын распознал его устремле-

ния и отреагировал ожидаемым образом. Посланная информация не стала неотъемлемой частью общения; для сына она (информация) вообще не стала смысловым знаком, оказалась пустой, коммуникативно не значимой. Для нашего анализа мысль об опыте порождения смысла, зависимого от коммуникации, оказывается здесь центральной. Будучи коммуникативно-бедным, опыт отца и сына оказался рассогласованным, асимметричным. Тем самым традиция, идущая от писателя Честерфилда, оказалась прерванной, хотя, казалось, чисто внешне связь с «наследником» и не прерывалась.

3. Практическое сознание

Традиция реализует себя, как мы видим, в итоге не только через непосредственную передачу информации (знаний и умений), но и через неявные каналы, связанные с коммуникативными средствами трансляции. И здесь первостепенную роль начинают играть несловесные формы передачи мысли и знаний.

Углубленный анализ структуры сознания, проведенный в наше время психологами, лингвистами, психолингвистами и др., позволил обосновать новый взгляд на процессы мышления. Было обращено внимание на глубокую связь процессов мышления, которые завершаются речью, с потребностями субъекта в общении, с коммуникативными намерениями, с мотивирующей сферой нашего сознания — с влечениями и потребностями, с интересами и побуждениями, аффектами и эмоциями и др. Как стало очевидно из результатов исследования коммуникативной природы сознания, уже в семантике речи содержится скрытое или явное указание на разного рода субъективные намерения по отношению к Другому: попросить о чем-либо, продемонстрировать эмоции по какому-нибудь поводу, выразить отношение и т.п. Настрой речи, его вектор мотивирован, таким образом, интенциональными переживаниями. Цель речи оказывается двойственной. Придавая смысл своему сообщению, говорящий стремится, чтобы Другой не только его понял, но и, распознав, адекватно реагировал, чтобы речь служила сигналом ответной реакции.

Итак, бытие-друг-для-друга, взаимосогласованный опыт достигается не при одностороннем воздействии говорящего на слушающего, а в сложном коммуникативном взаимодействии. Постигаемый Другим смысл не тождествен полученной информации, а сама процедура трансляции не является механическим

процессом обмена сообщениями. Чтобы мысль оказалась нагруженной тем или иным смыслом, она должна конституироваться, пройти соответствующий путь — путь, ведущий к индивидуации, субъективизации смысла. Ведь никто не может ни жить за Другого, ни думать за него. Отсюда и народная мудрость: «нельзя жить «чужим умом». Утверждая относительный характер процедуры осмысления, релятивность пути поиска смысла, мы тем самым еще раз хотим подчеркнуть, что извлечение смысла не является простым обменным процессом; что усвоить, обменяться можно мыслью или информацией, но не смыслом. Сами же по себе и мысль и информация нейтральны со смысловой точки зрения.

Этот путь субъективации смысла имеет опытную, точнее, практическую природу. Основываясь на некоторых общих структурах понимания, каждый из нас специфицирует процесс осмысления относительно своих возможностей. Преодолевает этот путь сам, шаг за шагом, опираясь на прошлый и текущий опыт, на рациональные и внерациональные (несловесные) мыслительные акты. Весьма существенна и роль сложного коммуникативно-прагматического комплекса, в котором запечатлены элементы предшествующего опыта человека (языкового и неязыкового), оценки ситуации речи и ее адресата, цели речевого акта, решения относительно способа воздействия на собеседника и др.

Идея такого баланса обсуждалась в истории познания. Чтобы продвинуться в осмыслении данной проблемы, нам потребуется реконструкция хода рассуждений Дени Дидро. В своих письмах к Софии Волланд¹⁵ философ-просветитель размышляет по данному поводу о работе скульптора Микеланджело над куполом собора Святого Петра в Риме. Д.Дидро заинтересованно спрашивает, почему скульптор выбрал именно данный свод купола? Обосновывая свой ответ, он обращает внимание на впечатления выдающегося французского геометра Дела Хира. Последний был просто потрясен тем, когда с помощью своей теории сумел доказать, что купол Микеланджело отличается не только красотой, но и необыкновенной прочностью.

