

6. Gurvich A. (2003) [Non-egological Conception of Consciousness]. *Logos* [Logos]. No. 2, pp. 122-134. (In Russ.)
7. Szkudliarek T. (2009) *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. [Media. A sketch of the philosophy and pedagogy of distance]. Krakow: Impuls Publ., 151 p. (In Polish.)
8. Giroux H. (1991) Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism. *Social Text*. No. 28, pp. 51-67. (In Eng.)
9. Vygotskii L.S. (1999) *Mysblenie i rech'*. [Thinking and Speech]. Moscow: Labirint Publ., 352 p. (In Russ.)
10. Barthes R. (1989) [The pleasure from the text]. *Izbrannye raboty. Semiotika. Poetika* [Selected Works. Semiotics. Poetics]. Moscow: Progress, pp. 462-519. (In Russ.)
11. Giroux H., Witkowski L. (2010) *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* [Education and the Public Sphere. Ideas and Experience of Radical Pedagogy]. Kraków: Impuls Publ., 525 p. (In Polish.)
12. Petrovskii V.A. (2011) [The Beginning of Personology "I": Whether there is its Subject?]. *Stil' myshleniya: problemy istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya. K 80-letiyu V.P. Zinchenko* [Way of Thinking: the Problem of the Historical Unity of Scientific Knowledge. The 80th Anniversary of V.P. Zinchenko]. Moscow: Russian Political Encyclopedia Publ., pp. 200-215. (In Russ.)
13. Kant I. (1965) [The basis of moral metaphysics (A review with a book I. Schultz. 1783)]. *Sochineniya v shesti tomakh*. [Kant I. Works in six volumes]. Vol. 4, part I, pp. 211-310. (In Russ.)
14. Domańska E. (2008) [Non-Anthropocentric Human Sciences and Thing Studies]. *Kultura Współczesna* [The Modern Culture]. No. 3, pp. 9-21. (In Polish.)
15. Habermas J. (2000) *Moral'noe soznanie i kommunikativnoe deistvie* [Moral Consciousness and Communicative Action]. St. Peterburg: Nauka Publ., 379 p. (In Russ.)
16. Giroux H.A., McLaren P.L., Morton D., Zavarzadeh M. (eds.) (1991) Radical Pedagogy as Cultural Politics: Beyond the Discourse of Critique and Anti-Utopianism. *Theory/Pedagogy/Politics: Texts for Change*. Urbana: University of Illinois Press Publ., pp. 152-186.

ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ (Заметки к проекту исследований)

КОРОЛЬ Дмитрий Юрьевич – научный сотрудник Центра проблем развития образования, Белорусский государственный университет. E-mail: korol@bsu.by

Аннотация. В статье рассматривается, как взаимодействует в современном университете традиционный ансамбль образовательных практик с быстро обновляющимися социокультурными и технологическими ландшафтами. Схематично определяются возникновение, природа и развитие новых образовательных ситуаций в высшем образовании. Анализируется качественное влияние цифровой информационной среды на дискурсивную среду образования, результат взаимодействия которых выражается метафорой «разрыва» современного образовательного пространства.

Ключевые слова: университетское образование, визуализация учебной среды, иконический код, содержание образования, коммуникативно-лингвистический конфликт

Устойчивый интерес к дискурсивным вопросам связан для нас с определенной редакцией сложившейся в современном университете ситуации. В этой редакции особое место занимает тезис о серии вызовов,

нарастающее давление которых испытывает на себе сегодня высшее образование. Речь идет о резко возросшей информационной экспансии, осуществляемой увеличивающимся числом культурных агентов и поста-

вившей под вопрос возможности контроля эпистемологического режима в университете со стороны педагогического корпуса. Следствие действия этого фактора – ослабление или даже утрата преподавателем академической власти, основанной на информационном контроле, и связанная с ней диффузия педагогического авторитета. Данные обстоятельства ослабляют ключевое звено процесса трансляции учебных содержаний в университете — ведущую позицию преподавателя в учебном процессе, что может быть рассмотрено как один из источников функционирования образования в имитационном режиме.

