

УДК 37.06+37.062

Радовель М.Р.

**ТЕОРИЯ
КОММУНИКАТИВНО-
ДИАЛОГОВЫХ
ОТНОШЕНИЙ
КАК ИНСТРУМЕНТ
АНАЛИЗА СОСТОЯНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СФЕРЫ**

Ключевые слова: коммуникация, диалог, взаимопонимание, субъектность, коммуникативность, коммуникативно-диалоговое пространство, качество диалога.

© Радовель М.Р., 2009

Сфера отечественного образования, ее современное состояние, характерные процессы, протекающие в ней в настоящее время, могут исследоваться с разных позиций, с использованием различных теоретико-методологических средств. В качестве одного из таких средств здесь предлагается теория коммуникативно-диалоговых отношений (далее – теория КДО, или ТКДО) [6–9]. По своему содержанию, по основным своим идеям и понятиям она очень близка к тем концепциям и подходам, которые основаны на диалоговой парадигме в образовании и связаны с идеями партнерства, сотрудничества, сотворчества между ключевыми субъектами образовательного процесса. Прежде всего, имеются в виду такие фигуры, акторы этого процесса, как учитель и учащийся, преподаватель и студент. Но вместе с тем предлагаемая теория в своем содержании далеко выходит за рамки, определяемые указанными фигурами и отношениями между ними. Она непосредственно занимается субъектами и акторами совершенно иного масштаба и порядка, а также включает в круг своего рассмотрения отношения, не относящиеся к диалогу как таковому, хотя и родственные ему. Такой подход, по мысли автора, предоставляет исследователю образовательной сферы новый, более богатый и эффективный аналитический инструментарий, открывающий ранее не использованные возможности определения характеристик диалоговых отношений, оценки и измерения их качества.

Ключевыми понятиями теории КДО являются «коммуникация» и «диалог». Но их содержание, особенно содержание понятия «диалог», существенно меняется в рамках данной теории. Рассмотрим каждое из них с тем, чтобы показать отличие их содержания от

привычных и общепринятых представлений, новые элементы этого содержания, обусловленные включенностью этих понятий в ТКДО.

«Коммуникация» (от лат. communicatio) – первое значение: *сообщение, связь одного места с другим*; второе значение: *общение, передача информации от человека к человеку* [11, с. 371] – в современной отечественной литературе по коммуникативистике, или коммуникологии (науке о коммуникации), рассматривается преимущественно в социально-гуманитарном контексте. Так, М.А. Василик считает, что «в самом общем плане коммуникологию можно определить как *науку о месте и роли коммуникации в обществе*, о коммуникационных системах, структурах и процессах, закономерностях их развития и функционирования» [3] (курсив здесь и далее наш. – М.Р.). По мысли И.П. Яковлева, коммуникология «должна быть *наукой о месте и роли коммуникации в обществе*, ее развитии, структуре, коммуникационных процессах, средствах и др.» [15, с. 14]. И подобных определений множество. К настоящему моменту понятие коммуникации в его приложении к обществу приобрело универсальное значение. На его основе могут быть описаны и объяснены практически все явления и процессы в социуме, разнообразны связи и взаимодействия – экономические, политические, духовные, нравственные, бытовые и т.п.

Один из основателей коммуникативистики Ю. Хабермас, придавая особое значение *феномену* коммуникации, определенным образом ограничивает содержание *понятия* «коммуникация». Это связано с его стремлением четко разграничить «когнитивный» и другие аспекты употребления языка и, соответственно, предметы исследования таких дисциплин, как эпистемология, герме-

невтика, лингвистика. Он пишет: «Мы либо говорим о том, *что имеет либо не имеет места*, либо говорим *что-нибудь кому-нибудь другому*, так что последний *понимает то, что говорится*. Только второй способ употребления языка внутренне или понятийно связан с условиями коммуникации. Говорить о том, как обстоят вещи, не означает необходимым образом участвовать в коммуникации того или иного вида, осуществляемой в реальности или по крайней мере в воображении...» [13, с. 39]. Обратим внимание, в частности, на мысль, что говорить «о том, как обстоят вещи, не означает необходимым образом участвовать в коммуникации». То есть связь между высказываниями (мыслями) о некоторой реальности и самой этой реальностью, по Хабермасу, не есть собственно коммуникация. Такого рода связи остаются за пределами феномена коммуникации.

Вместе с тем есть смысл рассматривать коммуникацию существенно шире, чем это делает Хабермас (и многие другие исследователи), включая в содержание этого понятия элементы, которые по своей природе и по характеру частично или полностью выходят за пределы собственно «социальных» и «субъектных». С критикой привычных представлений о коммуникации выступил Н. Луман. «Моей целью, – заявил он, – является критика привычного понимания коммуникации и предложение его иного варианта». Луман не удовлетворяет то, что в социологии понятия действия, взаимодействия и коммуникации обычно используются *в связи с субъектом*. «Это означает, – пишет он, – что они предполагают автора, называемого индивидуумом или субъектом, которому приписывается коммуникация или действие» [5].

