

УДК 37.01

ФЕНОМЕН ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ КОММУНИКАЦИИ

Нина И. Лобанова^{1, *}

¹ Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Россия, 660049, г. Красноярск, ул. Ады Лебедевой, 89

* nanakrasnoyarsk@yandex.ru

Поступила в редакцию 03.10.2016 г.

Принята к печати 02.11.2016 г.

Ключевые слова: противоречивость (неоднозначность) феномена обучения, коммуникация, социальный институт.

Аннотация: Данная статья посвящена анализу феномена обучения. Свое внимание автор решил сосредоточить на исследовании тех противоречий, которые, с одной стороны, лежат в основании этого явления, а с другой, делают возможным само его существование и функционирование в качестве неотъемлемой части образовательного процесса. Для того, чтобы выяснить природу противоречий, обуславливающих неоднозначность (проблематичность) феномена обучения автор решил обратиться к теории коммуникации, которая была разработана в рамках социологии Н. Луманом, а в рамках семиотики – Ю. М. Лотманом. Понятие коммуникации используется здесь как своего рода аналоговая модель, которая позволяет высветить некоторые особенности феномена обучения. В результате этого сопоставления автор приходит к выводу о том, что источником противоречивости процесса обучения служит двойственность (неоднозначность) его природы: оно предстает перед нами одновременно и как социальный институт, и как «коммуникативное событие», неотъемлемая часть процесса коммуникации как таковой.

Для цитирования: Лобанова Н. И. Феномен обучения в контексте теории коммуникации // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 1. С. 14 – 17.

Во второй половине XX века развитие аналитической философии, с одной стороны, и «философии диалога», с другой, привело к тому, что внимание философов, антропологов и социологов было отдано языку и такому, сугубо человеческому феномену, возникшему на его основе как диалог. Попытки вывести исследования языкового, коммуникативного опыта человека за пределы собственно лингвистической сферы привели к созданию теории коммуникации, одной из задач которой было рассмотреть происходящие в обществе процессы и саму социокультурную сферу как таковую сквозь призму процессов коммуникации и языка.

В 1970-е гг. внимание теории коммуникации сосредоточилось на сфере образования и воспитания. Идеи немецких социологов К.-О. Апеля, Ю. Хабермаса, Н. Лумана обусловили так называемый «коммуникативный поворот» в теории и практике образования.

Что касается отечественных исследований, нужно сказать, что у нас этой темой заинтересовались сравнительно недавно. Наиболее полно и плодотворно она разрабатывалась белорусскими учеными [1 – 4], которыми по проблемам «коммуникативного поворота» в образовании были проведены ряд конференций и выпущены сборники статей, основное содержание которых сводилось к проблеме «анализа коммуникативных контекстов современного образования» [5, с. 5]. Из российских авторов можно отметить Ю. Шатина [6], О. И. Матяш [7], С. П. Хаткевич [8] – ими были предприняты попытки осмыслить трансформации, происходящие в системе образования, в русле коммуникативной ситуации как таковой.

Цель же нашей работы гораздо скромнее: попытаться проанализировать феномен обучения с точки зрения теории коммуникации, разработанной в социологии (Н. Луманом) и в семиотике (Ю. М. Лотманом).

Понятие коммуникации используется здесь как своего рода аналоговая модель обучения. Подобного рода сближение становится оправданным, если учесть, что в основе этих двух систем лежит знаковая, семиотическая реальность особого рода, то есть язык, который делает возможным их со-существование и функционирование, а также обуславливает общность проблем и трудностей, вытекающих из этого факта.

Сближение понятий обучения и коммуникации становится оправданным, если учесть, что феномен, лежащий в основании этих двух систем и делающий возможным их со-существование и функционирование – это знаковая, семиотическая реальность особого рода, то есть язык; что обуславливает общность проблем и трудностей, вытекающих из этого факта.

Можно без преувеличения сказать, что феномен обучения существует столько, сколько существует человечество. Возможно, поэтому он часто воспринимается нами как нечто само собой разумеющееся, как некая естественная данность, обусловленная самим ходом вещей. Однако при ближайшем рассмотрении становится очевидно, что его условия существования и функционирования своей непроясненностью порождают сомнения и вопросы.

Одним из них является вопрос о противоречивости процесса обучения: в чем она заключается? какова природа того противоречия, которое обуславливает непоследовательность, двойственность, и даже некоторую парадоксальность этого феномена?