Предположение, что визуальность в самом общем смысле выступает сегодня как доминирующий регулятор реальности, как ее генеративная ось, на которую нанизываются гирлянды смыслов, каждый из которых ожидает своего, особого спецэффекта, — это предположение уже не вызывает скептической улыбки. И оно же подталкивает к продумыванию различных сценариев развития образования, один из которых — взаимодействие *иконического кода* и повседневной дискурсивности с ее намерением обозначать образовательные дискурсы как искусственные, вспомогательные по отношению к реальным (с точки зрения повседневности) процессам. Для образования ситуация осложняется тем, что именно в нем происходит наиболее интенсивное смыкание визуальной очевидности, иконического кода и повседневного языка, отставляющего свои права на знание о мире, на его реалистическую верификацию. Повседневный язык не просто маркирует максимальные проявления реальности, но утверждает свой привилегированный доступ к абсолютному горизонту событий, за которым уже ничего не располагается.

Здесь можно предположить, что визуальная эволюция образовательных практик находится в поле общих переживаний, связанных с беспокойством де-реализации субъекта. В контексте наших рассуждений

европейская образовательная традиция рассматривается прежде всего как неутомимая рационализированная практика обучения по отделению существующего от несуществующего, существенного от несущественного. В контексте этой практики сейчас мы погружаемся в остенсивный мир самоочевидностей: в этом мире можно «ничего не говорить», поскольку существование в нем регулятивно связано с самовидимостью. Остенсивность регулирует учебное взаимодействие вопросами и ответами благодаря тому, что визуальный образ и язык повседневности вступили в сговор, чтобы виртуализировать образовательный акт, освободить дуэт «учитель — ученик» от излишнего психологического напряжения контакта во времени настоящего. Двигаясь по внешней границе этого контакта, иконический код не просто беспомощно наблюдает за возникновением недоступной для него области — он стремится перехватить ее результаты, а сам контакт часто обозначить как непродуктивный. И что делает визуальный образ в учебной ситуации — не-остенсивно легализует молчание и отказ от речи как первичной символической среды традиционного образования.

Преподаватель задает учащимся вопрос, отправляя его в «далекое путешествие», чтобы в качестве ответа на него обрести, по сути, своего утраченного двойника. Что делает учащийся в современной виртуальной среде? Он не отвечает, он указывает на существование ответа, который всегда уже есть, а сам процесс ответа, его оцениваемая эффективность — это скорее проблема эффективности маршрутизации вопроса. Это ситуация, в которой ответ, как никогда ранее, *ищется*, поскольку предполагается как существующий, но «разлученный» с вопросом особой условностью учебной процедуры. Конструирование ответа становится «неэкономичным», растратным с точки зрения «быстрого» учебного времени. Так образовательный универсум становится все более похожим на замкнутое

на себя пространство квази-изолированных ответов и вопросов, в котором знание всегда уже существует до любого усилия по его обнаружению. Образы «здесь и сейчас» парят над смыслами, которые становятся «трофеями» их реалистичности, в обмен на ту визуальную плотность, которую образы даруют идеям. А цифровой образ-репликант, кажется, уже и не нуждается в смыслах, поскольку сам научился их «печатать» как точные копии. В поле действия цифрового образа учебная ситуация трансформируется: вопрос становится частью ответа, поглощается им, ответы стремятся предшествовать вопросам и образуют нелинейные темпоральности, освобождающие от той работы, которую раньше надо было проделать, чтобы вопрос и ответ обнаружили друг друга в процессе взаимного конструирования.

Проблема смысла педагогической деятельности приобретает особую остроту в связи с вызовом информационной мобильности: распространением портативных информационно-компьютерных средств, развитием дистанционных форм обучения, опережающим самообучением студентов, расширением спектра внеуниверситетских образовательных услуг в целом. Одним из парадоксов, связанных с информационно-компьютерным и мобильным вызовами, является то, что присутствие в университете новых технологий (продукта университетских научно-исследовательских и конструкторских разработок) во многом выступает как обратное воздействие результата деятельности учебного заведения на него самого. С чем-то подобным университеты уже сталкивались на рубеже XV–XVI вв., когда их пространство было революционно трансформировано изобретением Иоганна Гутенберга. Проникновение в образование кодекса (печатной книги) изменило не только средства обучения, его базовые технологии, но и саму университетскую среду.

Происходящая сегодня на наших гла-

зах и с нашим участием компьютеризация образования атакует святая святых университетской педагогики – непосредственный межличностный контакт Учителя и Ученика. Косвенным свидетельством его ослабления является растущая популярность в преподавательской среде педоцентристской идеологии и так называемого «лично-относительно-центрированного обучения». Устойчивое воспроизводство в университете риторик этого типа, несмотря на их бросающуюся в глаза неэффективность, одним из своих корней имеет стремление к восстановлению педагогической власти за счет эксплуатации психологического ресурса межличностной зависимости. Обращение преподавательского корпуса к «социальному клею» в условиях кризиса традиционных конститутивов образовательного взаимодействия оказывается паллиативным инверсированным ответом образования на информационно-компьютерный вызов.

