

**Конфликт метафор и его индикаторы: проблема авторства и современный
университет**

Куракин Д.Ю., Центр фундаментальной социологии ГУ-ВШЭ, Москва

Ахиллесовой пятой современной социологии является связь методологии социологического исследования с социальной теорией. Угасание научной коммуникации в сфере теории, маскируемое выхолощенным тезисом о «полипарадигмальности» социологического знания, и непроблематизируемая общность исследовательских практик, порождают парадоксальный консенсус. Исследователи редко соглашаются друг с другом относительно природы, устройства, свойств общества; отсутствует согласие даже в отношении самого его существования. Но когда дело доходит до научного исследования, прибегают к одним и тем же инструментам познания. Результат этого консенсуса контрпродуктивен: связь методологии с социологической теорией ослабевает и, в пределе, нивелируется¹.

Преодоление этого парадокса подразумевает, что корректная методологическая постановка вопроса должна осуществляться в области социологической теории. В первую очередь, необходимо определиться с объяснительными доминантами, т.е. эксплицировать природу тех элементов в социологическом рассуждении, которым атрибутируется причиняющая сила. Формулируя эту мысль в методологической перспективе: необходимо выделить «независимые переменные», и уже после этого обращаться к объектам исследования, соответствующим тем или иным сторонам социальной жизни, в частности, сфере образования. Действительно, фундаментальным образом конкретные подходы к образованию могут быть охарактеризованы именно через указание базового объяснительного принципа. Если так, спектр возможностей будет включать в себя экономико-социологический подход к образованию, институциональный, структурно-функциональный и пр.

Одну из возможностей рассуждения представляет культурсоциология (cultural sociology) – постдюркгеймианский проект, ориентированный на категорию смысла². Залогом его продуктивности является эксплицированная теоретическая база, делающая

¹ Именно это обстоятельство обусловило принципиальную критику непроблематизируемых исследовательских конструкторов и господствующих практик со стороны ведущих социологов современности (см., например, [1]).

² Наиболее известная на сегодняшний день продуктивная версия разработки этого подхода имеет название «Сильной программы в культурсоциологии», и принадлежит Дж. Александру и его коллегам (см. [2], [3]).

возможным осмысленный поиск консистентных методологических решений. В основе этой исследовательской программы лежит тезис автономии культуры, утверждающий причиняющую силу культурных содержаний и препятствующий их редукции к иным, внешним по отношению к сфере смысла, принципам.

Что означает такой выбор теоретической позиции, в перспективе реального социологического исследования в сфере образования? Прежде всего, признание внутренней логики культурных содержаний существующих социальных образований, таких как школа, университет, и др. Так, современная школа, пережив серию кризисов, реформ, модернизаций и государственных стандартов, изнутри все еще очень сильно напоминает школу брежневских времен. А, значит, ее нельзя объяснить исчерпывающим образом, оперируя причинно-следственными рядами, включающими характеристики экономического, институционального, правового и других аспектов. Следовательно, школа имеет некое ядро, внутреннюю сущность, хотя и подверженную влияниям перечисленных факторов, но и обнаруживающую существенную способность сопротивления подобным воздействиям.

Университет в разное время и в разных странах, сменяя институциональные и экономические контексты, понимался то как кузница кадров для народного хозяйства, то как элемент сферы услуг, то и вовсе как социальный сейф. Однако большинство современных университетов обнаруживают сходство, нередуцируемое к перечисленным моделям. Это сходство, часто относимое к иррациональной сфере «традиции», раскрывается через историю идеи университета. Следовательно, существует культурная модель, или ряд культурных моделей университета, которые обладают существенной причиняющей силой по отношению к современным практикам образования.

Для того, чтобы сделать эту причиняющую силу элементом валидного научного рассуждения, необходим такой способ организации аргументов, который позволит идентифицировать внутренние логики моделей культурных содержаний, и атрибутировать им свойства, определяющие порядок взаимодействия между ними. Существует ряд способов концептуализации этих моделей культурных содержаний. В основе одного из них лежит понятие метафоры. Особые свойства метафоры, позволяющие ей соединять разнородные «реальности», привлекли к ней пристальное внимание лингвистов, философов и науковедов. В их концепциях метафора предстает то как основная символическая операция, то как фундаментальная основа мышления, то как колыбель знания. Завораживая умы, метафора удостоилась многих высокопарных эпитетов, столь же обнадеживающих их последователей, сколь туманных. «Метафора – незаменимое орудие разума, форма научного мышления» – писал Х. Ортега-и-Гассет. И

далее – «Поэзия изобретает метафоры, наука их использует, не более. Но и не менее» [4]. Другой знаменитый исследователь метафоры, Д. Дэвидсон, начинает одну из своих работ словами: «Метафора — это греза, сон языка. Толкование снов нуждается в сотрудничестве сновидца и истолкователя, даже если они сошлись в одном лице. Точно так же истолкование метафор несет на себе отпечаток и творца, и интерпретатора» [5].