Действительно, почему следует ограничивать понятие коммуникации, ассо-

цируя его только с *межличностными* и *межсубъектными* связями? Ведь одно из главных, исходных определений коммуникации носит явно «бессубъектный» характер: коммуникация – это «сообщение, связь *одного места с другим*». Более того, почему не пойти еще дальше, расширяя и обобщая данное понятие, и не считать, что коммуникация – это *любая* взаимосвязь: не только одного места с другим, но и одних предметов, явлений, признаков, процессов – с другими? То есть взаимосвязь, взаимодействие, взаимозависимость и обусловленность *акторов любого типа и любого характера* – личностного, социального, природного.

Чем оправдано такое расширение содержания понятия?

Известно, что реальные диалоговые ситуации не существуют «сами по себе», в абсолютной изоляции от достаточно сложного, многокомпонентного контекста. Они непременно включены в сложные «многоярусные» коммуникативно-диалоговые конструкции, когда одна диалоговая ситуация (вместе с действующими в ней сторонами, акторами) находится в «окружении» других диалоговых и «околодиалоговых» ситуаций и все компоненты этой многоярусной конструкции взаимозависимы. Так, диалоговые ситуации, в которых участвуют *учитель и школьник*, зависят от диалоговых отношений между такими социальными субъектами, как *школа и*

родители; диалоговые ситуации, возникающие между *руководителем и подчиненным* в рамках фирмы, зависят от характера диалоговых отношений между *фирмой и рынком труда* и т.п. Таким образом, для полной и адекватной оценки «внутренних» диалогов необходимо учитывать «внешние» диалоговые и иные отношения недиалогового характера в многоярусных коммуникативно-диалоговых конструкциях.

Очевидно, что участниками взаимодействия (диалога) могут быть *индивиды* (отдельные личности), коллективные, *групповые субъекты* (микро- и макро-группы), *социальные институты*. А в некоторых ситуациях коммуникантами, взаимодействующими сторонами могут выступать отдельные *процессы, стороны и сферы социума* (например, экономика, политика, кризис, инфляция, этнический менталитет) и даже элементы *универсума* (например, природные факторы). Сказанное относится к тем ситуациям, когда говорят, например: «*развитие экономики страны требует...*», или: «*интересы государства нас обязывают...*», или: «*новые потребности образования обусловили...*», или, наконец: «*изменение климата вынуждает нас...*» (не говоря уже о примерах такого рода, как «*силы небесные* взывают...»). Очевидно, в подобных случаях уместнее именовать соответствующую сторону влияния не «субъектом», а «квазисубъектом»¹. При этом степень влияния ее на другую сто-

¹ Такое наделение «субъектностью» некоторых абстрактных сущностей, перенесение на них определенных признаков субъектности, по-видимому, не так уж ново и непривычно для научного сознания. По крайней мере, оно вполне естественно для современной исторической мысли. Приведем в связи с этим одно высказывание П. Рикера. «Тогда как в традиционном или мифическом рассказе, а также в хронике, предшествующей историографии, действие отнесено к агентам, которых можно идентифицировать, обозначить именем собственным, считать ответственными за приписанные им действия, история-наука соотносит себя с объектами нового типа, соответствующими ее способу объяснения. Идет ли речь о странах, обществах, цивилизациях, социальных классах, ментальностях, история ставит на место субъекта действия анонимные сущности в прямом смысле слова... Место, еще недавно принадлежавшее героям исторического действия, которых Гегель называл великими людьми мировой истории, отныне занято общественными силами, чье действие не может быть дистрибутивным образом приписано индивидуальным агентам» [10, с. 825–826].

рону может быть весьма и весьма значительной, она бывает не менее, а иногда и более сильной, чем собственно «субъектное» влияние. Известно, что нередко *«обстоятельства сильнее человека»*.

В связи со сказанным в рамках теории коммуникативно-диалоговых отношений осуществляется расширение и обобщение традиционных, наиболее привычных понятий коммуникологии, связанное, в частности, с «продлением» оси субъектности в обе стороны. Такое расширение подразумевает продвижение: 1) от межличностной и межсубъектной коммуникации к *внутриличностному (интраперсональному)* участку оси; 2) от собственно субъектного (межсубъектного) участка коммуникации к «парасубъектному» (коммуникация *между субъектом и несубъектным актором*); 3) от парасубъектного к «квазисубъектному» участку возможных коммуникационных отношений (взаимодействие между *несубъектными акторами*). Такой подход позволяет определенным образом упорядочить на единой теоретической основе *весь контекст каждой конкретной диалоговой ситуации*, учесть все необходимые «привходящие» обстоятельства и наиболее адекватным образом оценить качество конкретного диалога.