Гипотеза, которую мы хотим проверить в нашей статье, заключается в следующем: своей неоднозначностью и противоречивостью обучение обязано коммуникации, являющейся его базовым принципом.

Согласно традиционному определению, феномен обучения представляет собой процесс передачи знаний,

умений, навыков – опыта в целом от одного поколения к другому и – как следствие – накопление и приумножение этого опыта. Уже в этом привычном определении содержится указание на коммуникативный характер процесса обучения, который при более детальном рассмотрении предстает перед нами как «коммуникативное событие» [9, с. 322].

Действительно, в упоминавшейся выше дефиниции обучения содержится неточность (несогласованность). Она проявляется в скрытой «метафоре переноса», которая: «внушает, будто отправитель («Учитель, педагог» – Н. Л.) передает то, что получает адресат («Ученик» – Н. Л.)» [9, с. 195]. Тем самым она «преувеличивает «идентичность» того, что «переносится» [9, с. 195]. «При использовании метафоры «переноса» возникает соблазн считать, что переносимая информация одинакова для отправителя и получателя». В то время как на самом деле «для отправителя и получателя она означает разное» [9, с. 196]. Каждый преподаватель знает об этом по своему собственному опыту: при проверке, например, так называемых остаточных знаний или, проверяя, насколько студент усвоил (понял) изложенную лекцию, тему, проблему, он имеет возможность убедиться в том, что то, что запомнилось или удалось понять студенту, зачастую либо не соответствует совсем, либо в очень приблизительной степени отражает то, что действительно говорилось на лекции преподавателем.

Подтверждение и объяснение этому факту дает и семиотика. Так, Ю. М. Лотман пишет: представление об обучении как передаче знаний, умений, навыков является выражением «абстрактной модели коммуникации» [10, с. 15], что, в свою очередь «подразумевает не только пользование одним и тем же кодом («Набором, выборкой языка» – Н. Л.), но и одинаковый объем памяти у передающего и принимающего» [10, с. 15].

В реальной ситуации обучения дело обстоит с точностью до наоборот: за каждым участником коммуникации стоит своя история, своя биография, свой собственный опыт прочитанного, пережитого и осмысленного. Поэтому по мере развития и усложнения (дифференциации) индивидуальности человека в ходе эволюции общества «утверждение, что отправитель и получатель сообщения пользуются одним и тем же языком, становится все менее справедливым. Отправитель зашифровывает сообщение набором кодов («*Которые отражают накопленный им символический аппарат, или, говоря социологическим языком: символический (культурный) капитал*» – Н. Л.), из которых лишь часть наличествует в дешифрующем сознании адресата («*За которым также оказывается закреплен определенный круг символического и культурного капитала, соответствующий его возрасту, опыту, степени образованности, социально-экономическому положению и т. п.*» – Н. Л.). Поэтому всякое понимание частично и приблизительно» [11, с. 652].

Это значит, что проблема понимания выступает перед нами в двух контекстах: как образовательная и как коммуникативная проблема. (При этом необходимо отметить, что проблема понимания выступает здесь не в техническом смысле – как проблема механического перевода, конвертирования значений, переработки и транспортировки смыслов от адресата к адресанту, и наоборот. На первый план здесь выходит экзистенциальный аспект проблемы понимания – невозможность передать опыт видения, опыт познания, обусловленный специфической

структурной социальной позицией и личностным своеобразием говорящего. Продукты внутренней жизни сознания (знание, понимание, опыт) оказываются за «границами коммуникативного поведения» [9, с. 208] и – как следствие – системы образования. Следовательно, задачи и цели обучения (точнее, условия и возможности их успешной реализации и получения положительных – как правило, запланированных – результатов) оказываются производными (т. е. стоящими в прямой зависимости) от (степени решенности проблемы) достижимости, подлинной осуществленности коммуникации как таковой.

Другая ошибка типичного определения обучения как процесса передачи знаний, умений и навыков состоит в том, что при таком подходе незамеченным остается тот факт, что сообщение представляет собой «не что иное, как предложение сделать выбор», то есть – «побуждение. Лишь благодаря тому, что это побуждение подхватывается, происходит коммуникация» [9, с. 195] и таким образом становится возможным обучение.

