

*Н.Т. Абрамова*

## **Врач и больной: коммуникативный модус**

### **1. Постановка задачи**

Вряд ли ныне у кого может вызвать сомнение сам тезис о том, что коммуникативные связи «Я» и «другого» принадлежат к числу главных факторов — оснований, на которых строится возможность выздоровления больного. Однако когда дело доходит до реальной практики, то оказывается, что современная медицина не может в своей практике отойти от идеологии естественнонаучного натурализма. Такой взгляд построен на представлениях, во-первых, об объективности и универсальности знаний о болезни, во-вторых, врач видит в пациенте не конкретного человека, а деперсонализированный организм; в-третьих, диагноз лишь формально соотносится с некоторым классом болезней; в-четвертых, лечение оказывается процедурой технической манипуляции с объективной системой организма<sup>1</sup>.

На развитие общемедицинской теории не могут не влиять идеи, сформировавшиеся в рамках феноменологической традиции: коммуникативная связь трактуется как экзистенциальное сближение «Я» и «другого», как специально организованное рефлексивное усилие, духовная работа, содержанием которой является феноменологическое переживание смыслов. Обратим внимание на ряд попыток раскрыть содержание такого рода процедуры.

Согласно представлениям Э.Гуссерля, совместный духовно-практический опыт является результатом «вчувствования» в чужие смыслы<sup>2</sup>. Акты такого переживания принято описы-

вать таким кругом понятий, как взаимосогласованные формы поведения «Я» и «другого», как их совместный духовно-практический опыт, который обеспечивает возможность сближения и взаимного понимания.

К.Р.Роджерс интересовали условия становления аутентичного опыта применительно к конкретно-жизненным ситуациям, касающимся, в частности, отношений врача и пациента, ученика и учителя. Для построения своей концепции автор привлекает понятие «эмпатия». Его смысл автор видит в переживании, которое появляется во взаимном опыте общения. Существенная особенность эмпатии в том, что такой опыт нельзя получить рациональными средствами; здесь необходим обоюдный, взаимный внутренний контакт<sup>3</sup>.

Вместе с тем, даже если для описания взаимосогласованного опыта общения «Я» и «другого» используется иной смысловой контекст, скажем, если привлекается представление о «полях когеренции»<sup>4</sup>, о интермонадическом сообществе, — во всех этих случаях речь идет лишь о констатации самого феномена переживания общности («togetherness»), о «выходе» «Я» из самозамкнутого состояния. Чтобы продвинуться в понимании интенциональной природы феноменов «вчувствование», «эмпатия», «поля когеренции» и др., необходимо дальнейшее развернутое обоснование не только их интенциональной, но коммуникативной природы.

## 2. Линии исследования коммуникации

Коммуникация (лат. *communicatio, communico*) в своем первоначальном смысле означает — делаю общим, связываю, общаюсь. Общение указывает на наличие участников — коммуникантов, связь между которыми осуществляется посредством языка — человеческой речи, но может и иных, внеречевых форм<sup>5</sup>. Общение участников коммуникации — это, прежде всего, передача, или трансляция, информации. В центре внимания разработчиков теории информации оказались информационные потоки между участниками связи, анализ языковых декодирующих устройств и «процессоров», перерабатывающих и хранящих посланную «информацию». Проблема состояла в

определении того, как «получатель» воспроизводит посланную ему информацию, каким образом осуществляется при этом преобразование сообщения.

На развитие понимания природы коммуникативных отношений существенным оказалось влияние идей английского философа Дж.Остина о речи как действии. Автор развивает мысль о том, что предметом анализа является не один язык и текст; для понимания речи необходимо обращение к более широкому контексту употребления. Такой подход привел к радикальному пересмотру взгляда на содержание речеповеденческого акта<sup>6</sup>, изменился взгляд на цель коммуникации.

Дж.Остин показал, что цель обращения к адресату не только в расшифровке посланного сообщения. Другая смысловая составляющая цели – надежда на понимание внутренней интенции сообщения. Это другое значение цели – более глубинное, не всегда артикулировано. Для «Я» важно не только послать информацию, но и знать, как другой отреагирует на принятое сообщение. Другими словами, структура цели сообщения имеет не один, а два смысловых уровня: с одной стороны, прямая передача информации; а с другой – акт ожидания «Я» получить ответ, надежда, что «другой» ответит на принятое сообщение. Надежда эта носит скрытый характер, не выведена на «поверхность». И тем не менее эта вторая смысловая составляющая цели выполняет конституирующую роль во внешне-внутренних коммуникативных отношениях. О распознавании послания свидетельствует адекватная реакция адресата, в которой репрезентированы явные и неявные компоненты исходной цели.

