
<https://doi.org/10.15407/fd2020.05.023>
141 УДК 165.8(304.444:37)

Михайло БОЙЧЕНКО, доктор філософських наук, професор,
професор кафедри теоретичної і практичної філософії,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
01601, Київ, вул. Володимирська, 60
mykhai@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-1404-180X>

СОЦІАЛЬНІ ТЕОРІЇ І ДИСКУРСИВНІ ТА НЕДИСКУРСИВНІ СОЦІАЛЬНІ ПРАКТИКИ: ОСВІТНЯ ПРОБА

Статтю присвячено виявленню потенціалу використання результатів дослідження недискурсивних соціальних практик для осмислення поведінкових підстав можливого практичного використання соціальних теорій. На прикладі сфери освіти акцентовано увагу на розрізненні когнітивного, афективного та психомоторного вимірів соціальної комунікації. Висунуто припущення щодо недооцінки афективної й, особливо, психомоторної царин для виявлення ресурсу та меж застосування дискурсивних практик. Залучено до філософського аналізу як його об'єкт класичні дослідження в освітній психології, передусім праці Бенджамена Блума, Девіда Кретвола та Аніти Гароу та їхніх послідовників. Освітні практики є практиками тілесними не меншою мірою, аніж дискурсивними. Проте неможливо редукувати їх ані до виміру самодостатнього всесвіту тексту, ані до виміру самодостатнього всесвіту тіла. Царина емоційного виконує функцію єдиної ланки між тілесним і когнітивним, а звернення до емоційного переживання цінностей може слугувати найкращим способом закріплення як тілесних, так і когнітивних практик. Одним з важливих висновків є не лише визнання відносної автономії когнітивної, афективної та психомоторної царин у теоретичному аспекті, а й виявлення їхньої практичної взаємозумовленості. Сфера освіти постає як взірцева для спостереження того, як паралельно і взаємодетерміновано особистість опановує рівень за рівнем виміри пірамід розвитку особистісних здібностей. Досягнення особистістю досконалості в одному вимірі неможливе без одночасного розвитку її здібностей у двох інших. Дискурс постає для особистості як ситуація, у якій вона випробовує інтегральний результат розвитку своїх здібностей в усіх трьох вимірах — когнітивному, афективному та психомоторному.

Ключові слова: дискурс, освіта, дискурсивні соціальні практики, недискурсивні соціальні практики, когнітивний вимір соціальної комунікації, афективний вимір соціальної комунікації, психомоторний вимір соціальної комунікації.

Цитування: Бойченко, М. (2020). Соціальні теорії і дискурсивні та недискурсивні соціальні практики: освітня проба. *Філософська думка*, 5, 23–40. <https://doi.org/10.15407/fd2020.05.023>

Замість передмови

Соціальні теорії постають як результат певних дискурсивних практик — їхня кристалізація та есенція. Але ситуація виглядає так, якщо брати до уваги лише поняттєвий вимір, тобто приймати значущість дискурсивних практик лише для побудови поняттєвих рамок теоретичного обґрунтування (*begriffliche Grundlagen und theoretische Bezugsrahmen*). Якщо ж розглядати дискурсивні практики як самодостатні, а не лише як «сирі поняття і неясні ідеї» — наприклад, якщо розглядати їх так, як це робив Мішель Фуко, тоді вони постають більшою мірою як те, що аж ніяк не підлягає вичерпній раціоналізації, а можливо, раціоналізація дискурсивних практик у вигляді теорій постане тоді взагалі не як те, що виражає їхню сутність [Фуко, 2003]. Згадаймо хоча би Вільфредо Парето, який вважав теорії та поняття радше псевдорационалізацією соціального досвіду, його залишками, мало не намаганням «бути розумнішими заднім числом» [Парето, 2008]. Сам соціальний досвід у його автентичному вигляді та в його сутності тоді постає, на перший погляд, як щось більше чуттєве, емоційне, ніж раціональне, поняттєве. Тоді виникає наступне питання, а саме про те, наскільки повноцінно і взагалі адекватно соціальний досвід можуть репрезентувати вже дискурсивні практики — адже цей досвід все ж більшою мірою складається з практик недискурсивних. Усі ці сумніви не мають створити ілюзію надлишковості та непотрібності соціальних теорій чи навіть дискурсивних практик, але вони однозначно мають усунути теоретичну зарозумілість і самовпевненість і внеможливити наївні намагання редукувати всі можливі соціальні теми до предмета соціального дискурсу. Виявити дійсну значущість соціальних теорій і дискурсивних соціальних практик нам видається можливим лише за умови їх співвіднесення з недискурсивними соціальними практиками. Важливі вказівки для того, як тлумачити недискурсивні соціальні практики, надає сфера освіти — їх виявлення і є метою цієї статті.

Теорії і факти

Теорії у класичному їхньому розумінні відтворюють у режимі моделі певну реальність — у її досконалому, довершеному вигляді, так, як вона має функціонувати в ідеалі, без перешкод і у стані свого максимального розвитку. Водночас, насправді така модель завжди надто ідеальна, адже у реальності на максимальну готовність усіх її елементів годі сподіватися — в реальному житті завжди щось іще не до кінця готове, щось іще визріває, а щось уже почало слабшати і занепадати. Чи означає це, що ті ідеальні системи, які чітко обґрунтовує теорія, не працюватимуть у реальності? Зовсім ні. Втім, це означає інше. По-перше, слід завжди звертати увагу на те, що в реальному функціюванні вже починає наближатися до ідеалу, а що ще потребує доопрацювання і докладання спеціальних додаткових зусиль.

По-друге, це означає, що слід глибоко досліджувати процеси визрівання, генези систем, слід дивитися на них як на процес навчання, у якому усі ми задіяні, причому завжди і як учні, і як вчителі, і як спостерігачі-дослідники, і як об'єкти цього спостереження. Соціальна реальність постає як процес постійної освіти, як формування особистості і соціуму самими себе. Цього навчав нас Георг Гегель, 250 років з дня народження якого відзначаємо цього року. Саме Гегелю належить знаменитий вислів «Якщо теорія суперечить фактам, то тим гірше для фактів», але саме він своїми творами, особливо «Феноменологією духу», роз'яснив для тих, хто має розум, що це не означає нехтування фактами, але натомість чітко вказує на обов'язок підпорядковувати факти теорії завдяки освіті [Гегель, 2004]. У пропонованій статті буде доповнено вчення Гегеля про освіту — його досконалії моделі освіти свідомості буде запропоновано як додаткове роз'яснення і практичний додаток модель тілесної, невербальної, у чомусь навіть недискурсивної освіти.

