

1. Бабаева А.В. Миф в пространстве повседневности // Смыслы мифа: мифология в истории и культуре. Сборник в честь 90-летия профессора М.И. Шахновича. Серия «Мыслители». Выпуск №8 – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского философского общества, 2001. – С. 300.
2. Режабек Е.Я.. Становление мифологического сознания и его когнитивности // Вопросы философии. – 2002. – №1. – С. 52-66
3. Барт Р. Из книги «Мифологии» // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс, 1994. – С. 46-133.
4. Улыбина Е.В. Обыденное сознание в картине мира личности: психосемантический подход. Автореферат диссертации на соискание степени доктора психологических наук. – Ставрополь: СГУ, 1999 – 50 с.
5. Кунденко Я.Н. Повседневность как реалья культурной действительности. Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук– Харьков: ХАИ, 1998. – 176 с.
6. Элиаде М. Аспекты мифа. – М.: Академический Проект, 2000. – 222 с.
7. Митчел М. Унесенные ветром. – Т.1. – М.: Правда, 1991. – 608 с.
8. Павлов А.П. Природа коммуникативного порядка. – Красноярск, 2002. – 15 с.
9. Козлов Н.И. Философские сказки для обдумывающих житье, или Веселая книга о свободе и нравственности. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1998. – 432 с.
10. Золотухина-Аболина Е.В. Повседневность и другие миры опыта. – М.: ИКЦ «МарТ», 2003. – 192 с.
11. Кон И.С. Психология предрассудка (О социально-психологических корнях этнических предрассудков). – М.: Наука, 1991 – 38 с.
12. Шварц Е. Избранное. – СПб: Кристалл, 1998. – 863 с.
13. Улыбина Е.В. Обыденное сознание: продуктивность противоречий. – М., 2000 – 35 с.

В.И. Штанько

ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОТИВОРЕЧИВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

Особенностью бытия современного мира является становление нового типа общества, в котором знание становится важнейшим источником богатства и власти. Социум стоит перед информационно-технологическим вызовом, обусловленным ограниченными возможностями традиционных форм организации и представления накопленных человечеством знаний и информации, их усвоения и социального наследования: резкое ускорение процесса выработки знаний и кардинальная их смена знаний происходит быстрее, чем смена поколений. Во многих публикациях отчетливо звучит тезис о кризисе современной системы образования, сформировавшейся в процессе становления индустриальной цивилизации, необходимости поиска эффективных путей ее трансформации.

Многие исследователи большие надежды в решении этой проблемы возлагают на новейшие информационно-компьютерные технологии (ИКТ), считая тотальную информатизацию и компьютеризацию условием преодоления кризиса в образовании. С другой стороны, позитивный опыт использования новой информационно-компьютерной техники в ряде сфер человеческой деятельности, в том числе и в образовании не заслоняет того факта, что в решении ряда задач ее эффективность проблематична (иногда даже компьютер оценивается как средство дегуманизирующее и личность, и всю систему образования). Такая амбивалентная

оценка роли новейших информационно-компьютерных технологий в образовании актуализирует дальнейшие исследования этой проблемы.

Целью данной статьи является анализ некоторых аспектов влияния информационно-компьютерных технологий (ИКТ) на трансформацию системы образования, тех факторов и причин, которые становятся основой формирования мифов, преувеличивающих возможности ИКТ в образовании, поиски методологических идей и оснований, которые способствовали бы конструктивному осмыслению горизонта реальных возможностей и границ компьютеризации в сфере образования.

Система образования выполняет в социуме целый ряд функций, важнейшими из которых являются передача обучаемому новых для него знаний, навыков, умений (коммуникативная функция); формирование теоретического мышления (критического осмысление накопленного и выработка нового знания), социализация личности.

На наш взгляд, современные ИКТ оказывают существенное влияние прежде всего на реализацию коммуникативных функций образования в более узком смысле – образования как обучения, преобразуя формы организации информационного пространства и пространства коммуникаций.

В условиях становления глобального социума, глобализации сферы производства, экономики, расширенного воспроизводства информации и знаний человечество столкнулось с кризисом организации накопленных знаний и информации, кризисом системы коммуникаций, господствовавшей в индустриальном обществе и основанной на фонетическом алфавите и типографском мышлении, кризисом «галактики Гуттенберга».⁹ Необходимы устройства, позволяющие не только сохранять большие объемы текстов, но и оперативно обрабатывать их, мгновенно передавать на большие расстояния, обеспечивая быстрый доступ к ним с любой точки земного шара.

Новая форма организации информационного пространства и коммуникаций – всемирная информационная сеть (Интернет), создаваемая на основе новейшей ИКТ и гипертекстовая технология организации текстов создают предпосылки для преодоления этого кризиса. Она позволяет организовать мир объективированного знания и пространство информационных потоков принципиально иным образом, чем в эпоху господства книжной культуры.