С развитием информационно-компьютерных технологий связано и возникновение в культуре такого феномена, как виртуальная реальность, бросающего очередной вызов университету. Университет, вследствие действия этого фактора, оказался не только перед лицом инструментальной задачи – формирования информационно-компьютерной грамотности (пользовательских знаний, умений и навыков, обеспечивающих манипуляции объектами моделирования), но и перед проблемой новой культурной ориентации, связанной с дифференциацией академической семиотико-символической среды. Виртуальный мир заявляет о своей претензии на участие в содержании университетского образования (наряду с такими обжитыми символическими формами, как игра, наука, искусство, религия и пр.), причем в двух ипостасях: локальной (наряду с другими) и тотальной (включающей в себя другие символические порядки). И если в инструментальном отношении учебные программы университета могут быть с большей или

меньшей эффективностью приспособлены к задачам формирования пользовательских компетенций, то в плане обеспечения ориентировки студентов в виртуальном пространстве современной культуры университет не располагает ни необходимым концептуальным аппаратом, ни методическим обеспечением, ни подготовленным преподавательским корпусом. В каком-то смысле стартовые позиции преподавателей и студентов перед лицом неоднозначности виртуального вызова равны.

В качестве одной из форм своего проявления виртуальный вызов имеет коммуникативно-лингвистический конфликт. Он обусловлен прежде всего самоутверждением в семиотическом пространстве университета визуальных объектов, в том числе и цифрового (дигитального) кода. Исследователи говорят в этой связи об «иконическом повороте», «диктатуре глаза» [1, р. 171]. Иконический код не только специфицирует все присущие лингвистическим структурам свойства, но и выступает как программа поведения, которая в обсуждаемом нами ориентационном плане действует как регулятивный принцип «отбора и интеграции смыслов, форм их реализации, а также контекстов, вызывающих эти смыслы и формы реализации» [2, с. 41]. С этой точки зрения язык виртуального мира (как, впрочем, и любой другой язык) реализуется как символический посредник в коммуникации образовательных субъектов, причем посредник ангажированный.

В университетской коммуникации иконический (и цифровой) код сталкивается с другими посредниками, рожденными в другие исторические и культурные эпохи, а значит, реализующими отличные от дигитальных образовательные и социокультурные программы. Речь идет об описанных канадским социологом Г.М. Маклюэном типах медиаторных устройств: вербальных, печатных текстах, аудиовизуальных сообщениях. Функционируя в качестве «программирующих устройств», эти посредни-

ки вызывают к жизни релевантную им образовательную коммуникацию, а также производную от нее систему установок, понимаемых как отношения индивида с предметным миром, семиосферой, сообществом, самим собой. Книжная культура, например, вызывает к гомогенно организованному социальному пространству коммуникации и линейному режиму мышления [3, р. 32]. Виртуальный визуализированный мир – к полипространственной организации и паралогической мыслительной активности. Медиаторные устройства, к слову сказать, оперируют в коммуникации (каждое по-своему) знаковой дистанцией. Одно дело – взаимодействие «лицом к лицу», устноречевой обмен, другое – письменный обмен, опосредованный печатью, и, наконец, третье – обмен, осуществляемый посредством электроники [4, с. 96].

Отдельный вызов «старому» университету создают студенты – молодые люди, рождение которых совпало с началом виртуальной эпохи. Не секрет, например, что их информационно-компьютерная компетентность часто оказывается выше соответствующей компетентности педагогов. Например, 50% студентов Педагогической академии Кракова отмечают, что часто сталкивались с такими ситуациями, в которых их информационно-компьютерные знания превосходили знания преподавателей [1].

