



УДК 37.01

## К ВОПРОСУ О ПРОТИВОРЕЧИВОСТИ ФЕНОМЕНА ОБУЧЕНИЯ

© Н. И. Лобанова

Лобанова Нина Исааковна  
кандидат философских наук  
доцент кафедры философии,  
социологии и  
религиоведения  
Красноярский  
государственный  
педагогический университет  
им. В. П. Астафьева  
e-mail:  
panakrasnoyarsk@yandex.ru

*Данная статья посвящена анализу феномена обучения. Свое внимание автор сосредоточил 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 обращается к теории коммуникации (разработанной в рамках социологии Н. Луманом и в рамках семиотики Ю. М. Лотманом). Автор делает вывод, что источником противоречивости процесса обучения служит двойственность его природы: оно предстает перед нами одновременно и как социальный институт, и как «коммуникативное событие», неотъемлемая часть процесса коммуникации как таковой.*

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

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 условия его существования и функционирования 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.

Понятие коммуникации используется здесь как своего рода аналоговая модель, позволяющая за счет параллелизма этих двух структур прояснить предпосылки, которые делают возможным не только сам процесс обучения, но и присущие ему (почти «онтологически», то есть структурно) противоречия.

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.

Процесс обучения есть процесс передачи знаний, умений и навыков — опыта в целом — от одного поколения к другому. Таково одно из привычных и распространенных определений. Однако оно является не вполне корректным. Некорректность (неточность) с точки зрения теории коммуникации заключается в том, что обучение как процесс передачи знаний от учителя к ученику, от преподавателя к студенту предполагает скрытую «метафору переноса», которая «внушает, будто отправитель («учитель, педагог». — *Н. Л.*) передает то, что получает адресат («ученик». — *Н. Л.*)»<sup>1</sup>. Как следствие, возникает «соблазн считать, что переносимая информация одинакова для отправителя и получателя». В действительности «идентичность еще не гарантирована содержательным качеством информации». Фактом остается то, что «для отправителя и получателя она означает разное»<sup>2</sup> (каждый преподаватель знает об этом по своему собственному опыту: при проверке, например, так называемых остаточных знаний или, проверяя, насколько студент усвоил 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).

Объяснение этому факту дает и семиотика. Так, Ю. М. Лотман пишет о том, что представление об обучении как передаче знаний, умений, навыков является выражением «абстрактной модели коммуникации»<sup>3</sup>, 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»<sup>4</sup>.

В реальной ситуации обучения дело обстоит с точностью до наоборот: за каждым участником коммуникации стоит своя история, своя биография, свой

---

<sup>1</sup> *Луман Н.* Социальные системы. СПб. : Наука, 2007. С. 195.

<sup>2</sup> Там же. С. 196.

<sup>3</sup> *Лотман Ю. М.* Культура и взрыв // Семиосфера / Ю. М. Лотман. СПб. : Искусство-СПБ, 2010. С. 15.

<sup>4</sup> Там же.

собственный опыт прочитанного, пережитого и осмысленного. Поэтому по мере развития и усложнения 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, из которых лишь часть наличествует в дешифрующем сознании адресата. Поэтому всякое понимание частично и приблизительно»<sup>5</sup>.

«Разоблачение» метафоры «переноса» лишает нас возможности рассматривать акт коммуникации (или ситуацию обучения) «как простое перемещение сообщения, остающегося адекватным самому себе, из сознания адресанта в сознание адресата»<sup>6</sup> и подводит нас к необходимости трактовать образовательное или коммуникативное действие «как перевод некоторого текста с языка моего “я” на язык твоего “ты”<sup>7</sup>. Правда, при этом возникает проблема, которая является неотъемлемой чертой любого акта перевода, а именно «определенная часть сообщения окажется отсеченной, а “я” подвергнется трансформации в ходе перевода на язык “ты”<sup>8</sup>; причем «потерянным окажется именно своеобразие адресанта, т. е. то, что составляет наибольшую ценность сообщения»<sup>9</sup>.

