



УДК 378
ББК 74.58 У90

Учебное знание как основа порождения культурных форм в университетском образовании

Материалы научно-практ. конф. (Минск, 14-15 ноября 2000 г.)
Центр проблем развития образования БГУ
Под ред. М. А. Гусаковского.
Мн.: ЗАО "ПроPILEI". 2001. - 360 с.

В сборник материалов включены тексты выступлений, материалы докладов и статьи участников научно-практической конференции "Учебное знание как основа порождения культурных форм в университетском образовании" ("Учебное знание. Университет. Культура").

Содержание обсуждений затрагивает актуальные проблемы философии, теории, социологии, методологии высшего образования.

Сборник предназначен для преподавателей высшей школы, ученых, аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, методистов и специалистов аппарата управления сферы образования.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие (с. 7-9)

Философия образования

Д.Робертс. Европейский университет: вопросы и дилеммы (с. 10-20)

О.В.Долженко. Образовательное знание на пороге третьего тысячелетия (с. 21-38)

Н.И.Латыш. Сущность и основные направления развития современного гуманитарного знания (с. 39-46)

Н.И.Левко. Мыследеятельностный и социально-педагогический подходы к реализации культуротворческой парадигмы (с. 47-59)

Т.Н.Буйко. Основания учебного знания в поликультурном контексте: поиски философии образования (с. 60-73)

Н.С.Семенов. Образование: нормативность и рациональность (с. 74-78)

В.Г.Бондарев. Общественное знание в обновлении образования: холистско-синергетический подход (с. 79-90)

С.А. Крупник. Сравнительный анализ гуманитарного и естественнонаучного знания в педагогике. Проблема подходности. (с. 91-95)

Н.Э.Бекус-Гончарова. Образование в контексте идентификационных процессов (субъект образования как следствие концептуальной рамки) (с. 96-103)

Н.Л.Евдокименко. Проблема иного в пространстве современного знания (с. 104-112)

А.А.Меликян. Этика воспитания и мораль образования (с. 113-118)

К.В.Лядская. Понятие образования в историческом и герменевтическом аспектах (с. 119-122)

Е.Ю.Смирнова. Знание и власть сквозь призму "дискурса" (с. 123-130)

Социология образования

С.В.Костюкевич. Университет и его роль в подготовке интеллектуалов: размышления о массовости и элитарности (с. 131-144)

В.Е.Лявшук. Университет на рынке образовательного знания: эволюция структуры и технологии (с. 145-156)

А.В.Харченко. Апология традиционных методов обучения в современной системе высшего образования (с. 157-161)

Педагогика. Культурология образования

- В.А.Тюрина.** Формирование познавательной самостоятельности студентов в процессе решения познавательных задач (с. 161-171)
В.И.Турковский. Педагогическое знание студентов университета как фактор становления личности педагога-исследователя (с. 171-177)
Е.И.Федоренко. Формирование выводных знаний и логических умений студентов (с. 177-186)
Т.И.Краснова. Формы знания - содержание образования - формы коммуникации (с. 187-194)
Л.А.Яценко. Традиция как способ конституирования авторитета в научном и социальном мышлении (с.195-198)
Е.Н.Артеменок. Влияние эстетизации образовательной среды на формирование структур субъективности студента (с. 199-207)
С.М.Остроумова. Образовательный минимум (с. 208-211)
Е.В.Терещенко. Конструирование учебного знания в системе непрерывного экологического образования (с. 212-217)

Образование в контексте естествознания

- А.Н.Исаченко.** Учебное и образовательное знание в информатике (с. 218-224)
А.Н.Братенникова, Е.И.Василевская. Воспитывающий смысл химических знаний (с. 225-232)
Г.А.Гачко, Н.М.Попко, Л.Н.Хуторская, А.В.Хуторской. Взаимосвязь знаний и умений в подготовке специалиста-физика (с. 233-243)
Н.В.Михайлова. Методологические проблемы теоретической математики: три философских аспекта (с. 243-154)