Второй стороной этой же проблемы становится лингвистическая коллизия. Исследователи проблем современной образовательной коммуникации указывают на разность кодов, которыми пользуются сегодня преподаватели и студенты. Американский социолог М. Пренски пишет об этом так: «Наши студенты радикальным образом изменились. Они не соответствуют той образовательной системе, которая разработана для их обучения... Студенты не просто постепенно изменились по сравнению со студентами прошлых лет, не только изменили свой сленг, одежду, стиль, как это происходило между представителями пред-

шествующих поколений. В действительности произошел глубокий разрыв. Кто-то может даже назвать это “особой точкой” (singularity) – событием, которое столь фундаментально меняет положение вещей, что возвращение к прежнему порядку абсолютно невозможно. Этой точкой сингулярности является наступление и стремительное распространение цифровых технологий в последние десятилетия XX века» [5, р. 1]. В изображении М. Пренски поколение сегодняшних преподавателей предстает как когорты «цифровых иммигрантов», которым никогда не избавиться от акцента прежней культуры, приобретенного в процессах доцифровой социализации [5, р. 2]. Коммуникация между представителями цифровой эпохи и цифровыми иммигрантами не может быть беспроблемной. Развивая тему цифрового влияния, другой американский ученый М. Коул, ссылаясь на исследования своих коллег-психологов, показывает, в частности, как практики визуализации влияют на функциональную специализацию головного мозга. Так, например, он пишет, что массивное использование графических (культурных) символов «формирует клеточные ансамбли, своего рода “встроенное программное обеспечение (firmware)”», которое облегчает обслуживание и активацию их внутренней организации» [6, с. 7]; то есть, согласно Коулу, визуальные культурные факторы не просто надстраиваются над биологическими структурами, но и в значительной степени их определяют¹.

Метафоры «глубокого разрыва» и сингулярности, определяющие у М. Пренски драматику обновления образовательных коммуникаций, побуждают искать следы их деятельности и в нашем пространстве постсоветского образования. Если мы пра-

вильно понимаем обсуждаемую здесь логику разрыва, то событие сингулярности характеризуется особым топологическим режимом своего осуществления. Другими словами и упрощая: *где* оно происходит? Как место его свершения описывается в той реакции, которую мы можем обнаружить в исследовательских темах, посвященных сдвигам внутри образовательных процессов? Для М. Пренски, как и для большинства других авторов, антропологический полюс изменений и радикализации – это студенты, которые приходят в образование извне, оттуда, где скорость изменений революционизировалась и на порядок выше, чем в образовании. Соответственно, возникает инертный полюс самовоспроизводства образовательной традиции, персонафицируемый преподавателями. Довольно часто на полюсе преподавателей можно обнаружить интерпретацию драматических сдвигов в образовании как утрату, потерю чего-то сверхценного, что являлось частью идентификационного ядра образования. Имя утраты варьируется, но ее место определяется неизменно: *между* преподавателем и студентом, учеником и учителем.

Выше мы попытались обозначить новых претендентов на роль регулятора «между» в мире резко возросшей образовательной поляризации. Иконический код сейчас стал одним из самых популярных «кандидатов» в посредники. В актуальных экспериментальных исследованиях Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета тщательно изучается проникновение иконического кода в реальные образовательные ситуации университета и школы. Одна из рабочих гипотез этих исследований предполагает, что действие иконического кода (с энтузиазмом принимаемого как преподавателями, так и

¹ Для нашего рассуждения не принципиальна достоверность приводимых М. Коулом данных. Не исключено, что в других психологических исследованиях (например, в традиции «чистой», свободной от культуры психологии) мы могли бы встретить и оппонирующие выводам М. Коула данные. Вопрос редакции ситуации — это всегда вопрос избирательности образовательной политики и связанной с ней практики образования.

студентами) работает как индикатор реальной топологии разрыва. Эпитет «реальный» здесь обозначает намерение исследования выйти за пределы риторики «утраты», о которой говорилось выше, поскольку она, согласно этой же гипотезе, маскирует адаптивную интеграцию иконического кода образованием. Одновременно в той «особой точке», где должен фиксироваться разрыв, заключается новый символический договор между преподавателем и студентом, задача которого – скрыть отсутствие разрыва. Это обстоятельство побуждает нас к постановке вопроса об образовании как действующем культурном факторе и проблеме.

Литература

1. Morbitzer J. Autorytet nauczyciela w społeczeństwie informacyjnym URL: www.up.krakow.pl/ktime/ref2007/Morbit_1.pdf.
2. Бернштейн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Пер. с англ. И.В. Борисовой. М.: Просвещение, 2008. 272 с.
3. Ruckriem G. Digital technology and Mediation – a Challenge to Activity Theory // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 30–38.
4. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М.А. Гусаковский [и др.]; под ред. М.А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2004. 279 с.
5. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. From On the Horizon // MCB University Press. Vol. 9. 2001. No. 5. P. 1–6.
6. Коул М. Переплетение филогенетической и культурной истории в онтогенезе // Культурно-историческая психология. 2007. № 7. С. 3–16.

