УДК 1004 11: 7

КУЛЬТУРА І АРХІТЕКТУРА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОСТОРУ

Бадюл О.С. старший викладач кафедри філософії, політології, психології та права
Задирако П.С. доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії, політології, психології та права
Одеська державна академія будівництва та архітектури
Тел. 8 096 666 23 00

Анотація **– У статті розглядаються сутнісні характеристики сучасної системи освіти, її структура та архітектурні особливості. Даються відповіді на важливі запитання, які постають перед сучасною освітою в новому вимірі існування філософії культури.**

Ключові слова **– культура, педагогічний простір, архітектура.**

Проблема дослідження. Освіта стоїть перед викликом XXI ст. – необхідністю формування нового типу мислення, нової свідомості, нового розуміння людиною свого місця в історії, суспільстві і світі.

Два приклади для пояснення цієї думки. Людина XX сторіччя опинилася в новому для нього наочному середовищі. Якщо в період свого народження поняття "культура" означало "другу" природу, природу рукотворну, яка існує разом з природою "першою", нерукотворною, то в XX ст. ця "друга" природа вже давно стала і першою, і останньою. Нерукотворна природа на планеті Земля існує сьогодні в заповідниках і національних парках, в "червоних книгах" і зоопарках, в яких вона, можливо, доживає свої дні. "Природа" наочного світу, який розростається з неймовірною швидкістю, виробляючи все нові і нові предмети і їх поєднання, вимагає від людини і нового до себе відношення. З нею вже не можна поводити себе так, як людина поводилася з тією другою природою, коли вона тільки створювала її, вводячи поступово в її систему нові предмети. *Сучасний наочний світ не дає часу для природної гармонізації своїх складових*. Криза наочного середовища, вираженням якої є різні екологічні катастрофи (як природні, так і культурні — руйнування культурного середовища, наприклад, середовища міст), і виникає тому, що людина, як раніше (по-старому), створює (проектує) окремі предмети, не замислюючись про те, як вони впишуться у навколишнє середовище (як природне, так і наочне). *Сучасний інженер, винахідник, не може бути проектувальником тільки цього предмета, або цієї машини він повинен проектувати цілісне середовище, місце існування, і відповідати за неї*. Для цього потрібне системне мислення, мислення екологічне, більш того, мислення аксіологічне. Мислення не може абстрагуватися від людини, воно повинне бути ціннісно зорієнтоване. Сформоване наукове мислення, орієнтоване на істину, було мисленням абстрактним, бо брало об'єкт і світ поза відношенням до людини і до її конкретного життя. Світ не залежний від людини, існує поза нею і без неї. І на основі цього абстрактного знання (знання що абстрагується від людини) будувався наочний світ. Хіба дивно, що цей побудований самою людиною світ опинився безлюдяним світом, світом, що абстрагується від людини?

Сучасна культура, сучасна історія вимагають, щоб думка звернулася до людини, щоб людина була постійно в горизонті думки, щоб істина не виключала цінність.

Другий приклад. Склалася нова соціальна ситуація, яка також характеризується глобальністю суспільних зв'язків і яка ставить людину перед обличчям всього світу і історії, навіть тоді, коли вона цього і не знає. Виникла абсолютно незвичайна і раніше практично невідома людині етична ситуація. Зазвичай всі моральні цінності і норми отримували свій зміст і підтвердження в безпосередньому спілкуванні однієї людини з іншою, людина бачила наслідок свого морального діяння, і це ставало основою її етичного

© Задирако П.С., Бадюл О.С., 2008

розвитку. Вона страждала або раділа разом з тими, хто опинявся в полі її моральної дії. Її совість (сумісне знання) була голосом Іншого, якого вона знала. А сьогодні? Людина може зробити вчинки, наслідки яких будуть або невідомі їй, або безпосередньо не сприймані нею. Наприклад, в автобусі або метро чоловік своїми діями може зачепити абсолютно незнайому йому людину, з якою він, ймовірно, більше ніколи не зустрінеться. Але це може трапитися і в іншій, більш серйозній, ситуації, від прийнятого кимось, колись, десь рішення, довершеної дії, можуть постраждати у іншому місці, в інший час сотні, а то і тисячі або десятки тисяч людей. Як бути з етичною відповідальністю, якщо не порушений закон і людина не несе відповідальності юридичної? Як поставити "винуватця" етичної провини, яка себе такою не відчуває, перед судом совісті? Є тільки один спосіб - етична свідомість повинна охоплювати все людство. Повинна виникнути свідома відповідальність за людство.

Мета дослідження.

Чи формує сучасна система освіти такий тип мислення, як аксіологічне мислення, такий тип свідомості, як свідомість відповідальності? Можна з упевненістю стверджувати, що ні. Але якщо це відбувається, то не завдяки системі освіти, а завдяки людям і їх талантам.

Чому система освіти (мова йтиме про систему вузівської освіти), чому сам педагогічний процес цього не реалізує? Тому що в його структуру, в його будову, в його архітектоніку не вбудована ця мета. А пристрій освіти (влаштувало, вбудовування в нього мети) визначається культурою, що його народжує. Тому важливо прослідкувати їхній зв'язок.

