

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЦІЛЕЙ НАВЧАННЯ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Розглядається зв'язок сучасних методів навчання в інформаційному суспільстві з трансформацією європейської культури та її органічного породження — західної науки.

Ключові слова: *культура, наука, знання, інформація, маніпулювання знаками, творчість.*

Rассматривается связь «современных» методов обучения в информационном обществе с трансформацией европейской культуры и ее органического порождения — западной науки.

Ключевые слова: *культура, наука, знание, информация, манипулирование знаками, творчество.*

Connection of «modern» methods of teaching is shown in informative society with transformation of the European culture and her organic generation — western science.

Key words: *culture, science, knowledge, information, manipulation, creation, signs.*

Актуальність теми пов'язана з пошуком нових, «творчих» форм навчання в умовах інформаційного суспільства, процесом адаптації науки і системи освіти до становлення інформаційного суспільства.

Метою статті є з'ясування соціокультурного контексту, що відрізняє сучасне інформаційне суспільство від традиційного європейського з його ідеалами класичної науки, та його впливу на зміну цілей і методик навчання, в яких у концентрованому вигляді виявляється становлення нової філософії освіти.

Тенденції «демократичної» педагогіки, орієнтованої на «індивідуальний розвиток», «рівноправ'я», «діалог» досліджуються в працях П. Блонського [3], І. Перельмана, В. Беніна [2]. Л. Когана [10], М. Щетиніна [21], А. Дусавоцького [7]. У центрі їх уваги — творче навчання, яке за цілями збігається з «нетравматичним», «неавторитарним» навчанням. Проблеми змістовних характеристик сучасного інформаційного суспільства і специфіки процесів пізнання в ньому розглядаються в працях А. Моля [16]. Специфіка інформаційного суспільства як симулятивного й особливості функціонування понять традиційного європейського мислення розкриваються в працях Ж. Бодріяра [4]. Теоретичні основи інформаційного суспільства як відкритого висвітлюються в текстах А. Бергсона. Загальні теоретичні питання, пов'язані з функціонуванням інформаційного суспільства, розглядаються в працях Д. Бела [1], Е. Тоффлера [18], М. Кастельса [9]. Деякі тенденції розвитку інформаційного суспільства з точки зору зміни парадигми пізнання аналізуються в дослідженнях М. Маклюєна [12;13] і Н. Лумана [11]. Зміщення до семіозиса, проблем комунікації аналізується в праці І. Мальковської [14]. Підкреслюється позитивність трансфор-

мацій, до яких необхідно адаптувати традиційні інститути західної культури, що і відбувається нині.

Науковою новизною є твердження: нові форми навчання породжують суб'єкта, орієнтованого на вміння рекомбінування на шкоду творчості. Ця ситуація зумовлюється трансформацією уявлень про знання як відомості, що відбивають об'єктивну структуру явища (процесу) в інформацію, структуровану залежно від цілей передачі повідомлення. У результаті відбувається зміщення цілей навчання з процесу пізнання на процес опанування і маніпуляції інформацією, формування індивіда, схильного до маніпулювання наявним знанням, — усе фрагментарнішим, що завдає шкоди творчому мисленню.

Сучасна епоха і традиційні методи навчання. Питання про методи та цілі навчання в сучасному світі, який позиціюється як «інформаційне суспільство», «світ знання», «безперервного навчання», є джерелом дискусій з другої половини ХХ ст. Стверджується, що традиційні підходи є неприйнятними внаслідок того, що вони сформувалися в набагато менш динамічному світі, радше заклопотаному підтримкою традиції, ніж науковими, технологічними або соціальними новаціями.

Підкреслюється, зокрема, що традиційне європейське навчання ґрунтувалося на заучуванні незрозумілих і до того ж абстрактних щодо реальності знань. Стверджується, нібито воно не відповідає мозаїчності знання в сучасну епоху, що характеризується обігом значного обсягу інформації, потік якої ототожнюється зі знанням. Тому необхідне не «повідомлення» в процесі навчання неминуче обмеженого набору знань, а навчання вміння «творчо аналізувати» потік інформації, що постійно збільшується і в який людина занурена, незалежно від функціонування системи освіти. Внутрішня тенденція подібних підходів полягає в уявленні про конкуренцію засобів масової комунікації і систем навчання та виховання. Ще глибша їх підоснова в тому, що «примусовість Істини» має бути скасована як «тоталітарна», а методи навчання, пов'язані з її «функціонуванням», принципово неефективні. Особливо порівняно із завданнями, що постають перед людиною інформаційного суспільства, пронизаного комунікаціями «з приводу знання».