Обратим внимание на разработанное представление о двух моделях коммуникации<sup>7</sup>. Суть кодовой модели открывается через анализ информационного потока. Существенную черту кодовой модели составляет отношение симметричности кодирования: говорящий намеренно отправляет слушающему информацию с тем, чтобы сообщение стало общим; эта цель – «разделить» взгляд на сообщение, сделать его общим. Такая цель – общность взгляда – достигается за счет «общего кода». Связь между «Я» и «другим» устанавливается посредством простой трансляции информации. Такой перенос по сути является

«зеркальным»: и отправитель и получатель являются обладателями тождественной информации. Сообщение (информация) служит тем субстратом, который объединяет субъектов связи. А это значит, что в основе кодовой модели коммуникации лежит представление, во-первых, о зеркальном подобии информации на входе и выходе; во-вторых, информации придан смысл вещи, которая обладает способностью когнитивно запечатлеть мир; в-третьих, трансляция трактуется как механический, чисто внешний перенос информации.

Другая, интерференционная модель коммуникации, основана на принципе выводимости знания: отношения между участниками коммуникативного акта наполняются иным смыслом; иным оказывается статус транслируемого сообщения.

Начнем с основополагающего принципа выводимости знания. Коммуникация всегда предполагает передачу и использование информации. Однако в отличие от кодового варианта трансляция информации не сводится лишь к простой передаче, на передний план здесь выступают отношения корреспондентов. Повторяем, говорящий, посылая сообщение, заинтересован не только в передаче информации, но и в ответной реакции своего корреспондента. Первому важно, чтобы его намерение, содержащееся в послании, было распознано, а вслед за распознаванием он получил ответ. Как мы видим, наличие интенций, настроенных на связь и общение, приводят в действие коммуникативные компоненты связи, оставляя на втором плане информационную составляющую. Просто поменялась пальма первенства.

### **3. Интерсубъективность: опыт моделирования**

Понимание необходимости операций над информацией выдвинуло коммуникацию в число конструктивных задач, придало последней статус цели действия. Научное познание существенно продвинулось по пути артикуляции предпосылок коммуникативной работы — опорой которых служит умение анализировать имеющуюся формацию, выстраивать линию собственного поведения, согласовывать действия, продумывать разные варианты прямых и ответных действий.

Об опыте коммуникативной работы мы судим, как правило, по превращению абстрактной информации в осмысленное знание; по тем процедурам, которые обеспечивают возможность понимания посланного сообщения; по рефлексивному опыту получения осмысленного знания. Именно путем анализа разнообразных форм трансляции информации мы попытаемся далее уловить суть коммуникативного опыта и осознать пути его формирования.

Между тем общение «Я» и «другого» не всегда завершается взаимным пониманием; субъекты коммуникации не всегда умеют сформировать единое смысловое пространство, служащее основой их взаимного понимания.

Ответить на вопрос, отчего в одном случае адресат, приняв посланную информацию (мысль) и уловив смысл намерений и ожиданий корреспондента, адекватно отреагировал на принятое сообщение, а в другом – и услышал, и увидел, но не понял, что же от него ждет корреспондент. Видимо, корни непонимания могут находиться не только в том, что респондент «глуп». Причина может быть более и глубокая, лежащая в сфере ценностей – культурных, духовных и т.п.

Явное непонимание между «Я» и «другим» часто происходит из-за их духовной разобщенности, из-за того, что не складывается взаимное интересубъективное взаимодействие. Последнее возможно при условии, что посланное сообщение (мысль) претерпевает акт конституирования: мысль адресанта – со всеми содержащимися в ней интенциями – становится «моей» лишь в том случае, если я уловила (извлекла) и разделила (всем сердцем и душой) посланную информацию. Достижимое со-осмысление – это плод, результат особых умственных усилий, которые предпринимают в актах общения «Я и другой».