Коммуникация, основанная на книжной культуре, предполагает строго линейный способ организации письменного текста и знаний, двигаться в пространстве которого возможно только в направлениях, ограниченных одной плоскостью. Такой тип коммуникации отражает индустриальную логику и

⁹ В истории человеческой цивилизации – это третий подобный кризис. Первый – был разрешен изобретением *письменности* примерно в VII в. до н. э., что существенно изменило систему коммуникаций между поколениями, систему социального наследования, сняло ограничения человеческой памяти. Записанный текст, книга – стали главным фактором образования, организации знаний и коммуникаций. Второй кризис – был преодолен изобретением станка *Гуттенберга* в XV в., что позволило преодолеть исторические и культурные границы социальной коммуникации и наследования, обусловленные возможностями рукописного текста, сделать знания доступным большому числу людей, создать систему массового образования.

формирует массовый и репродуктивный тип образования, ориентированный на накопление узкопрофессионального, устоявшегося знания, практически неменяющегося на протяжении жизни одного поколения, на стабильный учебник, пространственную и временную ограниченность текста и т.п.

Гипертекстовые технологии открывают новые "поперечные" измерения в текстовом универсуме¹⁰. Применяемый во всемирной паутине язык html (Hypertext Markup Language), обеспечивает мгновенный переход от одного текста к другому, причем, для этого не нужно покидать пространство исходного текстового поля. Текст, не теряя своих пространственных очертаний, обретает иное измерение; он становится в буквальном смысле бесконечным, ведь от одной ссылки можно двигаться к другой и так далее без конца. Он становится фрагментом глобального и универсального информационного пространства.

Именно эта качественная трансформация самой структуры текста указывает на вхождение в "постгутенбергову эру" – текст более не мыслится как линейно выстроенный и имеющий определенную направленность, структуру и границы; множество входов в него и множество смысловых ссылок создают возможности для формирования индивидуальных маршрутов его прочтения. Таким образом, текст перестает отвечать принципам, наложенным на его организацию станком Гутенберга. Созданные в гипертекстовом формате нарративы особым образом конструируют, а точнее деконструируют текстовые структуры и способы их прочтения: от территориально ограниченной и линейно выстроенной книги мы переходим к номадическим ризоморфным детерриториализованным информационным системам¹¹.

Использование гипертекстовой технологии для организации учебной информации, позволяет сформировать новые интеграционные формы представления информации (гипермедиа – текст, видео, аудио, мультипликация), преодолеть ограниченность статичного учебника¹², возможность использования результатов новейших исследований через систему гиперссылок; оптимизировать организацию пространства информационных потоков и более эффективно использовать мировые информационные ресурсы (глобальная информационно-образовательная среда). ИКТ освобождают пространство и передачу текста от «места» как специфической формы организации образовательного пространства, делают саму привязанность к «месту» бессмысленной. Отсутствие пространственной и временной ограниченности позволяет «вести диалог» с

¹⁰ В толковом словаре по информатике гипертекст интерпретируется как информационный массив, в котором заданы и поддерживаются ассоциативные и смысловые связи между выделенными элементами. См.: (1).

¹¹ Понятия «номадический» (от nomad – кочевник) и ризома (от rhizome – корневище), выработанные философией постмодернизма для характеристики процесса деконструкции текстовых структур, удачно описывают организацию гипертекста во Всемирной Сети.

¹² Гипертекст в отличие от книги, которую можно уничтожить полностью или частично, но изменить нельзя, находится в состоянии постоянного изменения.; он не может быть завершен, поскольку изменяются и связанные с ним сайты. Гипертекстовая технология предполагает децентрализацию дизайна, делает возможным создание бесконечного количества центров и связывающих их "линков"

любым текстом и любым автором, обращаясь к мнению лучших мировых экспертов¹³.

«Вневременность мультимедийного гипертекста, – отмечает известный исследователь информационной цивилизации М. Кастельс, – есть определяющая черта нашей культуры, формирующая ум и память детей, получающих образование в новом культурном контексте»(2, с. 429). Мультимедиа строят новую символическую среду, которая включает разнообразные проявления культуры (там же, с. 351). Эта среда, благодаря мультимодальности, диверсификационности и нестабильности новой коммуникационной системы, способна охватить и интегрировать все формы культурного выражения, разнообразные интересы, ценности. В принципах ее организации находят воплощение практически все основные мировоззренческие принципы постмодерна – плюрализм, децентрация, фрагментарность, интертекстуализм. Эпистема современности строится из распадающихся фрагментов Текста культуры, конструируясь по принципу монтажа или коллажа. Тем не менее, познающий субъект стремится воссоздать целостность культуры, придать ей некую, пусть свободную и аморфную, но форму. В условиях хаотичных, распределенных структур существования нелинейный текст, рассредоточенный в пространстве и связанный смысловыми гиперссылками, дает возможность свести множества значений воедино во времени и тем самым обеспечить целостность восприятия¹⁴.