Культура несе в собі образ людини, вона виявляє, показує цей образ людині. Культура - дзеркало, в якому людина бачить себе і в якому вона впізнає себе, більш того, у неї є постійна потреба бачити себе з боку. Відокремивши себе від природи, вона відокремила себе і від себе самої, отримала здатність бачити себе з боку і відноситися до самої себе. У цій здатності трансцендувати себе самої — закладена можливість розвитку освіти як необхідного атрибуту всякої культури.

Культура націлена на формування людини, здатної в своїх діях утілити накопичений співтовариством досвід життєдіяльності, з цього складається її сутність, цим визначається і її структура. Культура формує і спеціальну діяльність людини, суть якої *sensus strikto* призначення культури, діяльність педагогічну. Строго кажучи, такою діяльністю спочатку було розмірковування, яке виділяло в культурі найпотаємніші сенси, найбільш значущі для співтовариства цінності, найважливіші твердження. Сентенції, притчі, міфи і розповіді навчених життям людей були квінтесенцією культури народу, до яких залучалися нові покоління, проходячи в якнайдавніших співтовариствах обряди ініціації. Потім розмірковування перетворилося на філософію, яка обговорювала вічні питання людського життя і кінцеві підстави культури, що було важливе для розуміння образу людини, але що не було безпосередньо спрямоване на формування людини по цьому образу. І тоді виникла педагогика, яка спочатку означала просто супровід дітей в школу, а вже потім супровід їх в культуру. Розмірковування, яке колись сполучало в собі і самосвідомість культури і залучення до неї, розпалося на філософію і педагогіку, останнє привело до відокремлення безпосередньої роботи в культурному безпосередньому житті в її сенсах і цінностях від навчання її. Чи не настав час знов поєднати філософію і педагогіку?

Педагогічна діяльність організовує усередині культури канал освіти, через який проходить, якщо не все, то найістотніше і основне для даної культури, зміст, щоб стати надбанням конкретного індивіда і його діяльності, а через них знову повернутися в культуру. Робота каналу буде ефективною тоді, коли його будова відповідатиме будові культури, логіці організації її матеріалу. Інакше культурний зміст "не пройде" через канал освіти, оскільки форма, будова, спосіб дії цього каналу не відповідатимуть вимогам змісту. Архітектоніка освіти повинна бути калькою з культури.

Задачі роботи.

Визначити які головні фігури і елементи в структурі сучасної освіти?

Головні фігури педагогічної діяльності - викладач предметник і студент, ранжированний за рівнем знань. Головні елементи в архітектурі педагогічного простору - лекція і аудиторія, що виражене і в архітектурі освітньої будівлі - аудиторії - кабінети – головні навчальні приміщення. Аудиторія – лекція – ця система, як відомо, була створена на зорі нового часу зусиллями великих педагогів (Коменський, Песталоцці, Гербарт і ін.), потім вона видозмінювалася, модернізувалася, але її архітектурний модуль- наочний зміст (знання), що ділиться на рівні складності (або - спеціалізоване ієрархічне знання), – залишався незмінним.

Такий модуль освітнього простору визначенний характером культури нового часу, логікою організації культурних значень.

Культура нового часу формується як культура "галузева", що було обумовлене прогресуючим розподілом праці в суспільстві. У новий час розділяються промисловість і сільське господарство. Усередині промисловості виділяються різні галузі, навіть усередині одного виробництва відособлюються операції і виникає маса професій. Після універсалізму Відродження наука і мистецтво оформлюються в спеціалізовані діяльності. Філософія відділяється від теології, мораль від релігії. Сама наука диференціюється по галузях знання: засновники філософії нового часу Ф. Бекон і Р. Декарт приділяють особливу увагу класифікації наук, а просвітителі на чолі з Д. Дідро створюють "Енциклопедію, або Тлумачний словник наук, мистецтв і ремесел". Галузева структура культури відбивається в поурочній структурі процесу навчання. Дисципліна, спеціалізована лекція - представник тієї або іншої змістовної сторони культури. В ідеалі система освіти хотіла, щоб кожній культурній галузі відповідав її "урок". З цим пов'язано розділення освітніх закладів по спеціалізаціях, постійне розширення "навчальних планів" закладів освіти, диференціація вищих освітніх закладів (замість єдиного університету з'являються спеціалізовані інститути) і т.п.

Культура нового часу формується як культура раціоналістична. Кожна з галузей культури виступає раціонально організованою системою зі своїми початковими принципами і правилами переходу від одного стану до іншого, від одного знання до іншого. Логіка послідовності операцій в науковому мисленні або в будь-якій іншій діяльності є визначальною при їх плануванні і організації. Пошук початкових підстав, які задовольняли б вимоги логіки і розуму, стає найважливішим завданням науки і філософії (пригадаємо Декарта, який доходить до очевидності: «Думаю, отже існую»). Розподілення змісту знання в науці на результатне, фундаментальне і похідне робиться підставою ієрархування знання і розділення його на "порції", які "подаються" в послідовності класів. Так виникають "ступені сходів" класів-організації педагогічного простору школи нового часу. "Вся сукупність наукових занять повинна бути точно розділена на класи так, - писав Я. А. Коменський [1] в "Великій дидактиці", – щоб попереднє всюди прокладало шлях подальшому і розпалювало для нього світ".