Здесь мы сталкиваемся с трудностями понимания, которые одновременно проявляются в двух контекстах: как образовательная и как коммуникативная проблема. Следовательно, задачи и цели обучения оказываются производными от степени осуществленности коммуникации как таковой.

Задолго до того как проблема понимания стала объектом исследования семиотики и социологии, она была предметом пристального внимания и напряженных раздумий со стороны деятелей искусства, в частности, поэтов и писателей. Оставив в стороне хрестоматийное, тютчевское «Как сердцу высказать себя? Другому как понять тебя?», обратимся к творчеству Ф. М. Достоевского, Г. Гессе, выразивших эту проблему с особой силой и остротой.

Ф. М. Достоевский: «Во всякой серьезной человеческой мысли, зарождающейся в чьей-нибудь голове, всегда остается нечто такое, что никак нельзя передать другим людям, хотя бы вы исписали целые тома; всегда останется нечто, что не захочет ни за что выйти из-под вашего черепа и останется при вас навеки, с тем вы и умрете, не передав никому, может быть, самого главного из вашей идеи»<sup>10</sup>.

Но особенно радикально и остро ситуация складывается, если перенести это противоречие из сферы чистой коммуникации в сферу обучения. Пример подобного рода мы находим у Г. Гессе. С присущей ему методичностью он доводит данное противоречие до крайности, представляя его чем-то вроде

---

<sup>5</sup> Лотман Ю. М. Место киноискусства в механизме культуры // Об искусстве / Ю. М. Лотман. СПб. : Искусство-СПБ, 1998. С. 652.

<sup>6</sup> Там же. С. 653.

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> Достоевский Ф. М. Идиот. URL: <http://www.litra.ru/fullwork/get/woid/00061501184773070213/page/29/>

логической закономерности: «Много времени я потратил и по сей день не усвоил до конца такую вот истину: научиться невозможно ничему! Мне кажется, то, что мы зовем “ученьем”, на самом деле не существует»<sup>11</sup>.

Далее Сиддхартха (устаи которого говорит сам Гессе) объясняет учителю Будде, почему он пришел к такому мнению: «Ни мгновения я не сомневался в том, что ты, учитель, достиг высшей цели, к которой стремятся столь многие тысячи». Однако «это знание явилось тебе из собственных твоих исканий, на собственном твоём пути, через познание. Не из проповеди, не из учения явилось оно тебе! И никто не обретет знание через проповедь! Никому не сообщишь ты в словах, посредством проповеди то, что произошло с тобой. Много заключено в учении Будды. Одного лишь нет в этом учении — тайны происшедшего с самим Буддой, с ним одним, единственным из сотен тысяч»<sup>12</sup> — тайны осуществления его опыта мышления, то есть как он подумал то, что он понял? Как он пришел к осознанию (пониманию) того, о чем он говорит? Как это открытие случилось?

Эта мысль — что у каждого свой, собственный опыт и он неповторим, то есть непередаваем другому: нельзя рассказать о нем, выслушать и поступить так же, воспроизведя тот же самый опыт с теми же самыми результатами, — присутствует уже в сказках разных народов мира, например, в известной узбекской сказке «Золотой арбуз»<sup>13</sup>, где рассказывается о том, как бедняк случайно разбогател, наткнувшись на аиста с подбитым крылом, пожалев и вылечив его и получив в благодарность за это золотые арбузы. Богач, удивившись, расспросил его, как все было, и бедняк откровенно ему обо всем рассказал. Ориентируясь на его опыт, богач искусственно смоделировал ситуацию, чтобы повторить опыт бедняка с заранее заданным исходом: пойдя на поле, он подстерег аиста, перебил ему ногу, потом понес домой и стал лечить. Однако последствия оказались, с точки зрения богача, непредсказуемыми и потому неприятными: вместо арбузов, полных золотых монет, он получил арбузы, полные шмелей. Или вспомните, например, русскую сказку про царевну-лягушку: «Стали гости есть-пить, веселиться; Василиса Премудрая испила из стакана да последки себе за левый рукав вылила; закусила лебедем да косточки за правый рукав спрятала. Жены старших царевичей увидали ее хитрости, давай и себе то ж делать. После, как пошла Василиса Премудрая танцевать с Иваном-царевичем, махнула левой рукой — сделалось озеро, махнула правой — и поплыли по воде белые лебеди; царь и гости диву дались. А старшие невестки пошли танцевать, махнули левыми руками — гостей забрызгали, махнули правыми — кость царю прямо в глаз попала!»<sup>14</sup>

Итак, экзистенциальный опыт (каковыми являются, несомненно, и опыт коммуникации, и опыт познания) невозможно трансформировать в технологию

---

<sup>11</sup> Гессе Г. Сиддхартха. М. : АСТ, 2015. С. 26.

