УДК 37.014.5

Гребенникова В.М.

ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ

Ключевые слова: коммуникация, социальная коммуникация, информация, образование, современное общество, педагогика, педагогическое взаимодействие.

Исследование проведено
при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда,
проект № 07-06-00248а

© Гребенникова В.М., 2010

Современная теория социального развития приобрела понимание того, что общество XX в. утратило один из основных устоев, державших его все предшествующее время, – идею единого начала, которое жестко обусловливало всю систему (в качестве, в характере, в направлении движения) общественных отношений. Система социальных коммуникаций в современном обществе разрушила однообразие, единство и однолинейность развития, устойчивость как отдельных социальных структур, так и общества в целом. Коммуникации – в их плюрализме, вариативности и альтернативности, случайности и уникальности – стали тем «началом», которое передает обществу свою сущность как подвижную, непредсказуемую в выборе пути, постоянно трансформирующую все общественное состояние. Именно это состояние квалифицируется сегодня как постиндустриальное, информационно-коммуникативное общество. Информация и коммуникация как главные атрибуты современного общества повлияли на него таким образом, что оно, будучи представленным информационными коммуницирующими между собой информационными потоками, не имеет времени, чтобы остановиться и упорядочить себя в каком-то одном направлении и состоянии. Оно вверглось в информационное движение калейдоскопически меняющихся информационных потоков. Оно постоянно новое, постоянно другое.

Взгляд на общество как на коммуникативную разунифицированную систему санкционирует свободное демократическое состояние всех социальных структур.

В образовании как одной из подобных структур происходят аналогичные трансформации: оно по своему содер-

жанию становится коммуникативным. Это означает, что ушли в прошлое его жесткая унификация, стандартизированность педагогических концепций и деятельности, моностратегическая установка в управлении, администрирование, распорядительство, инспекция и т.д. Образование распалось как автономная от общества система, оно, как и все общество, становится плюралистичным, многосущностным. Наблюдается разрастание педагогических (коммуницирующих между собой) концепций, появились новые формы образовательных учреждений, инновационных практик, обучающих программ, методик, учебников. Ситуация «поли-» (полисубъектность, политехнологичность, поликонцептуальность и т.п.) превратила систему образования в открытое образовательное пространство, где множество образовательных учреждений, концепций и стратегий свободно сосуществуют, коммуницируют и в коммуникативных отношениях конкурируют и наращивают свой потенциал, чтобы постоянно соответствовать растущему и изменяющемуся спросу на образование.

Итак, адекватно информационно-коммуникативному обществу современное образование тоже становится коммуникативным. Однако в системе взглядов педагогики, прежде всего в самом способе понимания ее предмета, такой аспект образования представлен явно недостаточно. Коммуникации в педагогике принято рассматривать как компонент педагогической системы, где субъектами выступают учитель и ученик (В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина). Эти коммуникации сводятся в основном к трансляции учебной информации от учителя к ученику и получению педагогом обратной связи: адекватно ли данная информация усвоена ребенком?

Эти представления распространяются на всю профессиональную педагогическую деятельность, которая в настоящее время достаточно закрыта от общества. (Разумеется, за исключением так называемой «работы с родителями», в которой им предписано помогать школе в решении воспитательных задач.)

Социальный контекст коммуникаций в образовании можно обнаружить в другом понятии, также выступающем базовым для педагогической науки, а именно «педагогическое взаимодействие». Как отмечают современные исследователи, в период с 1960-х гг. до настоящего времени это понятие неоднократно меняло свою смысловую нагрузку [2]. Так, уже к 1970-м гг. оно практически перестало быть абстрактно-научным, относящимся к базовым категориям теории обучения, и сделалось общеупотребимой характеристикой педагогической практики. Обозначился и круг субъектов социально-педагогических взаимодействий: трудовые коллективы, общественные организации (комсомольская и пионерская), шефские производственные структуры, внешкольные воспитательные учреждения и т.п. Разумеется, эти взаимодействия были направлены на достижение целей коммунистического воспитания.