При таком упорядочении весь контекст диалоговых отношений разделяется на три основные сферы – внутреннюю, собственно диалоговую (субъект + субъект); промежуточную, парadiaлоговую (субъект + квазисубъект); внешнюю, квазидиалоговую (квазисубъект + квазисубъект). Кроме того, внутри каждой из этих сфер выделяются свои «малые сферы», или слои. Например, внутри собственно диалоговой сферы можно увидеть межсубъектные отношения (диалоги) микро-, мезо- и макроуровня. Отметим при этом, что каждая сфера и каждый внутрисферный слой КД про-

странства имеет свои, специфические характеристики и закономерности функционирования. Так, очевидно, что *межличностный* диалог заметно отличается по своим характеристикам от *межгруппового* или *межинституционального* (хотя все они имеют и некие общие черты, отличающие их от отношений в рамках двух других сфер – пара- и квазидиалоговой).

Но дело не только в том, что при таком подходе – за счет упорядоченности всех возможных элементов контекста – создается лучший обзор всего контекста и, тем самым, появляются необходимые условия для того, чтобы не упустить, не «потерять из виду» ни одного элемента, важного для адекватной оценки качества конкретных диалоговых отношений. То есть дело не только в «инвентаризационном» эффекте предложенного подхода. Главное в том, что такое упорядочение и конкретизация контекста в конечном счете приводит к существенному переосмыслению понятия «контекст». Последнее преобразуется в качественно иное понятие – «коммуникативно-диалоговое пространство (КДП)», в связи с чем открываются новые, более богатые возможности анализа и оценки диалоговых отношений, измерения их качества.

Если понятие «контекст» подразумевает, как правило, *совокупность слабо упорядоченных, разнообразных и разнотипных элементов*, «окружающих» конкретную диалоговую ситуацию и, естественно, определенным образом влияющих на эту ситуацию, то «коммуникативно-диалоговое пространство» – это *системное* образование, характеризующееся *определенными закономерностями*, среди которых есть *универсальные закономерности* (распространяющиеся на все КД пространство), *частные закономерности* (например, относящиеся к какой-либо

сфере КДП – диалоговой, парадIALOGОВОЙ или квазидиалоговой) и, наконец, *локальные закономерности* (действующие в пределах некоторого участка КДП). Таким образом, если, опираясь на идею контекста, мы можем учитывать при оценке качества конкретных диалоговых отношений *отдельные, разрозненные элементы* контекста, то, используя концепцию КД пространства, мы получаем возможность учитывать при анализе и оценке диалоговых ситуаций *закономерности* КДП различного уровня и порядка. Эти закономерности включают в себя, помимо прочего, специфические характеристики каждой сферы КДП, которые (характеристики) представляют собой *обобщенное, интегрированное отражение взаимодействия множества акторов*, относящихся к данной сфере КД пространства. Именно это обстоятельство и делает результат анализа, основанный на использовании закономерностей КДП, более полным, обоснованным и надежным, чем тот, который построен на элементарной идее контекста. Соответственно, и возможности оптимизировать диалоговые стратегии при опоре на идею контекста и на концепцию КД пространства существенно различаются.

Разумеется, упорядочение и конкретизация контекста диалоговых отношений посредством введения понятия «коммуникативно-диалоговое пространство» отнюдь не ограничивается разделением последнего на три сферы – собственно диалоговую (субъект + субъект), парадIALOGОВУЮ (субъект + квазисубъект) и квазидиалоговую (квазисубъект + квазисубъект), а также на отдельные слои внутри каждой из трех сфер. Не меньшее аналитическое и диагностическое значение имеют и некоторые другие компоненты теории КДО. Один из них связан со специфическим расширением понятия «диалог».

Диалог, в обычном и наиболее привычном словоупотреблении, ассоциируется со стремлением к *взаимопониманию, с идеей согласия*. Обратим в связи с этим внимание на несовпадение, расхождение понятий «диалог» и «коммуникация». «Часто более или менее неявно полагают, – пишет Луман, – что коммуникация нацелена на консенсус, ищет согласия. На этой предпосылке построена теория рациональности коммуникативного действия, разработанная Хабермасом. Тем не менее она ошибочна уже чисто эмпирически. Можно *вступить в коммуникацию, чтобы обозначить разногласия*, можно начать спорить, и не существует никакого императивного основания считать поиск согласия более рациональным, нежели поиск разногласий. Это полностью относится к темам и партнерам. Само собой разумеется, что коммуникация невозможна без какого-либо согласия; но она невозможна также и без какого-либо разногласия» [5].