<sup>12</sup> Там же. С. 36.

<sup>13</sup> Золотой арбуз. Узбекская народная сказка. URL: <http://www.dreams4kids.ru/uzbekistan/zolotoj-arbuz/>

<sup>14</sup> Царевна-лягушка. Русская народная сказка. URL: <http://www.stihi-rus.ru/skazki/skazkarus11.htm>

(методику, дидактику и т. п.), обладающую стандартной однозначностью в содержании и использовании.

На это обращает внимание В. В. Бибихин. На его философском языке это звучит так: «Мысли украсть не легче, чем личность»<sup>15</sup>, т. е. «мысль как опыт»<sup>16</sup> оказывается непередаваем, «выходит за пределы возможностей коммуникации»<sup>17</sup> и возможностей языка. Опыт мышления, опыт познания — это опыт «особой переработки смысла»<sup>18</sup>, когда «переживание трансформируется в понимание»<sup>19</sup> или, говоря словами Г. Гессе, когда «воспринятое обращается для нас в пережитое»<sup>20</sup>. Такой опыт не может не «включать в себя некомуникабельное и, соответственно, опыт некомуникабельности»<sup>21</sup> как таковой.

Итак, понятое и пережитое (так называемое «экзистенциальное знание») передать нельзя. При этом нужно отметить, что к экзистенциальному знанию относятся не только нравственные, ценностные аспекты индивидуальности — здесь задействован весь опыт личности как таковой. В этом смысле не сам закон тяготения, а опыт размышления Ньютона над этой проблемой, пройденный им трудный, подчас мучительный путь познания являются самым настоящим экзистенциальным знанием, неотделимым от его личности.

Именно это знание оказывается заранее исключено из опыта коммуникации (а значит, и обучения). На это указывает Г. Гессе: «Однажды я нашел у своего учителя старый альбом песен Франца Шуберта. Я полистал его и был совершенно очарован. Я открыл весеннюю песню Шуберта «Проснулся нежный ветерок», и первые аккорды фортепианного аккомпанемента ошеломили меня как какое-то узнавание: эти аккорды пахли, как та молодая бузина, так же горьковато-сладко, так же полны ранней весной! С той минуты ассоциация «ранняя весна» — «запах весны» — «шубертовский аккорд» стала для меня устойчивой и абсолютно законной, при звуках этого аккорда я тотчас же непременно слышу терпкий запах бузины, и все вместе означает: «ранняя весна». Но эта ассоциация — мое частное дело. Ее можно, конечно, рассказать, как я и описал вам ее сейчас. Но ее нельзя передать. Я могу сделать свою ассоциацию понятной вам, но я не могу сделать так, чтобы хоть у одного из вас моя частная ассоциация тоже стала непреложным знаком, *механизмом, неукоснительно реагирующим на вызов и срабатывающим всегда одинаково*»<sup>22</sup> (курсив мой. — Н. Л.), т. е. я не могу превратить свою ассоциацию (и в конечном итоге свой опыт) в технологию, а значит, исключается возможность сделать их — и ассоциацию, и опыт — доступными для передачи, обучения и т. п.

---

<sup>15</sup> Бибихин В. В. История современной философии. СПб. : Владимир Даль, 2014. С. 207.

<sup>16</sup> Там же. С. 230.

<sup>17</sup> Луман Н. Социальные системы. СПб. : Наука, 2007. С. 304.

<sup>18</sup> Там же. С. 115.

<sup>19</sup> Там же.