Однако одновременно с этим заметно упростилось научное содержание данного понятия. Видимо, в условиях всеобщей идеологизации, предельной определенности ситуации взаимодействия субъектов коммунистического воспитания изучение взаимодействий в аспекте коммуникации не было востребовано. Ее основные атрибуты – передатчик, приемник, каналы трансляции информации, способы ее кодирования – едва ли могли представлять исследовательский инте-

рес на фоне официальной всеобщей убежденности: партия сказала «Надо!» – комсомол ответил «Есть!» и т.п. Собственно же научные акценты в педагогических исследованиях были связаны не с проектированием коммуникаций, а с определением роли социальных партнеров системы образования в решении задач воспитания и профориентации.

Чуть позже практика организации воспитательных взаимодействии с участием внешних социальных институтов принимает системный характер в связи с созданием различных «комплексов» – учебно-производственных, социально-педагогических и т.п. Однако содержание и способы коммуникаций, осуществляемых участниками этих комплексов, по-прежнему не становятся предметом научного исследования, поскольку функции этих взаимодействий заметно тяготеют к однополярным «воспитательным воздействиям» и «социальному контролю».

Сказанное не означает, что педагогическое взаимодействие существовало исключительно как понятие практики. Напротив, оно активно используется в педагогических публикациях, указывая на взаимную активность участников воспитательного и дидактического процессов. Однако традиционные представления о предмете педагогики не позволили интерпретировать педагогическое взаимодействие именно как массовую социальную коммуникацию. Не претерпел существенных изменений и основной контекст: взаимодействие как средство педагогического воздействия на воспитанника.

Наиболее существенный прорыв, открывающий пути к пониманию образования как социальной коммуникации, на наш взгляд, связан со становлением концепции социального воспитания и введением процессов социализации в предметную область педагогики (Е.В. Бондаревская, Н.Ф. Голованова, И.С. Кон, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, М.В. Шакурова и др.). Особо подчеркнем: в системе представлений о процессе образования как «социализации, сознательно ориентированной на некоторые идеальные образы» [4, с. 63], обществу отводится роль не только стихийных, но и целенаправленных влияний на процесс социализации личности, средствами которых оно (общество) реализует цели собственного существования и развития. При этом речь не идет о тотальной предопределенности социализации в угоду интересам общества и государства. Как полагает А.В. Мудрик, направленность и контролируемость социализации носят лишь относительный характер [3].

Общество в лице своих социальных институтов и агентов выступает субъектом образования в контексте социализации. Именно принятие этого исходного положения обусловливает необходимость исследования коммуникативного аспекта взаимодействия образования и общества. Зададимся вопросом: что именно выступает предметом коммуникации в системе взаимодействия «образование – общество»? То есть информацией какого рода обмениваются субъекты образования как массовой социальной коммуникации? Нетрудно понять, что в условиях становящейся поликультурности российского общества предметом этой коммуникации выступают разнообразные образовательные потребности, возникающие у различных социальных групп в связи с их самоопределением в сфере политических, гражданских, профессиональных, производственных и прочих целей и интересов.

Какое качество образования может обеспечить интеграцию личности в по-

ликультурное общество России XXI в.? Как при этом могут быть реализованы интересы социокультурного развития различных этносов, сословий и других социальных групп, преследующих собственные цели, воспроизводящих в новых поколениях свои культурные и гражданские ценности? Каковы механизмы влияния общества на образование и образования на общество в ходе достижения требуемого качества условий социализации личности? И наконец, на каком языке и по каким информационным каналам может осуществляться этот диалог? Вот далеко не полный круг вопросов, стоящих перед педагогической наукой и практикой сегодня.

