

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 373 (571)

Л.Л. Балакина

КОММУНИКАТИВНАЯ ОНТОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Автор рассматривает проблему изменения содержания современного образования в контексте его коммуникативной направленности. В статье подчеркивается, что коммуникативное содержание образования формируется не только из компонентов интеллектуальной, но и поведенческой деятельности активности ученика. Его приоритетной целью является формирование у школьника гибкой, мобильной культурной позиции, позволяющей ему легко и быстро адаптироваться к условиям жизни. Специфика коммуникативного содержания образования состоит в том, что оно основано на принципах коммуникативной рациональности и толерантности. Характерными его чертами являются поликультурность, открытость, непредвзятость.

В современных условиях информационно-коммуникативной культуры наиболее важной задачей образования становится обеспечение адаптации школьников к окружающей жизни. Это обуславливает необходимость пересмотра методологических оснований: переосмысление идеала образования, категориального аппарата, предмета и методов, средств и, конечно, содержания. Обращение к содержанию образования как ведущей проблеме современной педагогики актуализирует решение следующих задач: выяснить, что необходимо рассматривать под данным понятием, что входит в его состав, что изменилось в понимании его сущности, каковы тенденции его научного осмысления?

Проведенный анализ научной литературы свидетельствует о том, что под содержанием образования рассматривают «педагогически адаптированную систему научных знаний, практических умений и навыков», «мировоззренческих и нравственно-эстетических идей», «различных видов опыта» и др. В его состав входит ряд компонентов: «творческая деятельность, эмоционально-волевые отношения», «ценностные ориентиры», «личностные смыслы», «эмоционально-образный мир искусства», «исторические традиции» и т.п. Таким образом, очевидно, что овладение перечисленными компонентами требует от школьника, кроме восприятия, понимания, запоминания, воспроизведения, действия по образцам, также и эмоционального отклика, собственного поиска, самостоятельных творческих решений. Поскольку социокультурный опыт представляет собой разнородное, многоплановое и многозначное явление, то освоить его лишь в рамках школьного курса, на наш взгляд, невозможно. Поэтому перед педагогом встает сложная задача: из огромного запаса знаний выбрать немного, самое существенное, что потом найдет отражение в содержании образования. Кроме сказанного, обнаружилось, что в определении содержания образования, в понимании его сущности и тенденций осмысления появятся такие характеристики, которые принципиально отличают его от традиционного содержания образования.

В традиционной парадигме, основанной на классическом (научно-рациональном) мышлении и ориентированной на приобретение устойчивых предметных знаний, содержание образования рассматривалось как синоним основ наук, которые после определенной педагогической переработки, связанной с реализацией соответствующих дидактических принципов наглядности, доступности, систематичности и др., представля-

лись педагогу и учащимся в виде знаний, умений и навыков. В соответствии с этим содержание образования определялось как «система научных знаний и связанных с ними практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения». Предполагая познание как приоритетную форму педагогической деятельности, традиционное содержание образования осуществляло формирование общей грамотности ученика, выступающей гарантией его профессиональной компетенции и нравственного поведения. Ученик рассчитывал в первую очередь на свой высокий интеллект и знания, в соответствии с которыми ставил конкретные цели и в строгой логике и последовательности добивался их реализации. Такая жесткая модель структуры педагогической деятельности, как цель – средство – процесс – результат, задавала определенным образом организованный образовательный процесс. Основными действиями педагога при этом выступали: предъявление заданий (требований), трансляция информации, подлежащей обязательному усвоению, демонстрация образцов для выполнения задания, объяснение, контролирование, оценивание и др. Учащиеся выполняли преимущественно репродуктивные действия, направленные на воспроизведение по предложенной схеме знаний, выполнение заданий по алгоритму и т.п.

Ориентация традиционного содержания образования на передачу предметных знаний («основ наук») способствовала, в первую очередь решению вопросов «что», «где», «когда», в то время как вопросы «почему», «как», «зачем нужно», «что это дает», связанные с коммуникативными аспектами обучения, оставались нерешенными. Направляя работу мысли учащихся в основном на запоминание, а не на размышление, на понимание сущности предмета, традиционное содержание образования обеспечивало формирование у школьников соответствующих деятельностей [1]. Между тем в условиях постоянно меняющейся современной действительности возникает необходимость выстраивать сложные производственные, личные, эмоционально-волевые и другие – коммуникативные отношения, поэтому перед учащимися встает задача овладевать значительно более широким набором культурных (эстетических, общественных, этических и эмоциональных) средств, чем тот, который предлагает традиционная система образования и воспитания [2]. Неспособность обеспечить учащихся необходимыми возможностями,

обусловила ее неадекватный характер социокультурным процессам. В силу этого традиционное образование, свойственное классическому (научно-рациональному) способу мышления, мы сравниваем с симфоническим произведением, символизирующим основной принцип его существования: установку на трансляцию продетанного другим мышления [3]. Однако в процессе освоения результатов чужого мышления происходит формирование исполнителя-ученика, сосредоточенного в основном на технической стороне реализации заранее данного замысла, освобождая его тем самым от любой другой интеллектуальной активности. В этой логике формирующееся содержание коммуникативного образования мы определяем как «джаз» [Там же]. В соответствии с этим в своей основе оно имеет не застывший замысел, а импровизационную свободу, совместное творчество, успешность которого зависит от усилий каждого участника. Становясь иным, отличным от традиционного, коммуникативное содержание образования теряет свое единое (жестко заданное, предметно-знаниевое) начало и «держится» на педагогических коммуникациях. Но поскольку в нем нет центра, то встает вопрос: что является источником порождения и существования содержания образования в педагогических коммуникативных ситуациях?