Технологии в образовании

- Л.Г.Титаренко.** Современные технологии в обучении социальным дисциплинам (с. 255-260)
А.П.Клищенко, В.И.Шупляк. Концепция структуры и содержания учебников и учебных пособий по астрономии в вузах (с. 261-265)
В.Н.Бибило. Концептуальные подходы в определении структуры современных учебников для студентов юридических высших учебных заведений (с. 266-268)
А.А.Гусак, Е.А.Бричикова. Образовательное знание и концепции современного учебника высшей математики (с. 269-274)
В.А.Лиопо, Н.В.Матецкий, А.В.Никитин. Современные образовательные технологии. Учебные компьютерные задания как элемент формирования образовательной среды. (с. 275-281)
В.В.Шлыков. Формула наглядности В.Г.Болтянского и концепция дополнительности в геометрическом образовании (с. 292-298)
Н.И.Миницкий. Историческое учебное знание: проблемы конструирования и представления (с. 292-298)
Н.Н.Кисель, И.А.Медведева. Информационные технологии в процессе формирования учебного знания в философии (с. 299-305)
Ю.Э.Краснов. Концепция "проектного университета" как ответ на ситуацию общецивилизационного кризиса и смены образовательной парадигмы (с. 305-325)
Т.С.Трофимчук, М.Н.Покатилова, Л.А.Раевская. Формирование учебных знаний в процессе непрерывной подготовки в системе "училище-техникум-вуз" (с. 325-332)
А.Д. Король. Технология развития мыслительной деятельности учащегося в учебном диалоге с использованием компьютера (с. 333-341)
А.Д.Криволап. Конструирование социальной реальности в процессе учебной коммуникации при использовании современных образовательных технологий (с. 342-347)
Н.П.Хвесеня. Взаимосвязь методов обучения с ролью знаний в экономическом развитии (с. 348-354)
Сведения об авторах (С. 355-358)

Образование в контексте идентификационных процессов (Субъект образования как следствие концептуальной рамки)

Н.Э.Бекус

Образование включено в контекст соответствующих представлений о культуре, субъекте культуры, природе и конституции культурных событий и всего, что составляет цельный социокультурный комплекс реальности.

В этом смысле цели и стратегии педагогической деятельности, их логика и философия зависят от того, какая из концепций культуры и идея субъекта принимаются за направляющие оси координат.

Знание, знание о себе

Еще до всякого определения или деление знания на учебное, научное, специальное, обыденное, истинное и т.д., оно возникает в жизни будущего субъекта культуры и потенциального участника будущих образовательных ситуаций как «знание о себе». Понятие «знание о себе», представление о себе – служит основой идеи идентичности, которая является синонимом определения самого себя для самого себя и для других. Это важно в контексте разговоров об образовании, поскольку в зависимости от того, как определяется субъект и какими терминами описывается его идентичность, зависят формы его взаимодействий с культурой и социумом, интерпретируются его роль и задачи в социуме. Это, в свою очередь, во многом предопределяет стратегии педагогической деятельности.

В современной традиции культурного анализа идентичности вся логика определения и развития этой темы сводится к прояснению сложной игры – взаимодействия между «я» и «другими». Исходной точкой в развитии представлений об истоках субъективной идентичности служит Лакановская схема возникновения «я» (известная как «стадия зеркала» в развитии ребенка). Вся суть этой схемы - в необходимости фигуры другого, которая является одновременно главным условием формирования собственного образа, которым человек будет пользоваться участвуя в разнообразных культурных акциях своей жизни.

Причем, в описании Лакана эта фигура дважды появляется в этой инсценировке идентификации личности. В первый раз – когда другой отождествляется с собственным отображением и через постижение различия ребенок узнает (формирует) свой облик, вычитая из видимого отображения Другого. Во второй раз, уже обладая этим знанием, уже связав себя определенными узлами идентичности, ребенок снова ищет «Другого»: он оглядывается вокруг в поисках того, в чьем взгляде он мог бы найти подтверждение своей только что обнаруженной самоидентичности. Иначе говоря, идентичность не является чем-то, что дает основания на самодостаточность, всегда остается тот недостаток самости, который может быть восполнен только при посредстве другого. Причем Лакан настаивал на безличностном характере этой фигуры... Процесс (или момент) идентификации оказывается своеобразным театром, где кроме человека и его отражения в зеркале, о которого он постепенно отчуждается, есть еще третий носитель «взгляда», необходимый для верификации и окончательного утверждения собственного образа.