Оптимизируя коммуникативную функцию образования, современные ИКТ играют важную роль в преодолении его стандартизации и массификации, сформировавшихся в условиях индустриальной цивилизации. В мире быстроменяющихся технологий и социальных преобразований, который требует от личности профессиональной гибкости, получения знаний, ориентированных на собственную деятельность, умения постоянно самостоятельно приобретать и осваивать новое знание, они создают технические предпосылки для реализации «гибких систем образования», сетей образовательных организаций, которые легко трансформируются в зависимости от динамики задач и функций¹⁵. Современные информационно-коммуникативные технологии – от дистанционного образования

¹³ Современные компьютерные сети могут значительно расширить границы доступного информационного пространства, что, в сочетании с ВР-технологиями (технологиями, создающими виртуальную реальность), создает возможности для новых форм получения информации. Так, уже стали реальностью виртуальные музеи, с коллекциями которых можно ознакомиться, не покидая своего дома; идет стремительное развитие виртуальных библиотек, где представленные в цифровой форме тексты становятся максимально доступными для пользователя; в виртуальном пространстве создают учебные классы, в которых могут проходить реальные уроки с реальными студентами.

¹⁴ Вероятно, поэтому идея гипертекста приобретает такую популярность. Ведь гипертекст позволяет зафиксировать ускользающие значения в виде гибких связей-переходов, избежать строгой последовательности, но, вместе с тем, обозначив «отсутствие», превратить его в «присутствие».

до комунікації в професійних форумах і чатах – можуть забезпечити умови для неперервного освіти (освіта не на всю життя, а освіта впродовж життя), з однієї сторони, і індивідуалізацію освітнього простору, формування спеціаліста з унікальним освітнім – з іншою.

Враховуючи це, нові форми організації об'єктивізованих знань (інформації) і інформаційних потоків, сприяючи подоланню деяких кризових явищ в виконанні системою освіти певних комунікативних функцій, не можуть стати основою розв'язання кризи в системі освіти. На мою думку, сучасні ІКТ в багатьох випадках навіть загострюють цей кризис, провокуючи конфлікт між інформацією і особистим знанням, між маніпуляцією інформацією і проникненням в сутність явищ і процесів. Це обумовлено тим, що комунікація і освіта здійснюються в умовах багатоголосного, фрагментарного дискурсу, який постійно розростається і освоює нові формати (текст перестає бути тільки текстом, відео і звук стають його неотъемлемими частинами). Формується так звана бліп-культура (Тоффлер), для якої характерна фрагментарність, колажність (принцип монтажу), кліповість. Інформаційно-комп'ютерна технологія, призначена для упорядкування великих потоків інформації і забезпечення раціональної комунікації, став елементом обчислювальних мереж (Інтернет), посилює неопределенність і асиметричність комунікації. Потіки інформації утворюють складні, перетинаються в просторі і часі структури, що вимагають одночасного включення суб'єкта в різні комунікативні сфери. В результаті, людина знаходиться як би на перетині цих потоків, намагається "прочитати" одночасно декілька повідомлень.

Переизбыток информации подавляет возможности ее личностного осмысления, информационные потоки «смывают» друг друга, не успевая быть подвергнуты осмысленному анализу. Чем больше объем аудиовизуальной информации оседает в голове человека, тем ниже его способность критически противостоять этой информации, осмысливать ее, формировать свое собственное суждение. Мы становимся все более эрудированными, но все менее знающими.

Новые информационно-компьютерные технологии представляют системе образования возможности более эффективно использовать не только вербальную, но и визуальную коммуникацию. При этом особое значение приобретает тщательность разработки образовательных технологий в использовании различных типов наиболее эффективных форм коммуникации при обучении, например, музыке, искусству, истории, математике и т.д. Наша цивилизация все больше ориентируется на зрительный образ, с помощью которой легче проводить стратегию убеждения: картинка на экране монитора и телевизора кажется

¹⁵ Студент при этом может самостоятельно осуществлять а) выбор перечня требуемых учебных курсов, б) темпов, времени и места обучения, в) информационных источников, включая международные сетевые информационные системы, мультимедийные онлайн компьютерные

намного убедительнее любого книжного слова. Но она и более эффективна в своем разрушительном воздействии на способность суждения, то есть, на способность человека самостоятельно мыслить (3, с. 98), создает невиданные ранее возможности манипуляции сознанием, навязывания стереотипов мышления. При этом важно отметить, что использование научных, учебных текстов, энциклопедических справочников из Сети требует формирования общей культуры критического мышления; умения сопоставлять и анализировать различные сведения (информацию); разработки методов и технологии анализа и проверки достоверности информации, с одной стороны, и моральной ответственности за распространение недостоверной информации – с другой.