Об условиях становления аутентичного опыта врача и пациента, о том, чтобы общение было субъектно-ориентированным и по возможности постоянным, говорит К.Р.Роджерс, раскрывая смысл психотерапевтической и педагогической практики<sup>8</sup>. Обратимся вновь к идее Дж.Роджерса об эмпатии. Свое понимание об эмпатии автор развивает, анализируя отношения, которые складываются между учителем и учеником. Роль учителя состоит в «побуждении» ученика, в снабжении его энергией для того, чтобы ученик познал, узнал сам себя.

А для этого ему нужно, по мысли Дж.Роджерса, чтобы учитель смог проникнуть и понять внутренний мир своего ученика. Здесь эмпатия важна для того, чтобы «расшевелить» застывшее восприятие ученика, разбудить его рефлексивные способности. Как отмечает ученый, если таких шагов не предпринимать, то восприятие учеником самого себя, то есть его самосознание, будет оставаться «застывшим»: за границей осознанности останутся многие главные «качества» его личности — его личные умения/неумения, знания/незнания, понимание/непонимание и пр. Задачу учителя автор видит в том, чтобы ученику открылись, сделались явными его собственные способности. Ведь как часто ученик даже не предполагает наличия у себя каких-либо недостатков. Рефлексивное отношение к своему опыту — внешнему и внутреннему — позволяет ученику внести коррективы в оценку и самого себя и другого. Именно по этой причине нужна целенаправленная работа по организации аутентичного смыслового общения. В результате эмпатии произошло расширение смыслового горизонта «Я — сознания» ученика, оказалась скорректированной оценка «Я» сознания ученика.

Современное методологическое сознание созрело до понимания важности как самой идеи о духовно-нравственных ценностях, так и о необходимости владеть ими в гуще живой жизни, в частности в медицинской практике. Внутренняя работа в этом направлении связывается с поиском нестандартных путей процедуры обучения. С такого рода запросами столкнулись при попытках оптимизации учебной программы по освоению детской неврологии (кафедра медицины и логопедии). Основная задача, которая была поставлена авторами педагогического проекта В.А.Ивановым, В.Б.Ласковым и Н.А.Шевченко, состояла в том, чтобы познакомить студентов-медиков с этическими аспектами поведения, помочь приобрести реальные навыки грамотных и безупречных приемов работы с разнообразным «контингентом». Речь идет о коммуникативных умениях, и родилась эта идея из чисто практических потребностей оптимизации работы врача. Действительно, поскольку врач вынужден действовать в самых разных ситуациях и отвечать на самые разные вопросы, то такая деятельность во многом зависит от умения распорядиться в конкретных коммуникативно-

прагматических обстоятельствах. Особые трудности врач испытывает при работе с детьми и подростками, имеющими дефекты развития нервной системы; не менее сложны отношения с взрослыми пациентами, страдающими неврологической дисфункцией. А как общаться с родственниками таких больных? А взаимно-не-согласованный опыт коллег по профессии? И т.д. Разнообразие отношений, в которые вступает лечащий врач, невольно предъявляет ряд требований к его умению организовать совместный коммуникативный опыт. Именно отсюда – из потребности получить знание об отношениях с Другим – и возникла идея дополнить образование студента-медика еще одним учебным курсом. Этот курс, по замыслу авторов проекта, должен быть практическим, в виде ролевых игр, с тем, чтобы на личном опыте каждый мог сформировать у себя ряд коммуникативных навыков и умений, имеющих экзистенциальную природу. И прежде всего таких, к примеру, как этическая грамотность, этическая чуткость и сердечность, то есть качеств совместного существования.

Авторы нарисовали наглядную картину отношений, близкую к реальной ситуации в больничных условиях. По их замыслу, вживаясь в те или иные образы, студент должен научиться интенционально сопереживать, демонстрировать и интерпретировать самые разнообразные смыслы и т.п. Оптимальность ролевых игр авторы усматривают в том, что в игре воссоздается реальная обстановка. Опора на опыт – вот одно из главных условий, которое поможет освободиться от беспомощности перед трудностями в реальных ситуациях, научит справляться с коммуникативными коллизиями, выработать умения адекватно оценивать больничную ситуацию. В числе таких умений особенная ценность была придана сдержанности, сердечности и т.п. Студентам были предложены такие роли, как «больной ребенок», «логопед или педагог-дефектолог», «родственник больного» и др. Предлагалось также разыграть, к примеру, ситуации, где они должны «послать сообщения родственникам». Таких случаев множество, например: о подростке, имеющем стойкий дефект функции нервной системы после черепно-мозговой травмы; о больном, прошедшем курс лечения и нуждающемся в выписке из стационара; о том, как нужно разговари-