Нынешнее состояние культурного символического поля, способы функционирования в нем субъекта строятся на идее о том, что знание о самом себе субъект приобретает извне. Ее развитие приводит к тезису о том, что субъект не только появляется «из другого», но также и потом, в течение своей социально-культурной активности остается во власти этой врожденной зависимости.

«Проект Стеларка» как аллегория идентичности

Художник Стеларк прославился своими странными перформансами, не вписывающимися в привычные представления об искусстве, как бы радикализированы эти представления не были. Один из самых известных его проектов – человек, лишенный власти над собой. Его тело подключено при помощи невероятных технических устройств к компьютерам, и суть его стремления (или артистического замысла) – показать себя самого на сцене (в течение нескольких часов) совершающим движения, пишущим на доске какие-то тексты, не обладая ни малейшей властью над своим телом. При помощи компьютера его телом управляет несколько человек, находящихся в разных концах света (например, он выступает в Австралии, а эти «источники» его жестов находятся в Амстердаме и Токио). Его выступление лишено какого-либо заданного ритма, он ничего не пытается сконструировать, «станцевать» траектория движений лишена алгоритма. Он как раз пытается сконцентрировать внимание на способе возникновения его действий, источнике, мотивации. В течение 3-х часов он демонстрирует именно сам факт отчуждения собственного тела, продолжая оставаться в нем, продолжая ассоциироваться с ним у окружающих. В интервью он объясняет смысл своего перформанса почти повторяя слово в слово отдельные положения Лакановской теории «я», переводя их на язык странной технологической и художественной одновременно аллегории. По его словам, человек, его «я» – в современном мире – является величиной производной от других. Это внешний мир, приходящие из него значения, ценности, знаки задают конфигурацию «я», или того, кто воспринимает себя как субъекта, кто фигурирует на сцене культурной жизни как «якобы» самостоятельный субъект. Эта самостоятельность и автономность его является мифом, за которым стоит реальность абсолютной зависимости... Этот артистический ход, по сути, он использует для того, чтобы продемонстрировать идеологию расфокусированной власти над субъектом, которому Стеларк отводит очень скромное место и называет «локальным» сознание, видимо по аналогии с региональной властью в государстве, которая имеет очень узкие полномочия на собственной территории.

В еще большей степени, чем к теории Лакана, стеларковская аллегорическая формула «эго», «я», подходит к образу субъекта, вытекающему из Бодрийаровской концепции культуры.

Субъект культуры видимости: возможен ли он, и если да, то каким образом...

Человек стремится жить в оформленной реальности, в которой доминировали бы стабильные и постоянные значения. Однако обнаруживает он себя в мире, где значения постоянно умножаются, отсылая исключительно друг к другу, и тут же теряя это свое сиюминутное значение («эпидемия» значений). Бодрийяр описал культуру, в которой живет современный человек, в терминах чистых видимостей... Процесс возникновения этой культуры Бодрийяр называет «испарением» – выпариванием соотношений с реальностью. Массмедиа нас привлекают не тем, что являются местом создания значений и репрезентации – это не было бы новым, а напротив, потому, что являются местом затирания значений и исчезновения репрезентации». (J. Baudrillard the Evil of Images and the Procession of Simulacra. In Postmodernism. A Reader. Red. T. Docherty. N-Y 1993. s.194).

Версия Бодрийаровской реальности для теоретиков и аналитиков культуры и образования во многом фатальна. Если принять безоговорочно его позицию, «реальность невозможна, субъект невозможен, освобождение и всякая педагогика становится невозможной». «Мир дрейфует», по Бодрийяру.