Культура нового часу - це культура монологічна, культура одного голосу – розуму. *Cogito* править бал в цій культурі. Розум надає пошану тільки тому, що може встояти перед його вільним і відкритим випробуванням, проголошує Кант. Що розумне, те дійсне, і що дійсне, те розумне, формулює Гегель принцип нової культури, яка проголошує себе царством розуму. Розум, і лише він знає Істину, або, принаймні, шлях до неї. Він всіх може прояснити, він справжня основа освіти. Звідси домінантна роль викладача в педагогічній дії, бо він представник розуму і знає відповіді на всі питання. Викладач несе світло істини і просвітлює свого темного студента, а потім він же перевіряє, наскільки цей студент пізнав істину і відповідає їй. Тому урок перетворюється на монолог, де спочатку говорить педагог, а потім говорить (повторює) студент. Асиметрія простору взаємодії

викладача і студента виражається в однобічності оцінки - тільки перший може оцінити другого (в будь-якому разі, приймається тільки ця оцінка). Оцінка вводить в архітектуру педагогічного простору іспит і інші форми "випробування" відповідність дійсної людини вимогам розуму.

Зрештою, культура нового часу - культура утилітарна. Ідея користі, користь, застосовуваність чого-небудь до справи стала культурною домінантою і визначає логіку осмислення будь-якого культурного значення в цій культурі. Звідси орієнтація системи освіти на підготовку свого випускника для вузу, виробництва, життя і т.д., яка завершується атестацією людини на зрілість (*maturitas*) і відповідною його прикрасою (академічна шапочка, мантія, диплом та ін.; пригадаємо, що Арістотель не мав диплома Академії Платона).

Таким чином, можна сформулювати основні ***принципи просвітньої системи освіти:*** сциєнтизм (орієнтація на науку), диференціація знання у викладанні (лекція), ступінчастість підготовки (група студентів), монологізм і авторитарність (домінанта педагогічного голосу), утилітарність (освіта для...). Звичайно, вказуючи на ці принципи як ті, що визначають простір педагогічної дії, ми огрублюємо реальний процес розвитку освіти в новий час. Але для філософії освіти важливо виділити саму модель освіти як таку, яка в чистому вигляді ніде і ніколи не реалізується, але яка все-таки визначає напрям реального функціонування освітнього процесу.

Щоб успішно діяти у даному педагогічному просторі, суб'єкти повинні бути спеціально підготовані. Студент – це резервуар для знань, який повинен бути або чистим – *tabula rasa*, або мати деякі приготовані вхідні пристрої – ті або інші необхідні навички. Але у будь-якому випадку він повинен увійти у педагогічний простір із упокорюванням і з "презумпцією правоти" свого майбутнього наставника. Викладач – носій знання. По-перше, він повинен знати, як організоване знання, отже, повинен бути фахівцем, володіти логікою свого предмету, яка, чесно кажучи, часто замінюється методикою "розбиття предмету на порції" інформації (прообрази сучасних посібників - навчальні книги, створені школою Пор-Рояля у Франції були витримані у дусі логічного світогляду). По-друге, він повинен знати, як влаштований студент-резервуар, отже, йому необхідна психологія. Тому ***психологія і логіка стали методологічною основою педагогіки освітнього закладу нового часу***.

Відмічені принципи будови каналу освіти в культурі нового часу відповідали принципам організації цієї культури, і тому дана система освіти добре справлялася зі своїм завданням – готувати знаючого, здібного до функціонування в раціонально організованому суспільстві індивіда – до тих пір, поки дана культура зберігалася. Але в XX сторіччі вади системи, які були видні педагогам, що працюють над її вдосконаленням, виявилися з особливою силою. Виділимо три з них.

По-перше, побудований для передачі спеціалізованого ієрархічного знання простір освіти не справляється зі своїм завданням, оскільки об'єм знання в культурі не тільки значно перевищив можливості передачі його через канал освіти, але і продовжує швидко збільшуватися.

По-друге, масовість освіти, демократизація вищої освіти приходять у суперечність з принципом ієрархічності студента за рівнем засвоєння знань (принципом оцінки його знання і переходу із ступеня на ступінь): вища школа вимушена або знижувати критерій оцінки, орієнтуючись на погано встигаючих студентів, але тоді вона "грішить" проти Істини, або ділити школи на "елітарні" і "масові", але тоді вона відходить від демократизації освіти.

Нарешті, по-третє, система освіти, що склалася в культурі нового часу націлена на навчання, а не на виховання. Можливо, воно і присутнє у ВЗО, але сама архітектура педагогічного простору його не припускає, в ньому просто немає місця для виховання і вихователя. Зміст уроку може мати виховний ефект, який педагог-предметник може підсилити, але це не функція дисципліни як структурного елементу педагогічного

простору, не дія уроку як такого, це швидше, результат або самостійного осмислення студентом змісту знання, або особистісного спілкування викладача і студентів. Введення в структуру педагогічного простору наставника-наглядача або куратора звело виховання головним чином до нагляду і контролю за поведінкою, що відхилялася, що стало наслідком асиметрії педагогічної взаємодії, певною педагогічною архітектонікою. Поява в освітньому закладі педагога вільного часу прямо указує на те, що виховання знаходиться зовні, за межами робочого часу, тобто часу навчання студента, того часу, який протікає у межах педагогічного простору.