Продуктивность понятия метафоры проистекает из двух обстоятельств. Во-первых, метафора является средством смыслового переноса между двумя символическими контекстами – на этом, в частности, основано классическое определение Аристотеля³ [6], которое, в общих чертах, принимается практически всеми современными исследователями. Во-вторых, метафора организует порядок взаимодействия между этими двумя контекстами. М. Блэк, автор «интеракционистской теории метафоры», выражает это положение следующим образом. В метафоре в рамках одного слова взаимодействуют два взгляда. При этом один из них восходит к основному субъекту метафоры (principal subject), а другой – к вспомогательному (subsidiary subject). Каждый из субъектов включен в систему общепринятых ассоциаций (the system of associated commonplaces). Метафора же переносит эти ассоциации, в основном – от вспомогательного субъекта – к основному [7]. Именно понимание этого механизма переноса, принимающего форму неконтролируемой экспансии, дает нам в руки инструмент экспликации и анализа метафор, в частности, метафор университетской жизни. Как отмечает В. Тернер, который, в этом отношении, является последователем М. Блэка, «метафора отбирает, усиливает, подчеркивает и организует свойства основного субъекта, посредством приложения к нему утверждений, которые обычно прилагаются к вспомогательному субъекту» [8].

В этом смысле, метафора – это оптика, организующая взгляд наблюдателя⁴. Она осуществляет разметку смысловых операций, различая совместимые и несовместимые по отношению к ней, консистентные и неконсистентные, и т.д. [9]. Поэтому понятие метафоры как средство анализа дискурса играет роль, аналогичную роли формальной логики в методологическом анализе, которая позволяет отделить множество валидных операций научного познания, от содержащих противоречия. Иными словами, метафора задает пространство ясности, отделяя логичное от нелогичного, ясное от

³ Аристотель определяет метафору как «перенесение слова с измененным значением из рода в вид, из вида в род, или из вида в вид, по аналогии» [6].

⁴ Блэк формулирует это свойство метафоры в виде «закона проекции»: «Предположим, что я смотрю на ночное небо через закопченное стекло, на котором в некоторых местах прорисованы чистые линии. Тогда я буду видеть только те звезды, которые лежат на этих линиях, а картину звездного неба можно будет рассматривать как организованную системой этих линий. Нельзя ли считать метафору таким же стеклом, а систему общепринятых ассоциаций фокусного слова — сетью прочерченных линий? Мы как бы “смотрим” на главный субъект “сквозь” метафорическое выражение — или, говоря другими словами, главный субъект “проецируется” на область вспомогательного субъекта» [7].

противоречивого. В силу этих свойств теория метафоры позволяет концептуализировать модели культурных содержаний, с тем чтобы сделать их объектом научного анализа. Так, в качестве определяющей характеристики модели культурных содержаний может быть выбрана «базовая метафора», определяющая внутреннюю логику этой модели. Термином «базовая метафора» (root metaphor) пользуется, в частности, В. Тернер, возводя авторство термина к С. Пепперу [10].

С методологической точки зрения ключевым обстоятельством является то, что разметка смыслового пространства, осуществляемая базовой метафорой, проявляет себя при попытке ее нарушения: действия и их смысл, которые противоречат метафоре (случаи неконсистентности или несовместимости, о которых речь шла выше), вызывают неопределенность и негативные эмоции, такие как гнев, неприятие, недоразумения, и проч. Аналогичным образом маркированы конфликты различных базовых метафор, которые весьма характерны для современной ситуации в сфере образования, как минимум, в силу стремительных изменений, имеющих место как в сфере образования, так и в социальной жизни в целом. Возвращаясь к нашему примеру – в современном университете сталкиваются несколько несовместимых базовых метафор: образование как услуга, образование как функциональная социальная структура, а также ряд консистентных метафор, восходящих к классическим моделям университета.

Метафоры социальной жизни, о конфликте которых идет речь, не могут быть зафиксированы непосредственно в опыте. Однако их конфликт имеет отчетливые эмпирически идентифицируемые маркеры. Прежде всего, это нарушение законодательно зафиксированных норм и типичные негативные эмоциональные реакции, в интерпретативном плане обнаруживающие конфликт интуиций действующих субъектов. Таким образом, конфликт интуиций – это регистрируемое в повседневном опыте следствие конфликта этих метафор, его индикатор. Анализ этого конфликта дает нам ключ к реконструкции его оснований. Идентификация таких конфликтов является важной задачей культурсоциологического исследования.