Таким образом, если диалог обычно подразумевает определенное взаимопонимание и согласие, то коммуникация между партнерами, акторами имеет место в случае как согласия, так и разногласия между ними. Но в рамках теории коммуникативно-диалоговых отношений понятия «коммуникация» и «диалог» становятся более близкими и в определенном смысле тождественными. Это происходит за счет предельного расширения понятия «диалог», выхода за обычные, наиболее привычные границы этого понятия. И прежде всего при этом имеются в виду *количественные характеристики* диалога. В контексте теории КДО под диалогом подразумеваются не только ситуации, когда имеет место определенное взаимопонимание (согласие и т.п.) между акторами, но и когда оно минимально

и даже имеет нулевое значение. То есть взаимодействие, коммуникация есть, а понимания нет. Это будет диалогом в его *нулевом значении*, что представляет собой хорошую «точку отсчета» при необходимости замерять «уровень» или «качество» диалогичности по одному из возможных критериев. Такие измерения очень уместны и полезны, когда сопоставляются и оцениваются различные проявления коммуникативности (или диалогичности) в той или иной сфере социальных отношений.

Учитывая потребности осуществления количественной оценки различных коммуникативных ситуаций, теория КДО предусматривает далее продолжение диалоговых значений и за пределы «нуля», в сторону отрицательной области значений. Ведь известно, что взаимопонимание между коммуницирующими сторонами (личностями, социальными субъектами) может характеризоваться не только значениями «больше», «меньше», «ноль». Бывают ситуации, когда происходит, например, понимание «с точностью до наоборот», т.е. имеет место некоторая предельная, *высшая степень непонимания*. Это, конечно, хуже, чем просто «непонимание», но в контексте теории КДО это все-таки некоторый уровень диалогичности – *диалогичность в отрицательной области ее значений*. Принять подобный подход так же естественно, как относить понятие «число» не только к положительным, но и к отрицательным представителям числового ряда. Несомненно, что не только «взаимопонимание» может получать количественную оценку, т.е. быть большим или меньшим, но и «взаимонепонимание» может иметь свои уровни. Таким образом, смысл расширения объема понятия «диалог» (с включением в него отрицательных значений диалогичности) в том, что это

позволяет выстраивать шкалу для измерения отдаленности/близости конкретной коммуникативной ситуации в отношении «идеала диалогичности».

Теория КДО предполагает еще одно направление обобщения понятия «диалог». Но прежде чем перейти к его объяснению и обоснованию, обратимся к уже существующим толкованиям данного понятия, достаточно широким по своему характеру.

Как и в случае с понятием коммуникации, при рассмотрении диалога также встает вопрос о *природе и характере сторон* (участников, акторов) диалоговых отношений. Но если, говоря о коммуникации, мы достаточно легко можем согласиться с тем, что ее сторонами могут быть не только субъекты в собственном смысле слова, то для диалога (все-таки изначально это «разговор двоих»!) бывает трудно допустить в качестве его «полноправных» участников некие сущности *несубъектного* характера, т.е. не являющиеся субъектами в прямом смысле этого слова. И все-таки это давно уже произошло и достаточно распространено в соответствующей литературе. Приведем только некоторые примеры.

«Диалог – это *взаимодействие разных языков, разных культур*, взаимодействие категорий “я” и “другой” как реализация ценностных установок, как особый взгляд на мир» [4, с. 210]. Как видим, помимо взаимодействия «я» и «другого» (что легко согласуется с привычным понятием диалога), в качестве сторон диалога (акторов) здесь признаются также «языки» и «культуры». Как известно, словосочетание «диалог культур» общепринято, широко распространено и считается вполне естественным, хотя, строго говоря, «культуры» – это не субъекты. А сами субъекты (в данном случае – народы, группы людей) стоят «за» культурами.

Очень много в обобщении и конкретизации понятия «диалог» сделал замечательный отечественный мыслитель – М.М. Бахтин. В свое время он писал: «Текст живет, только соприкасаясь с другим текстом (контекстом). Только в точке этого контакта текстов вспыхивает свет, освещающий и назад, и вперед, *приобщающий данный текст к диалогу*. Подчеркиваем, что этот контакт есть *диалогический контакт между текстами* (высказываниями)... За этим контактом контакт личностей, а не вещей (в пределе)» [1, с. 364–365].

Исходя из своего диалогического подхода и придавая ему универсальное значение, Бахтин идет в толковании диалога намного дальше всех других. «Задача заключается в том, – пишет он, – чтобы вещную среду, воздействующую механически на личность, заставить заговорить, т.е. раскрыть в ней потенциальное слово и тон, превратить ее в смысловой контекст мыслящей, говорящей и поступающей (в том числе и творящей) личности...» [там же, с. 365–366]. Шутка ли: «заставить заговорить *вещную среду*», «раскрыть в ней потенциальное слово и тон». Удивительная, очень непривычная и амбициозная научно-познавательная задача! Но она, безусловно, имеет смысл.

Заметим, что в рамках теории КДО «предельные случаи» диалога (когда, например, «говорит» даже вещная среда, «общаются» между собой различные природные и социальные факторы несубъектного характера) определенным образом учтены. Только они введены в некоторую систему – «коммуникативно-диалоговое пространство», где им отведено свое вполне определенное место. В частности, коммуникация между субъектом и несубъектным актором отнесена к «парадиалоговой» сфере КДП, а коммуникация между несубъектными акторами

включается в «квазидиалоговую» сферу КДП. В теории КДО четко продемонстрированы отличительные признаки коммуникативно-диалоговых ситуаций, относящихся к разным слоям КД пространства – собственно диалоговому, парадиалоговому и квазидиалоговому, а также показано значение элементов КДП, относящихся к двум «внешним» слоям, для анализа собственно диалоговых ситуаций, обоснована необходимость учета этих внешних, «околодиалоговых» элементов для обеспечения эффективного поведения в различных диалоговых ситуациях.