Зі сказаного можна зробити висновок – оскільки архітектура самого педагогічного простору сучасної системи освіти не орієнтована на залучення до роботи особи студента і особи викладача (не формує ціннісного мислення, а тільки мислення сциєнтиське, не формує відповідальної свідомості, а тільки свідомість функціонера), остільки необхідне створення абсолютно нової архітектури педагогічного простору, яка б об'єктивувала нові цілі освіти.

Яким повинен бути модуль цієї нової архітектури?

Якщо абстрагуватися від національних особливостей культур і зосередити увагу на логіці організації сенсу (значень) в сучасній культурі, то можна виділити ряд її особливостей. Сучасна культура перестала бути галузевою культурою. Соціальний і культурний розвиток характеризується інтеграцією, яка постійно заглиблюється: інтеграцією наук - все частіше нові відкриття виникають на їхніх межах, все частіше для вирішення яких-небудь завдань потрібні зусилля вчених різних спеціальностей, потрібна єдина мова; інтеграцією науки і виробництва, про що свідчить науково-технічна революція; інтеграцією мистецтв — виникають синтетичні мистецтва кіно, телебачення, світломузика, естрадні шоу і т.п.; інтеграцією типів і стилів життя — стираються відмінності між міським і сільським способом життя, складається загальний стиль і загальний ритм життя для багатьох країн і регіонів. Замість галузевої культури виникає, (за А. Молем [2]), культура "мозаїчна", яка складається з безлічі дотичних, але не створюючих конструкцій (галузей) фрагментів, де немає чітких меж між поняттями, між змістом. Праобразом такої культури може служити телевізійний екран, на якому в будь-якому довільному порядку відтворюється зміст: новини, музика, спектакль, публіцистика, філософія, релігія і т.д. - порядок їх появи на екрані визначає клацання перемикача.

У зв'язку з цим в сучасній культурі формується новий тип раціональності, принципи якої ще тільки прагне з'ясувати філософія XX ст. Якщо класична раціональність вела думку через ряд чітко зв'язаних між собою понять, етапів, думок і т.п., то думка в сучасній культурі рухається по "випадкових" траєкторіях, асоціативність, за К.Леві-Строссом, стає домінуючою межею мислення. Випадок, прецедент набуває величезного значення в логіці нової раціональності. Уміння схопити, зрозуміти нове, що з’явилося тут і зараз, уміння вписати це нове в свою діяльність, відразу відмовившись від вже існуючого стереотипу, складає особливість типу мислення сучасної культури. Здатність не тільки бачити типове в явищах і подіях, але помічати і розуміти особливе і індивідуальне, не відкидаючи останнє в процесі роздуму і пізнання, також входить у стиль нового мислення. Логіка руху думки визначається не віднесенням до якогось початкового і фундаментального визначення або поняття, а віднесенням до інтересу і цінності, з якої виходить мислячий суб'єкт і які він затверджує. Послідовність і однозначність такого мислення гарантується, як писав М.М. Бахтін [3], "підписом" особи, що діє, її відповідальністю за свою постійність, що, звичайно, повинно увійти в саму тканину подібного аксіологічного мислення.

Сучасна культура - це культура діалогу, а не монологу. Детально ідея діалогу культури розроблена у вітчизняній філософській літературі В.С. Біблером [4]. Філософ відмічає, що культура за своєю природою взагалі, а сучасна культура це виявляє найяскравіше, несе в собі енергію через діалог, завдяки яким актуалізуються будь-які сенси культури, а також виникає і формує себе особа. Оскільки мислення особове, то культура неминуче повинна

включати різноманіття особово орієнтованих думок, кожна з яких не тільки має право на існування, але і набуває своєї визначеності тільки у відношенні до таких самих інших думок, тобто через діалог. Діалогічність сучасної культури виявляє себе і в розвитку культурного туризму, коли люди знайомляться з культурами інших народів, і в музейному бумі, і в увазі до історичних пам'ятників та їхньої охорони, і в постмодерністській пристрасті до цитат, алюзій і зіткнення різних голосів.

Сучасна культура, на відміну від новітньочасової культури, яка розглядала час перш за все як історію розвитку, де прогрес був майже однозначно заданий, орієнтована на сьогодення, культура, що живе а *recentiori* (від латин.*recens* – теперішнє [5]). Це не означає, що культура виходить із принципу: "Після нас хоч потоп". Це означає, що культура усвідомлює, що тільки сьогодення є реально існуючим буттям, що ні минулого, ні майбутнього немає, а тому всяке звершення реальне тільки в теперішньому часі, саме воно визначає і майбутнє, і минуле як історію. Вирішуючи нинішні проблеми, людина влаштовує майбутнє, а майбутнє не може вирішити жодних проблем. Звідси витікає один з найважливіших принципів сучасної культури, сформульований А. Швейцером, благоговіння перед життям.