Оскільки більшою мірою ведуть мову про теорії і дискурси, почнемо натомість з розгляду недискурсивних соціальних практик, тим більше, що ми вважаємо їхнє значення багато у чому визначальним для функціонування, а відповідно і розуміння теорій і дискурсів. Мова має йти не про неучасть у дискурсі (чи то комунікації взагалі), бо тоді варто вживати термін «індивідуальні соціальні практики», тобто індивідуальні дії, які за своєю метою орієнтовані на інших людей, але здійснювані без їхньої участі. Навпаки, мова має йти саме про комунікацію, але таку, що не використовує дискурс, ба навіть не передбачає його. Це може бути взагалі невербальна комунікація, але також, імовірно, це можуть бути соціальні практики, у яких мову використовують, але для недискурсивних цілей (як-от коли художник або інший творець завершує свій шедевр і каже — вочевидь, лише самому собі: «Це — добре»). Взагалі, ототожнення мови і дискурсу є надто сильною тезою, але до її критики перейдемо дещо нижче, поки що зосередимо увагу на цілком безсумнівних, але, на жаль, не всіма врахованих обставинах недискурсивної комунікації. Для цього застосуємо методологію філософської концептуалізації результатів спеціально-наукових досліджень. Щось подібне свого часу здійснив як масштабний проект дослідження стадій розвитку моральної свідомості Лоуренс Кольберг, звернувшись до філософського осмислення психологічних досліджень Жана Піаже [Kohlberg, 1992].

Недискурсивна комунікація як об'єкт вивчення освітньої психології

У психології зустрічаємо термін «недискурсивна комунікація», яким позначають вищий щабель становлення психомоторної царини як складової соціальної комунікації. Іншими царинами соціальної комунікації постають когнітивна та афективна. Зокрема таку вже класичну класифікацію пропонує американський психолог, дослідник освіти Бенджамін Блум, який у

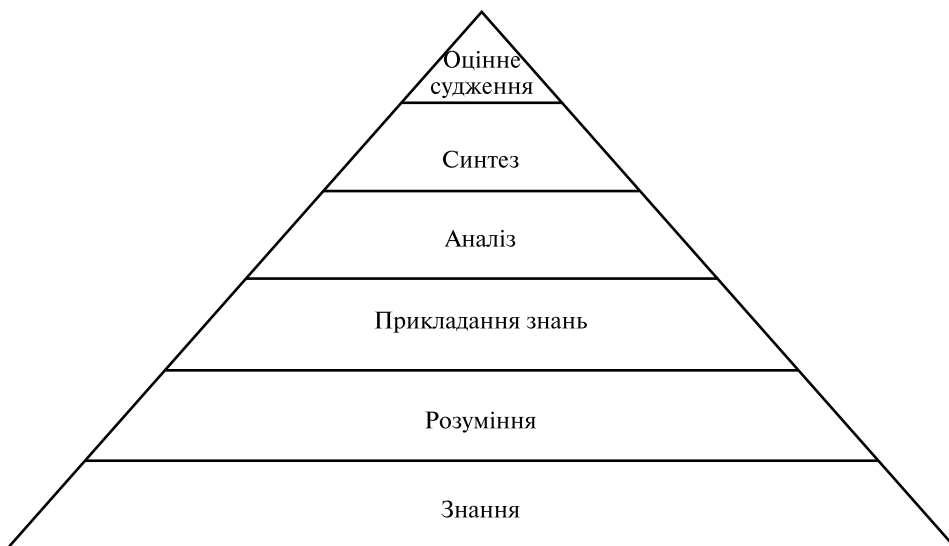


Рис. 1. Піраміда Блума. Освітня комунікація. Когнітивний вимір [Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956]

складі різних дослідницьких колективів аналізував ці царини [Bloom, 1985], а щодо когнітивної та афективної за його редакції побачило світ два підручники [Bloom, 1956; Krathwohl, 1956]. Попри те, що деякі позиції підходу Блума та його колег зазнали критики і доопрацювань [Jansen, Booth, Smith, 2009], їхнє бачення простору комунікації з позицій психології залишається класичним і до сьогодні. Зокрема, майже 25 тисяч посилань зафіксовано на сьогодні лише у Google Scholar на першу працю Блума та колег [Bloom, 2020], у якій сформульовано та обґрунтовано ідею таксономії, тобто своєрідної класифікації різних аспектів освітньої комунікації, у якій зазначено головні психічні процеси і відповідні дії — від найпростіших до найскладніших, що їх мають опанувати учні за час навчання у трьох окремих вимірах: когнітивному, афективному і психомоторному [Hoque, 2016]. Відповідну таксономію особистісних здібностей послідовники Блума часто подають у вигляді піраміди, подібно до піраміди потреб Абрагама Маслоу [Маслоу, 2002].

Не зупиняючись на повному переліку характерних для психомоторики дій, все ж можна звернути увагу на найхарактерніші з них, щоб скласти про них певне враження і оцінити їхню значущість для людського життя загалом та окремих його проявів. Американська освітня психологиня Аніта Гароу є класиком аналізу психомоторної сфери, яку вона досліджувала на прикладі становлення особистості у освітньому процесі. Усі можливі прояви психомоторики Гароу також розташувала у ієрархічному порядку, який нагадує піраміду Маслоу.



Рис. 2. Піраміда Кретвола. Освітня комунікація. Афективний вимір [Krathwohl, Bloom, Masia, 1956]

До таких проявів вона відносить: рефлексивні рухи (невимушені рухи, очевидні від народження або такі, що розвиваються під час раннього дозрівання немовля), базово-фундаментальні рухи (внутрішньо притаманні у складі більш складних або навчених моторних рухів, таких, як тілесні маніпуляції); здатності сприйняття (усі здатності, які посиляють імпульс у мозок для дальшої інтерпретації, яка викликає моторні рухи); фізичні здатності (фізична самість особистості, яка уможливує впевнені і достатні рухи, такі, як витривалість і силу); навчені рухи (результат навчання, часто — складного навчання, що має своїм результатом ефективність виконання складних завдань); недискурсивна комунікація (комунікація завдяки рухам, невербальні, експресивні та інтерпретативні тілесні рухи) [Hagrow, 1972]. На перший погляд, комунікації стосується лише остання, найвища стадія психомоторного розвитку, однак на кожній попередній стадії формуються необхідні тілесні навички, нерозривно пов'язані з функціонуванням психіки, що постають згодом як складові вищих форм психомоторних дій, в кінцевому рахунку лише всі вони разом уможливають невербальну комунікацію. Понад те, вони де в чому вможливають, а де в чому надійно зміцнюють і вербальну комунікацію і всі інші вищі форми соціальної комунікації.

