

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.03

А. А. Карташева

КОММУНИКАТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК КАТЕГОРИЯ НЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ТВОРЧЕСТВА И КРЕАТИВНОСТИ

Аннотация. В статье поднимаются актуальные для современного образования проблемы формирования творческого мышления, соотношения подражания, с которого начинаются обучение и воспитание, и создания нового знания. Чтобы показать, насколько тесно связаны творчество и коммуникационные процессы, автор совершает экскурс в теорию коммуникации, в проблемном поле которой существуют два основных подхода к изучению коммуникативных отношений – процессно-информационный и семиотический. Обзор и анализ различных исследований, начиная с формулы Г. Лассвелла до семиотической системы Ю. М. Лотмана, доказывают, что категория коммуникативности оказывает непосредственное влияние на логику развития и становления личности.

Особое внимание уделяется теории Ю. Хабермаса, в которой одно из центральных мест занимает понятие рациональной процедуры коммуникации, а усвоение новых знаний происходит посредством морального сознания. Ученый выделяет шесть ступеней морального суждения: две преконвенциональных (управляемая авторитетом интеракция и управляемое интересами сотрудничество); две конвенциональных (ролевое действие и руководящаяся нормами интеракция); постконвенциональную и дискурс. Движение по этим ступеням и есть обучение, результат творческой переработки и присвоения имеющихся концептуальных схем (знаний).

Делается вывод о том, что сегодня творчество и креативность базируются не только на оригинальности результата творческой деятельности, как это было в классической парадигме, но и на взаимодействии автора и потребителя творческого продукта, писателя и читателя, учителя и ученика, преподавателя и студента. Результаты проведенного исследования

могут быть использованы как для дальнейшего изучения коммуникативных отношений в области образования, так и в практической педагогической деятельности.

Ключевые слова: коммуникация, творчество, креативность, логика развития, теория коммуникативного действия.

Abstract. The article considers the urgent problems of modern education related to creative consciousness development and acceptable imitation proportion. The author refers to the communication theory to show the interrelation between creativity and communicative processes. The overview and analysis of a number of studies including G.Lassvell's formula and Y.M. Lotman's semiotic system prove that the communication category directly influences the logic of personal development.

The main emphasis is on J. Habermas' theory with its core concept of rational communication procedure and accumulation of knowledge by means of moral consciousness. Habermas singles out six stages of moral judgment: two pre-conventional (interaction controlled by authority and interest-driven cooperation); two conventional (role action and interaction driven by norms); post-conventional; and discursive.

The author makes a conclusion that creativity is based on both the originality of creative action itself, according to the classical paradigm, and cooperation between the author and creative product consumer: e.g. writer and reader, teacher and student, etc. The research findings can be used in further studies of communicative relations in educational sphere and in practical teaching.

Keywords: communication, creativity, development logic, theory of communicative action.

Для современного образовательного процесса большое значение имеют исследования особенностей формирования и развития творческой личности. Классическая парадигма творчества, сформировавшаяся в XVII–XVIII вв., основывается на категории оригинальности, которой должен обладать результат творческой деятельности и которая исходит непосредственно от личности создателя. Поэтому в данной парадигме придается исключительная значимость правам автора, что впоследствии было отражено и закреплено в современных законах об авторских правах. Однако при этом не учитываются в полном объеме права читателя или, что ближе к теме нашей статьи, участника образовательного процесса, использующего в целях обучения большой объем материалов из разных источников. Поясним сказанное.

С XVIII в. начала формироваться альтернативная концепция творчества, основанная на взаимных отношениях между производителем творческого продукта и его потребителями, – приоритетным стало общее благо. В настоящее время эту в значительной мере претерпевшую деформации концепцию обозначают как неклассическую парадигму творчества и креативности.

Если «творчество» можно описать как некую деятельность, существующую по имманентным правилам создания нового, то «креативность» – это способность человека творить и использовать свои идеи для достижения успеха. Для образовательного процесса важен и аспект творчества как созидающей деятельности, и аспект креативности, которая в данном случае выступает как способность обучающегося к целенаправленной и свободной творческой деятельности. Креативность является формируемой способностью, потенциальной перспективой неожиданных решений сложных задач, встающих перед обучающимся человеком.