<sup>20</sup> Гессе Г. Курортник // Избранное / Г. Гессе. М. : Худож. лит., 1977. С. 189.

<sup>21</sup> Луман Н. Социальные системы. С. 304.

<sup>22</sup> Гессе Г. Игра в бисер. СПб. : Азбука, 2002. С. 70—71.

Таким образом получается, что продукты внутренней жизни сознания (знание, понимание, опыт) оказываются за «границами коммуникативного поведения»<sup>23</sup> и — как следствие — системы образования. Как тогда обучение оказывается возможным?

А почему мы, собственно говоря, решили, что то, что передается в процессе обучения, — это именно смысл, знание, опыт? В процессе обучения, как и в процессе коммуникации, передается не знание, а информация<sup>24</sup>, которая трансформируется в сообщение. Между знанием и информацией, как и между информацией и сообщением, существенная разница. Информация — это сухой остаток, из которого оказывается исключено любое указание на индивидуальный опыт осмысления и понимания (и — как следствие — субъект сообщения, его автор); поэтому, например, сам закон тяготения — это не более чем информация, знание же включает в себя, помимо результата познания, опыт его открытия, опыт осознания. В этом аспекте знание оказывается неотделимо от биографии и личности.

Что же касается информации, то она «тяготеет к анонимности»<sup>25</sup>. Здесь обнаруживает себя такое ее свойство, как безличность, абстрактность, в силу которой она может быть «обращена ко всем и каждому»<sup>26</sup> и, таким образом, оказывается «способна к передаче»<sup>27</sup>. Не случайно Э. Дюркгейм пишет: «Каждая концепция, имеющая какое-нибудь объективное основание, не связана неразрывно с личностью автора; в ней есть нечто безличное, благодаря чему она переходит к другим людям и воспринимается ими»<sup>28</sup>.

Сравните это с качеством информации, передаваемой в процессе обучения: она должна быть объективной, то есть независимой от субъекта познания, от его личностных, индивидуальных характеристик; универсальной, т. е. воспроизводимой, повторяемой и, тем самым, проверяемой; и общезначимой, т. е. обладать однозначностью и определенностью. Перечисленные свойства информации, отражающие основные характеристики научного знания, предполагают и особый тип получателя информации: некоего «абстрактного собеседника, носителя общей памяти, лишённого личного и индивидуального опыта»<sup>29</sup>.

Если быть последовательными и продумать содержания данных характеристик до конца, то, согласно этим критериям, каждый ученик должен мочь повторить, например, мыслительный эксперимент Ньютона: самостоятельно открыть закон тяготения; что звучит, конечно, забавно, потому что, то, что у нас формируется по итогам обучения, — это, в лучшем случае, *осведомленность* о том, что был человек по фамилии Ньютон, который создал теорию гравитации, подкрепленную *верой* в то, что закон тяготения действительно существует и функционирует.

---

<sup>23</sup> Луман Н. Социальные системы. С. 208.

<sup>24</sup> Там же. С. 195.

<sup>25</sup> Лотман Ю. М. Культура и взрыв. С. 119.

<sup>26</sup> Там же.

<sup>27</sup> Дюркгейм Э. Самоубийство. СПб. : Союз, 1998. С. 5.

<sup>28</sup> Там же.

<sup>29</sup> Там же.

Таким образом, передаваемая в процессе обучения информация оказывается такой, что ее автором может быть кто угодно, то есть ее настоящий автор не личность, а тип. Подобного рода информация формирует соответствующих участников коммуникации (субъектов и объектов обучения). Отправитель и получатель информации выступают при этом как анонимные, нераскрытые друг другом личности, потому что не только внутренний опыт учеников оказывается не задействован, но и личность самого учителя как автора сообщения оказывается исключена из общей системы коммуникации.

Субъект сообщения в системе образования превращается в простого переносчика информации, такова его функция и социальная роль.

Это значит, что автором сообщения и, следовательно, подлинным субъектом, инициатором данной коммуникации оказывается не учитель, не ученик, а министерство или даже система образования в целом, а учитель и ученик оказываются всего лишь моментами передачи, посредством которых проявляет, осуществляет себя, функционирует эта безличная социальная институция под названием «система образования».