Як приклад, варто згадати фанатичне захоплення американців спортом, особливо його колективними видами — бейсболом, американським футболом, баскетболом, яке починається ще зі школи (а підготовка інколи ще раніше) і триває нерідко впродовж усього життя. Вміння грати у команді — не лише у спортивній, але згодом у різних сферах економіки, політики, права,



Рис. 3. Піраміда Гароу. Освітня комунікація. Психомоторний вимір [Hoque, 2016: p.51]

військовій справі та інших соціальних системах — починається саме з елементарних навичок командної роботи у спортивних іграх. А участь у таких іграх потребує відповідної психофізичної підготовки. Звісно, це не єдиний шлях соціалізації, але це доволі високорозвинена, витончена, високоефективна і софістикована у своєму виконанні і віддалених наслідках форма соціалізації. За її зразком, як за своєрідною «чистою формою» у душі Георга Зимеля [Зиммель, 1996], можна оцінювати також усі інші форми соціалізації — як більш чи менш успішні порівняно із соціалізацією завдяки командним іграм.

Опертя у розвитку когнітивному на психомоторний і емоційний розвиток — не американський винахід. Якщо звернутися до давніх індійських практик, деякі з яких дійшли і до нашого часу (як-от доволі поширена по всьому світу йога [Сарасвати, Сарасвати, 2002]), а про деякі знаємо з класичних індійських текстів (як-от «Закони Ману» [Закони Ману, 1992]), то там теж виявимо і розлогі рекомендації щодо формування тілесної культури поруч з інтелектуальними вправами і духовними настановами. Схожу єдність духовного і тілесного демонструють також розмаїті китайські, японські та інші східні традиції. Загалом, по всьому світу релігії сполучають духовний розвиток з тілесними вправами. Але й світська культура також з давніх часів обстоювала гармонію духовного і тілесного — досить лише згадати давньогрецький принцип калокагатії [Йегер, 1997], середньовічні аристократичні вправи у лицарських змаганнях і полюванні поряд з обізнаністю з античними риторикою, поетикою, історією та літературою. Новий час запропонував нові практики розвитку тіла як нові концепції тілесності [Кор-

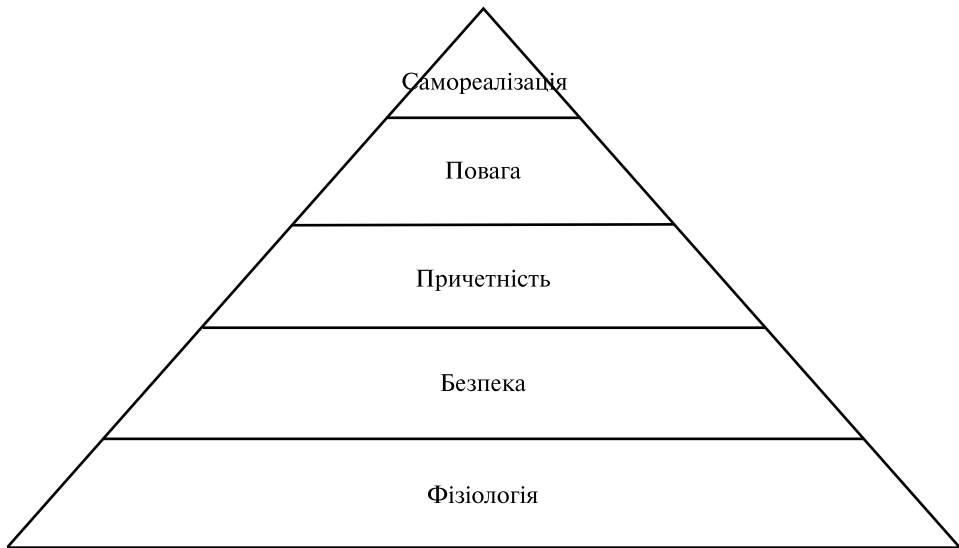


Рис. 4. Піраміда потреб за Маслоу [Маслоу, 2002]

бен, Куртина, Вигарелло, 2005, 2014, 2019]. Увесь цей багатий масив напрацьовань тілесної культури має бути осмисленим з позицій філософії дискурсу і комунікативної філософії.

Порівняльний аналіз піраміди Гароу і піраміди Маслоу — філософські висновки

Важливо провести певні паралелі аналізу особистісних здібностей, зокрема у психомоторному вимірі, з пірамідою Маслоу — це дасть змогу виявити як подібності, так і відмінності. Не викликає сумнівів, крім того, що модель Маслоу вплинула і на спосіб класифікації, який запропонувала Гароу.

Перше, що впадає у вічі, так це те, що у своїй «піраміді» Гароу, очевидно, намагається вибудувати усю психомоторику від простого до складного як окреслення траєкторії психомоторного розвитку особистості у навчанні. Рефлексивні рухи, як правило, є невимушеною відповіддю на певні стимули, наприклад, це рухи згинання і розгинання. Базово-фундаментальні рухи людини є, як правило, комбінацією простих рефлексивних рухів, їх характеризують як складну відповідь на стимули або ситуацію — це локомоторні рухи, відсутність локомоторних рухів (тобто стримування себе) та маніпулятивні рухи, тобто рухи з предметами. Прикладами є ходіння, біг, штовхання тощо. Наступну, більш складну сходинку являє собою психомоторне сприйняття — воно вже включає у себе інтерпретацію рухів і стимулів: завдяки цьому особистість намагається вже не просто реагувати на стимули, але й змінювати своє довкілля. Прикладами таких дій є стрибки (до чогось — до-

стрибування) і удари ногою по м'ячу після попереднього підкидання його руками (подача). Наступний шабель психомоторного розвитку являють собою фізичні здатності, які вимагають контролю за складними рухами, такими є м'язова та серцево-судинна витривалість, гнучкість, спритність тощо. Ці рухи потребують також точності, сконцентрованості, вміння виявити максимальну або точно визначену силу у потрібний точний момент. Наступними за складністю і досконалістю є навчені рухи, або, як у нас їх заведено називати, навички, але — саме тілесні навички: вони свідчать про набуття перформативності у виконанні складних, у тому числі групових завдань. Прикладами застосування таких навичок можуть бути спорт і танці, інші ритуальні рухи, які вимагають досконалості і узгодженості колективних дій. Нарешті, недискурсивна комунікація постає як вільне застосування особистістю у невимушеному спілкуванні напрацьованих навичок і виконання звичних дій — завдяки міміці, позам, жестам тощо [Harrow, 1972]. Мова тіла і тілесних рухів нерідко виявляється більш широкою і прямою, ніж мова слів і теоретичний дискурс — а відповідно і більш ефективною на практиці.