Если следовать логике «джаза», «импровизации», то оно, вероятно, возникает и переопределяется (дополняется, корректируется и т.п.) в процессе постепенного складывания, развития совместных отношений педагога и учащихся. Отсюда совместность педагогических отношений, совместность педагогических действий является, на наш взгляд, источником формирования содержания коммуникативного образования. Так как это всегда процесс, то содержание образования обнаруживает себя в постоянном становлении и развитии, т.е. оно никогда не является раз и навсегда завершенным, законченным. Находясь в условиях информационно-коммуникативной культуры, содержание образования соответствует именно этому типу культуры, который мы определяем как некий «лабиринт», где все хаотично, запутано и переплетено [1].

Однако осуществление хаотичной деятельности оказывается по силам лишь тому, кто владеет правилами игры, диалога, т.е. умеет реализовывать себя в коммуникативных ситуациях, ориентированных не на реализацию четко поставленной цели и достижение заранее просчитанного результата, а на рациональное согласование разных позиций, мнений, точек зрения. В этих условиях человек находится в ситуации постоянного ответственного выбора: он вынужден принимать решения, ориентируясь в первую очередь на собственные разумные основания. В соответствии со сказанным содержание коммуникативного образования, основанное на многоцелевом движении или движении без цели и предполагающее игровые, диалоговые способы взаимодействия, изменяется в ракурсе коммуникативной рациональности. Это означает, что оно реализуется в педагогической деятельности, организованной на принципах коммуникативной рациональности, т.е. не в процессе однонаправленного, линейного движения к известному результату, а в ситуации разумно выстроенных игровых импульсов, коммуникативных отноше-

ний, совместных действий педагога и учащихся. Эти отношения, действия, импульсы, выступают способами актуализации, проявления и развития смыслов, потребностей, интересов, вкусов участников педагогической коммуникации. Осуществить подобную деятельность может лишь ученик с гибким, развитым мышлением, коммуникативная направленность в котором выражается в способности к быстрой и легкой адаптации в условиях социальной изменчивости, в стремлении к самообразованию, самоопределению, самоактуализации, самостановлению и т.п. Иными словами, реализация коммуникативного содержания образования происходит лишь в процессе взаимодействия педагога и учащихся, владеющих культурой игрового, диалогового и т.п. коммуникативного мышления.

В нашем понимании культура коммуникативного мышления предполагает выработку каждым из участников совместного педагогического действия определенных качеств: умение самостоятельно добывать необходимые знания, применять их на практике для решения возникающих проблем, самостоятельно критически мыслить, рационально использовать современные технологии, четко осознавая, где и каким образом они могут быть применены; генерировать новые идеи, грамотно работать с информацией (собирать необходимые для исследования определенной задачи факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблем, делать необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами рассмотрения, устанавливать статистические, логические закономерности, формулировать выводы и на их основе выявлять и решать новые проблемы); быть коммуникабельным, контактным; работать сообща (в команде) в разных областях, предотвращая конфликтные ситуации; развивать собственную нравственность, интеллект, культурный уровень. Отсюда понятно, что овладение культурой коммуникативного мышления – это не спонтанный процесс, но специальным образом организованная педагогическая деятельность, предполагающая поиск нестандартных шагов, способов порождения, проявления и соотнесения (соорганизации) «разного». Следовательно, содержанию коммуникативного образования, насыщенному смысловым и ценностным плюрализмом, свойственно проектирование (игровое, диалоговое и др.). При этом существенно, что проектные знания, в отличие от предметных, задают новые учебные дисциплины, которые «замыкают» в себе не готовый и застывший учебный предмет, но «схватывают» способы работы в пространстве различных учебных дисциплин. Такие способы учащиеся не могут усвоить традиционно: запомнить, чтобы применять в виде алгоритма, так как, в отличие от конкретных предметных знаний, они всегда личностны, индивидуальны, субъективны. Порождаясь каждый раз заново, они обнаруживают себя в коммуникативной деятельности и не могут существовать вне ее. Понимаемый таким образом характер содержания коммуникативного образования теряет какие-либо нормные ориентиры и предлагает как его новую норму прагматику приспособления к ситуации [4].