При разработке современных образовательных стратегий использования возможностей глобального информационного пространства Интернет, следует учитывать, что его организация создает возможности обезличивания и анонимности текстов, снятия проблемы авторства, т.е. разрушения понятия аутентичности текста, его подлинности (книга всегда имеет авторство и претендует на уникальность). В этом отношении Сеть наиболее полно отражает дух культуры постмодерна, культуры имиджа и симулякра, ориентированную не столько на новизну, сколько на повтор, римейк, интертекстуальность (4; 5), стилистические смещения и совмещения, образующие складки-сгибы мира, хаосмос (6). Такая ситуация в глобальном информационном и образовательном пространстве актуализирует постановку и исследование проблемы влияния множественного, фрагментарного дискурса, новых принципов организации Текста культуры на формирования мышления. Если линейная организация текста – учебного и научного – способствует формированию концептуального, последовательного, логически строгого и непротиворечивого мышления (одна мысль следует из другой)¹⁶, то какое мышление формирует нелинейная его организация? Ответ на этом вопрос требует комплексных исследований психологов, педагогов, культурологов, философов и далеко выходит за рамки данной статьи, однако его актуальность несомненна.

В данной же статье мне хотелось бы отметить, что гипотеза об неограниченных возможностях новой технологии в трансформации системы образования и возможности оптимизации на этой основе любых образовательных систем, основывается прежде всего на *отождествлении информации и знания, возведение информации в культовую ценность, абсолютизация классического идеала рационализма* с его опорой на точное, формализованное знание.

Тенденция отождествления информации и знаний опирается на определенную философскую традицию рассматривать знания как результат адекватного отражения действительности в сознании человека только в виде

учебники, онлайн базы знаний и данных, онлайн библиотеки, консультации с лучшими экспертами в данной прикладной области.

¹⁶Н. Постмен, ведущий авторитет в области средств массовой информации, писал, что «печатное слово имеет сильнейшее пристрастие к объяснению; оно требует изощренной способности мыслить концептуально, дедуктивно и последовательно, высокой оценки причины и следствия недопустимости противоречий, большой способности к беспристрастности и объективности, терпимости к замедленной реакции» (Цит. по: 2, с. 319).

представлений, понятий, рассуждений, теорий, фиксируемых в форме знаков естественных и искусственных языков. В таком подходе к пониманию сущности знания акцент сделан на объективированных видах знания, внеличностном знании, т.е. знании, отчужденном от человека, его породившего, и являющегося основой различных форм человеческой коммуникации, передачи знаний в пространстве и времени, в том числе и прежде всего в процессе образования. Однако при этом теряются существенные особенности, отражаемые категорией "знание" и характеризующие не только результат, но и процесс познавательной деятельности. Функционирование человеческого разума по производству знаний невозможно отделить от интуитивных, волевых, эмоциональных, оценочных компонентов. Знание – это фрагмент сознания, который имеет личностный характер, оно не может быть полностью вербализовано и отчуждено от своего носителя. Глубокое обоснование этой идеи дает М. Полани, полемизируя с концепцией объективированного знания К. Поппера (См.: 6). Ошибаются те, подчеркивает американский философ Т. Роззак, кто забывает, что сознание «думает мыслями», а не информацией. Данные, информация устаревают, а великие идеи живут, они составляют прочную этическую структуру нашей культуры, на них основаны наши законы, планы, политика (7).

Понимание того, что процесс образования – это просто процесс накопления знаний/информации оказывается особенно уязвимым в современных условиях. Профессор социальной антропологии Университета Осло Т.Х. Эриксен, размышляя о том, как подчинить себе бег времени, ускоряющийся по мере развития информационных технологий, вводит понятие «тирания времени» (8). Он утверждает, что поток информации в стремительно бегущем времени постепенно заполняет все паузы, в результате чего наша жизнь рискует превратиться в серию перегруженных эпизодов без каких-либо «до» и «после», «здесь» и «там».

Это делает особенно актуальным формирование в процессе образования умения критически осмысливать информацию, не просто накапливать информацию и знания. Цель образованного человека в экономически и технологически развитых странах заключается в том, чтобы научиться контролировать и ограничивать потоки информации, управлять ими. В будущем, подчеркивает Ленк, «нам предстоит ...не накапливать знания, а научиться систематически вырабатывать новое знание, делать разумный выбор при изобилии информации» (9, с. 38). Поэтому важно овладеть критериями и стратегией отбора знаний; способностью критически мыслить; анализировать, сопоставлять различную информацию; формировать определенные «фильтры» ее отбора, обусловленные моральными ценностями, ситуацией, жизненным опытом, традициями, вкусом и т.п.

