ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЗНАНИЕ СОЦИУМА

УДК 316

Г. Е. ЗБОРОВСКИЙ

Актуальность проблемы определяется необходимостью рассмотрения роли особого вида знания — образовательного в развитии социума. Прежде всего определимся с основными понятиями, используемыми автором. Как явствует из названия статьи, это социум и образовательное знание. С первым понятием проще вследствие его постоянного использования и относительно стабильного и малодискуссионного содержания, со вторым — намного сложнее по причинам обратного характера. Термин «образовательное знание» используется крайне редко, да еще и трактовка его не вполне понятна.

Остановимся вначале на первом понятии, тем более что социум рассматривается в данной статье как объект образовательного знания. Традиционно под социумом понимают социальную реальность самого разного масштаба — от социальной общности до общества в целом [5, с. 376]. Поскольку социальная общность характеризуется громадным видовым многообразием [3], сразу возникает необходимость его ограничить и определить какой-то обобщенный ее тип, с которым может корреспондировать социум. По нашему мнению, это большие, устойчивые социальные образования, которые могут выступать как социетальные общности либо социальные сообщества, характеризующиеся определенными пространственно-временными границами, относительным единством условий жизнедеятельности людей, их идентификацией (самоидентификацией) со своим социумом, общностью культуры.

Социум обладает относительной целостностью, автономией, самодостаточностью, которые позволяют рассматривать его как разновидность социальной системы, имеющей собственную структуру, выполняющей самые различные функции и дисфункции. Социум характеризуется наличием определенной ценностно-нормативной основы, которая обусловливает взаимосвязь между образующими его индивидами. Его существование поддерживается за счет их производственной, социальной, культурной, образовательной, познавательной и иной активности.

Жизнь любого социума может быть успешной, если деятельность его членов базируется на наличии у них знаний о нем, о механизмах его существования, эффективности функционирования, способах поддержания в нем порядка, устраивающего большинство людей, включенных в систему этого социума. Приведенное суждение вполне сопрягается с мэйнстримом современной социальной мысли о том, что общество переходит к новому своему состоянию, основой которого является производство, распространение и потребление знания. Знаниевая модель общества (или знаниевая парадигма) является одной из основных в современном мире. Согласно этой модели, на смену обществу информационному приходит общество знания. С логической точки зрения такое умозаключение вполне приемлемо, если учесть, что основой знания является информация.

Но связь между ними опосредована очень важной сферой деятельности, системой, социальным институтом. Речь идет об образовании, которое является основным каналом трансляции, получения, освоения и усвоения знания, того знания, которое становится принадлежностью индивида, его достоянием, собственностью или, выражаясь термином французского социолога П. Бурдье, капиталом. По существу, речь идет не просто о знании, а о его особом виде — образовательном знании.

Таким образом, мы переходим к рассмотрению второго основного понятия — образовательного знания. Однако, прежде чем приступить к его трактовке, обратимся к краткой характеристике родового по отношению к нему понятия — знания.

В самом общем виде знание — это соответствующим образом обработанная, зафиксированная и усвоенная информация об окружающем мире и самом человеке. Традиционная трактовка знания сводится к тому, что оно являет собой проверенный практикой результат познания действительности, отражение (с разной степенью достоверности) в сознании человека объективных свойств и закономерностей изучаемых процессов и явлений окружающего мира.

Знание выступает объектом анализа, пребывая в самых разных своих видах: донаучном, научном, мифологическом, религиозном, эмпирическом, теоретическом, практическом, художественном, обыденном (житейском) и т. д. Знания одних «видов знания» можно получить только из книг и Интернета (к примеру, научное, теоретическое), других — как из них, так и в ходе социального либо межличностного взаимодействия (религиозное, художественное знание), третьих — на основании практических действий (эмпирическое, практическое знание), четвертых — в рамках влияния традиций и обычаев (знание норм поведения) и др.

Как известно, в системе социологии существует возникшая в конце 1920-х гг. особая

отрасль, изучающая комплексно проблематику знания. Она является одной из самых первых и ранних в структуре этой науки. Основателем отрасли и ученым, давшим ей имя, — «социология знания» — был немецкий философ и социолог М. Шелер, который внес большой вклад в ее конституирование и разработку [7].