EDUCATION AND CHALLENGES OF CONTEMPORANEITY (REMARKS ON THE RESEARCH PROJECT)

KOROL' D. YU. – a research associate of the Educational Development Center, Belarus State University, Minsk, Belarus. E-mail: korol@bsu.by

Abstract. The article analyzes how the traditional educational practices cooperate with rapidly changing socio-cultural and technological landscapes. It traces the appearance, the nature and the development of new educational situations in higher education. The article focuses on the impact of the digital informational environment on the discursive environment of education, which results in what has been expressed by a metaphor of “disruption” of contemporary educational space.

Keywords: university education, visualization of educational environment, iconic code, content of education, communicative-linguistic conflict

References

1. Morbitzer J. (2007) *Autorytet nauczyciela w społeczeństwie informacyjnym* [The teacher's authority in the information society]. Available at: www.up.krakow.pl/ktime/ref2007/Morbit_1.pdf. (accessed 11.12.2014) (In Polish)
2. Bernstein B. (2008) *Class, kody i kontrol': struktura pedagogicznego dyskursu* [Class, Codes and Control: The Structuring of The Pedagogic Discourse]. Moscow: Prosveshchenie, 272 p. (In Russ.)
3. Ruckriem G. (2010) Digital technology and Mediation – a Challenge to Activity Theory. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology]. No. 4, pp. 30–38. (In Eng.)
4. Gusakovskiy M.A., Polonnikov A.A. et al. (2004) *Universitet kak tsentr kul'turoporozhdayushchego obrazovaniya. Izmenenie form kommunikatsii v uchebnom protsesse*. [University as a centre of culture-formative education. Changing forms of communication in the learning process]. Minsk: BGU Publ., 279 p. (In Russ.)

5. Prensky M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. From On the Horizon. MCB University Press. Vol. 9, no. 5, pp. 1-6. (In Eng.)
6. Koul M. (2007) [Phylogeny and Cultural History in Ontogeny]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology]. No. 7, pp. 3-16. (In Russ.)

О ВОСПИТАНИИ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: СМЕНА ПРАВИЛ ИГРЫ

ГУСАКОВСКИЙ Михаил Антонович – канд. филос. наук, доцент, научный сотрудник Центра проблем развития образования, Белорусский государственный университет. E-mail: gusakov@bsu.by

Аннотация. В статье проведен критический анализ двух видов дискурса: «самоопределения личности» и «заботы о себе». Рассмотрены основные значения дискурса «заботы о себе», его основные составляющие, как они представлены в философии М. Фуко. Предлагается первичная стратегия практик воспитания в современном университете, продуцированная дискурсом «заботы о себе».

Ключевые слова: дискурс воспитания, личностно-ориентированное воспитание, «забота о себе», традиция и воспитание, практики воспитания как стратегии субъективации

Ситуация

Современное образование обнаруживает себя в обстоятельствах некоего смыслового коллапса, который препятствует или чрезвычайно усложняет организацию прежде всего процессов воспитания. Отметим лишь некоторые из них.

Первое обстоятельство может быть обозначено как разрыв традиции. Традиция – необходимое условие и предпосылка любого воспитания. Согласно Х.-Г. Гадамеру, для успешного понимания современности «необходимо постоянно вести диалог с изучаемым преданием, текстом, событием, постоянно вопрошать традицию» [1, с. 15]. Прислушиваться к традициям, стоять на традициях, апеллировать к традициям – вот, по мнению Гадамера, путь истины. В воспитании действия живой традиции и действия исторического исследования образуют деятельное единство [там же, с. 336].

Получению эффектов в деле современного воспитания, по нашему мнению, препятствует, с одной стороны, привычка мыс-

лить в прежних категориях, в категориях прежней ситуации – некритическое следование традиции, с другой – полное отсутствие оснований и ориентиров критического отношения к последней. При понимании того, что передано нам исторической традицией, происходит не просто постижение смысла тех или иных текстов, но вырабатываются определенные представления и постигаются определенные истины сегодняшнего дня. Понимание происходит «в верности традиции, то есть одновременно и в критическом размежевании с ней» [2, с. 18].

Второе обстоятельство назовем «потерей исторической ориентации», связанной с возрастанием неопределенности будущего. В образовании чрезвычайно важно иметь свои выработанные представления о времени – как прошлом, так и будущем. Образование направлено в будущее, и без его экспликации практическое действие воспитания становится затруднительным, если не невозможным.

Третье обстоятельство связано с отсут-