Один из значимых конфликтов такого рода связан с проблемой авторства, и проявляется в характерной для современных университетов проблеме студенческого плагиата. Налицо оба сформулированные нами признака конфликта метафор: и статистически значимые нарушения зафиксированных университетскими уставами норм, и глубокий конфликт интуиций между нарушителями этих норм и их поборниками. Представление о ценности научного текста неизменно присуще тем моделям университетов, которые, так или иначе, исходят из представления об абсолютной ценности познания. Для средневекового университета основополагающим было

представление об абсолютной и статичной истине. Именно оно определяло каноны и существо университетской жизни. Гумбольдтовский университет ставил во главу угла научное исследование, вечный и бесконечный поиск истины. В том и в другом случае принцип, регулирующий познавательную деятельность, находится внутри самой познавательной сферы. Понятие авторства, consistente этим моделям, восходит к античному пониманию сакральной субстанции авторства/авторитета, закреплённое в латинском глаголе «augeo», обозначающем «действие, присущее в первую очередь богам как источникам космической инициативы: “приумножаю”, “содействую”, но также и просто “учиняю” — привожу нечто в бытие или же увеличиваю весомость, объём или потенцию уже существующего» [11].

Фундаментальная тенденция в современной системе образования ведёт к торжеству иной базовой метафоры: «образование – это продукт». Регулирующий принцип в этом случае лежит вне области образования и сферы познания как таковой. Образование по своей сути перестаёт быть содержанием познавательной деятельности и становится товаром. Карл Маркс мог бы назвать эту метаморфозу товарным фетишизмом в сфере образования⁵. Контурсы конфликта между ценностно-ориентированными классическими университетскими моделями и инструментальной рациональностью экономцентризма соответствуют введённой М. Вебером оппозиции формальной и содержательной рациональности [12].

Об экспансии экономической метафоры в сферу познания можно говорить тогда, когда содержание учебного процесса оказывается подчинено внешней по отношению к нему цели. Когда ученики превращаются в клиентов, а учебный процесс – в средство их привлечения. Превратившись в средство, познавательная деятельность утрачивает самоценность, а её содержание – уникальность. Уникальность текста в этой логике становится просто чем-то излишним и неуместным, поскольку объект авторского права усматривается уже не в самом тексте, а в рецепте решения проблемы, или «технологии», которые он описывает. Как следствие, изменяется представление об авторстве и сущности текста.

Мы можем заключить, что конфликт интуиций в отношении плагиата является следствием изменения метафорики в области образования. Метафорика системы в целом определяющим образом влияет на внутреннюю структуру и регламентирует отношения внутри сферы образования. Организация учебного процесса, квалификационные нормы и правила, отношения между преподавателем и студентом, и даже одежда студентов и

⁵ Заметим, что в известном смысле об образовании как о продукте можно было говорить и раньше. Например, в случае, когда за него платили. Однако товарные отношения не пронизывали учебный процесс изнутри, не навязывали ему собственную логику.

преподавателей – все это восходит к базовым метафорам в данной области. Таким образом, представление о недопустимости плагиата конфликтует с экономической метафорой образования и логикой системы в целом. В этой логике существующие запреты плагиата – атавизм классического образования, подобно магистерской мантии.

Литература

1. *Бурдые П.* Общественное мнение не существует // Социология политики Пер. с фр./сост., общ. ред. и предисл. Н.А. Шматко./ — М.: Socio-Logos, 1993.
2. *Александр Дж., Смит Ф.* Сильная программа в культурсоциологии: Элементы структурной герменевтики / пер. с англ. С. Джакуповой под ред. Д. Куракина // Социологическое обозрение, Том 8. №3. 2009 (в печати).
3. *Александр Дж.* Аналитические дебаты: Понимание относительной автономии культуры / Пер. с англ. М. Шуровой под ред. Д. Куракина // Социологическое обозрение. Том 6. № 1. 2007.
4. *Ортега-и-Гассет Х.* Две главные метафоры / пер. Б.В. Дубина. М. 1991.
5. *Дэвидсон Д.* Что означают метафоры // Теория метафоры. М, 1990.
6. *Аристотель.* Поэтика, 1457b, 6-9. Цит. по изд. Аристотель. Поэтика / пер. с дневногреческого М.Л. Гаспарова // Сочинения Т. 4./ Общ. Ред. А.И. Доватура. М.: Мысль, 1984.
7. *Блэк М.* Метафора // Теория метафоры. М. 1990.
8. *Turner V.* Dramas, Fields, and Metaphors: Symbolic Action in Human Society. Cornell University Press. 1974, P. 30.
9. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем / Пер. с англ. Под ред. А.Н. Баранова. М., Едиториал УРСС, 2004.
10. *Repper S.C.* World Hypotheses. Berkley: University of California Press. 1942.
11. *Аверинцев С.С.* Авторство и авторитет // Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания. М., 1994.
12. *Вебер М.* Хозяйство и общество // Западная экономическая социология. Хрестоматия современной классики / Сост. и науч. ред. В.В. Радаев; пер. с нем. А.Ф. Филиппова. М., РОССПЭН, 2004.