

УДК 316.74:378

*Е. В. Батаева*

## КОММУНИКАТИВНЫЕ И ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

### Аннотация

В статье проанализированы проблемы, сопутствующие «коммуникативному повороту» в современной образовательной системе; выявлены основные принципы коммуникативной и инструментальной стратегий обучения, концептуальным истоком которых является теория коммуникативного действия Ю. Хабермаса. Если основными принципами коммуникативной стратегии являются процессуальность образовательной интеракции, поощрение интеллектуального неконформизма, деиерархизация и деавторитаризация учебного процесса, то в инструментальной модели акцентируются принципы телеологичности, иерархизма и унифицированности обучения. Проанализирована специфика функциональных/дисфункциональных эффектов, которые являются следствием коммуникативизации/инструментализации учебного процесса в вузах, а также выявлены две модели соотношения принципов коммуникативности и инструментализма: 1) контрадикторная модель (инструментализм *versus* коммуникативность) и 2) конъюнктивная модель (*и* коммуникативность, *и* инструментализм).

**Ключевые слова:** коммуникативное действие, инструментальное действие, коммуникативный поворот, диалогизм, образование.

## КОМУНІКАТИВНІ ТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### Анотація

У статті розглянуто основні проблеми, що супроводжують «комунікативний поворот» у сучасній освітній системі; виявлено основні принципи комунікативної та інструментальної стратегій навчання, концептуальним фундаментом яких є теорія комунікативної дії Ю. Хабермаса. Якщо основними принципами комунікативної стратегії є процесуальність навчальної інтеракції, заохочення інтелектуального неконформізму, деієрархізація та деавторитаризація навчального простору, то в інструментальній моделі акцентуються принципи телеологічності, ієрархізму та уніфікованості навчального процесу. Проаналізовано специфіку функціональних/

дисфункціональних ефектів, які є наслідком комунікативізації/інструменталізації навчального процесу у вищих навчальних закладах, а також виявлені дві моделі співвідношення принципів комунікативності й інструменталізму: 1) контрадикторна модель (інструменталізм *versus* комунікативність) і 2) кон'юнктивна модель (комунікативність *та* інструменталізм).

**Ключеві слова:** комунікативна дія, інструментальна дія, комунікативний поворот, діалогізм, освіта.

## COMMUNICATIVE AND INSTRUMENTAL STRATEGIES IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION.

### Annotation

The paper considers the main problems that accompany the «communicative turn» in the modern education system; basic principles of communicative and instrumental strategies of education based conceptually on the theory of communicative action developed by Jürgen Habermas are determined. If the main principles of communicative strategy is processuality of education interaction, support of intellectual non-conformism, de-hierarchy and de-authorization of education process, the instrumental model focuses the principles of teleology, hierarchy and unification of studies. The peculiarities of functional/disfunctional effects that are results of communicativization/instrumentalization of the education process in universities are analyzed. Also two models of relation of communicativeness and instrumental is mare detected: 1) contradictory model (instrumentalism *versus* communicativeness) and 2) conjunctive model (*both* communicativeness *and* instrumentalism).

**Key words:** communicative action, instrumental action, communicative turn, dialogizm, education.

В современной системе высшего образования наблюдается своеобразный «коммуникативный поворот» [3], суть которого заключается, во-первых, в повышенном внимании современных теоретиков к проблемам совершенствования коммуникативных программ в вузах, во-вторых, в практических усилиях социальных акторов реализовать коммуникативные стратегии в учебном процессе. Своеобразным «знаком» свершившегося коммуникативного поворота стало появление большого количества научных публикаций, посвященных теме *коммуникативизации* учебного процесса в вузах, авторами которых являются Н. Э. Бекус-Гончарова, В. А. Герасимова, М. Ф. Гербовиц-