Коммуникация (образование) оказывается открытой системой или, другими словами, процессом с негарантированным результатом. Более того, как отмечает Н. Луман, возможность (альтернатива) «принятия/отклонения» [9, с. 205] передаваемой информации заранее встроена, предусмотрена самой коммуникацией, которая создает ситуацию неопределенности и тем самым вынуждает ее участников принять решение, пойти на риск (который в равной мере связан как с отказом, так и с продолжением коммуникации).

Разумеется, любая коммуникация (процесс обучения), стремясь быть успешной, будет пытаться контролировать процесс понимания информации адресатом: «Всякая коммуникация содержит завышенные запросы. Она претендует, как минимум, на время и внимание. Сверх того, каждое сообщение выражает и ожидание быть принятым» [9, с. 264]. Это определяет тот факт, что «коммуникация может включать в себя элементы давления, которые оказывают на получателя нажим в направлении скорее принятия, нежели отклонения» [9, с. 206].

Но сути коммуникации это не меняет: «Возможность неприятия необходимо встроена в процесс коммуникации» [9, с. 212 – 213]. «Понимание всегда включает в себя («*Предполагает, как, своего рода, добавочный (факультативный), скрытый (латентный) смысл*» – Н. Л.) и непонимание» [9, с. 218].

Однако обусловлено это не только специфической структурированностью самой коммуникации, но и особенностями того, что делает ее возможной – т. е. языка. На это указал Н. Хомский, отметив тот факт, что сигнальная система животных выгодно отличается от человеческого языка тем, что сигнал нельзя понять неправильно: он – однозначен. Развитие человеческого языка шло в сторону его усложнения, т. е. возрастания многозначности, метафоричности, способности слова функционировать сразу в нескольких контекстах, порождать разные коннотации и т. п. Обратной стороной этого процесса явилось увеличение риска непонимания. С этой точки зрения «семиотическая связь представляет собой менее эффективную систему: в отличие от доязыковых импульсов биохимического или биофизического характера, знаки языка могут быть восприняты или не восприняты, быть ложными или истинными, быть поняты адекватно или неадекватно. Типично языковые ситуации, когда передающий дезинформирует воспринимающего

или воспринимающий искаженно дешифрует сообщение, не известны доязыковым коммуникациям» [11, с. 651].

Это, как уже было отмечено, вводит дополнительные риски, но одновременно резко увеличивает информативность сообщения: «Величина потенциальной информации зависит от наличия альтернативных возможностей. Информация противоположна автоматизму: там, где одно событие автоматически имеет следствием другое, информации не возникает» [12, с. 289]. Таким образом, коммуникация (и конструируемая ею – внутри нее – информация) «должна сохранять неожиданность. Но неожиданный – значит незаконномерный (то, что закономерно, не может быть неожиданно: нельзя сказать, что после 5-го марта неожиданно наступило 6-ое, или после зимы неожиданно наступила весна – эти последовательности автоматичны и сообщение о них никакой информации не несет)» [12, с. 327].

Неожиданности процессом обучения как раз и не предусмотрены: это хорошо спланированный, заданный процесс (с проверенными методами и средствами обучения, с надежным, хорошо зарекомендовавшим себя содержанием и заранее спрогнозированными целями и результатами обучения). Поэтому образованный, то есть правильно (как следует и где следует) обученный (= умный) человек – это (по определению Ю. М. Лотмана) тот, который «думает то, что надлежит думать» [10, с. 41].

Таким образом, между обучением как социальным институтом и обучением как «коммуникативным событием» [9, с. 322] выявляется противоречие. Это значит, что свою первоначальную гипотезу о том, что своей неоднозначностью и противоречивостью обучение обязано исключительно коммуникации, мы должны скорректировать: противоречия, лежащие в основе принципов коммуникации и обуславливающие ее своеобразие, накладываются на структурную двойственность самого процесса обучения. То есть, с одной стороны, обучение предстает как необходимая часть процесса социализации, встраивания индивида в общество, итогом этого должно быть согласованное с нормами и обычаями, предсказуемое поведение, а с другой – обучение – это акт коммуникации, и как таковой он имеет цели, принципы и условия функционирования, совершенно отличные от тех, что предписываются ему обучением как социальной институцией.

