

ХРОНИКА И ИНФОРМАЦИЯ

В октябре 2012 года на факультете русской филологии и культуры ЯГПУ им. К. Д. Ушинского прошли ставшие уже традиционными курсы повышения квалификации для учителей русского языка и литературы средних школ Западной Украины и Ярославля. В течение двух недель на курсах обучались 10 преподавателей из Западной Украины (доцент Прикарпатского государственного университета им. В. Стефаника А. М. Мартынец и 9 учителей средних учебных заведений) и 10 учителей ярославских школ. Программа «Филологическое образование без границ», реализующаяся при финансовой поддержке Фонда А. И. Лисицына, состоит из четырех модулей: «Русский язык: активные процессы в грамматике и словообразовании», «Русская литература: интерпретация русской классики и современный литературный процесс», «Русская культура», «Инновационные технологии в преподавании русского языка и литературы в современной школе». В реализации программы приняли участие ведущие преподаватели факультета русской филологии и культуры (8 докторов наук, 6 кандидатов наук). Слушатели курсов в процессе работы получили возможность принять участие в научно-методологическом семинаре «Диалог культур», посвященном юбилею К. Д. Ушинского. Личность К. Д. Ушинского и его педагогическое наследие близки как ярославским, так и украинским преподавателям, великого педагога можно назвать одним из связующих звеньев между русским и украинским народами.

Ниже представлены материалы докладов, обсуждавшихся на методологическом семинаре.

УДК 008.001.14

Т. С. Злотникова

Проблематика диалога культур в педагогической деятельности

T. S. Zlotnikova

Problems of the Dialogue of Cultures in the Pedagogical Activity

Диалог культур как доминанта педагогической деятельности привлекает к себе внимание в России на протяжении более чем 20 лет. Однако постепенно меняется модальность диалогического дискурса педагогической деятельности. Если 15–20 лет назад наибольшее внимание уделялось содержанию материала, изучаемого школьниками либо студентами, возможностям выстраивания диалогической парадигмы как способа интеграции современных молодых людей в историко-культурные или специфические этнокультурные процессы, то сегодня акцент переносится в сферу межличностной коммуникации в системе «педагог – обучающийся», «обучающийся – обучающийся», «педагог – педагог».

Таким образом, мы обращаем внимание на *диалогические основания коммуникации* – эта идея должна пронизывать все сферы, аспекты и периоды педагогической деятельности.

Как это ни парадоксально, применительно к педагогике (в том числе высшей школы) сегодня ставятся, хотя далеко не всегда решаются, вопросы содержания, то бишь стандартов, программ, учебных пособий, или вопросы организации, то бишь формального соответствия международным схемам, или экономической базы. И только вопрос о том, как строятся *взаимоотношения людей* в процессе передачи знаний друг другу, в процессе смены поколений, в процессе привлечения в определенным образом структурированное коммуникативное поле и сохранения носите-

лей интеллектуального потенциала выносятся за скобки и не привлекает к себе серьезного внимания. На самом же деле психологический модус профессионально ориентированной коммуникации значим ровно настолько, насколько сама система образования, в том числе высшего, на какую бы конкретно сферу дальнейшей деятельности она ни ориентировала обучающихся людей, актуализируется в традиционном поле «человек – человек».

По нашим представлениям, необходимо выделять две значимые для профессионально ориентированной коммуникации проблемы:

- философию коммуникации и
- технологию коммуникации.

Философия коммуникации

Первая проблема актуализирует видение *диалога* – и как инварианта общения, и как своеобразной игры ума, и как ритуализованного способа взаимодействия старших и младших («посвященных» и «непосвященных»). Особого внимания к себе требует понимание диалога как стиля общения, восходящего к античным – сократовским – образцам. Сегодня актуальна фигура преподавателя, готового вступить в диалог с обучаемыми, причем последние – далеко не всегда студенты; это, особенно сегодня, люди взрослые, с определенными профессиональными и социальными амбициями, а следовательно, стремящиеся к равенству в коммуникативной сфере при признании превосходства преподавателя в сфере интеллектуальной. В этой ситуации важной является готовность преподавателя не считать себя интересным а priori, понимать необходимость на каждом занятии с новыми людьми (а иногда и с прежними учениками в их новом качестве) начинать строить отношения заново. Полезно, особенно для преподавателя высшей школы, не считать внимание к своим занятиям обеспеченным а priori и содержанием материала, по прохождении которого будут сдавать экзамен; такая ситуация скорее носит признаки психологического насилия над обучаемыми.

Организация диалога как продуктивной формы профессионально ориентированной коммуникации всегда связана

- с точным учетом ранга обучаемых,
- их возраста,
- степени компетентности в данной сфере.