Виднейший представитель социологии знания, американский ученый Р. Мертон, обращаясь к содержанию понятия «знание», считал, что его следует интерпретировать в рамках социологической характеристики чрезвычайно широко, как включающее в себя «практически всю гамму продуктов культуры». Исходя из этого, Р. Мертон полагал, что социология знания «интересуется прежде всего отношениями и взаимосвязями между знанием и другими факторами, существующими в обществе и культуре» [8, p. 456].

Понятно, с учетом позиции Р. Мертона, что социология знания ориентируется на предельно широкое толкование понятия знания, которое включает в себя социокультурный контекст его функционирования. Этот подход, как нам представляется, является оптимальным для исследования поставленной в названии статьи проблемы и ориентирует на выявление связи между социумом и знанием как частью культуры, направленным на его изучение.

В современной социологии знания можно выделить две линии, одна из которых связана с изучением специализированного (в том числе научного), другая — обыденного, житейского знания. В последние несколько десятилетий лет вторая линия стала (или становится) доминирующей по ряду причин, в том числе и потому, что житейские знания, основывающиеся на здравом смысле и обыденном сознании, являются важной ориентационной основой повседневного (регулярного) поведения человека в социуме.

С этой точки зрения представляют интерес трактовки знания как совокупности того, что каждый знает о социуме: правила поведения, моральные предписания, принципы, верования, пословицы, умения, навыки, способы деятельности и т. д. Если обратиться к феноменологической социологии, то ее представители П. Бергер и Т. Лукман под знанием понимают прежде всего повседневное знание, а им они считают такое «знание, которое я разделяю с другими людьми в привычной самоочевидной обыденности повседневной жизни» [1, с. 44]. В другом месте книги они пишут: «...такое знание составляет мотивационную динамику институционализированного поведения. ...Знание об обществе является... реализацией в двойном смысле слова — в смысле понимания объективированной социальной реальности и в смысле непрерывного созидания этой реальности» [1, с. 110–111]. Связанное с таким подходом направление научных исследований дает новый ракурс в изучении повседневного знания как важного фактора освоения социума.

Известно, что существует достаточно большое количество определений и сущностных трактовок знания. Значительный их диапазон обусловлен множеством причин: сложностью самого феномена, наличием целого ряда наук, глубоко занимающихся его изучением (философия, психология, педагогика, социология, экономика, история, право и др.), трансформациями общества и перехода к его новому состоянию или даже типу — обществу знания, в котором знание должно играть решающую роль в его жизни, и т. д. Отсюда — большое количество классификаций и типологий знания. При этом время от времени происходит смещение интересов от одного вида знания к другому — в зависимости от того, каким оказывается социальное и индивидуально-личностное значение того или иного из них.

По нашему мнению, сейчас, в силу ряда обстоятельств, актуализируется проблематика такого вида знания, которое мы, вслед за М. Шелером, называем образовательным. Оно и составляет предмет нашего интереса в данной статье. Сразу отметим: несмотря на то, что термин «образовательное знание» заимствован нами именно у М. Шелера, смыслы и значения, которые мы вкладываем в это понятие, совершенно иные. Да и постановка проблемы и задач анализа имеет немного общего с тем, что мы находим у немецкого мыслителя. Кроме того, Шелер писал не вообще об образовательном знании, а об образовательном знании философии [7, с. 135–143]. В нашей же статье дальше речь пойдет об образовательном знании в целом.

Мы трактуем образовательное знание (в самом общем плане) как особый вид знания, составляющий содержание любого образовательного процесса, независимо от форм его организации, учебных заведений, уровня получаемого в них образования, его субъектов. Этот вид знания призван транслировать достижения науки и культуры от их творцов пользователям (потребителям) знания. Образовательное знание нельзя представить ни как научно специализированное, ни как обыденно-житейское. Знание, которое транслирует педагог (учебник) и интериоризирует учащийся (студент), не является в полной мере научным, поскольку требует некоторого «упрощения», редукции, адаптации. В то же время оно содержит в себе черты обыденного, доступного знания и, что особенно важно, соответствующего ему языка, с помощью которого образовательное знание транслируется. Для того чтобы приобрести необходимый статус особого вида знания, стать усвоенным, «интернализованным», оно должно

«совмещать» содержательные стороны, черты, элементы, языки научного и повседневного знания [4].