«Как смог Микеланджело прийти к кривой, дающей самую большую прочность?» — продолжает удивляться Дидро, обращаясь к Волланд. Философ рассуждает в связи с этим о других математиках и геометрах, которые также указывали на случаи решения конструкторских задач без опоры на теоретическое знание, без наличия каких-либо точных расчетов. Выбор оптимального решения, как полагает Д.Дидро, строится ими по несколько ино-

му канону: исходным основанием здесь служит главным образом непосредственно-осозательный опыт. Визуально-телесное знание в известной мере является антиподом алгоритмическому. В большей степени ему свойственны признаки «фонового знания», конвенционального по своей природе. Опыт наполняется значением и смыслом под влиянием практики взаимодействия с предметом труда, трудовая деятельность — ее форма и результаты — в значительной мере ситуативно привязаны. Так, смысл своих действий плотник уточняет в каждом конкретном шаге, то есть его деятельность адаптирована к ситуации, носит пошаговый характер. В самом деле, для того, чтобы решить, каким способом он сможет обеспечить устойчивость данной стены, ему нужно вначале понять, какие именно подкосы и в каких именно местах он должен сделать. Эти точки не являются постоянными, они как бы «движутся». Поэтому коммуникативная нагрузка у плотника направлена на воспроизводство, на достижение и поддержание адекватной ситуации на каждом новом шаге деятельности. Другими словами, опорными для плотника вовсе не являются априорные знания. Вместе с тем пошагово адаптированные именно к данной ситуации, действия плотника должны носить связный и цельный характер, подчиняться общему смыслу. Без воспроизводства каждого шага и всей ситуации в целом, без коммуникативной работы, направленной на это воспроизводство, вряд ли. К примеру, лопасти ветряка мельницы будут найдены под вполне определенным углом к его оси; именно тем углом, который и позволяет ловить ветер самым эффективным образом.

«Как получается, что математик, проверяя то, что уже определено практикой и привычкой, вдруг обнаруживает, что все получается именно так, как если бы это рассчитал лучший математик?» — продолжает вопрошать Д.Дидро. И отвечает: «Это вопрос о расчетах, с одной стороны, и об опыте, с другой. Если первое хорошо обосновано, то оно обязательно соответствует второму»¹⁶. Вместе с тем философ-просветитель отвергает мнение, будто форма купола собора Святого Петра была найдена лишь с помощью какого-то инстинкта или примитивного рефлекса. Главной здесь была опора на опыт. Дидро развивает мысль, согласно которой скульптору удалось сконструировать свой купол лишь после того, как в своей жизни он неоднократно оказывался в ситуациях, которые развили его интуицию прочности и равновесия. «В своей жизни он сотни раз стоял перед задачей укрепить то, что шаталось и определить, какой же угол подкоса является оптимальным»

Опыт разнообразных спортивных состязаний подсказывал будущему художнику, какой из наклонов нужно придавать своему телу, чтобы сопротивление противнику было наибольшим. Во время учебы, сидя среди кип учебников, он научился их класть так, чтобы они были сбалансированы. Д.Дидро убежден, что именно опытным путем скульптору Микельанджело удалось понять, какую кривизну следует придать куполу с тем, чтобы Собор Святого Петра приобрел наибольшую прочность.

Но лишь в наше время открылась фундаментальность представлений о глубинных уровнях мышления, имеющих практическую природу. Физиолог И.М.Сеченов высказал мысль о первичности «предметного мира» по отношению к символизации переработанных впечатлений посредством слова. Блестящее подтверждение эта мысль нашла в исследованиях, связанных с формированием интеллекта и речи у слепоглухонемых детей. Было обнаружено, что в ходе предметно-практической деятельности сначала усваивается жестовый, и лишь затем и словесный язык¹⁷. Было также обосновано, что наглядно-действенное мышление выступает не только как определенный этап умственного развития человека, но и как самостоятельный вид мыслительной деятельности, совершенствующийся на протяжении всей жизни индивида. А Дж.Серль даже утверждает, что наша способность соотносить себя с миром посредством интенциональных состояний мнения, желания, предпочтения более фундаментальна, чем вербальная способность¹⁸. На мотивационно-побудительной стадии формируются замысел и план высказывания. Намерение активизирует сознание говорящего, служит пусковым механизмом речевого акта.

В самой постановке вопроса о наличии мотива, замысла, плана речи, то есть о ходе течения мыслительных процессов, уже содержится новый взгляд на саму сущность мыслительных структур¹⁹. Ведь еще совсем недавно считалось, что по своему определению мышление связано неразрывно с использованием языка. Критика этого взгляда связана с обоснованием, с одной стороны, идеи о существовании разных типов мышления и, соответственно, о возможности интеллектуальных операций и без использования языка. А с другой стороны, мысль о несловесных формах мысли открывает путь для обоснования других, нестандартных моделей обучения.