Не можна, звісно, відкидати, спроб маніпуляції мовою тіла і спроб застосовувати, так би мовити, тілесну софістику. Однак спроби маніпуляції тілом значно важче здійснювати, ніж мовні маніпуляції (деякі тілесні дії взагалі неможливо симулювати — наприклад, чоловіку демонструвати ерекцію за відсутності сексуального бажання). Крім того, виконання тілесних маніпуляцій при їхньому повторенні швидко призводить до навчання, і тоді те, що раніше імітували, перетворюється на справжню власну звичку, тілесну потребу. Останнє може мати як позитивні, так і негативні прояви: навчитися можна як хорошому, так і поганому. Тому краще створювати ситуації, у яких люди змушені імітувати радше дещо хороше, ніж дещо погане. Так і не дуже порядна людина поступово і непомітно для себе стане кращою, вимушено вчиняючи добро або беручи участь у моральній комунікації, або ж навпаки, і нібито хороша людина непомітно для себе почне чинити негідно, якщо вимушено погоджуватиметься регулярно робити негідні вчинки або ж брати участь у аморальній комунікації.

По-друге, неявною, але не менш важливою є спроба Гароу завдяки побудові піраміди поглянути на сферу психомоторних рухів як відносно автономну, таку, яка має внутрішню детермінацію. Звісно, за умов сучасної культури, якій властива не стільки стриманість, скільки розпуста, зокрема і комунікативна, і мовна, важко очікувати, що хоч якийсь аспект суспільного життя залишиться поза межами якщо не теоретичного дослідження і наукового аргументативного дискурсу, то в усякому разі пліток і теревенів (уклін Мартину Гайдегеру [Хайдеггер, 1997]). Відповідно, здавалося б, годі вберегти психомоторну сферу від оцінок більш чи менш професійних експертів і надмірної цікавості і вуаеризму сторонніх осіб — навіть там, де відсутні необхідні терміни і навіть смайлики для опису, дискурсивний тиск намагаєть-

ся проникнути навіть у традиційно закриті для нього царини тілесності. Втім, побоювання щодо можливої шкоди для порушення інтимності і автономії психомоторної царини видаються все ж надмірними і перебільшеними — усієї історії людства не вистачить, щоб прояснити, а тим більше артикулювати її хоча б наполовину. Її автономія не завдячує милості теорії чи дискурсу — радше навпаки, недискурсивні соціальні практики і недискурсивна комунікація дарують ілюзію автономності соціальним теоріям та рефлексійним процедурам. Когнітивна автономія є швидше наслідком автономії психомоторної, та й то — за умови, що особистістю напрацьована також автономія емоційної сфери.

Нарешті, по-третє, чи не найбільш цікавим є пошук правильної відповіді на питання: чи так само, як у піраміді Маслоу, у піраміді Гароу перехід до вищого щабля не лише уможливорює, але й націлює опанування попереднього? І тут піраміда Гароу, на мій погляд, подає урок піраміді Маслоу: такої однозначної цільової спрямованості у Гароу немає, хоча така цільова спрямованість і є цілком можливою. Перші рухи людина робить так чи так, їх навіть не можна пов'язати з потребою, як це виявляється навіть на базовому рівні у Маслоу. В піраміді Гароу не лише сама сфера психомоторики самодостатня, але самодостатніми у певному розумінні є всі її рівні. Дійсно, якщо у Маслоу людина може обходитися без якихось вищих потреб, хоча й не найкращим чином, але все ж якось стерпно без них жити, то в піраміді Гароу кожен рівень потрібен для повсякденного вжитку кожній людині, а у навчанні особистість лише їх послідовно удосконалює. Завдання піраміді Гароу — стимулювати особистісне зростання не через нарощення якості споживання, як це явно чи неявно програмує піраміда Маслоу, але натомість заохотити людину навчитися більш чисто і вправно використовувати власний психомоторний потенціал. Це завдання піраміда Гароу виконує завдяки загостренню уваги до кожної окремої «сходинки» як самодостатньої. З іншого боку, краще опанування вищими сходинками поліпшує роботу над нижчими. Таким чином, у Гароу піраміда — доволі умовна конструкція, натомість для Маслоу піраміда не може бути замінена чимось іншим, тут ієрархія є абсолютною. Проте і тут опанування вищими щаблями може, хоча й не обов'язково, поліпшувати задоволення потреб нижчого рівня.

Стосунок соціальних теорій до дискурсивних і недискурсивних соціальних практик

І тут виникає питання про співвідношення структурного і генетичного і в людині, і відповідно в освіті. З одного боку, в людині від народження (а правильніше казати — ще до народження, а з певних перших місяців внутрішньоутробного розвитку) вже наявні усі головні функції, які вона має виконувати, та зачатки усіх головних здібностей для такого виконання. Ці задатки значною мірою закладені в людині навіть генетично — це є результатом мільйонів років еволюції предків людини, та й її власної еволюції вже як

homo sapiens. З іншого боку, ці здібності потребують пробудження, розвитку і вдосконалення, і все це — завдяки суспільству. Адже, на відміну від тварин, переважної більшості цих здібностей людина навчається, навчається від інших людей, від соціальних інституцій, від суспільства. Без освіти людина як відірваний від суспільства індивід нездатна досягнути, умовно кажучи, 99% всього, чого вона досягає завдяки винаходам людської цивілізації. Таким чином, структурне проявляє себе в людині завдяки генетичному, але не лише біологічно генетичному, а завдяки соціальній генезі людства і кожної людини зокрема. Та й саме структурне начало в людині вже давно не лише біологічно, але й соціально детерміноване. І тенденція до такої дедалі більшої соціальної детермінації лише зростає, людина дедалі більшою мірою удосконалює себе сама й дедалі більшою мірою робить це свідомо.

Є велика спокуса спростити завдання філософії і сказати, що усе, що варте уваги, усе сутнісне (як нібито вважав Георг Гегель) є уже наявним у розумі [Гегель, 2004], а розум набуває своєї досконалості у дискурсі, причому найбільш важливе, створене у дискурсі, зберігається у тексті, передусім — добре організованому тексті, як-от у теорії. Однак я переконаний, що не буде коректним твердити, що того, чого немає у дискурсі (тексті), того немає у суспільстві, якщо взагалі не вважати, що того, чого немає у тексті, не існує. Здається, саме цю останню позицію обґрунтовував Жак Деріда, для якого уся кореспондентність з реальністю була лише різновидом внутрішньої самореференції космосу текстів, або ж побічним ефектом тотальної інтертекстуальності [Деріда, 2004]. «Сьогодні Деріда є найрішучішим представником класичної системи: винайдення голосів, які перебувають за текстами, для того, щоб не треба було аналізувати модули імплікації суб'єкта в дискурсі; наділення певним місцем «походження» всього сказаного і невимовного в тексті для того, щоб не починати знову дискурсивні практики в тому полі трансформацій, де вони насправді породжуються. Я не скажу, що це метафізика, метафізика сама по собі або її обмеженість, прихована в цій «текстуалізації» дискурсивних практик. Я піду набагато далі: я скажу, що це банальна історично добре детермінована педагогіка, яка тут проявляється доволі наочно» [Фуко, 1997: с. 602].