вать с ребенком, у которого сохраняется стойкий дефект функции; о том, как сообщать родственникам больного те или иные сведения, как проводить самые разные беседы с больным ребенком и т.д. Ролевые игры, по мнению авторов, должны охватывать все основные проблемные ситуации будущей профессиональной деятельности студентов. Весьма существенно, что такие игры, помимо собственно игрового момента, предполагают и последующий критический анализ поведения каждого из участников игры. Так сказать, «разбор полета» должен быть также наглядным, чтобы на собственном опыте студент смог научиться правильным вариантам поведения в конкретных ситуациях. Ведь в реальной жизни эти ситуации могут быть и конфликтными, и неверными в этическом плане, и профессионально ошибочными и др. Причем «неблагополучные» отношения могут складываться с разными членами ситуации: больными, врачами, педагогами, родными, сослуживцами и т.д. Авторы подчеркивают, что практический зримо-контактный характер такого обучения более эффективен при формировании и совершенствовании профессиональных навыков, нежели лекции на те же темы. Операциональная постановка задачи открывает возможность формировать, по их мнению, адекватные этико-профессиональные установки<sup>9</sup>. Практический способ получения знаний и умений – вот еще один из оптимальных путей, ведущих к сохранению и воспроизводству традиции. Коммуникативно-интерпретативный путь актуализации совместного опыта происходит, как можно заметить, через конструирование субъективности, через неразрывность знания и переживания, «вчувствование» чужих смыслов. Опытность рождается из умения интерпретировать поведение «другого», из овладения практикой со–осмысления, со–чувствия. В опытности наиболее отчетливо проявляется весь несловесный путь ее рождения. Внутренний опыт, полученный в практике реального общения с «другими», в условиях коллективного со–осмысления оказался именно той дорогой, которая привела к научению, к овладению умениями воспроизводить и поддерживать качество необходимого знания. Опорой здесь служат не внешние мотивы, не мнение «другого», а внутренние импульсы.



Думается, что, обсуждая тему интерсубъективности, важно вернуться к мысли Ф.В.Бассина о возвращении в медицинскую практику вечных жизнесмысловых вопросов, таких, как добро и зло, вера и надежда. По его мнению, «...широкое использование в клинической практике идей «сочувствия», «добра», «любви» – это отнюдь не отказ от научного подхода к проблеме этих нравственных и философских категорий. Напротив, это подъем их проблематики на новый, более высокий теоретический уровень»<sup>10</sup>.

О внутреннем устройении, о самой «ткани» совести и о ее коммуникативной природе прекрасно сказано у Митрополита Антония Сурожского, который во время Отечественной войны работал врачом во Франции в рядах французского сопротивления. Даю выдержки из его работы в некотором сокращении.

Митрополит Антоний рассказывает о том, как в условиях войны, занимаясь хирургией, он понял, что сделать сложную операцию – вопрос технический – может всякий хороший врач, а заняться больным – вопрос человеческий, и что *этом* момент самый важный и самый значительный. У него сформировалась новая иерархия ценностей: вещи, бывшие ранее ничтожными, становились значительными именно потому, что оказывались *человечными*, и в то же время некоторые большие вещи стали безразличными, потому что они *не* человечны. В момент, когда умирает молодой человек, двадцати с небольшим лет, он знает, что умирает, технически вы совершенно не нужны. А ему *не с кем* поговорить. Причем не о жизни, не о смерти, ни о чем таком, а о его ферме, о его жатве, о корове – о всяких таких вещах. И в этот момент делается таким значительным, потому что такая разруха, что *это* важно. И вот сидишь, потом человек заснет, а ты сидишь, и изредка он просто шупает: тут ли или не тут? Если ты тут, можно дальше спать, а можно и умереть спокойно<sup>11</sup>.