Сучасна культура - це культура, орієнтована не на користь, а на самоцінність людини як унікальності, як особистості, як єдиного джерела продуктивного діяння. Хоча ще Кантом був проголошений принцип – людина завжди повинна бути метою і ніколи не повинна бути засобом, але саме для сучасної культури він все більше стає регулятивною ідеєю, а не просто гуманістичною мрією.

Якщо прийняти до уваги відмічені особливості сучасної культури, то яку останню, метафізичну підставу даної культури можна було б виділити, орієнтуючись на яку можна було б шукати *модуль архітектури сучасного педагогічного простору*? Виявляється, що такою підставою виступає дія твердження-заперечення, або заперечення-твердження, в результаті якого з'являється саме культурне буття. Логіка сучасної культури - це логіка заперечення, яке з'ясовує (і виявляє) цінність, і логіка і твердження, яке додає цінності буття і буттю визначеність. Культура завжди несла в собі ідею межі, діалогу, заперечення-твердження, але саме сьогодні для самого існування культури об'єктивування і усвідомлення самої культурної здатності як здатності заперечення-твердження, як здатності проводити межу, вести діалог стає життєво важливо. Можливо, життєво важливо якраз тому, що канал освіти, який відтворює культуру, відтворює не цю її основу, а її стару основу - спеціалізоване ієрархічне знання. Життя і розвиток сучасної культури базуються не на пізнавальній здатності, не вона зараз виступає культуроформуючою здатністю, а на здатності визначати межу значущого і незначущого, саме ця здатність стала культуроформуючою . І цю культурну здатність повинна формувати в людині система освіти.

Як ця мета освіти може бути виражена, об'єктивована в будові педагогічного простору? (Відмітимо, що філософія освіти, саме як філософія, має справу тільки з "чистими" моделями, на яких виявляються і обговорюються принципи будови педагогічного простору, а не виробляються конкретні рекомендації по його побудові. Останнє - прерогатива теоретиків педагогіки, педагогів і менеджерів освіти, причому не стільки менеджерів від економічного управління, скільки менеджерів від ідеології освіти, від проектування цілей і засобів управління освітою.)

Сучасна освіта ВНЗ не повинна бути утилітарною. ВНЗ не повинен готувати для життя, він сам повинен бути особливим життям, в якому живе людина як особа, що розвивається. В.С. Біблер пише, що "в школі здійснюється деяке культивування і розвиток культури діяльності як до-діяльності", коли студент орієнтований не на сам результат діяльності, а на саму діяльність, коли він освоює, на думку філософа, переддень безпосередньої діяльності. [6, с. 13-14]

Можна з цим сперечатися або погоджуватися, але важливо те, що ВНЗ повинен бути в певний період життя людини самодостатньої. Проте, коли виховний момент освіти

виходить на перший план, важливо підкреслити, що ВНЗ повинен орієнтуватися не на виховання особи, бо особа народжується тільки зусиллями самої людини, а, як справедливо відзначає В.С. Біблер, на *формування "людини культуры"* [6, с. 21], здатної працювати із знаннями, з різними типами мислення, з ідеями різних культур. Формування "людини культури" означає формування в ній тієї культурної здатності, про яку мовилося вище, а реальне використання її вестиме студента і до формування себе як особистості. Не може і не повинна чужа людина, навіть якщо він педагог, без дозволу, відома і бажання людини "лізти" в душу, торкатися особи. Пригадаємо, що особистість це надбання самого індивіда.

Орієнтація педагогічної дії на формування "людини культури" повинна ввести в *архітектуру педагогічного простору*, принаймні два нові *елементи*.

Перший елемент - сучасні технічні засоби навчання, перш за все комп'ютер зі всіма його додатками. Персональний комп'ютер, включений в комп'ютерну мережу, повинен бути на столі кожного студента (і у ВНЗ, і вдома). Це відразу почне вимагати змін архітектури сучасного приміщення ВНЗ, оскільки аудиторія не має місця для технічних засобів навчання. Є місце для студента, викладача, але немає місця для комп'ютера. Можливо, тому і не відчувається потреба в комп'ютері - ніхто не бачить порожнього місця, на якому він повинен стояти. Тут потрібна робота архітекторів і дизайнерів, які ввели б комп'ютер і інші технічні засоби в простір закладу освіти. Зараз же комп'ютер вписаний в структуру простору аудиторія – лекція і існує у ВНЗ як комп'ютерний клас - кабінет.

Введення ж комп'ютера та інших технічних засобів в повсякденний ужиток закладу освіти змінить сам процес навчання. Комп'ютер замінить педагога-предметника в його ролі транслятора інформації, але необхідність передачі знання-інформації не відпаде, більш того, виникне необхідність інтенсифікації цього процесу. Нові технології навчання, засновані на застосуванні комп'ютера, використанні інформації на лазерних дисках, інформації в мережах т.д. дозволять у багато разів інтенсифікувати процес оволодіння учбовою інформацією. Причому різнопланова інформація, що отримується завдяки комп'ютеру, не залишає, як відомо, реципієнта (одержувача) пасивним, вона залучає його до роботи за її обробці, компоновці, встановленню зв'язків і т.п. В результаті подібної роботи в свідомості студента неминуче виникають питання, обговорення яких і повинен організувати викладач, а можливо, і декілька викладачів, фахівців з різних галузей знання. Тоді лекція, а точніше квазіурок, оскільки він не буде обмежений одним наочним змістом, перетвориться на діалог студента і викладача, діалог студентів і викладачів. Таким чином, зникає асиметрія педагогічної комунікації, бо в діалозі всі сторони рівноправні, зникає однопредметність уроку. Одночасно зберігається, хоч і різко змінюється функція викладача-предметника, який тепер повинен працювати не зі студентами безпосередньо, а з тим предметом, тією дисципліною, якою він володіє, розробляючи навчальні програми для комп'ютера, підбираючи відповідні матеріали для мультимедіа і т.д.