Ця нова «якість» існування системи освіти, що опосередковано мається на увазі, наявна й уявляється «випадаючим» з попередньої історії феноменом. Дійсно, нормою є тотожність і взаємна додатковість систем масової комунікації, які відповідають за трансляцію цінностей та освіти, що інтегрує членів співтовариства в цю систему цінностей. Таким же чином у нормальній ситуації пов'язані процеси пізнання і навчання пізнання. Проблема полягає в тому, що сучасне інформаційне суспільство функціонує незалежно від західної системи освіти, традиційні форми конфліктують з новими цілями навчання. Ця розбіжність трактується як причина «кризи» системи освіти, що робить необхідною її модернізацію.

При цьому йдеться про її загальну «неефективність». Проте фактично зіставляється ефективність сприйняття елементів інформаційного потоку, що транслюється, медіа, комплексу знань та уявлень,

джерелом якого є система освіти. Легкість опанування елементів інформаційного потоку береться за зразок для «відсталोї» системи освіти. Одним з наслідків є твердження про бажаність навчання без зусиль у процесі вирішення практичних завдань, а також необхідність більш раннього початку навчання, внаслідок того, що перебування сучасної людини в інформаційному потоці робить її «розумнішою». Мається на увазі, що навчання «відстає» від стихійного інформаційного потоку, а мало б його «наздогнати». Тому необхідно поквапити природу або, радше, відмовитися від нав'язаної Піаже вікової моделі людини, яка диктує уповільнений темп навчання.

Остання відкидається на тій основі, що швидкість приросту нового знання, яка постійно збільшується, у свою чергу, потребує нових, ефективніших способів навчання. При цьому ключовим чинником ефективності уявляється як швидкість засвоєння, так і зміщення на більш ранні терміни «традиційного» матеріалу». «Повільній» «людині Піаже» протиставляється «швидка» «людина Ельконіна», виникнення якої типологічно відповідає виникненню феномену масової культури, відкритого суспільства (незважаючи на приховані претензії такого навчання на елітарність).

Відкрите суспільство породжує «новий тип знання» — мозаїчне, фрагментарне, основане на безперервному комбінуванні елементів з постійно оновлюваної «книжкової стіни», в якій хаотично відтворюються одні й ті ж елементи знання, а «унікальність» задається «індивідуальністю вибору» тих або інших елементів цієї «стіни» [16, с. 55]. У цьому разі швидкість вихоплення і маніпуляції з тим, що вихоплено (на зразок формального рішення в «клубі знавців»), дійсно стає критерієм «знання». Пов'язаність цього феномену з масовим суспільством споживання підтверджується характерною деталлю — інтересом до цифр, — що вважалося колись характерною особливістю американського мислення (а нині поширилося на інші регіони «інформаційної цивілізації»). Породжена цим суспільством людина орієнтується на «вимір», індивідуальний «облік» потоку інформації, що проходить через індивіда, і правила поводження з елементами цього потоку. Обсяг інформації, яку він має в розпорядженні і може використовувати, отожднюється зі знанням у європейському сенсі. Акцент на вимірювання, підраховування призводить до того, що «знання» витісняє «інформація».

Обговорення цих понять є самостійною проблемою. У цьому разі необхідно відзначити їх якісний різний зміст з точки зору принципу структуризації. Знання — усталене у філософській, науковій та освітній традиції як поняття. Це — вираження в знаковій формі об'єктивних властивостей і зв'язків світу. Знання прагне до вираження структури буття, його змістовних, смислових аспектів, воно покликане відбивати реальність, об'єктивне існування якої, так або інакше, визнається. Інформація ж — слово нове і точного його визначення понині не існує. Норберт Вінер свого часу спробував надати інформації онтологічного статусу, разом з матерією [5]. Згодом, але так само на рівні метафор, інформацію розцінюють як початок антиентропії, механізм самоорганізації матерії. Проте в практичному сенсі інформація є інструментом

передачі повідомлення. Її структуризація пов'язана не зі змістовними аспектами реальності, а із завданнями зберігання і передачі даних. У цьому сенсі справедливим є розрізнення знання й інформації. Тому можна погодитися з тим, що інформування полягає в маніпуляції знаннями, а не у створенні нових знань [15, с. 72].