Помимо изменения представлений об *актерах* (сторонах, участниках) диалога, важнейшим вкладом Бахтина в теорию диалога явилось расширение и конкретизация этого понятия еще в одном отношении. Имеется в виду существенное расширение *содержания и смысла понятия «диалог»*. Как заметил В.С. Библер, Бахтин возражает против «узкого понимания диалогизма как спора, полемики, пародии». Вместо этих внешних, наиболее очевидных и грубых форм диалогизма он предлагает понимать под этим: «доверие к чужому слову, благоговейное приятие (авторитетное слово), ученичество, поиски... глубинного смысла, согласие, его бесконечные градации и оттенки... наслаивания смысла на смысл, голоса на голос, усиление путем слияния (но не отождествления), сочетание многих голосов (коридор голосов), дополняющее понимание, выход за пределы понимаемого и т.п.» [2, с. 21]. Обратим, в частности, внимание на слова «доверие», «благоговейное приятие», «согласие, его бесконечные градации и оттенки». В теории КДО разнообразные оттенки диалоговых отношений между актерами получили определенное упорядочение и интерпретированы в качестве «модусов»

(своеобразных режимов диалога), среди которых выделены три базовых модуса – когнитивный, эмотивный и аффективный (поведенческий). В теории подробно рассматриваются отношения и взаимовлияния между различными модусами диалога. Это позволяет не только упорядочить все разнообразие «коммуникативности», или диалогичности, в межличностных отношениях, но и выстраивать стратегии оптимизации этих отношений в каждом конкретном случае.

Если иметь в виду *межиндивидный, межличностный* тип коммуникации, то здесь отчетливо выделяются *три аспекта* диалоговых отношений: *когнитивный, эмотивный и аффективный*. Каждый из них представляет собой определенный психологический фон общения. Первый связан с мыслительной, интеллектуальной стороной общения, второй – с эмоционально-чувственной стороной, третий – с действиями, поступками индивидов. Назовем три этих аспекта *модусами* диалога. В рамках когнитивного модуса отношения могут выражаться, например, такими понятиями, как *согласие, взаимопонимание, разночтение, непонимание, недоразумение, противоречие* и т.п.; эмотивный модус предполагает использование таких понятий, как *симпатия, сочувствие, эмпатия, доверие, толерантность, индифферентность, антипатия, неприятие, отторжение*; наконец, аффективный (поведенческий, операциональный) модус предусматривает применение таких понятий, как *взаимодействие, сотрудничество, сотворчество, столкновение, противодействие, разнонаправленная активность, конфликт*.

Учет модуса диалоговых отношений очень важен для понимания и оценки конкретных ситуаций общения. Это связано с тем, что в реальных диа-

логах проявляют себя чувства, мысли и действия (поступки) их участников. Иногда эти три модуса согласуются между собой, но очень часто имеет место их большая или меньшая несогласованность (например, ситуация, когда чувствуют одно, думают другое, а делают третье). Такая ситуация достаточно характерна и для нашей жизни в целом, и для различных социальных сфер – политической, управленческой, образовательной, межэтнической, межпоколенческой, гендерной и др. Внимательный учет подобных ситуаций дает интересные результаты, проясняющие характеристики диалога, весьма существенные в прикладном, практическом отношении.

Но рассмотрим прежде всего отдельные проявления диалоговой «модусности», т.е. взятые в их обособленности друг от друга. Начнем с *когнитивного модуса*. Отметим, что взаимопонимание на когнитивном уровне проявляется не только в том случае, когда имеют место прямые, непосредственные отношения между коммуникантами, например когда учитель разъясняет ученику некоторый материал и тот понимает или не понимает излагаемое учителем. Взаимопонимание (или, напротив, взаимонепонимание) проявляется также тогда, когда реализуется опосредствованное, косвенное отношение между коммуникантами. То есть когда можно увидеть, оценить и даже измерить характеристики этого межсубъектного отношения на основе наблюдения особенностей отношения каждого субъекта *к чему-то третьему*, например, к некоторым действиям, поступкам, формам поведения, моральным установкам, ценностным ориентациям. Нужно сказать, что в этом случае для оценки взаимопонимания между субъектами в анализ, по необходимости, вовлекаются *парадиало-*

говые отношения: ибо для того, чтобы определить, насколько велико взаимопонимание между субъектами А и В, мы сначала выясняем отношение А и В к некоторой внесубъектной сущности С, означающей «поступок», «процесс», «ценностную ориентацию» и т.п.