На выполнении этих функций образования ИКТ значительного влияния не оказывают. Поэтому возлагать на них надежды в преодолении кризиса классической системы образования не приходится. Они по существу не меняют образовательную парадигму, оказывая влияние на осуществление

коммуникативной функции образования и только в том ее аспекте, который связан с передачей объективированного знания (обучение) от учителя к ученику.

Перечень ссылок:

1. Першиков В.И., Савинков В.М. Толковый словарь по информатике. М., 1995. 657 с.
2. Кастельс М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура. М., 2002, 607 с.
3. Межуев В. Феномен книги в национальной культуре // Общество и книга: от Гутенберга до Интернета. М., Традиция, 2001, с. 95-110.
4. Эко У. От Интернета к Гутенбергу // Общество и книга: от Гутенберга до Интернета. М., Традиция, 2001, с. 29-41.
5. Эко У. Инновации и повторения. Между эстетикой модерна и постмодерна // Философия эпохи постмодерна. Минск, 1996.
6. Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? М., 1998
7. Полани М. Личностное знание. М., 1970
8. Роззак Т. Незавершенное животное // Человек и общество: проблема человека на XIII Всемирном философском конгрессе. – М., 1992.
9. Эриксон Т.Х. Тирания момента. Время в эпоху информации. М., 2003.
10. Ленк Х. Становление системно-технического суперинформационного общества // Общество и книга: от Гутенберга до Интернета. М., Традиция, 2001, с. 29-41.
11. Князева Е.Н., Курдюмов. Будущее и его горизонты, М., 2000.

Т.И. Нарожная, В.И. Штанько

ГЛОБАЛЬНОЕ И ПЕРСОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Образование как культурный феномен имеет внутреннюю детерминацию, логику развития, опосредованную концепциями познания, однако институализируется под влиянием конкретных социальных потребностей и возможностей. Социокультурные трансформации, обусловленные переходом развитых стран мира к постиндустриальной стадии развития, глобализация образовательного пространства, которая происходит под влиянием этих процессов и информационно-компьютерной революции, требует смены образовательных стратегий.

Социокультурные детерминанты, взятые в их исторической динамике, в конечном счете, определяют характер образовательных целей, их реалистичность и реализуемость (1). Поэтому разработка стратегии развития образования должна осуществляться в методологическом поле, соразмерном прогностическим сценариям общественного развития, с одной стороны, и опираться на научные концепции познания, с другой.

Исследования, посвященные динамике современного образования, свидетельствуют о полидисциплинарном характере рефлексии этой проблемы. Особым разнообразием точек зрения представлен анализ образования как социальной практики, обретающей собственную форму институализации в период активной трансформации социума. Многообразие направлений отражает полиаспектный, многоуровневый характер наблюдаемых процессов в образовательном пространстве.

Особый интерес представляет тот аспект проблемы трансформации образования, который посвящен исследованию процесса перехода от сформировавшегося типа массового образования, ориентированного на получение людьми определенного объема знаний и умений, к образованию, которое бы обеспечивало развитие человека как субъекта творческой деятельности и общения в течение всей его жизни.

Это актуализирует анализ проблемы взаимодействия глобального и персонального образовательного пространства, некоторые особенности которой и являются предметом рассмотрения в данной статье.

Понятие глобального образовательного пространства, которое формируется в современной философско-педагогической теории, позволяет подчеркнуть многомерность образовательного пространства, зафиксировать множество практик, в которых протекает постоянный процесс социального производства и воспроизводства личности и общества. Изменчивость является социально обусловленным признаком образовательных практик, в этом смысле, реформа образования в целях оптимизации деятельности ведется постоянно. Но, для современного этапа развития социума характерно «взаимоусиление глобальных и внутренних факторов кризиса образования» (2). Его снятие предполагает не модернизацию, а структурно-организационное преобразование образовательного пространства в такое, которое может эффективно поддерживать трансляцию средств продуктивной деятельности.

