

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ: В ПОИСКАХ МОДЕЛИ КРИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Д.В. Галкин

В данной статье автор рассматривает проблемы связанные с возросшей популярностью компьютерных технологий в образовательной сфере. Повсеместное распространение Интренет внедряется в наше общество быстрее, чем кто-либо успевает проанализировать его влияние. Автор отмечает, как положительные, так и отрицательные аспекты этого воздействия. Предлагается несколько вариантов решения данных проблем информационного общества.

PROBLEMS OF EDUCATION IN A CONTEXT OF INFORMATION: IN SEARCHES OF MODEL OF CRITICAL PEDAGOGICS

D.V. Galkin

In this article author observes the problems connected with the increased popularity of the computer technologies in the educational sphere. The widespread of Web integrates to our society faster than any can analyse the influence of it. Author points out the most important, both positive and negative, sides of this influence with several ways of solving out the problems of the informational society.

Система образования стремительно стала чуть ли не главной ареной компьютеризации и информатизации. За невероятно короткий промежуток времени уровень образования вдруг стал измеряться количеством компьютерных классов, оснащённостью мультимедийной техникой, доступом в Интернет, разработкой электронных учебных материалов и т.д. Торопливость и ажиотаж вокруг новых технических средств как-то не оставили место критической рефлексии по этому поводу, что само по себе весьма показательно. Ведь дело не в том, что компьютеров не хватает, или что их слишком много и ими злоупотребляют. Сам факт этой новой «образовательной потребности» ставит новые вопросы и требует переосмысления ключевых понятий об образовании. Именно здесь возникает необходимость философской и культурологической работы и, прежде всего, философской критики. Не то чтобы эдак теоретически критически «мочить» те или иные «наивные» представления (что

порой нужно делать!), но по крайней мере настойчиво обратить внимание на возникающие проблемы. Что и хотелось бы сделать автору этой статьи применительно к анализу процессов информатизации или, вернее сказать, виртуализации образования.

В стратегии проблематизации мы будем следовать модели опыта, предложенной Мишелем Фуко. Он рассматривает опыт как “внутрикультурную соотнесенность между областями познания, типами норм и формами субъективности...” [5, с. 272]. Таким образом, опыт образуют три составляющих момента: 1) строй относящихся к этому опыту знаний, 2) системы власти, упорядочивающие практики и те 3) «техники себя» или формы, посредством которых индивиды могут и должны признать себя субъектами опыта. Ниже мы рассмотрим проблемы, связанные прежде всего со знаниевой и стороной опыта.

Эрозия знания и иллюзии интерактивности

Начнем с проблемы, которую мне хотелось бы определить как *проблему эрозии знания*. У нее есть два основных измерения: превращение знания в удобные для приготовления «полуфабрикаты» и разрыв между знанием и опытом познания. Второе есть следствие первого и это видно на простом примере. Имеющиеся в распоряжении студентов Интернет ресурсы с рефератами представляют из себя склады полуфабрикатного, готового к употреблению знания. Следует подчеркнуть, что это стандартизированный продукт, соответствующий содержательным требованиям образовательных программ. Нужно только выбрать текст по теме, распечатать, оформить и (по возможности) прочитав (короче говоря, разогреть этот «голубец» в микроволновке). Опыт познания, заложенный в классической процедуре реферирования (работа с текстом, реконструкция содержания), сведен, в данном случае на нет: тексты не были прочитаны и главные мысли самостоятельно не выделялись.

Еще один пример. Конец 90-х годов ознаменовался стремительным внедрением гигантских проектов развития сети Интернет в сфере образования. Бюджет Федерального правительства США на интернетизацию школ составил 2.25 миллиарда долларов в год. Президент Клинтон активно взялся за амбициозную программу подключения до конца 2000 года каждого класса американских школ к Интернет. Причины вполне прагматичны и находятся на поверхности – более половины рабочих мест на рынке труда предполагают использование компьютера и Интернет; отсутствие доступа к Интернет усиливает неравенство возможностей и неравенство в принципе, что опасно для социальной стабильности. Однако сравнительные данные показывают, что уровень образовательной подготовки школьников,

активно работающих с компьютером, по критериям стандартных тестов чаще всего ниже тех ребят, обучение которых в меньшей степени опосредовано компьютерной техникой. Многие критики утверждают, что куда целесообразней тратить деньги на приобретение спортивного инвентаря и музыкальных инструментов, то есть на физическое и духовное развитие детей, чем на компьютеры и телекоммуникации.