Іншу альтернативу представляють ті дослідники, які, навпаки, твердять, що тіло не може бути редукованим до його мовних концептуалізацій, як текстуальних, так і дискурсивних. Елейн Скері, американська професорка з естетики та загальної теорії цінностей, звернулася до дослідження станів тіла у ситуації тортур і виявила цілі світи, недоступні для рефлексії, які, втім, владно опановують людиною [Scarry 1985]. Кетрин Хейлз так характеризує позицію Елен Скері: «Проте на відміну від міркувань Фуко, в неї конкретні репрезентації спрямовані на підкреслення того, що «тілесні практики» мають фізичну реальність, яку ніколи не можна буде цілковито асимілювати/відобразити в дискурсі» [Хейлз, 2013: с. 257]. Праця Скері щодо дослідження болю під час тортур є класичною, і на сьогодні її лінію продов-

жують сучасні психологи і психотерапевти. Зокрема, можна назвати статтю Кліфорда ван Омена, Джона Кромбі та Джефрі Єна, яка простежує 30 років розвитку ідей Скері [Omnen, Cromby, Yen: 2016] В українському перекладі також наявне сучасне американське дослідження Кеті Карут, майже аналогічне спробі Скері, у якому Карут виявляє, що посттравматичний синдром нерідко відображає собою незворотний досвід тілесної травми, і зокрема зазначає, що навіть ті, хто дотикався до такого досвіду опосередковано, через естетичні практики, отримують «досвід, який все ще бентежить наші очікування та думки», стикаються з тим, «що неможливо легко чи швидко зрозуміти, і що ніколи не вдасться звести до якогось простого способу вислуховувати чи розуміти» [Почути травму, 2017: с. 10]. Все це свідчить не просто про проблематичність спроби Деріда редукувати все до тексту, але про наявність альтернативного досвіду тіла, а саме досвіду болю, який може взагалі позбавити людину мови і редукувати увесь сенс існування до переживання болю.

Яку ж альтернативу «текстоцентризові» Деріда бачить Фуко? Чому не можна обмежитися текстами, навіть якщо вбачати в них не стоси мертвих структур, а живе письмо? Дослідник філософії Фуко Хосе Гарарі стверджує, що Фуко прагне «показати, що письмо є активізацією безлічі розрізнених сил і що текст і є тим місцем, де відбувається боротьба між цими силами» [Naragi, 1980: p. 41]. У письмі говорять не лише різні когнітивні інстанції, самі по собі вони є просто різними системами координат, які можна брати, а можна і не брати до уваги. У письмі говорять і борються різні емоції, різні почуття, які вкладають у нього автор і читачі, — саме тут відбувається боротьба сил, про які говорить Гарарі.

Мова — не лише виразник смислів як елементів когнітивних структур, мова — це також мова кохання і мова ненависті, мова дружби і співробітництва і мова ворожнечі і розбрату. Одним словом, мова не меншою, якщо не більшою мірою є носієм емоцій, ніж носієм смислів, особливо жива, розмовна мова — мовлення. У мовленні дискурс є радше певним екстремумом, а не взірцем: так, як розмовляють у дискурсі вчені, зазвичай не розмовляє ніхто, навіть самі вчені поза своєю роботою. Але це якщо лише вживати дискурс у вужчому, більш строгому значенні слова — у його розумінні як аргументативного, формально-раціонально організованого дискурсу. Вочевидь, так його розуміли Карл-Ото Апель [Апель, 2009] і Юрген Габермас [Габермас, 2014], однак зовсім не так його розумів Фуко, про що і свідчать наведені вище цитати.

Освітні практики як місце зустрічі соціальних теорій та соціальних дискурсів

Таким чином, дискурс не варто редукувати до вузько досягнутої дискурсивності, як це подають у протиставленні «дискурсивне — інтуїтивне», згідно з яким дискурсивне постає як синонім формально-раціонального, логіч-

ного [Ягодзінський, 2009]. Давня традиція щонайменше від Томи Аквінського протиставляє інтелект та інтуїцію, логіку та фантазію, строгий порядок та творчий безлад. За такого підходу дискурсивне отримало своє традиційне, але нині вже вузьке значення певного ідеалізованого дискурсу, натомість більш адекватним видається розуміння дискурсивного як характеристики реального дискурсу, сукупності конкретних дискурсивних практик, які складаються історично. У таких практиках формально-логічне вже не є ні винятковим, ні домінантним, з'ясовується, що за логічним в комунікації обов'язково стоїть емоційне, а за емоційним — психомоторне. Звісно, це не означає редукції інтелекту до емоцій, а емоцій — до тілесних функцій. Проте це однозначно означає неможливість зрозуміти когнітивну складову дискурсу, виключивши з розгляду його емоційну і психомоторну складові. Тут не йдеться про примітивні версії теорії відображення — у будь-який бік. Але однозначно слід приділити пильну увагу для виявлення того, що Макс Вебер називав «вибірковими спорідненостями» [Вебер, 1994], того, що ми можемо називати специфічними зчепленнями між когнітивними, емоційними та психомоторними складовими досвіду — як вони виявляються у конкретних соціальних практиках.

Те, що у теоріях Бенджаміна Блума, Аніти Гароу, їхніх колег і критиків було розвиненим на прикладі освітніх практик, мало би бути осмисленим під філософським кутом зору, і передусім з позицій філософії освіти. Значну допомогу у цьому могло би надати звертання до уже наявних філософських досліджень соціальної комунікації, зокрема концепцій аргументативного дискурсу у Габермаса і Апеля (для аналізу когнітивної складової), концепцій дискурсивних практик як практик влади Мішеля Фуко і агоністичної моделі демократії Шанталь Муф [Муфф, 2004] (для розуміння емоційної складової), концепції фігурацій Норберта Еліаса [Еліас, 2003] і менталітету у представників школи Аналів [Блок, 1973] (для виходу на психомоторну сферу). Ці теорії виявляються акцентуйованими на одному боці соціальної комунікації, досвіду, практики, натомість інші залишаються в них переважно в тіні. Якщо у «дорослому» суспільному житті може деякий час зберігатися ілюзія, що такий підхід принесе успіх, то сфера освіти швидко оприявнює його помилковість. У дорослому житті також логічні конструкції «граничного обґрунтування», пропонованого Апелем, далеко не кожного можуть переконати, тоді як правила поведінки, закарбовані під час спортивних тренувань чи навчання музиці чи танцям, підготовки у військовому таборі (чи тим більше під час бойових дій), і навіть під час навчання у школі, зберігають силу «звички, яка формує характер», як правило, впродовж усього життя людини. Втім, такі звичні дії безумовно варто підкріплювати емоційно, а теорія допомагає організувати процес навчання, щоби він мав послідовний і системний характер.