Важная характеристика неклассической парадигмы творчества и креативности – информационная составляющая. Увеличение числа людей, занятых в информационно емких отраслях, их институционализация, усложнение науки, искусств и медиа приводят к тому, что зачастую результаты творчества становятся коллективными, основанными на коммуникативных отношениях.

В неклассической парадигме творчества и креативности признаются как значимость уникальных событий и индивидуального опыта, так и значимость коммуникаций как сущностного условия существования творческого мировоззрения. В. Гейзенберг справедливо замечает, что «в истории человеческого мышления наиболее плодотворными часто оказывались те направления, где сталкивались два различных способа мышления...» [2, с. 30]. Соединение несоединимого, отношения двух принципиально не сводимых друг к другу альтернатив, мнений, теорий являются мощным толчком для творческой мысли. Вопросы о том, как происходит такое соединение, всегда интересовали философию.

Творчество невозможно представить без существования культуры, системы образования, других людей – и авторов, и критиков, и потребителей, которые пробуждают желание творить. Творчеству предшествует приобщение к миру культуры, накопление

знания, развитие мышления, формирование личности. Важная роль при этом принадлежит языку. М. Хайдеггер утверждал, что «речь о языке в смысле при нем и с ним могла бы быть только диалогом» [16, с. 300]. Диалогичность же образования, в свою очередь, одно из важнейших условий успешного формирования личности, которая будет не столько воспроизводить заученное, сколько самостоятельно ставить перед собой творческие задачи и решать их.

Творчество часто начинается с соприкосновения с творениями других авторов, потому нередко оно начинается с подражания. Еще Г. В. Ф. Гегель утверждал, что невозможно точно установить, в какой мере повторения мыслей чужих людей становятся плагиатом. «Легкая возможность намеренно изменить кое-что в форме или изобрести незначительную модификацию в большой науке, всеохватывающей теории другого, и даже просто невозможность дословно передать воспринятое приводят ... к бесконечному разнообразию изменений, накладывающих на чужую собственность более или менее поверхностную печать своего» [5, с. 126]. Возникающая нескончаемая цепь заимствований и цитирований, повторений, множество вариаций на одну и ту же тему вызывают немалые сложности в праве интеллектуальной собственности, а проблема добросовестного использования произведений в образовательной и научной практике, отличия плагиата и подражания требует осмысления как философского, так и юридического.

Тема подражания занимала многих ученых. Г. Тард построил глобальную модель Культуры, основанную на идее подражания. Э. Дюркейм писал о подражании как о стимуле к действию. Теория социальных эстафет, разработанная новосибирскими учеными, говорит о том, что «в основе воспроизведения всех социальных явлений, в основе механизмов социальной памяти лежит способность действовать по непосредственным образцам» [11, с. 102].

Обучение и воспитание также начинаются с подражания чему-либо или кому-либо – так происходит усвоение социальных норм, базовых навыков и знаний. Лингвист Л. Блумфилд обращал внимание на то, что ребенок усваивает язык, подражая взрослым. М. Полани создал концепцию неявного знания, согласно которой большая часть информации передается неявно от учителя к ученику. Подражая, человек вступает в коммуникативные отношения.

И интеракция иногда более важна, чем содержание преподаваемого предмета, так как усвоение новых концептуальных схем в процессе интеракции происходит естественно.

Источником мыслительной деятельности человека может быть любая часть освоенного им культурного, интеллектуального наследия: «Люди не могут начинать с чистого листа, создавая мир мысли из ничего: действительно, их мысли – в общем и целом – являются продуктом интеллектуального наследия» [10, с. 73].

Для прояснения вопроса о том, как именно рождается новое знание в процессе коммуникации, как связаны творчество и теория коммуникации, сделаем небольшой обзор разных подходов к данным вопросам.