Генезис образовательных практик свидетельствует о том, что в период между XV и серединой XIX столетия сложилась специфическая совокупность социальных институтов, обеспечивавших участие новых поколений в продуктивной деятельности. Ее особенностью было синкретическое единство между исследовательской деятельностью, исследовательским мышлением и учебным процессом. Можно сказать, что роль институциональной связки в этом комплексе принадлежала науке. Критерии научного мышления оформляли технологию производства и распространения единиц знания. Как интеллектуальные, так и культурные нормы и допущения опосредовали воплощение идеи накопления знаний, воспроизведения квалифицированных профессионалов, представления о процессе познания и его взаимодействии с обучением. По мнению О. Генисаретского, этот институт перестал существовать в качестве основного средства институализации интеллектуального развития в конце XIX века (3). Набор исследовательских деятельностей продолжает существовать, но в новых контекстах (научное познание является не единственной формой познавательной деятельности, а «действенный» характер знания – компетентность – зависит не только от способов трансляции знания в образовательную сферу). Продолжает существовать классическая система образования, – но бывшая одномерная связь между образованием и наукой (трансляция знаниевых единиц в целях утилизации их в производственной деятельности), оказывается недостаточной, не обеспечивающей развития образовательных потребностей.

Признанием этого состояния есть констатация кризисных явлений в образовательном пространстве и попытки его реформирования в рамках философско-педагогической теории гуманизации образования. С точки зрения ряда авторов (О. Генисаретский, П. Щедровицкий, В. Розин и др.), эта теоретическая ориентация свидетельствует о недостаточности образовательных подходов, связанных с формированием «разных картин мира» и их онтологических допущений, в соответствии с которыми структурировалась сциентически ориентированная система обучения Нового времени, позволяющая человеку функционировать в пределах материального производства. Предметом обсуждения трансформации современных стратегий образования должны стать базовые методологические концепты учебной (и более широко – образовательной) деятельности обеспечивающие личности возможность «выхода за пределы» наличной социокультурной реальности, ее преобразования.

Мы полагаем, что методологически оправданным при исследовании этого вопроса может быть обращение к теории и практике развивающего образования, к инструментально-ориентированной педагогике, осуществившей переход от трансляции знаний-сведений к трансляции интеллектуальных инструментов учебной деятельности – попытке обучать средствами не в форме знания о них, а в форме передачи этих средств.

Возможность достижения развивающего эффекта, опосредованного определенными (искусственными) условиями обучения, представлена в работах В.В. Давыдова (4; 5). Так, в монографии «Проблемы развивающего обучения» (5) им было обосновано положение о воспитании и обучении как всеобщей форме развития психики ребенка. Это положение является результатом анализа соотношения исторических закономерностей формирования практической и познавательной деятельности людей с учебной деятельностью, воспроизводящей в ребенке исторически сформировавшиеся способности продуктивной деятельности. Программа развивающего обучения (РО) Эльконина-Давыдова имеет статус инструментально-ориентированной педагогики¹⁷.

Концепция РО опирается на философско-методологические основания научной школы Л.С. Выготского, создателя теории культурно-исторического развития высших психических функций (6, 7). Фундаментальным понятием этой теории является понятие деятельности, огромный вклад в развитие которого внесли А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, А.И. Мещеряков, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн, А.С. Арсеньев, Э.В. Ильенков, В.С. Библер, М.К. Мамардашвили и др.

Суть философско-психологического понятия деятельности состоит в том, что оно эксплицирует отношение субъекта как общественного существа к внешней действительности. Исходной и всеобщей формой такого отношения являются целенаправленные орудийные преобразования и изменения общественным субъектом чувственно-предметной действительности или материально-производственная практика людей. Любая из производных форм

¹⁷ В декабре 2002 года прошла IX научно-практическая конференция МАРО (Международной ассоциации развивающего обучения).

духовной деятельности (познавательная, художественная, религиозная и т.д.) неизменно связана с тем или иным преобразованием субъектом того или иного предмета, имеющего идеальную форму (8). Обучение и воспитание служат средствами организации такой деятельности, в процессе которой дети воспроизводят в себе исторически возникшие человеческие потребности (опираясь на идеальную форму их существования). Последующее опредмечивание потребностей обусловлено конкретной социальной практикой и, по определению, носит фрагментарный (относительно исторической родовой сущности человека) характер.