Учет классических признаков элиты как среды иерархизированного общения, где используется, в числе прочего, специфический язык и соблюдается дистанция по отношению к внешнему

миру, несомненно, способствует установлению не столько «теплых», сколько уважительных отношений, подпитывающих профессиональный интерес к предлагаемому преподавателем материалу.

Для философии коммуникации в рассматриваемом аспекте одним из определяющих условий является отчетливость понимания преподавателем

- своих личных возможностей;
- статусных обязанностей в отношении владения устной речью (конкретные приемы которой могут рассматриваться уже в связи с технологией коммуникации).

«Взаимоотношения» преподавателя с заготовленным письменным текстом, цитатами, иными вспомогательными материалами, природный дар импровизации – или отсутствие такового, непринужденность и даже доверительность общения, наконец, умение сымитировать интеллектуальное озарение на фоне хорошо известного материала, а также психологическая готовность к переживанию непредвиденных ситуаций, начиная с жужжания пилы в соседней ремонтируемой аудитории и кончая посещением проверяющего явку студентов декана, – несомненные слагаемые «философии» (берем в кавычки, ибо это уже обобщающая метафора, а не только мировоззренческая характеристика) коммуникативно состоятельного преподавателя.

На грани же между философией и технологией коммуникации находится более широкая, чем было упомянуто выше, проблема речевой деятельности, в содержание которой (проблемы) мы не будем вдаваться, имея в виду ее специфическое научное поле. Отметим, однако, что теория речевых актов, с ее ответвлением в виде лингвистической прагматики, весьма полезна не только в плане овладения теорией, но и с сугубо практической точки зрения для «человека говорящего», причем говорящего на профессиональном языке и обучающего владению этим языком своих младших коллег.

Обращая специальное внимание на *технологии общения*, мы не акцентируем такие *обязательные требования* к «человеку говорящему», как языковое чутье, владение тезаурусом, разнообразное лексическое и интонационное обеспечение речи. Однако, будучи обязательными, эти требования сочетаются со сложной оппозицией «говорение – чтение», которая представляется далеко не решенной проблемой не только в ситуации преподавания, но и в более свободных, на первый взгляд, ситуациях: от научных конферен-

ций, симпозиумов, «круглых столов» до защиты диссертаций. Думается, представлять профессионально ориентированную коммуникацию только как преподавание конкретной учебной дисциплины неточно, и вот на этом вопросе необходимо остановиться специально, хотя в задачу данного текста это не входит.

Сугубо прагматические подходы к коммуникации, обозначенные выше, по нашему мнению, могут получить дополнительные важные характеристики, если обратиться к одному из важных, но мало актуализируемых в деятельности педагогов семиотических подходов. Опираясь на локальные суждения и полемические реплики не только выдающегося ученого, но блестящего лектора и телевизионного ведущего, обаятельного и внимательного собеседника Ю. М. Лотмана, каким он предстает непосредственно в своих работах и в воспоминаниях коллег и учеников, мы предлагаем конкретизировать представления о возможностях и проблемах профессионально ориентированной коммуникации следующим образом.

«Общие представления теории коммуникации разработаны на основе схемы: “передающий – сообщение – принимающий”. Предполагается, – иронизирует Лотман, – что она покрывает все коммуникативные ситуации». Здесь естественно возникают тривиальные, на первый взгляд, вопросы:

– Является ли преподаватель, в частности, руководитель сферы образования, участником коммуникации?

– Сознает ли он факт коммуникации как значимый в своем личностном горизонте?

– Осуществляет ли коммуникацию целенаправленно?

– Способен ли на коммуникацию в ее самой странной, хотя и привычной, например, в искусстве (для драматического актера или музыканта), не прямой форме?

Если учесть, что автокоммуникация рассматривается лишь как частный случай коммуникации, то монолоизирующий преподаватель, «вещающий» независимо от степени адекватности восприятия своей речи, осуществляет именно такой вид коммуникации, намеренно или неосознанно создавая барьер между собой и «обучаемыми». Лотман предлагает: «Коммуникацию “Я – Я” будем называть внутренней, а “Я – ОН” – внешней» и определяет их различия тем, что «внешняя коммуникация ориентирована на получение сообщения, а внутренняя – кода». Правота ученого основывается на том непреложном свой-

стве внутренней коммуникации, что «сам с собой» человек общается вне и помимо комментариев, объяснений, преамбул, выводов; самому себе человек не отправляет сообщения, исключая такие формы автокоммуникации, как дневник.