Іншими словами, інформація — це дані, структуровані, виходячи не з внутрішньої структури явища або процесу, а для вирішення конкретних завдань. На протигагу цьому саме внутрішня структура речі є джерелом знання. Різниця в цьому разі така, яка існує між знаковою системою (азбукою Морзе або російською мовою, наприклад) і тим, що передається в повідомленні (літературний твір, наукова теорія). Чи між алгоритмом функціонування комп'ютера і змістом реального явища (процесу), дані про яке розмістили в комп'ютері. Чи функціонуванням арифмометра і змістом математичних операцій, які здійснюються на ньому (приклад Е. Гуссерля). Структура механізму передачі не пов'язана із сенсом того, що передається.

Оскільки навчання по суті є процесом передачі знань («інформуванням про знання»), у всі часи неминучим є конфлікт між актом «передачі» і здатністю навченого індивіда пізнавати. Певною мірою система освіти стає «медіапроектотом науки», в цілому орієнтованою на здобуття знань. А тому можлива ситуація, коли ефективне навчання відбирає і формує ідеального «об'єкта інформування», пасивного — стосовно «інформатора», оскільки його мислення повністю орієнтоване на отримання інформації і швидке оперування повідомленнями. У процесі навчання, зокрема під час вирішення «творчих» завдань за неявно введеним алгоритмом рішення, він показує найкращі «результати». При цьому закінчений «об'єкт інформування» виявляється нездатним до єдиного компонента пізнання — самостійної постановки проблем (у сенсі експлікації і «бачення»), а також до їх вирішення.

Таким чином, у процесі «інформування» конституюється індивід, нездатний тільки до здивування. І це справедливо: здивування затягує процес, воно потребує часу. А навіщо здивування на «брейн-ринзі»? Тут важливе швидке оперування даними за допомогою заданого алгоритму або набору специфічних кліше, що перетворюють зміст знання в повідомлення. У цьому сенсі інформація завжди «про щось». М. Маклюен це заперечував, але його твердження залишилося необґрунтованою декларацією [12]. Отже, «інформування», «повідомлювання» як ключова методика навчання поступово формує пасивного, нетворчого індивіда.

Це є результатом порочної вихідної установки на навчання творчого мислення. Можна навчити комбінування з готовими «формами», підставляючи їх до вирішення вже сформульованих завдань, але неможливо безпосередньо навчити мислення. Підтвердженням цьому, що не потребує посилення, є відомий феномен численних відмінно успішних учнів (студентів) і малої кількості творчих людей серед них, які, навпаки, часто трапляються серед ненайуспішніших за формальними показниками.

Парадокс полягає в тому, що саме «лобове заштовхування» набору «догматів» сприяє формуванню нетолерантного до потоку інформації індивіда, психологічно здатного до «інформаційної контрсугестії» й органічно орієнтованого на новачі. Але справа не лише в психології. Догматичне подання ігнорує індивіда і тому тільки й може використовуватися для передачі структури явища або процесу, тобто знання про нього. Усупереч цьому, підстроювання під індивіда неминуче перетворює знання на інформацію — хоча б частково. Іншими словами, процес породження знання і комунікація з приводу здобування знань мають якісно відмінну природу. Це не випадково, оскільки засвоєння інформації припускає наявність готового знання, а не його створення. Примирена цих тенденцій є практичним завданням навчання. Взаємодія необхідна, оскільки ця ситуація може бути доведена до езотеричності знання, його доступності небагатьох для «обраних», відриву від реальності, що «живить» процес пізнання. А інформованість, доведена до межі, може означати мистецтво поводження з наявним знанням і симуляціями замість пізнання (комбінуванням елементів «книжкової стіни»). Таким чином, усе пов'язано з метою навчання: формування вміння здобувати знання, навичок поводження з інформацією.

Цілі і методи розвиваючого навчання: знання або маніпуляція повідомленнями? В обох випадках навчання зберігає свій зміст у вузькому сенсі: воно є діяльністю для прискореного опанування накопиченого «соціального досвіду», тобто технологією трансляції. Проблема полягає в тому, що ефективність засвоєння потоку інформації нині ототожнюється з процесом пізнання і відкрито виголошується метою навчання. Воно відбувається в процесі спеціалізованої діяльності, що моделюється в процедурах «неавторитарного» навчання. Його основою є процедури «означування». «Означування» дозволяє опанувати речі та процеси, зробити їх максимально «поступливими», такими, що втратили зв'язок з реальністю, штучно створеними «радикалами», «вірусами», готовими монтуватися в напрямках, які підказує примхлива фантазія «позначувача». По суті, воно полягає у введенні посередників-шаблонів, набору універсальних знаків, які лише видаються за реальність, оскільки насправді такою вони не є і при цьому легко класифікуються. Підкреслимо: справа саме в тому, що навчання зосереджується на знакової реальності як єдиній, а не в тому, що використовуються кліше і порівняння — прийоми досить типові як у науковому пізнанні, так і в навчанні. Увага зосереджується на «семіотичі» — з теоретико-пізнавальної точки зору, і на знаках — з точки зору предметної. Передбачається, що врівноважувати негативні сторони «чистого» навчання має виховання, яке в цілому відповідає за ціннісні аспекти пізнання. Згідно з думкою авторів таких концепцій, воно дозволяє уникати «натаскування» [19, с. 16]. Проте причина натаскування не в дефіциті ціннісної складової освіти, а в указаному зміщенні цілей навчання.