Обратимся к эмпирическим данным, представленным в книге Ю.А. Чеботарева «Культурная специфика системы образования в России». Извлечем для своего анализа небольшую часть информации из представленной автором таблицы [14, с. 151] (табл. 1).

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос
«Кого прежде всего должна готовить школа»
(% от общего количества анкет)

№	Вариант ответа	Ученики	Родители	Учителя
1	Прагматиков, умеющих добиваться в жизни своих целей	44,8	13,5	9,7
2	Добросовестных, дисциплинированных работников	44,5	13,4	16,6

Примечание. Табличные данные относятся к 2001 г.

Как видим, в приведенной части таблицы зафиксированы некоторые представления ключевых субъектов образования о целях школы как социального института. Нельзя не обратить внимание на значительное расхождение между учителями и учениками по обоим приведенным позициям. Учителя отстают в ориентации на подготовку «добросовестных, дисциплинированных работников» и «прагматиков, умеющих добиваться в жизни своих целей» (соответствующие разностные показатели $44,5 - 16,6 = 27,9$ и $44,8 - 9,7 = 35,1$). Это, безусловно, свидетельствует о *недостаточном уровне взаимопонимания* между соответствующими коммуникантами. И хотя в данном случае уровень взаи-

мопонимания определяется косвенным образом, посредством сравнения представлений субъектов о приоритетных ориентациях школьной подготовки, очевидно, что обнаруженные расхождения между обследованными участниками образовательного процесса непременно скажутся и на их взаимопонимании в конкретных ситуациях непосредственного общения.

Конечно, результаты анкетного опроса – далеко не истина в последней инстанции. Одно дело то, *что говорят о себе и как оценивают себя* респонденты, и другое – как они *на самом деле ведут себя* в тех или иных случаях. Это несовпадение будет показано ниже, при анализе материала, в котором представлена ситуация взаимопонимания между субъектами в аффективном (поведенческом) модусе. Но перед этим рассмотрим диалоговую ситуацию в рамках еще одного – *эмотивного* модуса.

Взаимопонимание на эмотивном уровне также может быть проанализировано различными способами, и в частности путем анкетного опроса. Обратимся к тому же научному источнику, что был использован выше, и подобным же образом обработаем таблицу [там же, с. 179] (табл. 2).

Таблица 2

Характеристика взаимоотношений учеников и учителей глазами школьников, родителей, учителей (%)

№	Вариант ответа	Школьники	Родители	Учителя
1	Отношения ограничиваются учебными вопросами	37,6	37,5	12,5
2	Можно посоветоваться по жизненно важным вопросам	26,5	25,8	19,38
3	Отношения откровенные, доверительные (партнерские)	15,07	7,6	65,0

Отметим, что «откровенные, доверительные отношения», «возможность посоветоваться по жизненно важным вопросам» и т.п. – это те элементы взаимопонимания между коммуникантами, которые, несомненно, относятся к эмотивному его аспекту.

В приведенной таблице обращает на себя внимание следующее.

1. Весьма заметное несовпадение характеристик по первому пункту, которые исходят, с одной стороны, от школьников и родителей (37,6 и 37,5%), а с другой – от учителей (12,5%). Приблизительный *разностный показатель*, фиксирующий «меру несовпадения» и, в известной степени, меру взаимонепонимания между учительской группой, с одной стороны, и школьниками и родителями, с другой: $37,5 - 12,5 = 22$.
2. По второму пункту характеристики, исходящие от школьников и родителей, очень близки (26,5 и 25,8%) и, вместе взятые, они отличаются от тех, что даются учителями (19,38%).
3. Но более всего поражают данные по третьему пункту, которые демонстрируют не только заметное расхождение между мнениями школьников и родителей (15,07 и 7,6%), но и, главное, разительное несовпадение с обоими этими показателями мнения учителей (65%!). Очевидно, плохо не только то, что очень низки показатели по поводу доверительных отношений с учителями, принадлежащие школьникам и родителям. Но крайне тревожно то, что суждения учителей по той же позиции так сильно отличаются от ученических и родительских (приблизительные разностные показатели, соответственно: $65 - 15 = 50$ и $65 - 8 = 57$). Это говорит о недопустимо низком уровне взаимопонимания между

школьниками и учителями в эмотивном измерении.

Похоже, что диалоговые несовпадения, расхождения между ключевыми фигурами образовательного процесса – учителями и учениками – в эмотивном плане даже сильнее, чем в рамках ранее рассмотренного когнитивного модуса.

Но особую тревогу вызывает динамика диалоговых отношений, проявляющихся в эмотивном модусе. В этом плане показательна одна позиция из таблицы, приводимой Ю.А. Чеботаревым (табл. 3).