Спробуємо зробити деякі висновки з наведених аргументів для головного питання цієї статті — про співвідношення соціальних теорій і недис-

курсивних соціальних практик. Одразу відкидаємо лінійні схеми, у яких теорія однозначно визначає практику (проекція) і практика однозначно визначає теорію (відображення). Ці моделі-схеми зручні як абстракції, однак на практиці вони зустрічаються вкрай рідко — як певні екстремуми. Соціальні теорії більш чи менш повно узагальнюють наявні соціальні практики, а соціальні практики більш чи менш спорадично користуються наявними соціальними теоріями. Утім, в суспільному житті соціальна теорія може бути не лише узагальненням наявних дискурсивних і недискурсивних соціальних практик, які самі дають соціальне замовлення на таке узагальнення (про що писав свого часу ще Карл Маркс); цілком можлива й інша ситуація, коли нова соціальна теорія сама може ініціативно провокувати дискурси і соціальні практики, як уже відомі, так і нові. Причому викликані до життя практики можуть дуже відрізнятись від вихідного теоретичного задуму, що яскраво проілюструвала історія того самого марксизму.

Отже, якщо умовно співвіднести когнітивізм з позицією Деріда і частково Габермаса, афективізм — з підходом Фуко і Муф, а психомоторику — з концепціями Еліаса і представниками школи Аналів, тоді виникає питання, чи можливо усе це звести і примирити у якісь одній теорії? Якщо це і можливо, то лише зі значними теоретичними втратами. У площині ж практичної філософії, видається, зробити це буде і простіше, і коректніше: адже саме у практиці інколи можна сполучати те, що у чистій теорії виглядає взаємозаперечним. Як писав Пол Фоерабанд, «anything goes» [Фейерабанд, 1986]. Такою практичною філософією може бути і етика, і право, і політика, але я віддаю перевагу сфері освіти, а відповідно припускаю, що саме дослідження освіти дає можливість побачити не просто те, як взаємопов'язані між собою когнітивні, афективні та психомоторні функції людини, але й те, як ці функції отримують своє становлення і розвиток саме у їхньому взаємозв'язку у освітньому процесі. Лише у чистій теорії можна розвивати когнітивні здібності, «виносячи за дужки» афективні чи психомоторні (аналогічно і щодо двох останніх). Насправді, ефективний і поступальний когнітивний розвиток критично залежить від паралельного і не незалежного, а навпаки — тісно переплетеного з ним афективного і психомоторного розвитку (знову ж таки, аналогічно щодо афективного і психомоторного розвитку особистості).

Висновки

Теорії лише виглядають самодостатніми у своїй логічній довершеності та досконалості; насправді вони критично залежні від неперервного процесу навчання усіх учасників самовідтворення соціальних систем, частиною якого є створення теорій-самоописів цих систем. Соціальні теорії якраз тому й виглядають менш досконалими та довершеними, ніж логічні, математичні чи естетичні — адже в соціальних теоріях більш явною і переконливою є їхня критична залежність від їхнього невпинного самовдосконалення —

через освіту учасників соціальної комунікації. Соціальна комунікація завжди є освітнім процесом, навіть попри неусвідомлення цього більшістю її учасників, а відповідно, попри позірно неконтрольований процес такої освіти. Якщо всю соціальну комунікацію неможливо звести до дискурсу, навіть на рівні ідеальної моделі, це не означає, що недискурсивні соціальні практики не є за характером освітнім процесом, а тому сама соціальна комунікація, хоч і складається переважно саме з таких недискурсивних соціальних практик, все ж постійно навчає своїх учасників і забезпечує контроль над цим навчанням — як за участі дискурсу на вищих своїх щаблях, так і на інших рівнях комунікації, зокрема в афективному та психомоторному вимірах. Сфера освіти постає як взірцева для спостереження того, як паралельно і взаємно детерміновано особистість опановує рівень за рівнем виміри пірамід розвитку особистісних здібностей. Досягнення особистістю досконалості в одному вимірі неможливе без одночасного розвитку її здібностей у двох інших. Дискурс постає для особистості як ситуація, в якій вона випробовує інтегральний результат розвитку своїх здібностей в усіх трьох вимірах — когнітивному, афективному та психомоторному. Сучасній філософії дискурсу, як і комунікативній філософії, варто більше уваги приділити аналізу афективного й особливо — психомоторного вимірів соціальної комунікації, а також дослідженням конкретних наявних недискурсивних соціальних практик. Освітні практики є практиками тілесними не меншою мірою, аніж дискурсивними. Неможливо все ж редукувати ці практики ані до входження в самодостатній всесвіт тексту, ані в самодостатній всесвіт тіла. Царина емоційного виконує функцію єднальної ланки між тілесним і когнітивним, а звернення до емоційного переживання цінностей може слугувати найкращим способом закріплення як тілесних, так і когнітивних практик.

ДЖЕРЕЛА

- Апель, К.-О. (2009). *Дискурс і відповідальність: проблема переходу до постконвенціональної моралі* / Пер. з нім. В. Купліна. Київ: Дух і літера.
- Блок, М. (1973). *Апология истории или ремесло историка* / Пер. с фр. Е. Лысенко. Москва: Наука.
- Вебер, М. (1994). *Протестантська етика і дух капитализму* / Пер. з нім. О. Погорілого. Київ: Основи.
- Габермас, Ю. (2014). *До реконструкції історичного матеріалізму* / Пер. з нім. В. Купліна. Київ: Дух і літера.
- Гегель, Г.В.Ф. (2004). *Феноменологія духу* / Пер. з нім. П. Тарашук; наук ред. пер. Ю. Кушаков. Київ: Вид-во Соломії Павличко «Основи».
- Деріда, Ж. (2004). *Письмо та відмінність* / Пер. з фр. В. Шовкун. Київ: Видавництво Соломії Павличко «Основи».
- Еліас, Н. (2003). *Процес цивілізації. Соціогенетичні і психогенетичні дослідження* / Пер. з нім. О. Логвиненка, ред. Н. Цісик. Київ: Видавничий дім «Альтернативи».
- Законы Ману* (1992). Москва: Ладомир, Наука.
- Зиммель, Г. (1996). *Общение. Пример чистой, или формальной социологии* / Пер. с нем. В: Г. Зиммель, *Избранное: В 2-х тт. Т.2* (с.486–500). Москва: Юрист.