Опираясь на представления культурно-исторической теории психического развития, можно различать педагогические практики по способу «введения» ученика в мир человеческих потребностей и способов их удовлетворения. Таких подходов четыре: онтологический, гносеологический, нормо-ориентированный и личностно-ориентированный. В онтологическом и гносеологическом подходах развитие психических способностей опосредовано созданием «образа мира». В нормо-ориентированном – созданием поведенческих паттернов, регулируемых нормами. В личностно-ориентированном – организацией опыта учащихся в образовательных ситуациях исследовательского типа. Благодаря таким ситуациям знания приобретают статус индивидуальной компетентности. Это значит, что учащиеся обеспечиваются не только интеллектуальными средствами решения имеющихся задач (внешнее целеполагание деятельности, достигаемое и первыми тремя подходами), но и возможностями: 1) самостоятельной постановки проблем (внутреннее целеполагание); 2) выведения созданного проблемного поля за пределы индивидуального образовательного пространства, т.е. возможностью объективизации своих персональных достижений. Мы хотели бы подчеркнуть структурно-деятельностный характер личностно-ориентированного подхода, применяющегося в системе развивающего образования (РО) во-первых, и акцентировать внимание на том, что развивающий эффект достигается не за счет актуализации индивидуальных особенностей, а вследствие интерперсонального общения на личностном уровне (в этом смысле, «ограниченного» личностью другого), предметом которого полагаются принципы получения знаний: «Специфика учебной задачи в системе РО состоит в том, что при ее решении овладевают общим способом решения всех частных задач определенного класса» (9). Посредством исследования учебного предмета, ученик входит в пространство предметной научной реальности. Виды содержательных обобщений и виды общения, осваиваемые в процессе преобразовательно-исследовательской («квазинаучной», термин РО) деятельности, имеют личностно-значимый характер – преобразуют личностную структуру как обучаемого, так и обучающего. Пребывание в учебной ситуации для ученика означает присвоение позиции учителя; он «вытесняет» его из совместной деятельности как «другого, характеризуемого конечной функцией», тем самым, трансформируя ситуацию трансляции знаниевых единиц в ситуацию личностного сотрудничества. На поведенческом уровне это выглядит, как обратимость учебной ситуации: ученик озадачивает педагога, что и порождает симметричное личностное общение,

которое, с точки зрения педагога РО, и свидетельствует о достижении запланированного учебного эффекта. Этот образовательно-личностный эффект достигается благодаря субъект-субъектному взаимодействию. Целью данного социального действия («действия направленного на другого»), является усиление в другом человеке его сущности (10). В личностно-ориентированном подходе системы РО способности понимаются как формируемые инструменты интеллектуальной деятельности, что переводит проблему обучения в дискурс ценностей личностного роста.

В связи с тем, что в педагогической технологии РО принцип развития полагается не только с учетом «теоретичности» предметного содержания, симметричного общения, но и последовательности, продолжительности этапов учебной деятельности – т.е. структурирование времени является фактором эффективности результата обучения – моделирование образовательного пространства предполагает наличие в нем как устойчивых, так и неустойчивых пространственно-временных связей. Поскольку, инструментально-ориентированная педагогика разрушает структуру традиционного педагогического пространства, – принципиально невозможно обучать средствами (инструментам интеллектуальной деятельности), сохраняя ассиметричную структуру педагогической коммуникации, она требует иной архитектуры педагогического, иной институализации образовательного пространства.

С нашей точки зрения, личностно-ориентированная парадигма развивающего образования преодолевает ограниченность предыдущих стратегий в формировании образовательных потребностей. Она позволяет обобщать содержание категориального поля: (социальный актор – социальное пространство) – (личность – образовательное пространство – историческая биография) – (аффирмальная идентичность – культуротворчество), фиксируя формы активного, «причинного» качества субъекта на мета-, макро- и микроуровнях его деятельности. Формируемое в совместной деятельности персональное образовательное пространство с одной стороны позволяет человеку о-пределить (задать пределы) условия осмысленного (смысл – переживание с мыслью) человеческого бытия, а, с другой, преодолеть этот предел, снять его в продуктивной деятельности.

Умение учить себя (как способ существования методологического мышления) создает для обучающегося принципиальную возможность выхода за пределы наличного персонального пространства. Самообучающаяся личность может привлекать необходимые ей информационные ресурсы – в этом смысле, не только учиться, но и управлять своим образованием, реализуя уникальную образовательную программу. Следовательно, именно этот уровень учебной деятельности, позволяет человеку трансформировать «внешнюю» насыщенную информационную среду в персональное образовательное пространство, тем самым, расширяя его, рефлексирова и переживая в реальном времени избыточность своих возможностей. Мы полагаем, что именно актуально переживаемая избыточность является фактором внутренней мотивации продуктивной деятельности в течение жизни.

Результаты социологических исследований проводившихся в рамках темы «Дистанционное образование и пути его развития в условиях информатизации общества» (ПНИЛ, кафедра философии ХНУРЭ) позволяют зафиксировать образовательные и социальные эффекты возникающие вследствие пересечения образовательных пространств – персонального студенческого и глобального образовательного пространства, персонифицированного педагогами вуза.

Сравнительный анализ обнаружил изменения в личностно-значимых представлениях студентов-первокурсников технических вузов об успешной карьере и месте профессиональной квалификации, которые произошли в течение последних трех лет. Если в 1999 году 75% респондентов считали, что «высококвалифицированная специализированная деятельность» определяет успешность карьеры, то, первокурсники 2001 года, полагают в основание профессиональной карьеры «высокую адаптивность, способность к быстрому освоению специальности», «эрудированность» – до 62%. На «высокий уровень специализации» указали лишь 17% респондентов.