В силу сказанного определение содержания коммуникативного образования мы связываем с выделением

его специфических характеристик: во-первых, это один из наиболее существенных факторов социокультурного развития, основанный на принципах коммуникативной рациональности и толерантности; во-вторых, оно направлено на формирование у школьника культуры коммуникативного мышления, психологической готовности становиться другим; в-третьих, оно формируется не только из компонентов интеллектуальной, но и поведенческой – коммуникативной деятельности; в-четвертых, создает условия для самообразования, самоопределения, самореализации и т.п.; в-пятых, обеспечивает становление адекватной современному уровню знаний картины мира, позволяющей гибко и мобильно выбирать профессии, овладевать коммуникативными способностями, т.е. становиться функционально грамотной личностью. При этом существенной особенностью содержания коммуникативного образования является то, что оно, в отличие от предметного (традиционного), внепредметно, поскольку базируется на технологической, а не на результативной стороне человеческой деятельности, включающей способы, пути, формы, методы работы со знанием.

Отсюда понятно, что особую значимость в решении проблемы содержания коммуникативного образования приобретает вопрос о средствах и методах конструирования соответствующих видов и типов идеальной действительности [1]. Мы полагаем, что это связано в первую очередь с рационализацией традиционного со-

держания образования, предполагающей переход к таким коммуникативным формам и методам обучения и воспитания, которые позволяют учащимся в короткие сроки и с меньшими усилиями овладевать всеми возможными способами добывания и обмена необходимой информацией. Осуществить такой переход лишь с помощью средств и методов педагогики оказывается невозможным, поскольку это связано с изменением не только в рамках учебных предметов, а захватывает содержание и формы организации всей системы человеческих знаний. В связи с этим возникает необходимость понять, что это конкретно может означать в ситуации педагогического взаимодействия, какие цели преследует педагогическая деятельность, организованная на принципах коммуникативной рациональности и толерантности? Так как содержание образования отвечает на вопрос, чему учить, то для выяснения специфики коммуникативного содержания образования, его состава, возможных способов реализации важно иметь представление о том, чему надо учить школьников, чтобы они могли самостоятельно добывать знания, уметь с ними быстро и гибко работать в любой ситуации; осваивать разные профессии, быть контактными, уметь договариваться, избегать конфликтных ситуаций и т.п.? Решение этих и других задач определяют коммуникативные цели, принципы, механизмы, детерминирующие коммуникативное содержание образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Щедровицкий Г.П. Педагогика и логика. М.: Касталь, 1992. 415 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. М., 2001. 270 с.
3. Цукер А.А. Образовательные реформы и современность // Сибирь. Философия. Образование. 2000. С. 9–13.
4. Петрова Г.И. Современные тенденции изменения содержания образования: Опыт становления философии образования в образовательных практиках. Томск, 2001. 124 с.

Статья представлена лабораторией управления развитием образовательных систем Институтом развития образовательных систем РАО (г. Томск), поступила в научную редакцию «Философия» 25 февраля 2004 г.

УДК 130.2

В.Е. Будиенкова

ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРИНЦИП ПОСТИЖЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Современная культура утратила единое культуuroобразующее начало и превратилась в множество культурных миров. Гетерогенность оснований культуры актуализировала поиск способов ее постижения, адекватных сложившимся условиям. Одним из принципов новой методологии является принцип дополнителности не только как эпистемологическая установка, но и как свойство реальности. Методология дополнителности позволяет глубже понять трансформации всевременной культуры, процессы глобализации и локализации, проблемы межкультурного диалога и т.д.

Состояние современной культуры дает основания для самых разных ощущений и оценок: от скепсиса и иронии до трагического восприятия окружающей действительности. И дело здесь не только в том, что каждый видит то, что он хочет. Сама социокультурная реальность предстает перед нами многоликой и неоднозначной, напоминая смену картинок в калейдоскопе. Такое разнообразие внешних проявлений отражает изменение оснований культуры, ее приоритетов и ценностей. Если до середины XIX в. европейская культура имела некий «стержень», единое начало, вокруг которого выстраивалось социокультурное целое (последним таким объединяющим началом было Просвещение), то начиная со второй его половины набирают силу плюралистические тенденции. Сначала в искусстве (когда из него уходит понятие «стиля» и наступает эпоха много-

стилья), затем в политике (либеральные ценности доминируют над консервативными) и, наконец, в XX в. плюрализации подвергаются все сферы человеческой жизнедеятельности, включая повседневность.

Гетерогенность оснований культуры сопровождается динамизацией социокультурных процессов, усилением фактора времени и изменением его восприятия – это то, что Г. Люббе назвал «сокращением настоящего» [1, С. 95], а также преодолением пространства, позволяющим современному человеку одновременно «быть» в разных местах (с помощью электронных средств связи и телекоммуникаций) и воздействовать на реальность «на расстоянии». В результате в формировании социокультурной реальности все большую роль играет индивидуальное начало, поскольку техника уравнивает всех «в правах» и предоставляет каждому потенциалъ-