В плане пояснения сути коммуникативных отношений приведу еще один отрывок из военных воспоминаний митрополита об отношении к больному немцу, которому хотели отрезать палец. «Я помню, немец сказал тогда: «Я часовщик». Понимаете, часовщик, который потеряет указательный палец, это уже конченный часовщик. Я тогда взял его в оборот, три недели работал над его пальцем, а мой начальник смеялся надо мной,

говорил: «Что за дурь, ты в десять минут мог покончить со всем этим делом, а ты возишься три недели — *для чего?* Ведь война идет — а ты возишься с пальцем!». А я отвечал: да, *война* идет, и *потому* я вожусь с его пальцем, что это настолько значительно, война, самая война, что его палец играет колоссальную роль, потому что война кончится, и он вернется в свой город с пальцем или без пальца».

Обратим внимание на вывод митрополита Антония: «И вот этот контекст больших событий и мелких вещей и их соотношение сыграли для меня большую роль — может быть, это покажется странно и смешно, но вот что я нашел тогда в жизни, и свой масштаб в ней нашел тоже, потому что выдающимся хирургом я никогда не был и больших операций не делал, а вот это была жизнь, и именно глубокая жизнь взаимных отношений»<sup>12</sup>.

Вот этот пройденный путь осмысления — путь «оживления» смысла во внутренний смысловой строй «другого», назван мною субъективизацией смысла. Осмысление носит сугубо индивидуальный характер и является также индивидуацией смысла.

Итак, акты индивидуации и субъективации протекают в рамках определенных смысловых связей; эти рамки суть границы смыслового пространства. Если не соблюдаются главные условия: мысль оказывается вне пределов смыслового пространства, субъект не делает усилий над постижением смысла, то мысль останется абстрактной, т.е. не нагруженной смыслом. Смысл, таким образом, «силою берется» и желанием, — это еще одно условие.

Познавательные усилия субъект выстраивает сам и преодолевает этот путь также сам, шаг за шагом, опираясь на прошлый и текущий опыт, на рациональные и внерациональные мыслительные акты. Весьма существенна и роль сложного коммуникативно-прагматического комплекса, в котором запечатлены элементы предшествующего опыта человека. «Я-сознание» взаимодействует как с наличной ситуацией («здесь» и «теперь»), так и с опосредованными информационными потоками. Чтобы результаты по осмыслению Я и другого совпали, оказались взаимосогласованными, нужно пройти путь, пережить опыт. Значит, субъективация смысла имеет опытную, точнее, практическую природу.

#### 4. Поиски единого смыслового пространства

Потребность в знании истоков духовного родства и духовной близости побуждала людей разных поколений к размышлениям о пути и средствах достижения внутренней близости. Однако разные субъекты движутся своими путями и достигают свои цели по-разному. Чтобы это понимание прояснить, попытаюсь далее реконструировать один конкретный опыт таких попыток на примере анализа «Писем к сыну» английского писателя Честерфилда<sup>13</sup>. Акцент будет сделан на отдельных шагах, которыми шел автор «Писем»; присмотримся также и к тем трудностям, с которыми он столкнулся на своем пути. Это позволит, надеюсь, выявить, с одной стороны, некоторые особенности условий наставничества и приоткрыть пути сохранения традиции, а с другой – подойти к пониманию более общей проблемы: осознать пути формирования коммуникативного опыта.

Следует обратить внимание на просветительское кредо, которое исповедовал автор «Писем». В деле воспитания, считал писатель, велика преобразовательная роль знания. Отсюда большие надежды на письменное слово. Руководствуясь этой мыслью, Честерфилд составил свод правил поведения, которыми сын должен был руководствоваться в своей жизни, составил список книг, необходимых для повышения образовательного и культурного уровня и т.д. Мысль о важности такой информации руководила всеми такими действиями отца. В течение многих лет по мере возрастания сына Честерфилд намеренно и регулярно отправлял ему письменные наставления. Это одна из содержательных сторон коммуникативного акта. Другая интенциональная сторона состояла в надежде отправителя писем, что их получатель информации будет ею руководствоваться как компасом и путеводителем.

Итак, в основание наставничества Честерфилдом положена просветительская установка, в которой отдается предпочтение знанию. Учебно-воспитательный процесс согласно такой позиции строится на простом усвоении информации, поступающей от учителя к ученику. Такова наша первая оценка «Писем».

Продолжая реконструкцию содержания посланий, особо обратим внимание на мотивацию (внутренние причины), которые побуждали составителя свода информации. Отец стремился познакомить сына с таким кругом социально значимых норм, правил жизни и поведения, которые предпочитает, прежде всего, он сам, вызвать интерес к таким культурно-историческим фактам и событиям, которым он придает особую значимость, которые составляют ценность именно для него самого. И этот мотив выражает стандартную ситуацию, естественен для любой семьи.