кая, И. В. Гибелев, М. А. Гусаковский, А. А. Давидович, Д. Г. Дьяков, Е. Н. Ивахненко, Е. Ф. Карпиевич, О. Касчак, Е. А. Кожемякин, А. М. Корбут, Д. Ю. Король, С. В. Костюкевич, Н. В. Кравцова, Ю. Э. Краснов, Т. И. Краснова, Ю. Ф. Лахвич, С. А. Новиков, А. А. Полонников, А. М. Поляков, С. В. Сивуха, Е. С. Слепович, Т. В. Тягунова, П. Ондрейкович, Л. А. Ященко и др. В то же самое время многие теоретики полагают, что в современной образовательной системе принцип коммуникативности еще не вполне утвердился, он еще воспринимается только лишь как задача на будущее, как повод для размышления, но не как свершившийся факт повседневной образовательной активности в вузах. В реальных практиках обучения в вузах по-прежнему доминирует принцип инструментализма, вытесняющий и искажающий задачи коммуникативизации образовательного процесса [1, с. 44]. Рассмотрим основные проблемы, сопутствующие «коммуникативному повороту» в современной образовательной системе, предварительно выявив основные принципы коммуникативной и инструментальной стратегий.

Инструментальная и коммуникативная образовательные парадигмы имеют своим концептуальным истоком теорию коммуникативного действия Ю. Хабермаса (род. 1929 г.) и концепцию инструментального разума М. Хоркхаймера (1895–1973). Если в коммуникативном пространстве социальные акторы ориентируются на достижение взаимопонимания и согласия, имея интерес к самому процессу (а не итогам) взаимодействия, то в инструментальных ситуациях акторы нацелены на достижение собственного успеха и эгоцентрического доминирования, соблюдая лишь видимость заинтересованности позициями других участников интеракции, в глубине души оставаясь безразличными к их речевым актам. Осуществляя инструментальное действие, «акторы ориентируются исключительно на достижение *успеха*, то есть на *последствия* своих действий, они стараются достичь своих целей, оказывая внешнее влияние на понимание ситуации их соперником, на его решения и мотивы. Координация действий субъектов зависит от того, насколько эгоцентрический подсчет собственной выгоды уравнивается подсчетом выгоды с противной стороны» [8, с. 199]. Совершая коммуникативное

действие, напротив, «акторы идут на то, чтобы внутренне согласовывать между собой планы своих действий и преследовать те или иные свои цели только при условии *согласия* относительно данной ситуации и ожидаемых последствий» [8, с. 199].

Ориентируясь на основные концептуальные установки Ю. Хабермаса, выявим парадигмальные отличия инструментальной и коммуникативной моделей обучения в вузах, а также их функциональные и дисфункциональные практические эффекты. Основным принципом коммуникативной модели обучения является подчеркнутый интерес к самому *процессу* интеллектуальной интеракции, осуществляемой между преподавателем и студентами на лекционных и семинарских занятиях, нацеленной на достижение понимания обсуждаемой проблемы и взаимопонимания между всеми участниками интеракции. Как полагает Ю. Хабермас, феномен взаимопонимания можно прояснить с помощью понятия «согласие»: «Процессы взаимопонимания нацелены на достижение *согласия*, которое зависит от рационально мотивированного одобрения содержания того или иного высказывания. *Согласие невозможно навязать другой стороне*, к нему нельзя обязать соперника, манипулируя им» [8, с. 200]. Ложно понятое согласие предполагает отсутствие каких-либо возражений со стороны студенческой аудитории, какой-либо критики конкретных теоретических сообщений, предлагаемых преподавателем или студентами. Подобное тотальное (или лучше – тоталитарное) согласие может быть рассмотрено как знак инструментализма, а не коммуникативизма. Напротив, истинно понятое согласие не только не исключает, но предполагает дискуссию с целью выявления истины и прояснения сомнительных положений.

Другим важным принципом коммуникативной модели обучения является поощрение интеллектуального нон-конформизма всех участников учебного взаимодействия, выработки умения продуцировать, транслировать и защищать собственное понимание анализируемой проблемы. От преподавателя ожидается не стремление создать видимость послушания со стороны студентов, но инициировать (иногда даже провоцировать) полемику с целью моделирования полярных оценок ситуации. Умение дифференцированно оценивать

конкретные проблемы, выявлять спорные моменты в конкретных концепциях формирует у студентов критическое мышление, которое является показателем интеллектуальной зрелости социального актора.