Литература

1. Корбут А. М. К процедуре коммуникативного поворота образования // «Коммуникативный поворот» современного образования. Мн.: ПроPILEI, 2004. С. 24 – 48.
2. Гибелев И. В. Коммуникативный поворот в образовании: гиперкоммуникативная трансмутация // «Коммуникативный поворот» современного образования. Мн.: ПроPILEI, 2004. С. 160 – 166.
3. Кравцова Н. В. «Коммуникативный поворот» в немецкой науке о воспитании // «Коммуникативный поворот» современного образования. Мн.: ПроPILEI, 2004. С. 218 – 228.
4. Кройтор С. Н. Образование как коммуникация: социологический аспект // Социальное знание и проблемы интенсификации развития белорусского общества: материалы Международной научно-практической конференции 12 – 13 ноября 2015 года. Мн.: Право и экономика, 2015. С. 322 – 325.
5. Корбут А. М., Полонников А. А., Тягунова Т. В. К вопросу о легитимности «коммуникативного поворота» современного образования // «Коммуникативный поворот» современного образования. Мн.: ПроPILEI, 2004. С. 4 – 23.
6. Шатин Ю. В. Феноменология образования и коммуникативная стратегия обучения // Дискурс. 1996. № 1. С. 23 – 29.
7. Матяш О. И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование // Сибирь. Философия. Образование. 2002. № 6. С. 36 – 47.
8. Хаткевич С. П. Коммуникативные трансформации образования – ответ коммуникативной онтологии современной социальности // Известия Томского политехнического университета. Инжиниринг георесурсов. 2007. Т. 311. № 7. С. 42 – 44.
9. Луман Н. Социальные системы. СПб.: Наука, 2007. 643 с.
10. Лотман Ю. М. Культура и взрыв // Семиосфера. СПб.: Искусство-СПб., 2010. С. 12 – 149.

Это усложняет ситуацию. Так, наряду с реализацией явных, декларируемых системой образования целей, функций и задач обучения (выражающих потребности данной социальной институции), в игру вступают (в качестве скрытой альтернативы) их латентно подразумеваемые оппозиции (следующие логике коммуникации, которая является одним из структурообразующих моментов процесса обучения).

Поскольку любой коммуникации, несмотря на все попытки ее контролировать, оказывается присуща некоторая вариативность, наличие альтернатив (так, понимание всегда включает в себя возможность непонимания, передача сообщения – возможность не только его принятия, но и отклонения), то отрицательный результат самой моделью коммуникации не исключается, а органично вписывается на равных правах с тем, который кажется желательным самому субъекту и инициатору этого коммуникативного процесса. Применительно к процессу обучения это означает возрастание рисков; сокращение возможности для преподавателя получать запланированный, ожидаемый результат; наличие непредусмотренных (побочных) образовательных последствий и т. п. Тем самым коммуникация (в силу того, что обучение реализуется – и не может иначе – как коммуникативный процесс) лишает обучение тех гарантий, которые обеспечены ему как неотъемлемой части одного из базовых социальных институтов общества.

То есть, решающими (для системы образования) оказываются не те противоречия, которые лежат в основе самого процесса коммуникации, а те противоречия, которые возникают из столкновения обучения (и образования в целом) как социальной институции с обучением как актом коммуникации. Именно несовместимость, противоположность этих двух структур, явлений определяет своеобразие и противоречивость процесса обучения. В силу той двойственности, которая заложена в его основании, оно выступает как двуликий Янус, так как те цели и задачи, реализацию которых ставит себе одна из структур, например образовательная институция, другая подвергает корректировке и трансформации, а это значит, что не только коммуникация трансформирует социальную образовательную институцию, но и социальная институция способна исказить (подстраивать) под себя «чистую» модель коммуникации.

11. Лотман Ю. М. Место киноискусства в механизме культуры // Ю. М. Лотман. Об искусстве. СПб.: Искусство-СПб, 1998. С. 650 – 661.

12. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров // Семиосфера. СПб.: Искусство-СПб., 2010. С. 150 – 391.

THE PHENOMENON OF LEARNING IN THE CONTEXT OF COMMUNICATION THEORY

Nina I. Lobanova^{1, *}

¹ Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, 89, Lebedeva street, Krasnoyarsk, Russia, 660049
* nanakrasnoyarsk@yandex.ru

Received 03.10.2016.

Accepted 02.11.2016.

Keywords: contradictions (ambiguity) of the phenomenon of learning, communication, social institution.