Анализ содержания посылаемой информации позволил вскрыть и более глубокий уровень мотивации отца: а именно его стремление сблизиться с сыном в духовном отношении. Условие и залог этого Честерфилд видел в расширении духовных запросов сына, в формировании общих интересов, общих ценностей и т.д. Из сказанного следует предположить, что мысль о взаимосогласовании духовно-практического опыта (своего и сыновнего) — вот главный стержень мотивации отправки сообщений. «Письма», по мысли отца, должны были выполнить роль фундамента и строительного материала, с помощью которого и воздвигнется, фигурально выражаясь, их совместный «духовный дом».

Что же получилось на самом деле? Образовалось ли на самом деле единое духовное пространство? Поиски ответа связаны с прояснением ряда вопросов. К примеру, таких: какими путями протекает сам процесс осмысления получаемой информации? Всегда ли совпадает смысл и значение посланной и принятой информации? Ответы на поставленные вопросы целиком погружены в анализ информационных коммуникативных процедур.

Прежде всего, о содержании «свода правил» жизни и поведения, сформулированного Честерфилдом. Те ценности, которые были предложены отцом, оказались чужды переживаниям и образу жизни сына. Такое несовпадение интересов, ценностей и пр. стали внутренней причиной того, что все содержащиеся в посланиях «благие пожелания» не стали для сына значимыми.

Если на эту ситуацию посмотреть с точки зрения кодовой модели коммуникации, то отец оказался всего лишь «отправителем» информации, а сын — ее «получателем». Налицо меха-

нический перенос информации. Однако кодирование информации не имело зеркально-симметричного характера, ибо сын не принял чуждые для него нормы и правила жизни.

Обратим внимание, что информация не имела коммуникативного смысла, ибо исключала общение и взаимное понимание. Сын увидел в такой информации лишь некую картину образов. Но ни картина в целом, ни содержащиеся в ней образы оценок, событий, фактов не затронули струн его интересов, его сердца. И тем самым не «материализовались», не конституировались структуры их совместного существования.

Зададимся далее вопросом: какое из «педагогических звеньев» было пропущено отцом? Наш ответ таков: для этого нужен был совместный духовный опыт, личный опыт общения; для этого нужен был личный пример, когда в самой ткани живой жизни протекает демонстрация, когда «глаза в глаза» открывается содержание излагаемых правил и норм.

Отсутствие общения не привело к взаимосогласованному опыту. Наоборот, создалась ситуация, в которой один действует по одним правилам, а другой их видит чувственно-наглядно, но не воспринимает в качестве «своих».

Между тем лишь при наличии коммуникативных связей то или иное правило усваивается учеником как навык. Но поскольку весь свод полученной сыном информации оказался для него формальным «правилом», то и нельзя было ожидать с его стороны «поступка». Лишь условия наглядного примера, сама гуща жизни закладывает содержание поведения. Содержание это формируется от одного шага к другому, с подсказками, какие шаги нужно сделать, а каких следует избежать, чтобы поведение оказывалось именно таким, каким себе его мыслит воспитатель: высоко нравственным, чтобы поступки были основаны на чести и достоинстве, чтобы не вели к бесчестию, не оказывались постыдными и пр.

Вторая наша оценка писем состоит в том, что, вложив в свое сообщение некий смысл, отец вслед за этим не продемонстрировал наглядно в качестве «живого» примера свои интенции. А именно — не сделал ничего (не сумел, не захотел и т.д.), чтобы сын не только распознал его устремления, но и отреагировал ожидаемым образом. Поэтому послания

не стали для сына смысловым знаком, оказались пустыми, коммуникативно не значимыми. А попытка согласования и гармонизации отношений, «бытия-друг-для-друга» стала несбыточной мечтой, построенной на односторонней интенциональной установке. Последняя не могла конституировать, повторяем, структуры совместного существования. Будучи духовно бедным и не подтвержденным совместно прожитой жизнью, опыт отца оказался рассогласованным с духовно-коммуникативным опытом сына, асимметричным ему. В итоге, несмотря на то, что чисто внешне-формально связь отца с «наследником» и не прерывалась, традиция, идущая от наставника-Честерфилда, была прервана. Отношения, сложившиеся между сыном-учеником и учителем-отцом, свидетельствуют о несовпадении целей и результатов: «благие намерения» отца не обернулись возникновением единого духовного пространства.