Примечательно, что именно педагогическая мысль приняла всерьез его провокативно звучащие тезисы и начала с ними работать. Как пишет Дэвид Келлнер, в случае теории Бодрийяра мы входим в новую форму субъективности, в которой мы оказываемся пресыщенными различными информацией, воображениями, событиями... Не обладая защитой, не удерживая дистанции мы становимся чистым экраном – для отображения разнообразных влияний. Начинаем жить в состоянии непрерывной увлеченности, головокружения, внезапности, сиюминутности и прозрачности...» (D. Kellner Lean Baudrillard. From Marxism to postmodernism and Beyond Cambgidge 1989)

Идея субъекта как экрана, как пассивного отображающего устройства отсылает одновременно к стеларковскому перформансу и уходит корнями в «лакановское зеркало».

Интерпретаторы и последователи Бодрийяра чаще всего пользуются «смягченной» версией его концепции.

Избыточный радикализм Бодрийяра в том, что он переходит от частного описания специфики культуры конца XX века к целиком антиреалистической позиции, обращается в «платонизм», в рамках которого «невозможно помыслить о каких-либо идеях вне пещеры». (B.S. Turner «Baudrillard for Sociologists», с. 94.) Поэтому, в концепциях новой педагогики – чтобы, с одной стороны, признать правомерность и определенную адекватность теории Бодрийяра, а с другой – все же оставить шансы субъекту культуры появиться и просто быть в культуре

наряду с симулякрами, видимостями, гиперреальность Бодрийяра становится одним из возможных миров. В этом случае можно говорить о возможности образования, о его по новому сформулированных целях и стратегических задачах.

«Педагогика деконструированных зависимостей»

Педагогика становится той сферой, где субъект культуры имеет шансы реализовать свою субъективность, приобрести характеристики идентичности. Разработкой этой концепции занимались такие фигуры как Н. Giroux, М. McLuhan.

Они ставят перед собой двойную задачу: справиться с концептуальным фатализмом Бодрийяра и перевести разговор о субъекте современной культуры в конструктивное русло. Гиперреальность в их теории обладает статусом одного из возможных миров. Этот концептуальный жест позволяет им говорить о новой стратегии педагогической деятельности, которая имеет дело со специфическим знанием о мире и предлагает свою стратегию действий субъекту образования, который – что важно – в этом случае тоже становится возможным. Их идея заключается в создании «педагогики деконструкции отношений зависимости, существующих в гиперреальности».

Однако если принять, что гиперреальность не является единственным миром, «ландшафт», окружающий субъекта еще более усложняется, он оказывается во власти одновременно нескольких «пересекающихся», накладывающихся друг на друга и проникающих друг в друга миров. Педагогика призвана давать ориентиры субъекту в этом мире медиальных и немедиальных фикций. Речь уже не идет о достижении «истинной» реальности, а скорее о деконструкции, «разоблачении» тех зависимостей, которые владеют субъектом.

Примерно так выглядит идея американской радикальной педагогики, согласно которой целью образования является демонстрация «ученикам» сначала самой возможности, а потом и способов деконструкции – разоблачения мифа о реальности, избавления их от ожидания о том, что за разнообразными воображениями, звуками, текстами находится истинная реальность, которую они «только выражают». Они должны понять, что эти-то звуки...-тексты и есть реальность... (Giroux H. Living Dangerously. Identity and the New Cultural Racism. В кн. Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies. Red. H. Giroux, P. MacLaren N-Y 1994 s.47.) Один из главных тезисов Гирокса звучит: «То, что считается личным, субъективным, индивидуальным, на самом деле сконструировано социальными, культурными, политическими идеологическими механизмами». (H. Giroux "Wobec wyzwania tożsamości i różnicy" (Poza dyskurs edukacji wielokulturowej) tłum. L. Witkowski W ks. Edukacja wobec zmiany społecznej, red. J.-Rzeziński, L. Witkowski, Poznań-Torun 1994. w Melosik s.138) Здесь снова всплывает в памяти Стеларк, отчуждающий собственное тело, принося в жертву способность «владеть» собственными руками и ногами, чтобы показать современникам, что они – на самом деле не они. Собственно, только образование, правильно построенная педагогическая деятельность дает шансы субъекту по новому осмыслить свою идентичность, и таким образом сохранить свою субъективность.