Сдвиг локуса личностных смыслов профессиональной деятельности, обращает внимание на то, что содержанием учебной программы, которое подлежит обсуждению в инновационном контексте, становится образовательный стандарт, связанный не с объемом материала, а с уровнями деятельности, видами способностей – критериев, которым присущи другие меры и диапазоны диагностики.

В контексте субъект-субъектных отношений мы провели анализ представлений студентов и преподавателей о сценариях успешного обучения. Нас интересовало, совпадают ли в этих сценариях формы учебной деятельности (репродуктивная или конструктивная) и возможно ли согласование личностных запросов студентов и преподавателей. Согласно самооценке, наиболее сложна для первокурсников проектно-ориентировочная основа действия, связанная с обозначением границ знания-незнания, построением гипотез, проектированием способа доказательства. Выяснилось, что «умением обобщать тексты, делать выводы» владеет не более 36% респондентов. Конечно, можно учиться, иницируя лишь исполнительскую и оценочную составляющие учебного действия, но, классифицировать данный тип учебной деятельности как «продуктивный» весьма затруднительно.

Респонденты-педагоги, негативно оценивающие уровень довузовской подготовки студентов указывают на «внутренние» факторы неудовлетворительной учебной деятельности студентов. С наибольшей частотой (до 52%) отмечают: «неумение работать с литературой», «недостаточная трудоспособность» «пассивное восприятие лекций».

Вузовские преподаватели строят оценочную шкалу на основе обучаемости (выраженности специальных учебных умений самообучения), а общеобразовательные учреждения (на чью оценочную шкалу ориентировано большинство абитуриентов) меряют образовательный результат объемом усвоенной предметной информации, более зависящим от общих интеллектуальных способностей, чем от специальных учебных умений.

Несогласованность целей двух уровней образования, обнаруживается как личностная проблема ученика в период адаптации к условиям вуза. Успешная адаптации к условиям вузовского обучения обусловлена как преодолением «школьной» установки на приобретение знаний, так и ее максимизацией. И в том и в другом случае студенты испытывают трудности, которые проявляются низкой успеваемостью, переживаются ими как неуспешность, приводят к отказу от продолжения обучения. Вузовская дезадаптация – негативный фактор расширения персонального образовательного пространства. Выход из этого состояния, как правило, видится во внешней помощи. Респонденты-студенты считают целесообразным «для лучшего освоения предметов общенаучного цикла» «повысить качество лекций, больше внимания уделять специальным предметам». Залогом своей высокой успешности в вузе, первокурсники считают совместную учебную работу с преподавателем, и полномочия лидера делегируют педагогу. Эта установка требует коррекции. Часть преподавателей (около 18%), осознающая недостаточность довузовской подготовки первокурсников, интерпретирует ее как «объективную» характеристику школьного уровня, а не как необратимое индивидуальное качество студента и демонстрирует готовность к ее изменению. Ожидания первокурсников, связанные с внешней помощью, имеют реальных адресатов, владеющих коммуникативной компетентностью, позволяющей как корректировать дезадаптационные состояния, так и профессионально обеспечивать высший образовательный уровень студентов.

Мы полагаем, что результаты исследования позволяют сделать оптимистический прогноз: трансформация образовательного пространства является не только внешнеположенным требованием, но и имеет реальных носителей этой потребности. В контексте рассуждений о факторах персонального образовательного пространства, можно сделать вывод о том, что сфера высшего образования обладает ресурсами, обеспечивающими расширение и оптимизацию персонального образовательного пространства.

Перечень ссылок:

1. Клімова Г.П. Освіта і цивілізація – Харків: Право, 1996. – С. 45.
2. Дем'яненко Н.М. Третя парадигма // Вища освіта України. – 2001. -- №1. – С. 43.
3. Щедровицкий П.Г. Онтологии и картины мира: методологическая дискуссия \\\ Кентавр. – 2001. – №23. – С. 28-38.
4. Философско-психологические проблемы развития образования (Арсеньев А.С., Бесчеревных Э.В., Давыдов В.В) – М.: ИНТОР, 1996. – С. 127.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования – М.: – Педагогика – 1986. – 240 с.
6. Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 1-6. – М. – 1982-1984.
7. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. – М.: «Когито-Центр». – 1999. – 432 с.
8. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. – М.: Политиздат, 1987. – С. 171
9. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (Логико-психологические проблемы построения учебного предмета) Пед. общество России, 2000. – С.480.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.; М.; Харьков; Минск: Питер Ком, 1998. – С. 712.