Технологія використання мультимедіа в навчанні перетворює моноурок старої системи освіти в поліурок нової системи, який поєднанням різних сенсів і значень калькує "мозаїчність" сучасної культури. Таким чином, нормальне використання сучасних інформаційних засобів в навчальному процесі дозволить привести архітектуру педагогічного простору у відповідність з будовою сучасної культури.

Другий важливий елемент нової архітектури освітнього простору, який повинен в ній з'явитися – учитель-т'ютор. Це вчитель непредметник, це педагог, або викладач у власному сенсі слова, який працює не із знанням-інформацією, а з культурною ситуацією, в якій у студента народжується знання-думка. Знання-інформація – це сталі в культурі відомості, які людині культури потрібно засвоїти. Це рівень звичок и стандартів поведінки - в житті, це набір наукових знань і методів, які визначає викладач-предметник, це знання мов як природної (рідної, іноземної), так і культурних - мов мистецтва, мови поведінки, мови релігії і т.п. Знання-інформація засвоюється на рівні роботи студента з технічними

засобами навчання і обговорення результатів цієї роботи з викладачем-предметником. Знання-думка – це живий стан розуму індивіда, ті сенси і розуміння, які народжуються в свідомості індивіда в результаті його власних зусиль. У простому випадку знання-думка – це розуміння сенсу знання-інформації: відомий стан переходу деякого знання у розуміння – щось знав-знав і раптом зрозумів. Знання - думка завжди є результатом власного зусилля індивіда, більш того, результатом особистісного зусилля, індивідуального продуктивного акту, який на рівні свідомості даної індивідуальності є актом творчим. Знання-думка - це те, що людина створила сама. Це, врешті-решт, нові ідеї, відкриття і т.д. Для студента відкриття себе і свого місця в житті, відкриття і побудова свого культурного світу, який може співпасти, і найчастіше співпадає, зі світом, що вже існує, але від цього не перестає бути моїм твором. Так само як побудований своїми руками будинок може бути схожим на вже існуючі будинки, але він все-таки мій будинок.

Завдання викладача-т'ютора полягає, як уявляється, в тому, щоб створити ситуацію думки, або ширше - ситуацію культури, в якій виявляється і він сам і його студенти і яка приводить до приросту знань-думок в свідомості всіх учасників ситуації. Природа і сутність ситуації культури виявляється в діалозі. Змістовними елементами діалогу як діяльності виступають питання і відповідь, бо питання і відповідь існують в різних усвідомленнях, припускають взаємодію різних усвідомленнях, навіть якщо питання ставить людина собі сама. Характер і типи питань і відповідей викликають різні типи діалогу і різні типи культурних ситуацій. Можна виділити, принаймні, два принципово різних типи запитань, які умовно можна назвати так, – питання викладача і питання студента. Питання "викладача" – це питання, на які відомі відповіді. Питання "студента" – це питання, на які не відомі відповіді і які спонукають думку до їх пошуку. Причому і ті, і інші питання можуть звучати як з вуст студента, так і викладача.

До *першого типу питань* відносяться питання "екзаменатора", які задаються з метою перевірки правильності відповіді, відповідності відповіді заданому стандарту. По суті своїй це навіть не питання, хоча вони і можуть бути сформульовані в запитальній формі. Такого вигляду "питання" не народжують дійсного діалогу між питальний і таким, що відповідає, а є мікромонологами, в яких кожен учасник висловлює свою позицію. Близькі до питань "екзаменатора", а може бути навіть є його різновидом, питання "судді", що намагається з'ясувати обставини справи, що вже відбулася. Це навідні питання, питання, що підказують відповідь. Вони можуть перетворитися на питання "інквізитора", спрямовані на те, щоб отримати потрібну відповідь, варіантом якої може бути абсолютне мовчання загнаного в кут того, що відповідає ("втопити" на іспиті) [7].

Справжнє питання з'являється в ситуації "нещастя", "браку", коли запитувач шукає вихід із ситуації, що склалася. І до першого типу питань в цьому випадку може бути віднесене питання "чужоземця", як його називає Э. Леві нас [8]. "Чужоземець", опинившись в утрудненні на незнайомій для себе території, шукає відповідь на питання, як вийти з цього ускладнення. Для того, хто освоїв дану територію, відповідь відома, і він може дати його "чужоземцеві". Такими питаннями "чужоземця" будуть питання студента, коли він починає освоювати якусь нову для себе територію знання. Вони дуже важливі, оскільки свідчать про те, що студент усвідомлює пройдений шлях співвідносить його з невідомим - це перший крок до питань-проблем.