Следовательно, под образовательным знанием можно понимать знание, разделяемое педагогами и учащимися в привычной самоочевидной обыденности учебных занятий. В этом смысле мы можем говорить, что само образовательное знание, рождающееся в процессе взаимодействия между научным, культурным и обыденным знанием, понимается как совокупность, а еще лучше как система, взаимосвязь отдельных положений, фактов, суждений, теорий и концепций, оформленных в виде некоторых четких, доступных, конкретных, доказательных утверждений.

Понятие образовательного знания имеет значение для анализа процесса обучения и самообразования. Освоение этого вида знания является предпосылкой становления стратегий образовательной и самообразовательной деятельности: формирования потребностей, интересов, ценностей, целей образования и самообразования, обретения человеком умений, навыков учиться самостоятельно, складывания стереотипов, привычек, повседневных практик этих видов деятельности. Вместе с тем, собственно самообразование есть преодоление образовательного знания, с его процедурами редукции, «оповседневнивания», упрощения смысловых систем. Самообразование представляет собой включение в области предельных значений, освоение смыслов различных сфер социально-ориентированного знания.

Структура образовательного знания существенно отличается от структуры научного, с одной стороны, повседневного знания – с другой. Научное знание в образовательном знании воспроизводится далеко не всей гаммой и палитрой понятий, терминов, суждений, умозаключений, гипотез. Передается лишь внешняя канва и то, что доступно сознанию, не «замутненному» сложной научной символикой, логикой проникновения в суть проблемы, поиском путей их решения и т. д. Поэтому от научного знания образовательному достаются лишь некоторые результаты, выводы, общие положения. Что касается повседневного знания, то в результате освоения его субъектами образовательного знания уровень их сознания и поведения изменяется, наполняется новым содержанием, иными ценностными ориентациями, постановкой более сложных целей и задач. Следствием становится приобретение повседневным знанием новых качественных характеристик.

Не следует думать, что образовательное знание возникает только лишь под давлением «сверху», вследствие необходимости трансформации достижений науки и культуры в плоскость их усвоения в рамках повседневного знания. Не меньшую роль в развитии образовательного знания играют потребности «снизу», т.е. тех его субъектов, чей повседневный образ жизни испытывает постоянную нужду в этом знании.

Важным становится вопрос о том, какие общественные функции выполняет образовательное знание. Главной среди них является, по нашему мнению, встраивание (с помощью этого знания) образования и человека в социум, рассмотрение его в широком социокультурном контексте. Существенное значение в этой связи приобретает понимание противоречивости образования как феномена, с одной стороны, консервативного (по своей природе), с другой – вынужденного (должного) улавливать происходящие изменения. С этой точки зрения образование следует рассматривать как механизм передачи знаний и культуры. Весь вопрос состоит в том, насколько оптимально и эффективно он работает.

Здесь необходимо специально отметить, что если образование на основе транслируемого им знания рассматривает себя только в качестве инструмента научной и культурной репродукции, то оно рискует превратиться в средство воспроизводства общественных отношений, не более того. Это, собственно, и есть его консервативная сторона, которая, по нашему мнению, сегодня доминирует в России. Проблема в том, как использовать образовательное знание в процессе его конструирования и приобретения субъектами образования для формирования их креативных качеств. Само это знание должно носить освобождающий характер и состоять не только из передачи информации, но и из актов познания на основе равенства позиций основных субъектов образовательного процесса, который в состоянии обеспечить эффективность передачи и восприятия знания этими субъектами.

Нам представляется, что требования к образовательному знанию со стороны его субъектов-потребителей в последние годы значительно снизились, в результате чего оно само стало приобретать вид «шагреневой кожи». Чем менее спрос на него, тем больше оно «скукоживается», становится ограниченным. Возникает проблема функционирования образовательного знания в обществе. Сам процесс его приобретения заметно видоизменяется в сторону не только облегчения труда по овладению этим знанием, но и его самого. Когда студенты не хотят читать солидные учебники и монографии, а предпочитают им конспекты лекций, своего рода «дайджесты», найденные в Интернете своеобразные симулякры серьёзных работ – это шаг в названном направлении. По существу речь идет о редукции образовательного знания,

доходящей до крайних примитивистских форм, что является его дисфункцией. Таких студентов становится все больше, поскольку заметно снижается мотивация на получение образовательного знания.