Abstract: This article analyzes the phenomenon of learning. The author decided to focus her attention on the study of the contradictions that, on the one hand, are at the basis of this phenomenon, and, on the other hand, make its very existence and functioning possible as an integral part of educational process. In order to clarify the nature of conflicts causing the ambiguity (difficulty) of the phenomenon of learning, the author decided to refer to the theory of communication, which has been developed within the framework of sociology by N. Luhmann and in the framework of semiotics by Y. M. Lotman. Communication concept is used here as a kind of analog model, which serves to highlight some of the features of the phenomenon of learning. As a result of this comparison, the author comes to the conclusion that the source of inconsistency of the learning process is in the ambiguity (ambivalence) of its nature: it appears to us both as a social institution and as a "communicative event", an integral part of the communication process itself.

For citation: Lobanova N. I. Fenomen obucheniia v kontekste teorii kommunikatsii [The Phenomenon of Learning in the Context of Communication Theory]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 1 (2017): 14 – 17.

References

1. Korbut A. M. K protsedure kommunikativnogo povorota obrazovaniia [Toward a procedure of the communicative turn in education]. «*Kommunikativnyi povorot*» *sovremennogo obrazovaniia* ["Communicative turn" of modern education]. Minsk: Propilei, 2004, 24 – 48.
2. Gibelev I. V. Kommunikativnyi povorot v obrazovanii: giperkommunikativnaia transmutatsiia [Communicative turn in education: hypercommunication transmutation]. «*Kommunikativnyi povorot*» *sovremennogo obrazovaniia* ["Communicative turn" of modern education]. Minsk: Propilei, 2004, 160 – 166.
3. Kravtsova N. V. «Kommunikativnyi povorot» v nemetskoii nauke o vospitanii ["Communicative turn" in the German science of education]. «*Kommunikativnyi povorot*» *sovremennogo obrazovaniia* ["Communicative turn" of modern education]. Minsk: Propilei, 2004, 218 – 228.
4. Kroitor S. N. Obrazovanie kak kommunikatsiia: sotsiologicheskii aspekt [Education as communication: sociological aspect]. *Sotsial'noe znanie i problemy intensifikatsii razvitiia belorusskogo obshchestva: Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii 12 – 13 noiabria 2015 goda* [Social knowledge and problems of intensification of development of Belarusian society: Proc. Intern. Sc.-Prac. Conf. 12 – 13 November 2015]. Minsk: Pravo i ekonomika, 2015, 322 – 325.
5. Korbut A. M., Polonnikov A. A., Tiagunova T. V. K voprosu o legitimnosti «kommunikativnogo povorota» *sovremennogo obrazovaniia* [To the question about the legitimacy of the "communicative turn" of modern education]. «*Kommunikativnyi povorot*» *sovremennogo obrazovaniia* ["Communicative turn" of modern education]. Minsk: Propilei, 2004, 4 – 23.
6. Shatin Yu. V. Fenomenologiya obrazovaniia i kommunikativnaia strategiya obucheniia [Phenomenology of education and communication strategy of the learning]. *Diskurs = Discourse*, no. 1 (1996): 23 – 29.
7. Mat'iash O. I. Chto takoe kommunikatsiia i nuzhno li nam kommunikativnoe obrazovanie [What is communication and if we need communication education]. *Sibir'. Filosofiya. Obrazovanie = Siberia. Philosophy. Education*, no. 6 (2002): 36 – 47.
8. Khatkevich S. P. Kommunikativnye transformatsii obrazovaniia – otvet kommunikativnoi ontologii sovremennoi sotsial'nosti [Communicative transformation of education is the answer of modern communicative ontology of sociality]. *Izvestiia Tomskogo politekhnicheskogo universiteta. Inzhiniring georesursov = Bulletin of the Tomsk Polytechnic University. Engineering of geo-resources*, 311, no. 7 (2007): 42 – 44.
9. Luman N. *Sotsial'nye sistemy* [Social systems]. Saint-Petersburg: Nauka, 2007, 643.
10. Lotman Yu. M. *Semiosfera* [Semiosphere]. Saint-Petersburg: Iskusstvo-Spb, 2010, 12 – 149.
11. Lotman Yu. M. *Ob iskusstve* [About art]. Saint-Petersburg: Iskusstvo-Spb, 1998, 650 – 661.
12. Lotman Yu. M. *Semiosfera* [Semiosphere]. Saint-Petersburg: Iskusstvo-Spb, 2010, 150 – 391.