Ее задачей при этом становится прояснение того, каким образом конструируются воображения, как они формируют нашу идентичность. Другими словами, педагогическая деятельность – это не то место, где встречаются «готовые» субъекты, чтобы совершить акт приобретения новых граней в своем образе мира и сознания. Знания – те, которые являются необходимым условием для существования в мире, пресыщенном высокими технологиями, становятся либо жестко специальными, либо оказываются терапевтическим средством сохранения границ собственной идентичности для субъекта культуры. Педагогика оказывается местом, где в центре внимания находится сложная игра, в которой внутреннее переплетается и становится внешним и наоборот.

По идее Giroux, целью критической педагогики является формирование у студентов и преподавателей «само-критичного отношения к собственной позиции, чего бы она ни касалась, к тому месту, с которого они говорят». (LD, 38) Суть пространственной метафоры, которой пользуются сторонники этой педагогической стратегии, сводится к тому, чтобы образование (образовательное событие) представить как особое место, где студент осознает свою идентичность как результат множественных пересечений и взаимодействий разных нарративов, заполняющих окружающее его культурное и социальное пространство. Следующим шагом в его индивидуальном развитии может быть приобретение навыков сопротивления, либо – осознанного подчинения власти господствующих нарративов....

Педагогика же согласно этой теории становится особой политикой идентичности, правильно проводя которую субъект способен сопротивляться разрушительной силе потока воображаемых фикций и симулированных образов.

Субъект и культура

Собственная идентичность, знание о себе, приобретаемое от Другого, принципиальная неопределимость и неотделимость того, что является внутренним от внешнего, и, тем не менее, страстное желание эту границу найти и сохранить – такова общая канва развития той культурной стратегии, в которую вписываются идеи американской радикальной педагогики.

В этом контексте невозможно говорить о конструктивных функциях знаний по отношению, например, к культуре. Культурное пространство выступает одним из источников нарратива, сама культура представляется нагромождением множества таких нарративов, сообщающих субъекту разные логики его самовосприятия. Умение ориентироваться в этом дискурсивном и смысловом многообразии, способность работать с ними, оставаясь с собой – и есть та задача, которую решает образование в жизни субъекта. Внутри образовательного события в логике такого понимания культуры невозможно ожидать от

субъекта каких-либо радикальных каких-либо культуротворческих и формообразующих жестов. «Культура» и «субъект» разводятся по разные стороны идентичности, их встреча в символическом поле оказывается одновременно угрожающим расширением власти одной и точкой сопротивления другой стороны оппозиции.

Эта конструкция, в которую складывается особым образом понимаемая культура, соответствующим образом проинтерпретированный субъект – не является универсальной схемой. Она характеризует, скорее, те культуры, которые перешагнули в своем развитии виртуальный барьер гиперреальности – на уровне технологии и символизации ее последствий.

В то же время, например, в Беларуси, так же как в остальных культурах Восточной Европы, иначе распределены роли субъекта и окружающих его значений. В определенном смысле, модно говорить даже об обратной зависимости – культуры от деятельности субъекта. Вследствие особых исторических и идеологических путей развития некоторых стран, сфера значений и смыслов не приобрела здесь автономии, которая заканчивается ее полной трансценденцией относительно субъекта, свойственной культуре видимостей (симулякров). Иначе здесь строятся зависимости, иначе символы приобретают смысл актуальных ценностей и значений. Субъект участвует в формообразовании культурных смыслов, о чем свидетельствует в том числе и название настоящей конференции. А это означает, что образование иначе ориентирует субъекта относительно внешних символов, встраивая его с ними в единую систему. И задача субъекта образования – это не сопротивление, а развитие той логики, которую внешний мир, закодированный в содержании знания, предлагает субъекту.