- Корбен, А., Куртина, Ж.-Ж., Вигарелло, Ж. (ред.) (2005). *История тела: В 3-х тт. Т. 1. От Ренессанса до эпохи Просвещения* / Пер. М. Неклюдовой, А. Стоговой. Москва: Новое литературное обозрение.
- Корбен, А., Куртина, Ж.-Ж., Вигарелло, Ж. (ред.) (2014). *История тела: В 3-х тт. Т. 2. От Великой французской революции до Первой мировой войны* / Пер. с фр. О. Аверьяновой. Москва: Новое литературное обозрение.
- Корбен, А., Куртина, Ж.-Ж., Вигарелло, Ж. (ред.) (2019). *История тела: В 3-х тт. Т. 3. Перемена взгляда: XX век* / Пер. с франц. Ю. Романовой, А. Гордеевой, Д. Жукова, Д. Николаева. Москва: Новое литературное обозрение.
- Йегер, В. (1997). *Пайдейя. Воспитание античного грека. Т. 2* / Пер. с нем. М.Н. Ботвинника. Москва: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина.
- Маслоу, А.Г. (2002). *Мотивация и личность*. 3-е изд. / Пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. Санкт-Петербург: Питер.
- Муфф, Ш. (2004). К агонистической модели демократии / Пер. с франц. *Логос*, 2 (42), 180–197.
- Парето, В. (2008). *Компендиум по общей социологии* / Пер. с итал. под науч. ред. М.С. Ковалевой. Москва: ИД ГУ-ВШЭ.
- Почути травму (2017). *Розмови з провідними спеціалістами з теорії та лікування катастрофічних досвідів. Інтерв'ю провела Кеті Карут* / Пер. з англ.. Катерини Дисси. Київ: Дух і літера.
- Сарасвати, С.М., Сарасвати, С.С. (2002). *Хатха Йога Прадиптика с комментариями*. Москва: Ишвара, Саттва.
- Фейерабенд, П. (1986). Против методологического принуждения / Пер. с англ. и нем. А.Л. Никифорова. В: П. Фейерабенд, *Избранные труды по методологии науки* (с. 125–466). Москва: Прогресс,
- Фуко, М. (1997). *История безумия в классическую эпоху* / Пер. с франц. И.К. Стаф; Отв. ред.: В.П. Гайдамака. Санкт-Петербург: Университетская книга.
- Фуко, М. (2003). *Археология знания* / Пер. з фр. В. Шовкун. Київ: Вид-во Соломії Павличко «Основи».
- Хайдеггер, М. (1997). *Бытие и время* / Пер. с нем. В.В. Бибихина. Москва: Ad Marginem.
- Хейл, К. (2013). *Як ми стали постлюдством: Віртуальні тіла в кібернетиці, літературі та інформатиці*. Видання друге, виправлене / Пер. з англ.. Є.Т. Марічева. Київ: Ніка-Центр.
- Ягодзінський, С.М. (2009). Дискурсивне знання і дискурсивне мислення у філософських системах І. Канта та Г. Гегеля. *Вісник Національного авіаційного університету. Філософія. Культурологія*, 1 (9), 100–105.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
- Bloom, B.S. (Ed.) (1985). *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine Books.
- Bloom, B.S. (2020). *Taxonomy of educational objectives*. Google scholar citation. URL: https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Taxonomy%20of%20educational%20objectives%3A%20Handbook%20I%2C%20The%20cognitive%20domain&publication_year=1956&author=Bloom%2CB.
- Narari, J.V. (Ed.) (1980). *Textual strategies: Perspectives in post-structuralist criticism*. London.
- Narrow, A.J. (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives*. New York: David McKay Company
- Noque, Md.E. (2016). Three Domains of Learning: Cognitive, Affective and Psychomotor. *The Journal of EFL Education and Research*, 2 (2), 45-52.
- Jansen, B.J., Booth, D., Smith, B. (2009). Using the taxonomy of cognitive learning to model online searching. *Information Processing and Management*, 45, 643–663. doi:10.1016/j.ipm.2009.05.004

- Kohlberg, L. (1992). *Stages of moral development as a basis for moral education*. Bangor: University Press.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., Masia, B.B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Affective domain. New York: David McKay Company.
- Ommen, C. van, Cromby, J., Yen, J. (2016) The contemporary making and unmaking of Elaine Scarry's *The Body in Pain*. *Subjectivity*. 9 (4). Editorial. doi:10.1057/s41286-016-0012-8
- Scarry, E. (1985). *The Body In Pain: The Making and Unmaking of the World*. New York: Oxford University Press.

Одержано 29.09.2020

REFERENCES

- Apel, K.-O. (2009). *Discourse and responsibility: the problem of transition to postconventional morality* / Trans. by V. Kuplin. [In Ukrainian]. Kyiv: Dukh i litera. [=Апель 2009]
- Block, M. (1973). *Apology of history or the craft of the historian* / Trans. by E. Lysenko. [In Russian]. Moscow: Nauka. [=Блок 1973]
- Bloom, B.S. (Ed.) (1985). *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine Books.
- Bloom, B.S. (2020). *Taxonomy of educational objectives*. *Google scholar citation*. URL: https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Taxonomy%20of%20educational%20objectives%3A%20Handbook%20I%2C%20The%20cognitive%20domain&publication_year=1956&author=Bloom%2CB.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Corbin, A., Courtine, J.-J., Vigarello, G. (Eds.) (2005). *History of the body. In 3 vols. Vol. 1. From the Renaissance to the Enlightenment* / Trans. by M. Neklyudova, A. Stogova. [In Russian]. Moscow: A new literary review. [=Корбен, Куртина, Вигарелло 2005]
- Corbin, A., Courtine, J.-J., Vigarello, G. (Eds.) (2014). *History of the body: In 3 vols. Vol. 2. From the Great French Revolution to the First World War* / Trans. by O. Averjanova. Moscow: A new literary review. [=Корбен, Куртина, Вигарелло 2014]
- Corbin, A., Courtine, J.-J., Vigarello, G. (Eds.) (2019). *History of the body: In 3 vols. Vol. 3. Change of view: XX century* / Trans. by Yu. Romanova, A. Gordeeva, D. Zhukov, D. Nikolaev. Moscow: A new literary review. [=Корбен, Куртина, Вигарелло 2019]
- Derrida, J. (2004). *Writing and difference* / Trans. by V. Shovkun. [In Ukrainian]. Kyiv: Solomiya Pavlychko Publishing House "Osnovy". [=Деріда 2004]
- Elias, N. (2003). *The process of civilization. Sociogenetic and psychogenetic research* / Trans. by O. Logvinenko, ed. by N. Tsiyuk. [In Ukrainian]. Kyiv: Publishing House "Alternativy". [=Еліас 2003]
- Feyerabend, P. (1986). *Against methodological coercion* / Trans. by A. L. Nikiforov. [In Russian]. In: P. Feyerabend, *Selected works on the methodology of science* (pp. 125–466). Moscow: Progress. [=Фейерабенд 1986]
- Foucault, M. (1997). *The history of madness in the classical era* / Trans. by I. K. Staf; ed. by V. P. Gaidamaka. [In Russian]. St. Petersburg: Universitetskaia kniga. [=Foucault 1997]
- Foucault, M. (2003). *Archeology of knowledge* / Trans. by V. Shovkun. [In Ukrainian]. Kyiv: Solomiya Pavlychko Publishing House "Osnovy". [=Фуко 2003]
- Habermas, J. (2014). *To the reconstruction of historical materialism* / Trans. by V. Kuplin. [In Ukrainian]. Kyiv: Dukh i litera. [=Габермас 2014]
- Harari, J.V. (Ed.) (1980). *Textual strategies: Perspectives in post-structuralist criticism*. London.
- Harrow, A.J. (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives*. New York: David McKay Company