Преподаватель, осуществляющий коммуникацию с аудиторией, докладчик или ведущий «круглого стола» далеко не всегда ощущает себя *в процессе*, словно бы только подводя итог ранее осуществленному познанию. Если же следовать характеристике коммуникации в версии Лотмана, то можно подчеркнуть, что коммуникация – это процесс не только общения, но и мышления, причем, осуществляемого публично.

Продолжая логику рассуждений, построенных на семиотической интерпретации коммуникации, сошлемся также на мысль Лотмана: «Элементарный акт мышления есть перевод». Обратим внимание на то, что ученый не пытается говорить о сверхсложных акциях человека, всего-навсего – об элементарном, генетически присущем ему акте мышления. Под переводом же понимается соотнесение мыслимого образа и породившего данную акцию явления действительности.

«Теперь мы можем сказать, – продолжает Лотман, – что элементарный механизм перевода есть диалог». Здесь следует отметить то естественное качество диалога, которому ученый придает особое значение, а именно факт участия в нем двух сторон.

Правда, Лотман здесь игнорирует – в силу верности излюбленному им принципу бинарности – то, что, кроме

– двух участников действия, называемого переводом,

– источника и

– переводчика, есть еще

– слово или иной культурный код, с помощью которого этот перевод осуществляется, а также

– реципиент, являющийся конечным адресатом осуществляемого перевода

(Иными словами, коммуникация охватывает не 2, а 4 «участников»). «Диалог подразумевает асимметрию, асимметрия же выражается, во-первых, в различии семиотической структуры языка участников»; можно особо отметить различие языка участников диалога, основанное на неадекватности интеллектуального багажа или, если сказать менее высокомерно, познавательного контекста, в котором существуют преподаватель и его младшие коллеги; «и, во-вторых, в попеременной направленности сообщений». Последняя особенность имеет смысл только в слу-

чае непосредственного диалога как прямого обмена сообщениями между двумя участниками; здесь следует подчеркнуть распространенность заблуждения не только молодых преподавателей, но и органов управления образованием, предписывающих ведение лекций профессорам и доцентам и разрешающих ведение практических занятий ассистентам: отсутствие коммуникативного опыта в профессиональной сфере здесь, думается, не менее опасно, чем отсутствие конкретных знаний в изучаемой/преподаваемой области.

Как важнейшую особенность коммуникации, Лотман отмечал такое условие диалога, как

- «взаимная заинтересованность участников ситуации в сообщении
- и способность преодолеть неизбежные семиотические барьеры».

Если, применительно к нашей проблеме, под семиотическими барьерами мы условимся понимать прежде всего тезаурус изучаемой студентами и изученной педагогами научной дисциплины, то можно будет высказать следующее предположение.

Профессионально ориентированная коммуникация встречается затруднения при организации диалога как минимум в двух случаях:

- при отсутствии заинтересованности преподавателя в личностном росте, непосредственной личностной реакции студента – «я – знаток, и потому мне безразлична реакция профанов на мое поведение, если я позволяю себе быть невежливым, неопрятным, отвлекаться на посторонние дела или включать студентов в круг своих личных проблем»;

- при отсутствии ярко выраженной профессиональной компетентности – «студенты-незнайки могут получить из моих уст то же, что и прочесть в учебнике, не заметив моей привязанности к конспекту, страха перед вопросами».

В семиотической теории принято представление о том, что «поведение может быть непосредственным (например, трудовое поведение) и знаковым». Позволим себе утверждать, что поведение преподавателя в аудитории, несомненно, может рассматриваться как знаковое:

- стоит ли преподаватель за кафедрой,
- ходит ли вдоль доски или по проходам между рядами столов,
- обращается ли к аудитории с импровизированными или квазимимпровизированными вопросами,
- применяет ли риторические фигуры в речи,

- реагирует ли на явное или неявное отвлечение коммуникантов от хода учебного процесса в аудитории,

- удаляет ли за дверь нарушителей дисциплины,

- разрешает ли покидать аудиторию (и в какой форме это делает).

Исходя из теоретических позиций семиотики и эмпирических наблюдений над ходом педагогической деятельности коллег в различных вузах, в ходе проведения различных учебных и научных мероприятий, мы определили наличие двух уровней педагогической коммуникации. Позиция апробирована в высшей школе, но может быть экстраполирована в сферу профессионально ориентированной коммуникации с учетом организационных функций коммуникантов.

- Уровень прямой коммуникации предполагает два подуровня: обращение к «рядовому» коллеге-коммуниканту, что влечет за собой немало сложных психологических коллизий на стадии адаптации партнера; обращение к объекту ранее осуществившейся коммуникации.