Теория коммуникации представляет собой некое проблемное поле, внутри которого существует и продолжает появляться множество концепций в самых разных областях науки. Согласно мнению Д. П. Гавра, в теории коммуникации можно выделить два основных подхода [4]. Во-первых, это процессно-информационный подход, в рамках которого разрабатывались такие теоретические модели коммуникации, как модель Г. Лассвелла, математическая модель К. Шеннона и У. Уивера, социально-психологическая модель Т. Ньюкомба и др. Во-вторых, это семиотический подход, акцентирующий внимание на знаках и знаковых системах. Его сторонниками были автор концепции знака Ф. де Соссюр и ученые логико-философского направления (Ч. Пирс, Г. Фреге и др.). Можно добавить, что в русле последнего же подхода работали представители структурализма и Тартуско-Московской семиотической школы, а также создатели «философии диалога» (М. Бубер, М. Бахтин и др.) и теории коммуникативного действия (Ю. Хабермас).

Для процессно-информационного подхода универсальной можно считать формулу Г. Лассвелла 1948 г. Она включает в себя пять элементов, которые равно важны для образовательного процесса: *Who says? What? To whom? In which channel? With what effect?* (Кто передает? Что? Кому? Посредством каких каналов? С каким результатом?) [6, с. 9]. Линейная модель коммуникации К. Шеннона и У. Уивера, кроме перечисленного, содержит «шумы», затрудняющие коммуникацию [18]. Н. Винер дополнил эту модель

понятием обратной связи, а Т. Ньюкомба утверждал, что общая тенденция в коммуникативных отношениях – это стремление к симметрии. При совпадении своих отношений друг к другу, участники коммуникации будут добиваться совпадения их отношения к объекту, о котором идет речь.

В ракурсе второго, семиотического подхода Р. Якобсон в 1960-е гг. предложил понимать коммуникацию как речевое событие [17, с. 306–330]. Таким образом, ключевую роль он отводил не информации, а языку, поскольку сообщение создается и интерпретируется с помощью кода-языка. Коммуникация, передача сообщений всегда происходит в поле дискурса, в контексте других полученных и переданных сообщений.

Для семиотического подхода ключевым является понятие знака, который Ф. де Соссюр рассматривал как двустороннее психическое образование, соединяющее понятие (означающее) и акустический образ (означаемое) [12]. Для дальнейших исследований чрезвычайно важной стала идея Ф. де Соссюра о системности языка и других коммуникативных систем (значение поддерживается взаимной связью всех элементов системы).

Коммуникативность как черта неклассического понимания творчества и креативности представлена и в американском прагматизме. Если в Новое время Р. Декарт выводил основания философии из уверенности мыслящего и сомневающегося субъекта, то сейчас, по мнению Х. Йоаса, прагматизм «сомневается в смысле картезианского сомнения» [7, с. 143]. Прагматизм не видит смысла подвергать сомнению окружающий мир, а также учитывает, что от бессознательных убеждений и предрассудков освободиться до конца невозможно.

Для осмысления креативности используется понятие «интеллекта», а место одинокого сомневающегося субъекта занимает идея совместного поиска истины в процессе решения проблем. Ч. С. Пирс призывает осуществлять познание в проблемных ситуациях. Реконструкция нарушенных взаимосвязей, поиск решения проблем и есть креативная работа. Если удастся продолжить действие, изменив восприятие, появляется новый способ действия. Таким образом, в мире существует либо рутина, либо креативные достижения, постепенно становящиеся также

рутиной. Творчество рассматривается как действие внутри проблемных ситуаций, возникающих в мире привычек и обычаев.

Дальнейшее развитие идея креативности получила у Дж. Дьюи, противопоставлявшего завершённый и фрагментированный опыт. Любому практическому действию может быть присуще эстетическое качество завершенности. «Работа завершена удовлетворительным образом; проблема получает свое решение... Такой опыт означает целостность, он обладает особыми характерными признаками и внутренней независимостью. Он является неким опытом» [7]. Одна и та же деятельность, например приготовление пищи, может быть пережита на опыте как бессмысленный подневольный труд и как осмысленный вклад в совместную жизнь. Креативность – это осмысленность, доступная каждому человеку.