- Hayles, K. (2013). *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics*. Second edition, corrected / Trans. by E. T. Maricheva. [In Ukrainian]. Kyiv: Nika-Center. [=Хейлз 2013]
- Hegel, G.W.F. (2004). *Phenomenology of the spirit* / Trans. by P. Tarashchuk; ed. by Yu. Kushakov. [In Ukrainian]. Kyiv: Solomiya Pavlychko Publishing House "Osnovy". [=Гегель 2004]
- Heidegger, M. (1997). *Being and time* / Trans. by V. V. Bibikhin. [In Russian]. Moscow: Ad Marginem. [=Хайдеггер 1997]
- Hoque, Md.E. (2016). Three Domains of Learning: Cognitive, Affective and Psychomotor. *The Journal of EFL Education and Research*, 2 (2), 45–52.
- Jaeger, W. (1997). *Paideia. Education of the ancient Greek. T. 2.* / Trans. by M. N. Botvinnik. [In Russian]. Moscow: Greco-Latin cabinet of Yu. A. Shichalin. [=Йереп 1997]
- Jansen, B.J., Booth, D., Smith, B. (2009). Using the taxonomy of cognitive learning to model online searching. *Information Processing and Management*, 45, 643–663. doi:10.1016/j.ipm.2009.05.004
- Kohlberg, L. (1992). *Stages of moral development as a basis for moral education*. Bangor: University Press.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., Masia, B.B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Affective domain*. New York: David McKay Company.
- Laws of Manu* (1992). [In Russian]. Moscow: Ladomir. Nauka. [=Законы Ману 1992]
- Maslow, A.G. (2002). *Motivation and personality*. 3rd ed. / Trans. by A. M. Tatlybaeva. [In Russian]. St. Petersburg: Piter. [=Маслоу 2002]
- Muff, S. (2004). *Towards an agonistic model of democracy* / Trans. from Fr. [In Russian]. *Logos*, 2 (42), 180–197. [=Муфф 2004]
- Ommen, C. van, Cromby, J., Yen, J. (2016). The contemporary making and unmaking of Elaine Scarry's *The Body in Pain*. *Subjectivity*. 9 (4), Editorial. doi:10.1057/s41286-016-0012-8
- Pareto, V. (2008). *Compendium on General Sociology* / Trans. ed. by M. S. Kovaleva. [In Russian]. Moscow: Publishing House of HSE. [=Папето 2008]
- Saraswati, S.M., Saraswati, S.S. (2002). *Hatha Yoga Pradipika with comments*. [In Russian]. Moscow: Ishvara, Sattva. [=Сарасвати, Сарасвати 2002]
- Scarry, E. (1985). *The Body In Pain: The Making and Unmaking of the World*. New York: Oxford University Press.
- Simmel, G. (1996). Communication. An example of pure, or formal sociology / Transl. Simmel G. *Selected Papers*: In 2 vols. Vol.2. [In Russian]. Moscow: Jurist, pp. 486–500. [=Зиммель 1996]
- Weber, M. (1994). *Protestant ethics and the spirit of capitalism* / Trans. by O. Pogorily. [In Ukrainian]. Kyiv: Osnovy. [=Вебер 1994]
- Yagodzinsky, S.M. (2009). Discursive knowledge and discursive thinking in the philosophical systems of I. Kant and G. Hegel. [In Ukrainian]. *Bulletin of the National Aviation University. Philosophy. Culturology*, 1 (9), 100–105. [=Ягодзінський 2009]

Received 29.09.2020

Mykhailo Boichenko, Doctor of Sciences in Philosophy, Professor,
Professor at the Department of Theoretic and Practical Philosophy,
Taras Shevchenko National University of Kyiv,
60, Volodymyrska St., Kyiv, 01601
mykhai@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-1404-180X>

SOCIAL THEORIES AND DISCURSIVE AND NON-DISCURSIVE SOCIAL PRACTICES: AN EDUCATIONAL TEST

The article is devoted to identifying the potential of using the results of the study of non-discursive social practices to understand the behavioral basis for the possible practical use of social theories. The example of the field of education focuses on the distinction between cognitive, affective and psychomotor dimensions of social communication. Assumptions have been made about the underestimation of the affective, and especially the psychomotor realm, to identify the resource and limits of discursive practices. Classical studies in educational psychology, primarily the works of Benjamin Bloom, David Krathwohl, Anita Harrow and their followers, are involved in philosophical analysis as its object. Educational practices are bodily practices no less than discursive ones. However, it is impossible to reduce these practices to the entering either to the self-sufficient universe of the text or into the self-sufficient universe of the body. The realm of the emotional serves as a link between the bodily and the cognitive, and applying to the emotional experience of values can be the best way to consolidate both bodily and cognitive practices. One of the important conclusions is the recognition not only of the relative autonomy of the cognitive, affective and psychomotor realms in the theoretical aspect, but also the identification of their practical interdependence. The sphere of education appears as a model for observing how a person masters the levels and, parallel and mutually determined, dimensions of the pyramids of the development of personal abilities. Achieving perfection by a person in one dimension is impossible without the simultaneous development of his abilities in the other two. Discourse appears for the person as a situation in which he/she experiences the integral result of the development of his/her abilities in all three dimensions — cognitive, affective and psychomotor.

Keywords: *discourse, education, discursive social practices, non-discursive social practices, cognitive dimension of social communication, affective dimension of social communication, psychomotor dimension of social communication.*