- Уровень косвенной коммуникации также предполагает два подуровня:

- *Обращение к избранному кругу коллег*, так сказать «понимающих», ориентация на отдельную группу или даже отдельных людей в аудитории, которая в целом является аморфной, ни поведенчески, ни интеллектуально не организованной массой, по отношению к которой иной раз специально подчеркивается равнодушные, пренебрежение, а то и презрение.

- *Обращение к специально подготовленным коллегам*

Высказанные позиции относительно процедуры профессионально ориентированной коммуникации позволяют говорить как о значимости рассматриваемой проблемы, так и о том, что ее теоретико-методологическое осмысление нуждается в активной апробации в ходе постоянно меняющихся образовательных парадигм.

Библиографический список

1. Аронсон, Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию [Текст]. – М., 1998.
2. Зиммель, Г. Философия культуры [Текст] : в 2 т. – М., 1996.
3. Злотникова, Т. Семиотика коммуникации в визуальных видах искусства [Текст] // Человек в информационном пространстве : сборник. – Воронеж ; Ярославль, 2004.
4. Злотникова, Т. Человек. Хронотоп. Культура [Текст]. – Ярославль, 2011.

5. Лебон, Г. Психология масс [Текст] // Психология масс. – Самара, 1998.
6. Лотман, Ю. Семиосфера [Текст]. – М., 2001.
7. Массовая культура и массовое искусство. «За» и «против» [Текст]. – М., 2003.
8. Моль, А. Социодинамика культуры [Текст]. – М., 1973.
9. Московичи, С. Наука о массах [Текст] // Психология масс. – Самара, 1998.
10. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16 [Текст]. – М., 1985. Вып. 17. – М., 1986.
11. Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс [Текст] // Психология масс. – М., 1998.
12. Ортега-и-Гассет, Х. Дегуманизация искусства [Текст] // Самосознание европейской культуры XX в. – М., 1991.
13. Сергеев, В. Участие и восприятие [Текст] // Вопросы литературы. – 1983. – № 4.
14. Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве [Текст]. – М., 2002.
15. Современная зарубежная социальная психология [Текст]. – М., 1982.
16. Фрейд, З. Массовая психология и анализ человеческого «Я» [Текст] // Его: «Я» и «Оно». – Тбилиси, 1991 : в 2-х кн. – Кн. 1.
17. Человек как субъект культуры [Текст]. – М., 2002.

Bibliograficheskiy spisok

1. Aronson, E.H. Obshhestvennoe zhivotnoe. Vvedenie v sotsial'nuyu psikhologiyu [Текст]. – М., 1998.
2. Zimmel', G. Filosofiya kul'tury [Текст] : v 2 t. – М., 1996.

3. Zlotnikova, T. Semiotika kommunikatsii v vizual'nykh vidakh iskusstva [Текст] // Chelovek v informatsionnom prostranstve : sbornik. – Voronezh ; Yaroslavl', 2004.
4. Zlotnikova, T. Chelovek. Khronotop. Kul'tura [Текст]. – Yaroslavl', 2011.
5. Lebon, G. Psikhologiya mass [Текст] // Psikhologiya mass. – Samara, 1998.
6. Lotman, YU. Semiosfera [Текст]. – М., 2001.
7. Massovaya kul'tura i massovoe iskusstvo. «Za» i «protiv» [Текст]. – М., 2003.
8. Mol', A. Sotsiodinamika kul'tury [Текст]. – М., 1973.
9. Moskovichi, S. Nauka o massakh [Текст] // Psikhologiya mass. – Samara, 1998.
10. Novoe v zarubezhnoy lingvistike. Vyp. 16 [Текст]. – М., 1985. Vyp. 17. – М., 1986.
11. Ortega-i-Gasset, KH. Vosstanie mass [Текст] // Psikhologiya mass. – М., 1998.
12. Ortega-i-Gasset, KH. Degumanizatsiya iskusstva [Текст] // Samosoznanie evropejskoj kul'tury KHKH v. – М., 1991.
13. Sergeev, V. Uchastie i vospriyatie [Текст] // Voprosy literatury. – 1983. – № 4.
14. Sinergeticheskaya paradigma. Nelinejnoe myshlenie v nauke i iskusstve [Текст]. – М., 2002.
15. Sovremennaya zarubezhnaya sotsial'naya psikhologiya [Текст]. – М., 1982.
16. Frejd, Z. Massovaya psikhologiya i analiz chelovecheskogo «YA» [Текст] // Ego: «YA» i «Ono». – Tbilisi, 1991 : v 2-kh kn. – Kn. 1.
17. Chelovek kak sub"ekt kul'tury [Текст]. – М., 2002.