Д. Дэвидсон связывает креативность и коммуникативность, когда вводит в понимание человеческого мышления и действия вообще (творчества в частности) интересубъективность: «Основой познания является не восприятие, а интересубъективность и интерпретация» [3, с. 53]. Мышление, с его точки зрения, зависит от трехчленного отношения между двумя людьми и происходящими событиями. Картезианское познание («мыслю, следовательно, существую») – это метафора, а «базисом объективности является интересубъективность» [3, с. 64] – категория, часто используемая в рамках неклассической парадигмы творчества и креативности.

Обратимся к семиотическим исследованиям. Семиосфера у Ю. М. Лотмана есть особое коммуникационное пространство, в которое включается не только сумма языков, но и социокультурное поле их функционирования [8, с. 194]. Человек развивается, получая импульсы от окружающего мира, перерабатывая информацию, оформленную в тексты (в широком смысле). Ю. М. Лотман делает обобщение, называя и текст, и человека «семиотической системой» [9]. Данная система развивается, поглощая, перерабатывая все новые и новые тексты. Для того чтобы производить свои тексты, нужно постоянно перерабатывать, переосмысливать чужие тексты. Важно различать факторы генезиса и, пользуясь языком химии, «катализаторы», запускающие механизм развития текста или человека, механизм создания нового. Таким образом, в се-

миотических исследованиях коммуникативность также признается условием и отличительной чертой творческой деятельности.

Понятие коммуникации как важного принципа творчества и креативности присутствует и в трудах М. М. Бахтина. Он считал, что необходимым признаком любого высказывания является его обращенность к кому-то, т. е. без слушающего нет и говорящего, в коммуникации обязательно нужны две стороны. «Только другой – как таковой – может быть ценностным центром художественного видения.., только он может быть существенно оформлен и завершен, ибо все моменты ценностного завершения – пространственного, временного и смыслового – ценностно трансгredientны активному самосознанию, не лежат на линии ценностного отношения к самому себе» [1, с. 150]. Действительно, для процесса обучения важно, что есть Другой; даже самостоятельное образование подразумевает общение с авторитетными авторами через книги и другие носители информации.

Среди разнообразных концепций коммуникативности можно особо выделить теорию коммуникативной деятельности Ю. Хабермаса, так как в ней высвечивается проблематика, связанная с образовательным процессом, педагогикой и психологией развития; кроме того, ярко очерчиваются концептуальные схемы, смена которых ведет к развитию личности. Для рационального реконструирования знания Ю. Хабермас предлагает «разделение труда» между философской этикой и психологией развития. Первая для этого должна отказаться от фундаментализма, от попыток всему давать окончательные обоснования и объяснения, вторая – больше доверять данным философской этики [14, с. 176]. Этическое воспитание, на первый взгляд, достаточно далеко от собственно образовательной деятельности, если под последней подразумевается исключительно передача знаний. Но как воспитание, так и образование основываются на усвоении человеком неких новых способов мышления. Как познавательные, так и этические структуры в сознании человека постоянно развиваются и усложняются.

В теории Ю. Хабермаса одно из центральных мест занимает понятие рациональной процедуры коммуникации. Коммуникативное действие, согласно ему, – это лингвистически опосредованная интеракция, где достигнутое понимание измеряется интерсубъек-

тивным признанием. Решения принимаются тогда, когда они отвечают целям и интересам всех участников коммуникации. Также для достижения консенсуса важен фон жизненного мира и горизонт социальных традиций.