Речь идет, с одной стороны, об изменении содержания культурного опыта («культурных практик») в образовании: больше времени находиться в Интернет значит иметь меньше шансов освоить музыку и спорт. С другой стороны, происходит «дисфункционализация» обучения. Все это свидетельствует о тенденции трансформации опыта в целом: тех знаний, которые доступны и утилизируемы; тех норм обучения, которые задают дисциплинарное пространство школы; той это-поэтики самосозидания, техник себя, которые транслируются в образовании. По сравнению с возможностями Интернет образование оказывается «как бы» образованием; но, интегрируя эти возможности, оно превращается в гипер-образование.

Когда, к примеру, использование знания с помощью мультимедиа превращается в использование удовольствий с помощью знания, производящего удовольствия (знания-как-удовольствия), мы можем предположить, что образование, оказываясь в семье новых форм культуры - мира развлечений «популярной культуры», созданных технологической машиной производства удовольствий. Виртуализация как бы соединяет, «сшивает» несовместимые, казалось бы, миры. Так появляется мутировавшая форма образования – «образвлечение», симбиоз образования и развлечения (edutainment) [8, с. 73-92].

Проблема эрозии знания тесно связана с другой проблемой, которая переводит вопрос о знании в плоскость дискурса и коммуникации. Речь идет о *проблеме иллюзорной интерактивности*. Считается, что достоинство компьютера в том, что, в отличие от книги, это интерактивный инструмент. Он может играть, выполнять команды, создавать диалоговую или визуальную среду, позволяет общаться на значительном расстоянии, дает возможность комбинировать тексты. Вот один из ярких примеров эстетической апологии интерактивности:

«Специфика современной виртуальности заключается в интерактивности, позволяющей заменить мысленную интерпретацию реальным воздействием, материально трансформирующим (художественный) объект. Превращение зрителя, читателя из наблюдателя в со-творца, влияющего на становление произведения и испытывающего при этом эффект обратной связи, формирует новый тип (эстетического) сознания... Герменевтическая множественность интерпретаций сменяется мульти-воздействием, диалог не только вербальным и визуальным, но

и чувственным, поведенческим полилогом пользователя с компьютерной картинкой» [4, с. 311].

Все это якобы создает эффект виртуального театра, построенного на чувстве особой остроты жизни, силе переживаний, событийности и вовлечении в особое поле вдохновения. Что может быть важнее для обучения? Казалось бы, не решаемая проблема обратной связи и непреодолимой пропасти между субъектами образовательного процесса решена!

Однако именно цифровая интерактивность обнаруживает опустошительную силу цифрового “общения” и возвращает старые проблемы в новом формате. Жан Бодрийяр определяет этот эффект как “телефатическое”, базирующееся на гипертрофии теле-контакта:

“Здесь играют в то, будто говорят друг с другом, слушают друг друга, общаются, здесь разыгрывают самые тонкие механизмы постановки коммуникации... Контакт ради контакта становится родом пустого соблазна языка, когда ему уже просто нечего сказать... это мы нуждаемся в функции “контакта”, тогда как в иных культурах она не имеет ни смысла, ни какого-либо специального обозначения” [1, с. 283].

Таким образом, на уровне общения воспроизводится своего рода фетишизм, который уже существует на уровне материальной культуры. Если мы считаем, что простое наличие компьютерного класса уже создает образовательный эффект (хотя его использование не идет дальше часов по информатике), то и электронных коммуникаций вполне достаточно на телефатическом уровне ритуального общения. То есть толку от этой интерактивности меньше, чем мы даже могли предположить. Так что виртуальный театр, в отличие от ТЕАТРА, действует скорее как мягкий наркотик, производящий «холодный соблазн», сопровождающийся «тактильной эйфорией» и «сомнамбулической отключенностью».

К слову сказать, проблема «иллюзорной интерактивности» еще на заре компьютерной революции в 70х-80х годах 20 века стала предметом критической рефлексии в искусстве, и не смотря на явные успехи в сфере технологий, продолжает стимулировать эстетическое сопротивление эффектам новых технологий [7].