Але дійсні питання-проблеми – це питання іншого типу, питання, які кожного учасника педагогічної дії ставлять в положення "учня", І в положення, яке вимагає отримання знання, народження знання-думки. Це запитання «філософа», «мудреця», які ставлять людину безпосередньо в ситуацію народження думки. Не зважаючи на всю складність такого типу запитань, можна, напевне виділити тут два обґрунтування їхнього виникнення та прояву.

Перше - сумнів. Початок всякої нової думки в запереченні старої. Сократівська бесіда була першою "відпрацьованою" методикою, направленою на пробудження думки, яка сполучала в собі іронію і сумнів. Сократ називав свій метод мистецтвом "майєвтики",

тобто повивальним мистецтвом, яке допомагає хлопцям народити думку. Думка може народитися тільки у душі людини, завдяки зусиллям самої людини, оскільки "залізти в душу іншої людини" не можна. Справа ж філософа за допомогою питань спочатку посіяти сумнів в душі людини в тому, що він вже знає відповіді на всі питання, звільнити його від самовпевненості, а потім питаннями ж привести до істини. "Питаючи тебе, - говорив Сократ своїм співбесідникам, - я тільки досліджую предмет спільно, тому що сам не знаю його". Про методичний же сумнів писав Декарт, який у своїх "Правилах для керівництва розуму" указував, що необхідно піддавати сумніву будь-яке твердження, розглядаючи його з різних боків, і відкидати його, якщо воно не витримує перевірки сумнівом. Через горнило сумніву розум приходить до безперечних для себе істин. Е. Гуссерль, творець феноменологічної філософії, писав услід за Декартом, що кожен філософ, як і кожна людина, хоч раз в житті, але повинен перетрусити всі свої уявлення і переконання, перевіривши (провітривши) їх сумнівом, знайшовши серед них істинні і уклавши на їх основі всю свою свідомість. Організація вчителем ситуації сумніву може будуватися на різних підставах, але найбільш ефективним, ймовірно, є діалогічне зіткнення різних позицій, різних думок і точок зору. Причому в педагогічній справі важливо, як представляється, не тільки зберігати метод сумніву для випробування нових положень, але і відносно обговореного і прийнятого такими, що вчаться положення. Всяка думка як думка, а не як знання-інформація, існує тільки в горизонті сумніву.

Друга підстава "філософських" запитань – культурна ситуація "точок інтенсивності", за визначенням М.К. Мамардашвілі [9]. Думка – це подія в свідомості людини, подія значна, можливо, таке ж значне, як смерть. Бо як померти, так і помислити людина винна сама. Найбільш значущими ситуаціями для народження думки є прикордонні ситуації, коли людина виявляється наодинці з абсолютними обмеженнями - смертю, життям, Богом, Всесвітом, іншим Я, любов'ю, ненавистю, самим собою і т.д. Тут виникають вічні питання людського життя, які ми називаємо питаннями, світоглядними, а в XVIII ст. Лейбніц називав *philosophia perennis* – вічна філософія. Кожна культура відповідає на вічні питання людського життя, філософськими системами, художніми творіннями, релігійними побудовами. Але таємниця цих питань в тому, що ніякі відповіді на них не можуть бути визнані остаточними. Запитання самого буття людиною не може отримати остаточної відповіді саме тому, що буття людини завжди відкрито на зміну своїй суті, завжди "в дорозі". Вічні питання людського життя ще і тому вічні, що знайти відповідь на них повинна кожна людина сама. Саме у момент пошуку відповідей чоловік мислить про своє життя, про життя взагалі, в цей .момент він отримує навик думки. Тому вічні проблеми грають в культурі роль збудника думки, оскільки варто людині доторкнутися до них, як вони інтенсивно втягують його в роздум і "витягають" з нього думку.

"Точками інтенсивності" розумової діяльності можуть бути не обов'язково -"вічні" проблеми людського існування. Такими опорними точками думки можуть стати окремі ключові проблеми наук, окремі витвори мистецтва - або окремі події історії. Практика викладання гуманітарних дисциплін, що склалася, використовує "лінійно-історичний" підхід: вивчати твори або події в хронологічній послідовності, намагаючись якомога повніше охопити події або твори. Метод "точок інтенсивності" припускає докладне вивчення одного феномена, але так, щоб через нього була видимим цілісність.

Кожна подія або твір входить в культурну цілісність, вирос з неї, несе її в собі і дає можливість вийти на неї. Уміння побудувати обговорення культурного феномена так, щоб через нього переглянути і побачити всю культуру, і означає залучити студентів до ліній сполучення думок в даній культурі, до силових ліній напруги думки. Метод організації діалогу навколо "точок інтенсивності" (В.С. Біблер говорить про "точки здивування") дозволяє не тільки заощадити навчальний час, але головне дає можливість з'єднати зміст знання з думкою, яка його породила.