Процесс коммуникации, если он проходит через рациональную процедуру обоснования, становится силой, способной создать новые социальные правила или нормы в любой социальной группе. «Процесс модернизации воспринимается ... как ускорение событий, которые как бы открыты целенаправленному коллективному вмешательству.... Актуальность вот сейчас происходящего обретает приоритет перед нормативностью того уже существующего, что еще только начинает заявлять о себе» [13, с. 64]. Допустим, в ходе коммуникативного процесса выясняется, что есть некая норма, принятая большинством ранее и уже не удовлетворяющая интересам всех участников образовательного процесса. В таком случае, эта норма может быть (и должна быть) пересмотрена, а взамен принята новая норма, новое правило социального поведения. Норма должна соответствовать следующему условию: «чтобы те прямые и побочные действия, которые так или иначе вытекают из всеобщего следования ей в отношении удовлетворения интересов (предположительно) каждого отдельного лица, могли быть приняты всеми, кого они касаются (и оказались бы для них предпочтительнее результатов других известных им возможностей урегулирования)» [15, с. 104].

Итак, коммуникативность не только характеризует образовательный процесс как взаимодействие и результативное общение, но она также становится одним из условий формирования личности человека. Концепция интерактивной личности говорит о том, что формирование человека происходит в процессе общения. Ж. Пиаже писал о процессе децентрации жизненного мира субъекта, являющемся необходимым этапом познания мира. Ю. Хабермас также убежден, что «ведущий к децентрированному пониманию онтогенез мировых перспектив и перспектив говорящего поддается прояснению только во взаимосвязи с развитием соответствующих структур интеракции» [14, с. 207–208]. Мысли Ж. Пиаже и Ю. Хабермаса схожи в том плане, что каждый новый этап познания или морального развития характеризуется не столько но-

вым содержанием знаний, сколько новым уровнем познавательных способностей человека, новым способом интеракций, новыми концептуальными схемами.

Ю. Хабермас (вслед за Л. Кольбергом) выделяет шесть ступеней морального суждения и рассматривает движение по ним как обучение, «результат творческой реорганизации наличного когнитивного инвентаря, не способного справиться с проблемами, упрямо возникающими снова и снова» [14, с. 187]. Ступени познания, или, по Хабермасу, морального суждения, представлены в таблице.

Ступени морального суждения по Ю. Хабермасу

Последовательность ступеней	Тип действия	Перспективная структура	Понятие авторитета и мотивации	Социальная перспектива	Представление о справедливости
1	Прекоventionalный: управляемая авторитетом интеракция	Взаимонаправленная связь перспектив действия	Авторитет эталонных личностей, ориентация на вознаграждение и наказание	Эгоцентрическая перспектива	Дополнительность повеления и послушания
2	Прекоventionalный: управляемое интересами сотрудничество				Симметрия возмещения ущерба
3	Конвенциональный: ролевое действие	Координация перспектив наблюдателя и участника	Лояльность, обязанность вместо склонности	Перспектива первичной группы	Ролевая конформность
4	Конвенциональный: руководствующая нормами интеракция				Легитимность, обязанность вместо склонности
5	Постконвенциональный	Интеграция мировых перспектив и перспектив говорящего	Идеальная значимость вместо социальной, автономия вместо гетерономии	Перспектива принципов	Ориентация на принципы справедливости
6	Дискурс				Процедурная перспектива, принятие идеальных ролей

Этика дискурса опирается на процедуру, гарантирующую беспристрастность в формировании суждений. Ю. Хабермас и К.-О. Апель настаивают на том, что «этика дискурса отграничивает область того, что имеет моральную действенность, от области ценностных содержаний культуры» [14, с. 181]. Только пропустив все моральные суждения через строгий фильтр, мы можем отделить вопросы, доступные для рационального разрешения, от тех, что не могут быть рационально разрешены. Доступно то решение, что удовлетворяет интересы и будет принято любым индивидом, которого касается решаемый вопрос. А одобряет индивид ту норму, относительно которой может вступить в какой-либо практический дискурс.