Как показывают многие исследования, в том числе и наши, реально стремящихся к получению знаний и способных к этому сегодня (могут и хотят учиться) не более 15–20% от общего количества студентов. В этом убеждает даже визуальная фиксация – в обычной академической группе (элитные вузы мы не берем) таких студентов в среднем 3–5 человек. Мы разделяем точку зрения Л. Д. Гудкова, который пишет: «...если обратиться к данным опросов «Левада-Центра», самой серьёзной проблемой российского образования респонденты чаще всего называли «отсутствие интереса к учебе». Далее автор отмечает, что «лишь для 10–15% населения (и молодежи) ориентация на получение высококачественного высшего образования не просто декларируется, но и сопровождается реальными усилиями как по подготовке к поступлению в вуз, так и последующими усиленными занятиями в процессе учебы...» [2, с. 36–37].

Возникают своего рода сообщающиеся сосуды: ниже мотивация – ниже требования к знанию. Вслед за этим снижается уровень требований субъектов образовательного знания, его создателей – к ученикам, студентам и к самим себе. Это и есть «шагреневая кожа» образовательного знания. А отсюда и путь к снижению траектории познавательной стратегии, вплоть до стратегии научного знания, которое тоже оказывается, в конечном счете, «заложником» образовательного знания. Чем ниже его уровень, тем меньше вероятность того, что люди, им овладевающие, будут стремиться к занятиям производством научного знания. Таким образом, мотивация становится элементом механизма функционирования и воспроизводства образовательного знания. Само же оно превращается в социальный феномен, встроенный в систему социума. Здесь нельзя не вспомнить К. Манхейма, который много писал о социальной обусловленности знания и о том, что оно выступает частью общего социального прогресса [6].

Особое место в структуре образовательного знания занимает такой его вид, который предназначен для дистанционного образования. Об этом необходимо специально сказать, поскольку его развитие особенно активно происходит в последние годы и требует весьма специфического контента в виде целевым образом создающегося для него образовательного знания, связанного с использованием современных интернет-технологий, возможностей виртуального образовательного пространства и др. В этом случае можно, видимо, говорить о существовании интернет-знания как разновидности образовательного знания.

Специфическим видом образовательного знания следует считать знание, транслируемое не через учебник, а через телевидение. «Телевизионное знание» – условное название для такого знания. Оно содержит в себе громадные плюсы, связанные с непосредственным аудиовизуальным воздействием на потребителей этого знания (аудиовизуальные средства очень эффективны, особенно при качественной работе операторов, сценаристов, режиссеров). Подчас создание подобного знания очень трудоемко и капиталоемко. Но есть и такие формы телевизионного образовательного знания, которые не требуют значительных затрат и при этом могут быть весьма востребованными. Доказательство этому – научно-популярные лекции, читаемые крупнейшими учеными страны по самым разным научным направлениям в рамках цикла «Academia» по телевизионному каналу «Культура». Это, с нашей точки зрения, блестящий пример телевизионного образовательного знания. Жаль только, что этот канал имеет не настолько массовую аудиторию, какой он, по большому счету, достоин.

Но наличие таких примеров свидетельствует о том, что поиск новых форм образовательного знания представляет для социума очень важную задачу. От успешности ее решения во многом зависит развитие и самого социума, и индивидов, включенных в пространственно-временной континуум его функционирования.

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. М. : Медиум, 1995.
2. Гудков Л. Д. Условия воспроизводства советского человека [Текст] / Л. Д. Гудков // Вестник общественного мнения. 2009. № 2.
3. Зборовский Г. Е. Теория социальной общности [Текст] / Г. Е. Зборовский // Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2009.
4. Зборовский Г. Е. Образовательное знание как проблема социологии [Текст] / Г. Е. Зборовский // Социологические исследования. 2012. № 2.
5. Краткий словарь по социологии. М. : Политиздат, 1989.
6. Манхейм К. Диагноз нашего времени. М. : Юрист, 1994.
7. Шелер М. Формы знания и общество // Социол. Журн. 1996. № 1/2.
8. Merton R.K. Social Theory and Social Structure. N.Y., 1957.