Критику обратной стороны интерактивности не обходит стороной известный теоретик постмодернизма Умберто Эко [6]. Для него, например, компьютерный сленг - столь распространенные сокращения слов и сообщений в слое виртуального общения людей – образец телефатической редукции как предвестия Вавилона и смешения языков, предвестие лингвистической катастрофы.

Джеймс О`Доннел так иллюстрирует языковые издержки интерактивности [10, с. 240]. Универсальная машина кодирования шрифтов и языков, воплощенная в различных программных продуктах, представляет из себя металингвистический механизм, способный в

силу своей функциональной мощи заместить существующие языковые механизмы. Что может быть более дестабилизирующей текст и язык силой? Однако здесь мы вновь видим, как действует сила цифры и кода, рассмотренные выше и чем чревато ее безразличие к слову. Ведь в результате разнообразие кодирования, вроде бы обещающее универсальную читаемость, и нестабильность текста приводят к тому, что читатель, который хочет "новейшего и лучшего" (что само по себе редко достижимо), попадает в паутину кодировок, форматов и "не открывающихся" файлов. Новейший текст становится подобен трудно сохраняемому или утратившему физические свойства средневековому манускрипту.

Еще одна проблема, с точки зрения У.Эко, заключается во все нарастающем переизбытке информации и неспособности (антропологической) ее переработать и использовать (или даже уничтожить). Таким образом, угрозы эрозии знания и иллюзорной интерактивности встречаются на новом уровне в *проблеме преобладания информации над знанием*. Последнее просто смешивается с разнообразными информационными отходами в мусоропроводе данных: Интернет сайтов, почтовых рассылок, закаченных файлов, баз данных, CDромов и проч. Понятно, что для школьного урока астрономии новейшие фотографии Марса, сделанные вчера марсоходом и уже сегодня доступные в Интернет, представляют уникальный знаниевый ресурс. Однако характерным эффектом этих процессов информатизации можно считать скорее возвышение маргинальных "знаний", доступных через Интернет и на различных электронных носителях. Доступность порнографии и инструкций по приготовлению наркотиков успешно конкурирует с достойными образовательными ресурсами.

Что делать? Или на пути к критической педагогике.

Современные исследователи предлагают перспективное видение того, как человек может ответить на брошенный технологией вызов. Так канадский теоретик Артур Крокер утверждает, что виртуализация содержит потенциал новой антропологии, новой свободы, нового идеала, который уже сегодня служит для многих вдохновляющей ценностной установкой будущего [9]. Идеал новой электронной плоти - гипертекстового тела, вольготно путешествующего по Интернет и киберпространству, которое восстает против виртуального класса, обрекающего его на проституцию у обочины информационной супермагистралей. Гипертекстовое тело не хочет быть рыночно удобным интерфейсом, он хочет быть самой Сетью. Новая антропология: мультимедиа-мыслитель, создающий эстетические образы

чистой виртуальности, преодолевая все сетевые соединения и становясь беспроводным; он танцует своими конечностями из данных, смотрит взглядом многомерных мультимедиа-экранов, создает электронную поэзию на исчезающей грани интеграторов видео, звука и текста. Таким образом, возникают две альтернативы телематического будущего: либо запрограммированное виртуальным классом тело-чип, приносящее доход; либо гипертекстовое тело как передовая форма критической, мыслящей субъективности 21 века.

Как и Крокер, Умберто Эко предлагает свое оригинальное позитивное решение. С его точки зрения, Сеть (Интернет) обладает потенциалом реализации некоего утопического проекта социальной эмансипации. Суть его в том, чтобы за счет электронного общения усилить коэффициент солидарности, вытащить людей из их домов и бросить их в объятия друг друга. Использование сети должно быть радикально демократизировано для создания открытого публичного доступа. Поэтому Эко волнует, прежде всего, отключенность и неграмотность масс. Отсюда возникает необходимость некоего подвижника, как говорит Эко - Лютера сети, виртуального макро-автора, который превратил бы ее в некое подобие духовной практики и виртуальной церковной структуры [6]. Кроме того, Эко настаивает на том, что необходима новая экология (антропоэкология) и новый вид грамотности, или, как считает Эко, критической компетенции в овладении виртуальным дискурсом и механизмами селекции данных и каналов коммуникации.