У обучающегося субъекта две перспективы – перспектива наблюдателя по отношению к миру и внешней природе и перспектива отношений «Я – Ты», как говорящего и слушающего. Развитие этих перспектив, их усложнение приводят к постепенному изменению структуры личности обучающегося, он словно переходит на следующую ступень. И все, что казалось истинным ему ранее, теперь ставится под сомнение. Таково естественное развитие морального сознания. Но возникает вопрос: возможно ли объяснить случаи морального регресса? Может быть, это вовсе не естественный процесс – процесс развития? Ю. Хабермас считает, что во многом процесс развития замедляют «культурные ценности, сросшиеся и воплощенные в тотальностях жизненных форм и жизненных историй» [14, с. 268]. От этих ценностей, принадлежащих определенной культурной и социальной группе, невозможно дистанцироваться. И эти ценности насквозь пронизывают ткань повседневной коммуникативной практики людей.

Таким образом, категория «коммуникативности» имеет непосредственное отношение к сфере творчества. Сегодня творчество и креативность базируются не только на оригинальности результата творческой деятельности, как это было в классической парадигме, но и на взаимодействии автора и потребителя творческого продукта, писателя и читателя, учителя и ученика, преподавателя и студента.

Акцент на свойствах результата творческой деятельности, на свойствах преподаваемого предмета в классической парадигме способствовал формированию предметного и классно-урочного об-

разовательных принципов. То есть знание «нарезалось» на определенные предметы и передавалось по заданным стандартам урока. Задача студента состояла в освоении определенного объема знаний. Неклассическая же парадигма концентрируется на процессе взаимодействия обучающего и обучающегося, на формировании личности в процессе коммуникативных отношений. Обучение превращается не столько в запоминание конкретной суммы знаний, сколько в усвоение в ходе разрешения проблемных ситуаций новых концептуальных схем, которым соответствуют различные виды интеракций. Логика формирования личности и успешного обучения так же, как и логика развития и создания нового, логика творчества, строится на принципе коммуникативности.

Литература

1. Бахтин М. М. Проблема автора // *Вопр. философии*. 1977. № 7. С. 148–160.
2. Библер В. С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога. М.: Политиздат, 1975. 399 с.
3. Боррадори Дж. Американский философ: беседы с Куайном, Дэвидсоном, Патнэмом, Нозиком, Данто, Рорти, Кейвлом, Макинтайром, Куном. М.: Дом интеллектуальной книги; Гнозис, 1998. 202 с.
4. Гавра Д. П. Основы теории коммуникации. СПб.: Питер, 2011. 288 с.
5. Гегель Г. В. Ф. Философия права. М.: Мысль, 1990. 524 с.
6. Дьякова Е. Г., Трахтенберг А. Д. Массовая коммуникация и проблема конструирования реальности. Анализ основных теоретических подходов. Екатеринбург: УрО РАН, 1999. 130 с.
7. Йоас Х. Креативность действия. СПб.: Алетейя, 2005. 320 с.
8. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М.: Языки русской культуры, 1996. 464 с.
9. Лотман Ю. М. Избранные статьи: в 3 т. Таллин: Александра, 1992. Т. 1. 478 с.
10. Поппер К. Р. Открытое общество и его враги. М.: Феникс, 1992. Т. 2. Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы. 528 с.
11. Розов М. А. Знание как объект исследования. Воспоминания о работе новосибирского семинара (1963–1980) // *Вопр. философии*. 1998, № 1. С. 89–109.

12. Соссюр де Ф. Труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1977. 696 с.
13. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность (лекции и интервью, Москва, апр. 1989 г.). М.: Наука, 1992. 256 с.
14. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие // Моральное сознание и коммуникативное действие: сб. СПб.: Наука, 2006. 380 с.
15. Хабермас Ю. Этика дискурса: замечания к программе обоснования // Моральное сознание и коммуникативное действие: сб. СПб.: Наука, 2006. 380 с.
16. Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993. 447 с.
17. Якобсон Р. О. Речевая коммуникация. Язык в отношении к другим системам коммуникации // Якобсон Р. О. Избр. работы. М.: Прогресс, 1985. 460 с.
18. Shannon C. E. The Mathematical Theory of Communication // Bell System Technical Journal. July and October 1948. Vol. 27. P. 379–423; 623–656.