Можно выделить еще один (структурно-организационный) принцип коммуникативной модели обучения, который можно условно обозначить как де-иерархизацию и де-авторитаризацию учебного процесса. Речь идет о невозможности выстраивания авторитарной линии поведения преподавателя по отношению к студентам (и, напротив, о недопустимости практик «диктовки» со стороны студентов, что может или должен делать преподаватель). Эгалитарные принципы коммуникативного процесса в студенческой аудитории имеют своим истоком идею авторитета (а не диктатуры) преподавателя, который должен создавать атмосферу взаимоуважения, а не страха и подавленности.

По мнению Е. Ивахненко, в качестве основополагающего принципа коммуникативной модели обучения следует также выделить *ситуативность* и *контекстуальность* создания интеллектуальных решений во время учебных занятий: «коммуникативная установка реализуется, когда мы ориентируемся на эффективное решение, выработанное во взаимодействии участников коммуникации применительно к *данной ситуации*» [1, с. 41]. Коммуникация всегда обладает процессуальным характером: она творится здесь и сейчас, *insitu*, ее результаты и итоги непредсказуемы, – они рождаются в контексте интеракций. Очень удачной может быть признана метафора *порождения*, которую используют белорусские теоретики (М. Гусаковский, Л. Яценко, С. Костюкевич, А. Харченко, М. Голубева, Т. Тягунова, А. Полонников, А. Корбут и др.) [6] для обозначения процессуальных аспектов новой коммуникативной ситуации в сфере образования, свидетельствующей о становлении парадигмы неклассического университета. Знание *порождается* (а не транслируется преподавателем) в процессе интеллектуального взаимодействия всех участников учебного процесса. «На смену Классическому Университету «усвоения» определенных культурных предметов должен прийти Неклассический Университет «порождения» культурных форм, задачей которого становится выработка форм человеческого

существования в нестабильных ситуациях. Для университетского образования это означает смену базовой метафоры «усвоение» на метафору «порождение» [6]. Б. Ридингс в нашумевшей работе «Университет в руинах» также акцентировал важность сориентированности преподавания в вузах на создание интеллектуального пространства диалога и заинтересованного вопрошания, а не на технический процесс трансляции и оценивания знаний: «трансгрессивная сила преподавания определяется не столько содержанием, сколько способностью педагогики сохранять открытой темпоральность вопрошания, сопротивляясь попыткам приравнять педагогику к процессу передачи, который может завершаться либо выставлением баллов, либо присуждением степени» [5, с. 37].

*Что* на системном уровне может способствовать или, наоборот, препятствовать утверждению коммуникативной модели обучения в вузах? Поскольку свободное коммуницирование, обсуждение и дискутирование по поводу проблемных вопросов в большей мере является прерогативой гуманитарных дисциплин (точные науки в большей степени нацелены на применение и аппликацию знаний, а не релятивизацию и теоретизацию проблем), то в вузах значительное внимание должно быть уделено сектору гуманитарных дисциплин. Сокращение объема гуманитарных дисциплин в современных университетах известная американская исследовательница Марта Нуссбаум уподобляет «раковой опухоли» [4, с. 15], которая может стать причиной катастрофических последствий. По ее мнению, именно гуманитарные дисциплины способствуют выработке навыков диалектического мышления, и более глобально – формируют практики истинно демократического поведения, поскольку именно коммуникативизм, критичность, свобода и уважение к свободам других людей, нацеленность на поиск внутреннего согласия с другими могут быть признаны квинтэссенцией истинного демократизма: «перечислю способности, связанные с гуманитарными науками и искусством: способность к критическому мышлению; способность отвлечься от частных интересов и взглянуть на мировые проблемы с точки зрения «гражданина мира»; и, наконец, способность сочувственно относиться к трудностям другого человека» [4, с. 22]. О важности общегума-

нитарной подготовки для выработки у студентов коммуникативных способностей говорят и другие теоретики. К примеру, белорусские исследователи (авторы книги «Университет как центр культуропорождающего образования») полагают, что в современных университетах необходимо осуществить трансформацию моно-полярной образовательной схемы (культивирующей исключительно научно-теоретическую рациональность) и создать многополярное учебное пространство, в котором на равных будут сопридтиствовать самые разные формы познавательной активности человека, – нравственная, художественная, мистическая, научно-теоретическая [6].