Таблица 3

Распределение ответов на вопрос
«Кого прежде всего должна готовить школа»
(% от общего количества анкет)

Вариант ответа	Ученики		Родители		Учителя	
	1992 г.	2001 г.	1992 г.	2001 г.	1992 г.	2001 г.
Отзывчивых людей, способных на понимание и сопереживание	37,9	16,3	41,9	21,3	49,2	20,5

Нельзя не заметить, как значительно падение соответствующего показателя, как велика деградация по всем группам респондентов (ученикам, родителям, учителям) за десять лет (1992–2001 гг.). К 2001 г. ориентация на очень важный эмотивный показатель резко снизилась (в два и более раз) и примерно выровнялась для всех трех групп. Разумеется, дело не только в собственных нравственных качествах этих групп, а в состоянии всего общества. И все-таки от учителей хотелось бы ожидать большего!

Обратим внимание на связь, сочетаемость только что рассмотренного эмотивного диалогового момента с одной очень важной для диалоговой культуры ценностной ориентацией (табл. 4).

Таблица 4

Распределение ответов на вопрос
«Кого прежде всего должна готовить школа»
(2001 г., % от общего количества анкет)

Вариант ответа	Учени- ки	Роди- тели	Учите- ля
Отзывчивых людей, способных на понимание и сопереживание	16,3	21,3	20,5
Людей, способных к конструктивному диалогу и сотрудничеству	28,2	37,0	26,2

Невысокий показатель по пункту «способность к конструктивному диалогу», очевидно, в значительной степени предопределяется низкой, недостаточной «способностью к пониманию и сопереживанию». При этом обращает на себя внимание не только невысокий, явно недостаточный показатель относительно «способности к конструктивному диалогу» у каждой из трех групп респондентов, но и вновь – отставание школы (учителей и учеников) от представлений родителей («заказчиков» образовательных услуг).

Следует иметь в виду, что осознаваемое самими респондентами отношение к ценностным элементам *в качестве репрезентации их личностных характеристик* не всегда достаточно адекватно действительному положению вещей. Для получения реальной картины субъективные представления респондентов о себе и других должны быть проверены и, при необходимости, скорректированы посредством сопоставления «осознаваемого» и «переживаемого» индивидом с *реальным его поведением* или *менее осознаваемым проявлением* его отношения к социокультурным объектам, субъектам, процессам, ценностям.

Обратимся теперь к рассмотрению *аффективного* (поведенческого) измерения взаимопонимания между субъектами образовательного процесса. Рассмотрим табл. 5 [14, с. 177].

Таблица 5

Распределение ответов на вопрос
о социально-профессиональных качествах
учителей с точки зрения их коллег и учеников (%)

№	Оценка	Скорее да		Скорее нет		Трудно сказать	
		ученики	учителя	ученики	учителя	ученики	учителя
1	Хорошо знают свой предмет	73,2	74,3	8,3	5,4	18,5	20,3
2	Справедливы	30,2	50,3	30,0	12,5	39,8	37,3
3	Видят в ученике личность, стараются понять его проблемы	26,5	58,3	41,8	14,9	31,7	26,7
4	Интересуются мнением учеников по самым различным вопросам	15,1	45,3	56,7	18,9	28,2	35,8
5	Могут прийти на помощь ученику в решении сложных жизненных проблем	18,1	70,3	50,7	8,3	31,1	21,4
6	Способны пробудить интерес учеников к своему предмету	49,6	62,5	22,3	8,2	28,1	29,3

Нетрудно увидеть, что более или менее близкие показатели (т.е. примерно совпадающие суждения учеников и учителей) имеются по п. 1, который, в отличие от последующих пунктов, скорее отражает определенное *отношение учителей к своему предмету*, преподаваемой дисциплине, чем их *собственно душевные качества*. Что касается оценок поведения учителей в плане «справедливости», признания «в ученике личности», способности «прийти на помощь ученику в решении сложных жизненных проблем» и т.п., то здесь расхождения между оценками учеников и учителей, как правило, слишком велики. Так, по п. 2 (если брать только первые два столбца – «Скорее да») разность показателей $50,3 - 30,2 = 20,1$: т.е. представления учителей о своей спра-

ведливости сильно завышены в сравнении с оценками учеников. Конечно, и ученики могут быть несправедливы в своих оценках, но в любом случае выявленное расхождение говорит о недостаточности взаимопонимания, или низких характеристиках диалога (в частности, в его поведенческом измерении) между ключевыми фигурами образовательного процесса. Аналогичная картина по большинству последующих пунктов. Проявление способности «видеть в ученике личность», стремление «понять его проблемы» оценено также существенно расходящимися показателями: $58,3 - 26,5 = 31,8$. По пункту «Могут прийти на помощь ученику в решении сложных жизненных проблем» расхождение еще более значительно: $70,3 - 18,1 = 52,2$, и т.д.

Следующий уровень анализа диалоговых отношений, основанного на излагаемом подходе, связан с сопоставлением результатов, полученных по каждому модусу. То есть после внутримодусного анализа есть смысл перейти к межмодусному. Сопоставим в связи с этим представленные выше результаты по когнитивному и аффективному модусу. Они отражены, соответственно, в табл. 1 («Кого прежде всего должна готовить школа») и 2 («Характеристика взаимоотношений учеников и учителей глазами школьников, родителей, учителей». В табл. 6 приводится табл. 1 в более полном виде.