Нарешті, слід сказати ще про один вид запитання - про питання "залишеного", або "покинутого" (Э. Левінас говорить в цьому випадку про питання вдови або сироти, що

волають без надії на відповідь: "На кого ти мене залишив?". Це питання особливої важливості, бо відповідь на нього є тільки одна – пробудження відповідальності Я. Питання і відповідь не тільки несуть в собі певні змістовні значення, але як структурні елементи діалогу вони його організовують і оформлюють, перетягуючи необхідних для діалогу осіб. Питання приходить від Іншого, його діалогічний сенс – вказівка на існування Іншого, на "Ти", особа, яка є, існує і живе крім мене. Тому уміння чути питання свідчить не тільки про уважність людини, але про увагу до іншої людини, про ухвалення Іншого. Питання, звернене Іншим до мене, викликає до життя мою відповідальність, викликає до відповіді моє Я. Тому діалогічний сенс відповіді - самосвідомість Я, як учасника діалогу, виявлення існування Я. відповідь викликає Я з небуття. Відповісти повинен Я, бо відповідає завжди Я, а не інше або інші особи, і, відповідаючи – даючи відповідь, Я знаходить відповідальність за думку, за вчинок, за світ своєї відповіді, тобто виявляє свою особу. Між питанням і відповіддю завжди є розрив в часі і напруга очікування, це напруга і є час напруги думки і народження Я. Поки триває очікування відповіді, зберігається сьогодення, актуалізується, сьогодення, а саме: у сьогоденні (a recentiori) живе думка і Я.

Будь який тип запитання і відповіді містить в потенції думку і самосвідомість Я, але з особливою силою думка актуалізується "вічними питаннями", а Я – питаннями "покинутого", бо в цьому останньому випадку людина стає перед лицем світу, за який вона відповідає.

Висновки: Роль педагога-тьютора і повинна полягати в тому, щоб, організовуючи діалог, залучати студентів до ситуації думки. Для цього т'ютор повинен мати свій кабінет і свій "урок". Це повинні бути аудиторія-майстерня, особиста (на ім'я педагога), яка для успішного її функціонування, по-перше, не повинна бути великою, а, по-друге, можливо, різновіковою, щоб виникали відносини спілкування і діалогу усередині студентського співтовариства "по вертикалі". Т'юторські "уроки-діалоги" повинні бути включені в розклад занять. Що вони собою уявлятимуть? «Бесіди? Консультації? Дискусії? Творчу лабораторію? Сказати про це однозначно не можна. Ясно одне, що це повинно бути особове спілкування, бо досвід і думки і розуміння культурних феноменів передаються тільки у момент особового контакту. Це завжди було в навчальних закладах у талановитих педагогів. Але це були моменти, і це не зачіпало всіх вихованців.

Де узяти таких педагогів? По-перше, звичайно, їх необхідно спеціально готувати у вузах педагогічного профілю. І основою педагогічної підготовки педагога-т'ютора повинні бути не логіка предмету і психологія, а логіка культури (філософія культури) і філософія людини разом з широкою гуманітарною освітою. Сучасна педагогіка міняє свої методологічні підстави, ними стає філософія культури і філософія людини. По-друге, необхідно організувати залучення в ВНЗ саме для т'юторской роботи неабияких людей з різних галузей народного господарства і культури. Подібну ідею висловлював ще в 60-і рр. М.А. Лаврентьєв, і вона частково була здійснена в Новосибірському університеті. Як реалізувати цей другий шлях? Це одне із завдань менеджерів освіти, спрямоване на організацію тіснішого контакту ВЗО і суспільства, без чого не можливе успішне функціонування сучасної системи освіти.

Аналіз зв'язку освіти і культури показує безпосередню залежність їх один від одного, показує, що успішне подолання кризи як сучасної культури, так і труднощів сучасної школи може бути знайдене тільки на шляхах побудови школи, всього педагогічного простору на принципах будови сучасної культури. Досвід поєднання культури і школи, побудова педагогічної дії на основі логіки культури вже є в практиці російської вищої школи, зокрема в досвіді Школи діалогу культур. Культура не тільки повинна бути тим відомством, з яким офіційно сусідять освіта в планах і бюджетах держави, - "культура і освіта", культура повинна увійти "до плоті і крові" самої освіти, визначивши її структуру, логіку дії вчителя і стратегію організації всього освітнього процесу.

Викладена в курсі версія логіки будови культури і відносин культури і людини також може служити однією з методологічних основ визначення стратегії діяльності вищої

школи. Побудова архітектури педагогічного простору відповідно до логіки культури дасть змогу спрямувати її діяльність на формування "людини культури".

ЛІТЕРАТУРА

1. Коменский Я.А.Великая дидактика //Хрестоматия по истории педагогики. – М., 1938. – С. 191.
2. Моль А. Социодинамика культуры. – М., 1973. – С. 43–46.
3. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник: 1984-1985., - М., 1986. – С. 109–112.
4. Библер В.С. От наукоучения к логике культурою – М., 1991
5. Banka J. Epistemologia. Uniwersytet Slaski, Katowice,1990. – S. 52.
6. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово, 1993. – С. 13–21.
7. Tischner J. Filozofia dramatu. Editionsdudialogue. – Paris, 1990. P. 74–79.
8. Levinas E. Totalite et Infini. Essai sur l’exteriorite. La Haue? 1986. – P. 172.
9. Мамардашвили М.К. Картезианские размышления. - М., 1991. - С. 32–33.