Эту радикально иную направленность восточноевропейской стратегии осмысления культуры и ее феноменов легко обнаружить в польской культурологии (социологии культуры). Наиболее ярко эта инаковость проявляется в «теории символической культуры» А. Клосоковской, оказавшей большое влияние на культурологические студии в этой стране. В ее работах главный акцент сделан проблеме «интерьеризации» смыслов и значений культурного символического поля во внутреннем мире субъектов. (Kloskowska Antonina, *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa, 1996.) И дело не только в том, что субъект играет определенную роль в спектакле культурной жизни, а том, что именно происходящее с ним во время этого спектакля и есть главное и решающее содержание культурной жизни, и кроме того является основным условием существования культуры как таковой.

В соответствии с этой теорией, если «символические свидетельства, передаваемые сообщения, никем не обрабатываются, никем не «проживаются» в личном опыте (хранятся в замкнутых пространствах, закрытых партитурах) не принадлежат в действительности символической культуре. Являются, скорее, культурой потенциальной». (Kloskowska Antonina, *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa, 1996, s.74.)

Именно активность субъектов культуры оказывается решающим фактором и реализует «культуру» как актуальное состояние определенной символической реальности. Не существует какого-либо автоматизма в существовании символической культуры вследствие простого наличия, чистого присутствия знаков культуры. Они начинают работать, механизм культурной машины приводится в движение только при активной деятельности участников культурной жизни. Это они расшифровывают и прочитывают знаки культуры, интерпретируют их и таким образом создают, творят современность, наделенной при этом соответствующими характеристиками идентичности...

Разрабатывая эту теорию А. Клосоковская видела в любом социокультурном механизме или институте – образовании или артистической деятельности – формы, либо «модели» обработки внешнего культурного поля субъектом, которые должны становиться своеобразной перцептивной матрицей его восприятия внешнего мира. Сам этот процесс происходит как перемещение «внутрь» его субъективного пространства соответствующих культурных ценностей. То есть, вместо разработки стратегии сопротивления субъекта западной культуры Клосоковская ставит задачей налаживание этого механизма трансляции внешнего во внутреннее.

Эти две противоположные схемы, в которых схемы соотношения субъекта и культуры задают разные стратегии существования субъекта и культурного поля не случайно являются продуктами разных культур. Возможно, они по своему отражают более глубокие (онтологические) несовпадения, которые свойственны разным культурным мирам. Западный мир, его культурные пространства совершенно иначе соотносятся с людьми, которые в нем работают. Это различие распространяется на образы субъекта, и отсылает к различным стратегиям педагогического воздействия на него. Естественно, поэтому, что философия образования находится в жесткой зависимости от той концептуальной картины мира, которая описывает культуру, реальность, субъекта. Говоря об образовании, приходится оговаривать те концептуальные схемы, по которым разворачивается не только «социокультурный контекст» образовательного события, но и каким образом появляется в нем и кем, по сути, есть субъект. В разных теориях культурной реальности у него разная «концептуальная судьба».

Литература

1. Popular Culture, Schooling and Everyday Life, red. H. Giroux, R. Simon, Massachusetts 1989.
 2. Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies. Red. H. Giroux, P. MacLaren N-Y 1994
 3. Giroux H. Living Dangerously. Identity and the New Cultural Racism. В кн. Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies. Red. H. Giroux, P. MacLaren N-Y 1994
 4. H. Giroux "Wobec wyzwania tożsamości i różnicy" (Poza dyskurs edukacji wielokulturowej) tłum. L. Witkowski W ks. Edukacja wobec zmiany społecznej, red. J. Rzeziński, L. Witkowski, Poznań-Torun 1994.
 5. B.S. Turner «Baudrillard for Sociologists», C. 94. s. 192
 6. J. Baudrillard In the shadow of the Silent Majorities. N -Y. 1983. s. 95
 7. D. Kellner Lean Baudrillard. From Marxism to postmodernism and Beyond Cambridge 1989
 8. Kłosowska Antonina, Kultury narodowe u korzeni. Warszawa, 1996
-