Итак, поиски (равно как и передача) индивидуального смысла, осуществление индивидуального акта познания не входят в задачи обучения. Определенные стандарты образования предполагают определенные стандарты понимания. Следовательно, передаче подлежит только определенное стандартизированное, социально одобренное знание, роль которого заключается в том, чтобы создать и поддерживать общность индивидов посредством формирования общности языка (кода), общности объема и содержания памяти и мировоззрения.

Однако в процессе обучения передается не только информация, но и методы, способы, технологии овладения ею. Последнее представляет особенный интерес. Дело в том, что возможности и пределы коммуникации определяют возможности и пределы обучения. Понимание того, что смысл не передается, побудило искать новые формы и способы коммуницирования и образования, что, в свою очередь, привело к необходимости поставить в центр обучения не информацию, а методы постижения и познания. Задолго до формулирования технологической теории образования эта проблема была предметом раздумий философов и писателей, например, уже упоминавшегося нами Г. Гессе: «Тот учитель, который пекся бы прежде всего о близости к “сокровенному смыслу”, был бы очень плохим учителем. Я, например, за всю свою жизнь не сказал своим ученикам ни слова о “смысле” музыки: если он есть, то он во мне не нуждается. Зато я всегда придавал большое значение, чтобы мои ученики хорошенько считали восьмые и шестнадцатые. Будешь ли ты учителем, ученым или музыкантом, благоговей перед “смыслом”, но не думай, что его можно преподавать. И если бы я должен был знакомить учеников, например, с Гомером или с греческими трагиками, я не пытался бы внушать им, что поэзия — это проявление божественного начала, а постарался бы открыть им доступ к поэзии через точное знание ее языковых и ритмических средств. Дело учителя и ученого — изучать такие средства, беречь традиции, соблюдать чистоту методов»<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Гессе Г. Игра в бисер. СПб. : Азбука, 2002. С. 114–115.

Эти размышления Г. Гессе (вложенные в уста одного из его героев) в определенной степени проясняют истоки того, что сегодня получило название образовательных технологий: задача «сохранения (и передачи другим. — Н. Л.) индивидуального опыта»<sup>31</sup> мышления и познания потребовала новых механизмов коммуникации и образования. В качестве ответа на эту потребность, своеобразного итога подобного рода поисков можно рассматривать и технологический подход к образованию. Насколько ему удастся решить поставленную перед ним задачу — это уже другой вопрос, выходящий за рамки данной статьи.

Еще одной особенностью коммуникации, существенно трансформирующей цели и задачи обучения, является ее способность «расширять возможности»<sup>32</sup>. Дело в том, что «сообщение есть не что иное, как предложение сделать выбор, есть побуждение. Лишь благодаря тому, что это побуждение подхватывается, происходит коммуникация»<sup>33</sup> и обучение становится возможным.

Следовательно, коммуникация (образование) оказывается открытой системой или, другими словами, процессом с негарантированным результатом, так как альтернатива «принятия/отклонения»<sup>34</sup> передаваемой информации заранее встроена в саму коммуникацию. Тем самым, создается ситуация неопределенности, которая 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»<sup>35</sup>. Это определяет тот факт, что «коммуникация может включать в себя элементы давления, которые оказывают на получателя нажим в направлении скорее принятия, нежели отклонения»<sup>36</sup>.

Но сути коммуникации это не меняет: «Возможность неприятия необходимо встроена в процесс коммуникации»<sup>37</sup>. «Понимание всегда включает в себя и непонимание»<sup>38</sup>.

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,

---

<sup>31</sup> Лотман Ю. М. О динамике культуры. С. 651.

<sup>32</sup> Луман Н. Социальные системы. С. 204.

<sup>33</sup> Там же. С. 195.

<sup>34</sup> Там же. С. 205.

<sup>35</sup> Там же. С. 264.

<sup>36</sup> Там же. С. 206.

<sup>37</sup> Там же. С. 212—213.

<sup>38</sup> Там же. С. 218.