Несколько иной «рецепт» сохранения принципов коммуникативности предложил Б. Ридингс, согласно которому сама идея Университета терпит в современном мире фиаско по той причине, что исторически была референциально связана с «внешними» идеями, реализовать которые был призван университет, – это кантовская идея Разума, гумбольдовская идея Культуры и техно-бюрократическая идея Совершенства [5, с. 30]. Соответственно, современный (вернее, постсовременный) Университет, по мнению Б. Ридингса, призван освободиться от подобной референциальности и нацеленности на достижение «внешних» принципов и утвердить само-ценность институции Мышления: «постисторический Университет – это Университет, в котором мышление соседствует с мышлением, в котором мышление является совместным процессом, не предполагающим ни идентичность, ни единство. Руины Университета предлагают нам институт, незавершенность и непрерывность педагогических отношений в котором способны напомнить нам о том, что «мышление вместе» – это диссенсусный процесс, соотносящийся скорее с диалогизмом, чем с диалогом» [5, с. 299]. Как можно заметить, Б. Ридингс сопоставляет два понятия, – диалогизм и диалог, отдавая предпочтение первому. Если диалог означает конкретную ситуацию собеседования между сопридтиствующими индивидами, то диалогизм – это более широкое понятие, означающее сам принцип сопоставления различных концепций и мнений, который можно осуществлять повсеместно и ежеминутно, как в собственном сознании, так и в ситуациях реальных встреч.

Выявим основные принципы инструментальной модели обучения

в вузах, которые находятся в инверсных отношениях с принципами коммуникативности. Во-первых, инструментализм предполагает нацеленность не столько на процесс обучения, сколько на получение итоговых оценок или степеней, на видимый успех (или видимость успеха), на обретение функциональных навыков, которые в дальнейшем можно будет механически применять на конкретном месте работы, превратившись в идеального Функционера. Во-вторых, инструментальный процесс обучения сопоставляется с принципами иерархизма и авторитаризма в отношениях между субъектами учебного процесса, идеализируя ситуации беспрекословного подчинения, подобострастия и конформизма, не исключающего использование Других в качестве инструмента для достижения собственных утилитарных целей. В-третьих, инструментализм не исключает репрессирования тех позиций субъектов образовательного процесса, которые могут быть стигматизированы как неадекватные, неправильные, слишком оригинальные или, наоборот, слишком банальные.

Одной из центральных установок инструментального мировидения является уверенность в необходимости и возможности модификации субъектов образовательного процесса в соответствии с некоей «правильной моделью», *правильность* которой обосновывается в соответствии с субъективными предпочтениями Автора конкретной образовательной схемы. Тоталитарный подтекст подобной практики очевиден, особенно если учесть, что в такой ситуации студент превращается в пассивный объект, который исходно лишается возможности свободного «само-конструирования» (З. Бауман) и самоопределения (преподаватели сами решают, кем или чем ему быть, управляя процессом с помощью позитивного/негативного оценивания правильных/неправильных речевых актов). Используя метафоры И. Иллича, преподаватель при этом превращается в «жреца, проповедника и врача» [2] (вернее, присваивает себе их функции), диагностируя «дефекты характера/мышления» студента и изобретая средства по их исправлению. В инструментальной модели обучения студент превращается в несвободное, несмышленное существо, которое обречено усваивать ту интеллектуальную пищу, которую приготовил для него преподаватель-жрец. Напротив, в



коммуникативной модели резервируется пространство свободы для всех участников учебной интеракции; студент вправе самостоятельно и свободно выбирать те интеллектуальные траектории, которые он «здесь и сейчас» может освоить; он может пере-конструировать или пере-создать свое мировосприятие, но только лишь в результате свободного осознания необходимости подобного «само-монтажа» (З. Бауман). По мнению авторов коллективной монографии «Университет как центр культуропорождающего образования», именно установка на само-трансформацию индивида (а не на модификацию его извне) должна стать основой современного реформирования высшего образования [6].