По суті авторитарно-догматичне представлення набору знань підміняється посередником, що вводиться, — сукупністю знаків, якими нібито вільно може оперувати «користувач». «Втікаюча» реальність абстрактних понять і уявлень редукується до безпосередньої очевидності

в процесі «розвиваючого навчання». А метою стає «відкриття» давно відомого (яке в традиційній європейській системі просто заучується для подальшого використання). Відкриття ці можуть бути своєрідними за формою і змістом. Прикладом може слугувати навчання «випаходу» поняття числа у В. Давидова. Несподівано з'ясовується, що число не передає кількості (чи слугує для рахунку) об'єктів у сукупності, а «зображує загальне співвідношення величин, коли одна з них є мірою зображення іншої» [7, с. 81]. Ще один характерний «модельний» приклад «означувальної» діяльності в межах цієї концепції — це те, як діти «несподівано» й «самі» приходять до поняття числової осі в експериментах Ф. Боданського [17]. Шаблонне мислення заохочується в теорії «...перенесення засвоених знань і вмінь в інші сфери» [8]. А основним методом визнається «...пошук генетично початкового відношення предметних умов ситуації, орієнтація на яке є загальною підставою подальшого вирішення всіх інших» [6].

Цей процес зіставлення за допомогою посередника, що штучно вводить, і порівняння, яке перетворює явища і процеси в «знаки» один одного, усуває протиріччя в процесі пізнання. Усунення потенційних протиріч (у процесі «вимірів», що так цінуються в розвиваючій педагогіці) щодо їх актуалізації формує розсудливе мислення у вузькому сенсі (що ігнорує навіть ірраціональність буденного мислення). У цьому разі безпосередність сприйняття речей і здатність до теоретичного аналізу замінюється знакодоцільністю. Необхідність цього пояснюється фактом «...перебування сучасної людини в ситуаціях, де реальні процеси і явища представлені їй через багатократне відображення властивостей об'єктів у текстах, числах, графіках», а «для того, щоб приймати правильні рішення, вона змуслена оцінювати суть справи за його знаками» [20]. У результаті процес пізнання безперервно починається спочатку в тому сенсі, що людина не вчить правило, але вигадує його наново, точніше, створює його субститут. Мислення виникає як безперервна деконструкція реальності, з якої «випадає» відповідний їй знак і такий, що розглядається як заміник першореальності (шаблону, що заміщає дедуктивне мислення). Основою такої методології є спрощений і наївний варіант емпіризму Ф. Бекона, «розгорнутий» на меті навчання. Реальність розглядається як набір стимулів, а навчання має скопіювати цю систему стимулів або відтворити саму логіку «стимулювання пізнання». Для порівняння необхідно відзначити, що основа картезіанського мислення, системотворного для західної науки і освіти — сходження від загального (безперечного) твердження до факту. Згідно з навчанням, оснований на цьому дедуктивному принципі, людина має досягти певного стану, щоб бути здатною до гіпотетичного мислення, що так назавжди і зберегло зв'язок з «містичним кидком думки» Плотіна.

Альтернативна система навчання є витонченою багатоетапною дресурою, оскільки знак у цьому разі стає «стимулом», що викликає (механічні) реакції, а також мірою, шаблоном реальності, який трансформується в посередника між реальністю і людиною. Ідеальною моделлю такого посередника є лист як «дзеркало» реальності та її заміник.

Не випадково саме «лист» — «альфа й омега» навчання, як раннього, так і на наступних етапах. Пошук відповідності знаку й означуваного починає бути основним інструментом пізнання, а здатність утримати інформацію в довготривалій пам'яті або вилучити її з «книжкової стіни» в необхідний момент розглядається як критерій творчості. У цьому сенсі такий інструмент медіа, як реклама, є прообразом «розвиваючого» навчання, його моделлю, оскільки реклама основана на формуванні уявлень (у цьому разі несуттєвий психологічний контекст сприйняття реклами) про об'єкт, за допомогою використання безпосередніх образів-стимулів або готових шаблонів.