способности слова функционировать сразу в нескольких контекстах, порождать разные коннотации и т. п. Обратной стороной этого процесса явилось увеличение риска непонимания: «Может показаться, что 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»<sup>39</sup>.

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»<sup>40</sup>. Таким образом, коммуникация (и конструируемая ею — внутри нее — информация) «должна сохранять неожиданность. Но неожиданный — значит незакономерный (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)»<sup>41</sup>.

Неожиданности процессом обучения как раз и не предусмотрены: это хорошо спланированный процесс, с проверенными методами и средствами обучения, с надежным, хорошо зарекомендовавшим себя содержанием и заранее спрогнозированными целями и результатами обучения. Поэтому образованный, т. е. правильно (как следует и где следует) обученный (= умный) человек — это (по определению Ю. М. Лотмана) тот, который «думает то, что надлежит думать»<sup>42</sup>.

Таким образом, между обучением как социальным институтом и обучением как «коммуникативным событием»<sup>43</sup> 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.

---

<sup>39</sup> Лотман Ю. М. Место киноискусства в механизме культуры // Об искусстве / Ю. М. Лотман. СПб. : Искусство-СПБ, 1998. С. 651.

<sup>40</sup> Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. С. 289.

<sup>41</sup> Там же. С. 327.

<sup>42</sup> Лотман Ю. М. Культура и взрыв. С. 41.

<sup>43</sup> Лотман Ю. М. Социальные системы. С. 322.

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). Тем самым коммуникация лишает обучение тех гарантий, которые обеспечены ему как неотъемлемой части одного из базовых социальных институтов общества.

«Приняв все это во внимание, едва ли можно считать воспитание (и обучение. — Н. Л.) эффективным действием»<sup>44</sup>, — делает вывод Н. Луман.

Вряд ли подобного рода суждение можно считать лучшим завершением статьи. Однако, стремясь быть последовательными, мы не можем не признать его правоту. Вместе с тем следует сказать, что в рамках данной статьи нам едва ли удалось исчерпывающим образом осветить вынесенный в заглавие вопрос или даже просто перечислить все противоречия, лежащие в основе обучения. Тем не менее, если у нас получилось хотя бы отчасти наметить (и заострить) ряд вопросов, показывающих неоднозначность и проблематичность самой возможности (осуществления, реализации) процесса обучения, мы будем считать свою задачу выполненной.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бибихин В. В.* История современной философии. Санкт-Петербург : Владимир Даль, 2014.
2. *Гессе Г.* Игра в бисер. Санкт-Петербург : Азбука, 2002.
3. *Гессе Г.* Курортник // Избранное / Г. Гессе. Москва : Худож. лит., 1977.
4. *Гессе Г.* Сиддхартха. Москва : АСТ, 2015.
5. *Достоевский Ф. М.* Идиот. URL: <http://www.litra.ru/fullwork/get/woid/00061501184773070213/page/29/>
6. *Дюркгейм Э.* Самоубийство. Санкт-Петербург : Союз, 1998.
7. Золотой арбуз. Узбекская народная сказка. URL: <http://www.dreams4kids.ru/uzbekistan/zolotoj-arbuz/>
8. *Лотман Ю. М.* Внутри мыслящих миров // Семиосфера / Ю. М. Лотман. Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 2010.
9. *Лотман Ю. М.* Культура и взрыв // Семиосфера / Ю. М. Лотман. Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 2010.
10. *Лотман Ю. М.* Место киноискусства в механизме культуры // Об искусстве / Ю. М. Лотман. Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 1998.
11. *Лотман Ю. М.* О динамике культуры // Семиосфера / Ю. М. Лотман. Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 2010.
12. *Луман Н.* Социальные системы. Санкт-Петербург : Наука, 2007.
13. *Рикер П.* Мораль. Этика и политика. URL: [http://krotov.info/libr\\_min/17\\_r/ik/er.htm](http://krotov.info/libr_min/17_r/ik/er.htm)
14. *Царевна-лягушка.* Русская народная сказка. URL: <http://www.stihi-rus.ru/skazki/skazkarus11.htm>

---

<sup>44</sup> Там же. С. 323.