Выдающийся бразильский теоретик П. Фрейре назвал инструментальную модель обучения «банковской», ведь в ней преподаватели предстают в роли активных инвесторов, вкладывающих в головы учеников заранее оговоренный запас знаний: «таким образом, образование становится актом вложения (депозитария), в котором ученики являются складом (хранилищем), а учитель – вкладчик (депозитор). Вместо общения, учитель выдает официальные сообщения и делает вклады, которые ученики терпеливо воспринимают, запоминают и повторяют» [7]. Негативным эффектом подобной «банковской» системы образования становится *атрофия* навыков критического мышления у студентов, которые привыкают «поглощать и переваривать» информацию, предоставляемую им иерархически возвышающимся Депозитором, не будучи способными самостоятельно порождать знание. По мнению П. Фрейре, изменить эту ситуацию поможет эгалитаризация образовательного пространства, имеющая своим итогом деконструкцию классических образовательных позиций (Преподаватель/Учитель учит – Студент/Ученик воспринимает информацию). В новом коммуникативном пространстве должно произойти взаимообращение позиций Учителя и Ученика, Преподавателя и Студента: «образование должно начаться с разрешения противоречия учитель-ученик, примиряя полюсы этого противоречия таким образом, что обе стороны одновременно и учителя и ученики. ... Учитель более не тот кто учит, а тот, кто сам обучается в диалоге с учениками» [7].

В заключение, можно описать две модели соотношения принципов коммуникативности и инструментализма. Во-первых, это *контрадикторная* модель (инструментализм *versus* коммуникативность), которая включает в себя два подвида: 1) инструментализм вытесняет коммуникативность (именно эта вариация стала печальной реальностью университетов эпохи индустриализма) и 2) коммуникативность заменяет инструментализм (этот вариант может быть назван целью стратегических преобразований в университетах эпохи постиндустриализма). Во-вторых, существует *конъюнктивная* модель (коммуникативность *и* инструментализм), в которой эти два принципа дополняют друг друга. Так, коммуникативность становится *стратегической* задачей, реализуемой в разнообразных интеракциях между социальными акторами вузовской системы, а принцип инструментализма – *тактическим* приемом аппликации усвоенных знаний. О важности подобной комплементарности рассматриваемых принципов говорит Е. Ивахненко, согласно которому «не следует считать коммуникативную установку истинной/приемлемой, а другую – целерациональную – ложной/неприемлемой, или наоборот. Все дело в уместности и границах применимости, их сочетании. Доминирование инструментальных установок остается эффективным в границах отдельных методик» [1, с. 41]. Как можно заметить, в данном контексте понятие инструментализма несколько выхолащивается, при этом исчезают те его негативные значения, которые имел в виду Ю. Хабермас. Если принять такую «очищенную» трактовку концепта инструментализма, в которой акцентируются лишь аппликативные аспекты познавательных практик, то можно будет признать, что именно конъюнктивная модель в большей мере отвечает постмодернистским установкам на плюрализацию и диверсификацию образовательных стратегий.

### Список литературы

1. Ивахненко Е. Н. Новации вузовского обучения в оптике инструментальных и коммуникативных установок / Е. Н. Ивахненко // Высшее образование в России. – 2011. – № 10. – С. 39–46.
2. Иллич И. Освобождение от школ [Электронный ресурс] / Иван Иллич. –

Режим доступа: [http://www.eusi.ru/lib/illic\\_osvobogdenie/index.php](http://www.eusi.ru/lib/illic_osvobogdenie/index.php)

3. «Коммуникативный поворот» современного образования : сб. науч. статей. – Мн. : ПроPILEи, 2004. – 304 с.

4. Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки / М. Нуссбаум ; [пер. с англ. М. Бендет ; под науч. ред. А. Смирнова]. – М. : Изд. дом ВШЭ, 2014. – 192 с. – (Теория и практика образования).

5. Ридингс Б. Университет в руинах / Б. Ридингс ; [пер. с англ. А. М. Корбута]. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2010. – 304 с. – (Теория и практика образования).

6. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе [Электронный ресурс] / [под ред. М. А. Гусаковского]. – Мн. : БГУ, 2004. – 279 с. – Режим доступа : <http://charko.narod.ru/index38.html>

7. Фрейре П. Педагогика угнетенных [Электронный ресурс] / Паоло Фрейре. – Режим доступа: [http://nb.kharkov.ua/Knigi/PaoloFreire\\_ped\\_ugn.pdf](http://nb.kharkov.ua/Knigi/PaoloFreire_ped_ugn.pdf)

8. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас ; [пер. с нем. под ред. Д. Складнева]. – СПб. : Наука, 2001. – 379 с.