С такого рода запросами столкнулись при попытках оптимизации учебной программы по освоению детской неврологии (кафедра медицины и логопедии). Основная задача, которая была

поставлена авторами педагогического проекта В.А.Ивановым, В.Б.Ласковым и Н.А.Шевченко, состояла в том, чтобы познакомить студентов-медиков с этическими аспектами поведения, помочь приобрести реальные навыки грамотных и безупречных приемов работы с разнообразным «контингентом». Речь идет о коммуникативных умениях, и родилась эта идея из чисто практических потребностей оптимизации работы врача, вынужденного действовать в самых разных ситуациях и отвечать на самые разные вопросы. К примеру, неизбежно возникают трудности работы с детьми и подростками, имеющими дефекты развития нервной системы; не менее сложны отношения со взрослыми пациентами, страдающими неврологической дисфункцией. А как общаться с родственниками таких больных? А взаимно несогласованный опыт коллег по профессии? И т.д. Разнообразие отношений, в которые вступает лечащий врач, невольно предъявляет ряд требований к его коммуникативным возможностям. Именно отсюда — из потребности получить знание об отношениях с Другим — и возникла идея дополнить образование студента-медика еще одним учебным курсом. Этот курс, по замыслу авторов проекта, должен быть практическим, в виде ролевых игр. С тем чтобы на личном опыте каждый мог сформировать у себя ряд коммуникативных навыков и умений, имеющих экзистенциальную природу. И прежде всего таких, к примеру, как этическая грамотность, этическая чуткость и сердечность, то есть качеств совместного существования.

Авторы нарисовали наглядную картину отношений, близкую к реальной ситуации в больничных условиях. По их замыслу, вживаясь в те или иные образы, студент должен научиться интенционально сопереживать, демонстрировать и интерпретировать самые разнообразные смыслы и т.п. Оптимальность ролевых игр авторы усматривают в том, что в игре воссоздается реальная обстановка. Опора на опыт — вот одно из главных условий, которое поможет освободиться от беспомощности перед трудностями в реальных ситуациях, научит справляться с коммуникативными коллизиями, выработать умения адекватно оценивать больничную ситуацию. В числе таких умений особенная ценность была придана сдержанности, сердечности и т.п.

Студентам были предложены такие роли, как «больной ребенок», «логопед или педагог дефектолог», «родственник больного» и др. Предлагалось также разыграть к примеру, ситуации, где они должны «послать сообщения родственникам». Таких случаев множество, например, о подростке, имеющем стойкий дефект

функции нервной системы после черепно-мозговой травмы; о больном, прошедшем курс лечения и нуждающемся в выписке из стационара; о том, как нужно разговаривать с ребенком, у которого сохраняется стойкий дефект функции; о том, как сообщать родственникам больного те или иные сведения, как проводить самые разные беседы с больным ребенком и т.д. Ролевые игры, по мнению авторов, должны охватывать все основные проблемные ситуации будущей профессиональной деятельности студентов. Весьма существенно, что такие игры помимо собственно игрового момента предполагают и последующий критический анализ поведения каждого из участников игры. Так сказать, «разбор полета» должен быть также наглядным, чтобы на собственном опыте студент смог научиться правильным вариантам поведения в конкретных ситуациях. Ведь в реальной жизни эти ситуации могут быть и конфликтными и неверными в этическом плане, и профессионально ошибочными и др. Причем «неблагополучные» отношения могут складываться с разными членами ситуации: больными, врачами, педагогами, родными, сослуживцами и т.д. Авторы подчеркивают, что практический, зримо-контактный характер такого обучения более эффективен при формировании и совершенствовании профессиональных навыков, нежели лекции на те же темы. Операциональная постановка задачи открывает возможность формировать, по их мнению, адекватные этико-профессиональные установки²⁰. Практический способ получения знаний и умений — вот еще один из оптимальных путей, ведущих к сохранению и воспроизводству традиции.

В наше время идея о практической природе сознания получает широкое признание, в том числе в исследованиях по психологии речи. Отметим попытку развенчания трудно искореняемой мысли, что обучение не является простым рефлекторным актом, что в сознании субъекта изначально заложена структура соотнесенности с Другим. Эта особенность сознания обнаруживает себя при обучении иностранному языку. А.А.Залевская провела специальное исследование о зависимости качества знания иностранного языка от мотивации — внешней и внутренней. Автор опирается на мысль, принятую в англоязычной научной литературе, о том, что понятие изучение языка (acquisition) отличается от другого понятия — усвоение языка (learning): первое из них трактуется как «схватывание» языка в естественных ситуациях общения, часто неосознаваемое; второе же получило смысл сознательного изучения языка в учебных ситуациях разных видов. Овладение

языком подразумевает не одно только знание, а и способность мобилизовать это знание при выполнении определенных коммуникативных задач, в определенных контекстах или ситуациях. С точки зрения А.А.Залевской, языковая компетенция в значительной мере связана с прагматической, социокультурной, стратегической, коммуникативной компетенция.