При всем при том, что эти предложения имеют скорее общее социальный и даже политический характер, нежели образовательный, и в это в этом нам видится теоретический и практический недостаток критической теории для проблем образования, тем не менее, в сумме с рассмотренной проблематикой, эти идеи позволяют нам теперь наметить принципы критической педагогики в попытке преодолеть ограниченность теории и найти решения поставленных проблем.

1. *Принцип навигации.* Его суть - в обучении эффективному поиску и критической фильтрации данных из различных «виртуальных» источников и их соорганизации в «знания» с источниками традиционными. Этот принцип также означает, что главным навыком в искусстве навигации должно стать понимание.

2. *Принцип креативной конвергенции.* Дизайн нового знания в океане информационного «сырья» будет преобладать над репродуктивным знанием. Поэтому нужно, как говорит Эдвард де Боно, учить «продуктивному мышлению», которое и отвечает за «дизайн» нового знания. Творческое производство идей позволит усилить утилизацию информации из разнообразных доступных источников и ее переработку в оригинальные

тексты, содержащие знания. Этот же принцип подчеркивает необходимость разработки «ресурсов», которые находились бы в постоянном обновлении.

3. *Принцип коммуникативного развития.* Означает включение процессов, соответствующих первым двум принципам, в интенсивные процессы организованной коммуникации и интерпретации, преодолевающие иллюзии интерактивности, а также излишний индивидуализм поглощения и «переваривания» данных в своем «бункере».

4. *Принцип этической рефлексии.* Любая активность в рамках следования заявленным принципам должна сопровождаться (желательно формализованной) постоянной оценкой процесса и результатов движения знания в различных этических контекстах. Этот принцип позволит сохранить важность знания и образовательных практик для формирования субъективности, для включения знания и технологий в арсенал «технологий себя», в которых знание и опыт познания интегрируются в многомерном опыте субъективности.

5. *Принцип интеграции опыта.* Этот принцип является синтезом четырех уже сформулированных. Новые технологии и массивы информации должны учитывать многомерность виртуализации в мире повседневного опыта и многообразие форм освоения и интерпретации информации. В образовании необходимо оставить место как для технологически «продвинутых», так и для тех «чайников», которым информатизация страшна и не нужна. В негативном залоге данный принцип означает стремление избежать дезинтеграции и дереализации: шизофренической потери ориентации, эрозии знания, попадания во владение информации, бессмысленной интерактивности.

Список принципов безусловно не является окончательным, однако он может послужить точкой отсчета в теории и практике критической педагогики на пути решения проблем виртуализации образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодрийяр Ж. Соблазн. – М.: Ad Marginem, 2000
2. Галкин Д.В. Виртуализация опыта в культуре постмодерна: метаморфозы дискурсивного ландшафта. Автореферат на соискание степени кандидата философских наук. Томск, ТГУ – 2002
3. Галкин Д.В. Человек в виртуальном бункере: критическая теория виртуальной культуры А.Крокера // «Открытое образование», N3(11) 2003
4. Маньковская Н. Б. Эстетика постмодернизма. — СПб.: Алетейя, 2000г.

5. Фуко М. Использование удовольствий. Введение // М.Фуко Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. Пер. с франц. – М., Касталь, 1996г.
6. Эко У. “Под сетью” опубликованы в Интернет на www.philosophy.ru, см. также лекции Эко в Колумбийском Университете США, опубликованные на сайте Columbia <http://www.columbia.edu/cu/cup/catalog/data/ItalianAcademyLectur2301.HTM>
7. Gere C. Digital Culture.(Reaktion Books, London 2002)
8. Green N. How Everyday Life Became Virtual Mundane work at the juncture of production and consumption // Journal of Consumer Culture 2001 SAGE Publications (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi) Vol 1(1)
9. Kroker A., Michael A. Weinstein “Data Trash: the theory of the virtual class” (1994)
10. O'Donnell James. Awatars of The World: From papyrus to Cyberspace Harvard Univ. Press
11. Virilio P. Open Sky. (Verso, Lindon-New York, 1999)
12. Virilio P. Speed and Information: Cyberspace Alarm! // Reading Digital Culture Ed. by David Trend (Blackwell, 2001) pp.23-28