Итак, «Я-сознание» взаимодействует как с наличной ситуацией («здесь» и «теперь»), так и с опосредованными информационными потоками. Чтобы результаты по осмыслению «Я» и «другого» совпали, оказались взаимосогласованными, нужно пройти путь, пережить опыт. Значит, субъективизация смысла имеет опытную, точнее, практическую природу. Опыт самопознания обеспечивает превращение абстрактной информации в осмысленное знание. Вне этой процедуры посланное сообщение может оказаться пустым, не понятным. Осмысленное знание оказывается знанием, которое получено в индивидуальном опыте на основе рефлексии. Именно на такого рода общности покоятся сходные и социальные и моральные оценки окружающих явлений, духовных переживаний и т.д. Можно наблюдать в таких случаях согласованность в понимании событий, общность ассоциативного переноса смыслов и др., что в конечном счете обеспечивает возможность сближения духовных миров «Я» и «другого» (учителя и ученика, врача и больного).

Усилия наладить житие-друг-для-друга не имели положительного результата потому, что автор «Писем» строил свою воспитательную политику, основываясь на просветительском кредо об однозначном и линейном характере процедуры обучения.

Сказанное о едином смысловом пространстве может быть использовано при моделировании коммуникативных отношений в медицинской практике. Важно понимание того, что сложная коммуникативная работа отличается существенным разнообразием. В своем внутреннем движении разнообразие связано с идеей неопределенности: с представлениями о неполноте, об отсутствии точности, о незамкнутости, принципиальной возможности ошибок и противоречий и т.п. Разные элементы воспитательного процесса расположены относительно друг друга в некотором объеме, общие особенности которого можно также эксплицировать и через понятие многомерности, разнообразия, индивидуальности, автономности и т.п. Характерные для прагматического контекста добавочные смыслы, или коннотации, бывают обусловлены бесконечно сложными, избыточными структурами, которые включают как собственно культурные, нравственно-духовные ценности, так и знание о мире и непреложных истинах, о всеобщих и вечных представлениях о мире-дobre (зле, красоте и др., уродстве, чистоте и пр.), об истинах (навязанных, внушенных и пропагандируемых в конкретном социуме). В том числе и те сведения, которые связаны с представлением о коммуникативно-ситуационных компонентах, выражающих отношение — положительное или отрицательное — к людям, обществу. Наличие в структуре познавательной модели таких черт служит выражением более глубоких изменений, а именно указывает на новый принцип, заложенный в основание модели, основанной на разнообразии.

### Примечания

- <sup>1</sup> *Тищенко П.Д.* О философском смысле феноменов здоровье и болезнь // Здоровье человека как предмет социально-философского познания. М., 1989.
- <sup>2</sup> *Гуссерль Э.* Логические исследования. Т. 1 // *Гуссерль Э.* Философия как строгая наука. Новочеркасск, 1994.
- <sup>3</sup> *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1995.
- <sup>4</sup> *Серов Ю.М., Портнов А.Н.* Сознание и intersубъективность // Философия сознания в XX веке: проблемы и решения. Иваново, 1994.
- <sup>5</sup> См.: *Абрамова Н.Т.* Несловесное мышление. М., 2002.
- <sup>6</sup> *Остин Дж.* Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов. М., 1987. Вып. 17.

- 
- <sup>7</sup> **Макаров М.Л.** Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. Тверь, 1998.
- <sup>8</sup> **Роджерс К.Р.** Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1995. С. 336.
- <sup>9</sup> **Иванов В.А., Ласков В.Б., Шевченко Н.А.** Гуманитаризация высшего образования и проблема обучения неврологии на кафедре медицины и логопедии // Человекознание: гуманистические и гуманитарные ориентиры в образовании. Курск, 1994. С. 60.
- <sup>10</sup> **Бассин Ф.В.** О некоторых современных тенденциях развития «бессознательного»: установка и значимость // Бессознательное. Т. 4. Тбилиси, 1985. С. 454.
- <sup>11</sup> **Митрополит Антоний.** Человек перед Богом. М., 2001. С. 370.
- <sup>12</sup> Там же.
- <sup>13</sup> **Честерфилд.** Письма к сыну. Максимумы. Характеры. М., 1978.