Если оценки учеников и учителей в «когнитиве» (см., например, п. 1, 2 табл. 6) не очень заметно различаются между собой, то их оценки в «эмотиве» характеризуются значительным расхождением (оно трех- и болеекратно в табл. 2). Приведенные данные можно истолковать следующим образом. С одной стороны, ученики и учителя примерно одинаково (одина-

Таблица 6

**Распределение ответов на вопрос
«Кого прежде всего должна готовить школа»
(% от общего количества анкет)**

№	Вариант ответа	Ученики	Родители	Учителя
1	Людей, критически мыслящих, готовых брать на себя ответственность	36,2	56,2	42,6
2	Людей, способных создать крепкую семью	14,1	31,8	18,2
3	Отзывчивых людей, способных на понимание и сопереживание	16,3	21,3	20,5
4	Людей, способных к конструктивному диалогу и сотрудничеству	28,2	37,0	26,2
5	Образованных людей, будущих высококвалифицированных специалистов	59,9	34,0	51,0
6	Людей, понимающих и уважающих старших и младших	18,9	15,7	13,4
7	Прагматиков, умеющих добиваться в жизни своих целей	44,8	13,5	9,7
8	Добросовестных, дисциплинированных работников	44,5	13,4	16,6
9	Культурных, духовно развитых людей	—	22,2	44,9

ково плохо!) понимают значимость таких целей школьного образования, как «отзывчивость, способность к пониманию и сопереживанию», «способность к конструктивному диалогу и сотрудничеству». С другой стороны, имеет место вполне закономерное следствие этого: ученики в большинстве своем не верят, что отношения с учителями у них «откровенные, доверительные (партнерские)», хотя большинство учителей (65%) оценивают ситуацию иначе. Рассогласованность в оценках по эмотивному модусу, как уже отмечалось, слишком велика, но она является естественным следствием одина-

ково низких ученических и учительских оценок по определенным позициям в рамках когнитивного модуса.

Негативные следствия недооценки значимости коммуникативно-диалоговых задач школы еще отчетливее и тревожнее проявляются, если взглянуть на соответствующие оценки учеников и учителей, относящиеся к аффективному модусу. Частично продублируем в связи с этим вышеприведенную табл. 5 (табл. 7).

Таблица 7

Распределение ответов на вопрос
о социально-профессиональных качествах
учителей с точки зрения их коллег и учеников (%)

№	Оценка	Скорее да		Скорее нет		Трудно сказать	
		ученики	учителя	ученики	учителя	ученики	учителя
1	Справедливы	30,2	50,3	30,0	12,5	39,8	37,3
2	Видят в ученике личность, стараются понять его проблемы	26,5	58,3	41,8	14,9	31,7	26,7
3	Интересуются мнением учеников по самым различным вопросам	15,1	45,3	56,7	18,9	28,2	35,8
4	Могут прийти на помощь ученику в решении сложных жизненных проблем	18,1	70,3	50,7	8,3	31,1	21,4

Соотнесем приведенные данные, относящиеся к аффективному (поведенческому) модусу, с некоторыми показателями по когнитивному и эмотивному модусам (табл. 2 и 6). Очень большие *расхождения* между учениками и учителями по п. 2, 3, 4 («Видят в ученике личность...», «Интересуются мнением

учеников...»), «Могут прийти на помощь ученику...»), по-видимому, хорошо *согласуются* с признанием учителей, что отношения с учениками «ограничиваются учебными вопросами» (табл. 2), а также с достаточно низкими показателями учителей по когнитивному модусу, отражающими их ориентации на некоторые коммуникативно-диалоговые ценности: воспитывать «людей, понимающих и уважающих старших и младших» – 13,4% и «отзывчивых людей, способных на понимание и сопереживание» – 20% (табл. 6). Вместе с тем эти *расхождения в рамках* аффективного модуса и низкие оценки учеников в отношении диалогового поведения учителей, по сравнению с учительскими самооценками (26,5% против 58%; 15,1% против 45,3%; 18,1% против 70,3% в табл. 5), контрастируют с высокой оценкой учителями своих отношений с учениками как «откровенных, доверительных (партнерских)» (65%, табл. 2).

Разумеется, анализ диалоговых отношений в сфере образования отнюдь не ограничивается использованием модусного подхода. Модусные характеристики диалога – только малая часть огромного множества характеристик, открывающихся при применении к анализу более мощного инструментария, о котором говорилось выше, – концепции коммуникативно-диалогового пространства. Последняя сформирована в рамках теории коммуникативно-диалоговых отношений и представляет собой специфическое, нацеленное на количественный и качественный анализ обобщение и систематизацию всевозможных идей и понятий, так или иначе связанных с феноменами коммуникации и диалога.