Таким чином, медіакультура породжує не лише «книжкову стіну» і релевантного їй індивіда, але й способи навчання, основані на трансформації безпосередніх образів у шаблони-стереотипи, що є субститутом теоретичного мислення, які забезпечують швидкість опанування інформації, але не знань про структуру об'єктів, що вивчаються, або способів здобуття цих знань. Медіакультура основана на передачі даних, а не виробництві знання. Тому вона не може сприяти виникненню способів навчання, відповідних стандартам західного наукового мислення.

Подальші дослідження в цьому напрямі дозволять виявити співвідношення між знаковою складовою пізнання і передбачуваними об'єктивними сенсами, «запакованими» в знакові системи. Це уможливить установити зв'язок між ефективністю процесу передачі знання як інформації та відтворення мислення, і знання як такого, що, з одного боку, допоможе запобігти перетворенню знання на езотеричне, а з іншого — не дозволить трансформуватися йому в сукупність «симуляцій» на тему пізнання. А з точки зору процесу навчання — знайти баланс між ефективністю в передачі даних і формуванням мислення, що пізнає.

Список літератури

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. — М., 1999.
2. Бенин В. Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ / В. Л. Бенин. — Уфа: БГПИ, 1997. — 264 с.
3. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2-х т. / П. П. Блонский. — М., 1979. — Т.1. — 256 с.
4. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр. — М., 2000.
5. Винер Н. Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине / пер. с англ. И. В. Соловьева и Г. Н. Поварова; под ред. Г.Н. Поварова. — 2-е издание. — М.: Наука; Глав. ред. изданий для зарубежных стран, 1983. — 344 с.
6. Давыдов В.. О понятии развивающего обучения. Режим доступа: www.eduhmao.ru/var/db/files/4717.ponytie.pdf
7. Дусавицкий А.К. 2x2=X? / А. К. Дусавицкий. — Харьков, 2002. — 172 с.
8. Кабанова-Меллер Е. Н. О переносе в процессе учения / Е. Н. Кабанова-Меллер // Сов. педагогика. — 1965. — № 11
9. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. — М., 2000
10. Коган Л. Н. Не хочу быть «объектом» / Л. Н. Коган // Молодой коммунист. — 1989. — №9. — С. 44-47.

11. Луман Н. Медиа коммуникации / Н. Луман. — М., 2005.
12. Маклюэн Г. М. Понимание Медиа: Внешние расширения чело века / Г. М. Маклюэн; пер. с англ. В. Николаева ; закл. ст. М. Вавилова. — М. ; Жуковский : «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. — 464 с. (Приложение к серии «Публикации Центра Фундаментальной Социологии»).
13. Маклюэн М. Галактика Гуттенберга. Створення людини друкарської культури / М. Маклюэн. — М., 2003.
14. Мальковская И. А. Знак коммуникации. Дискурсивные матрицы / И. А. Мальковская. — М., 2004.
15. Мёллер Г.-Г. Сравнительная философия: знание и вера в контексте диалога культур / Ганс-Георг Мёллер ; Ин-т философии РАН. — М. : Вост. лит-ра, 2008. — С. 66–76.
16. Моль А. Социодинамика культуры / Абраам Моль; статья, ред. и прим. Б. В. Бирюкова, Р. Х. Зарипова и С. Н. Плотникова. — М. : Прогресс, 1973. — 406 с.
17. Психолого-педагогические основы построения учебного предмета «Математика» для начальных классов : программа развивающего обучения (система Эльконина Д.Б.-Давыдова В. В.): в 9. Ч.: 3 кл. Ч. 7-9 Бархаев Ю. П. и др. Боданский Ф. Г., Александрова Э. И. — Томск: Пеленг 1994. — 365 с.
18. Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер. — М., 2003.
19. Формирование учебной деятельности школьников. — М., 1972.
20. Что такое развивающее обучение (Система Д.Б. Эльконина — В.В.Давыдова) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.psyparents.ru/index.php?view=articles&item=555&cat=6&sc=45&full=yes>
21. Щетинин М. П. Объять необъятное: Записки педагога / М. П. Щетинин — М., 1986. — 168 с.

Надійшла до редколегії 17.11.2010 р.