Взаимоотношение понятий языковой компетенции и пользования языком в уточненной выше трактовке заставляет вернуться к проблеме внешних и внутренних мотивов, участвующих в активизации структур нашего сознания. Механические, внешние когнитивные знания часто бывают бесплодными, они забываются и не играют практически никакой роли. Эффективность обучения связывают поэтому с выполнением главного условия: ученик должен опираться на использование знания и открытия, сделанные им прежде всего самим. В представлении об обучении вносится также и идея об изменении внутреннего чувственно-когнитивного опыта ученика. Значимым научение становится лишь при условии самообучения. Лишь в этом случае наиболее прочно и долго сохраняется. Ибо при этом вовлекаются все чувства, мысли и действия обучаемого, что и предопределяет его ответственность. Ведь опорой для принятия решений служит тогда не внешняя оценка, не мнение «другого», а самооценка²¹. Учитель, наряду с этим, опираясь на знание о склонностях, о возможностях ученика и пр., должен одновременно попытаться сделать и другое: раскрыть, извлечь на поверхность все то положительное, что в ученике уже заложено, но запрятано вовнутрь. С точки зрения Роджерса, таким средством является эмпатия, которую автор толкует как умение понять внутренний мир «другого», будто это его собственный мир. Такое умение необходимо учителю для того, чтобы сделать подвижными и открытыми способности ученика. Суть задачи учителя в этом случае состоит в том, чтобы «побуждать» ученика, то есть снабжать его энергией, которая и вызывает изменения²².

Дальнейшая судьба идеи практического сознания определена углубленным анализом тех несловесных мыслительных актов, с помощью которых происходит передача мысли — изучением внутренней речи, внутреннего слова, молчания, внутреннего опыта и др. Но эта тема уже для другого разговора.

Примечания

- ¹ *Макаров М.Л.* Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. Тверь, 1998.
- ² Понятие коммуникативности может выражать не только структуру межличностных отношений «Я» и «Другого»; это может быть и феноменологическая трактовка, служащая для отображения когнитивной реальности, воплощенной в структурах человеческого опыта.
- ³ *Петров М.К.* Язык. Знак, культура. М., 1993. С. 228.
- ⁴ *Бергсон А.* Материя и память. // Бергсон А. Собр. соч. Т. 1. М.,
- ⁵ *Гуссерль Э.* Парижские доклады. // Логос, 1991, № 2. С. 14.
- ⁶ *Jaspers K.* Vernunft und Existenz Mьnchen, 1960. S. 340.
- ⁷ *Петров М.К.* Цит. соч. С. 228.
- ⁸ *Jaspers K.* Vernunft und Existenz Mьnchen, 1960. S. 340.
- ⁹ Там же.
- ¹⁰ *Васильева Т.В.* Беседа о логосе в платоновском «Тезетете». // Платон и его эпоха. М., 1978. С. 283.
- ¹¹ *Семенов В.С.* Проблема трансляции традиционной культуры на примере судьбы Бхагавадгиты. // Восток-Запад. Исследования, переводы, публикации. М. 1988. С. 44.
- ¹² См.: *Husserl E.* Cartesianische Meditationen. Husserliana. Bd I.
- ¹³ *Серов Ю.М., Портнов А.Н.* Сознание и intersубъективность. // Философия сознания в XX веке: проблемы и решения. Иваново, 1994.
- ¹⁴ *Гуссерль Э.* Парижские доклады. // Логос. 1991. № 2. С. 14.
- ¹⁵ *Дидро Д.* Собр. соч. В 10 т. Л., 1937. Т. 8.
- ¹⁶ Там же. С. 28.
- ¹⁷ *Ильенков Э.В.* Соображения по вопросу об отношении мышления и языка (речи) // Вопросы философии. 1977. № 6; *Сироткин С.А.* Чем лучше мышлению вооружаться — жестом или словом? // Там же.
- ¹⁸ *Серль Дж.* Косвенные речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов. Вып. 17. М., 1986.
- ¹⁹ *Кубрякова Е.С.* Определение основных понятий в структуре речепорождающего процесса (превербальные этапы) // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. М., 1991. С. 47.
- ²⁰ *Иванов В.А., Ласков В.Б., Шевченко Н.А.* Гуманитаризация высшего образования и проблема обучения неврологии на кафедре медицины и логопедии // Человеческое знание: гуманитаристические и гуманитарные ориентиры в образовании. Курск, 1994. С. 60.
- ²¹ *Залевская А.А.* Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь. ТГУ, 1996.
- ²² *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1995. С. 336.