В целом, можно констатировать, что коммуникативный аспект образования в современном обществе имеет выраженное тяготение к сфере образовательной политики. В связи с этим уместно будет обсудить проблематику, составляющую ядро образовательной политики современной России. Прежде всего, отметим, что образовательная политика может строиться на продуктивном конфликте личных и общественных образовательных потребностей [1, с. 84]. Однако, по мнению многих исследователей и практиков образования, существующие образовательные и социальные институты не обладают сегодня достаточными возможностями для коммуникации в условиях продуктивного конфликта. Связано это с тем, что конфликт, в том числе продуктивный, создает повышенную неопределенность ситуации, в то время как массовая школа, преимущественно осуществляющая «учебный» сценарий социализации, может осуществлять свои цели в ситуациях полной определенности, закрепленной в стандартных программах, учебных планах и т.п. Реализация приоритетов современной образовательной политики предполагает создание особых гражданских образовательных институтов, обладающих лучшими в сравнении со школой условиями для продуктивной коммуникации: свобода, гибкость, способность брать на себя ответственность и т.д. Но сразу же следует отметить, что в чистом виде эти гражданские образовательные институты в современном российском обществе не представлены. Реально существуют попытки отдельных (как правило, инновационных) школ установить особого вида коммуникации (именуемые отношениями социального партнерства) с внешними структурами. При этом данным структурам чаще всего отводится роль спонсоров, интересы которых не связаны с содержанием образовательной деятельности школы. В другом случае интересы социального партнера могут быть связаны с получением от школы определенных услуг, содержание которых не относится к собственно образовательной деятельности школы (например, сбор урожая, уборка территории и т.п.).

Спрашивается: почему гражданские образовательные институты как субъекты социальной коммуникации не возникли до сих пор естественным путем как средство удовлетворения образовательных потребностей общества? Тем более что идея ориентации школы на «социальный образовательный заказ» далеко не нова и представлена практически во всех методических рекомендациях по разработке программ развития образовательных учреждений. Ответ очевиден, но малоутешителен. Образовательные потребности общества не оформляются в виде конкретного социального образовательного заказа школе потому, что ни школа, ни общество сегодня к этому не готовы. Цели, которые реально пре-

следует школа, и критерии, которыми она пользуется при оценке результата, характеризуют успешность выполнения образовательных программ, но никак не соотносятся с прогнозируемыми показателями социальной эффективности учащихся на последующих этапах социализации. Общество же, напротив, склонно оценивать качество полученного выпускником образования по его успехам за пределами школы в конкретных видах профессиональной и общественной деятельности. Разрыв не преодолевается, поэтому потенциальные гражданские образовательные институты не в состоянии определить, на что именно, под какие результаты деятельности школы следует привлекать и сосредоточивать ресурсы.

В связи с этим можно выделить еще одну тенденцию развития образования как массовой социальной коммуникации. Речь идет о создании института общественной экспертизы в образовании. Ее основная задача состоит в установлении соответствия обеспечиваемого школой качества образования реальным образовательным потребностям общества. Очевидно, что для ее решения также необходимо выстраивание особого рода коммуникации между школой и обществом. На основе анализа публикаций по данному вопросу можно выделить основные принципы ее осуществления: совместный характер; равноправное участие всех субъектов образования; открытость местному сообществу; гуманистическая направленность; ориентированность на определение путей развития. Однако на практике осуществление общественной экспертизы как формы социальной коммуникации в образовании также связано с рядом трудностей. Прежде всего, современная школа «не умеет» предъявлять образование как общественно востребованный инструмент социализации, т.е. через характеристики возможностей личностного и профессионального развития человека, освоившего ту или иную образовательную программу. В проведенных исследованиях мы использовали сценарий продуктивной игры (методика предложена канд. пед. наук, доц. В.К. Игнатовичем), в ходе которой участникам (педагогам и членам администраций общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования детей) предлагалось «собрать чемодан», содержимое которого составляют сущностные характеристики получаемого учащимися образования. Было отмечено, что в более чем 60% случаев данные участниками ответы характеризовали полученные школьниками знания по учебным предметам. Еще 25% полученных ответов представляли собой общие суждения на тему развития творческих способностей, при этом участники игры затруднялись ответить, на основании каких объективных данных сделаны эти вводы, как и в чем конкретно эти способности проявляются. Ряд ответов (около 10%) можно было интерпретировать как указания на сформированные ключевые компетенции. Однако во всех случаях основную трудность вызвал вопрос о том, каким образом и в какой ситуации представители внешних социальных институтов могли бы получить информацию, приводящую выделенные образовательные результаты к «общему знаменателю» с общественными образовательными потребностями.

С этих же позиций мы проанализировали около ста программ развития образовательных учреждений, публичных докладов (отчетов) и школьных Интернет-сайтов. Главный вывод, который удалось сделать на основе полученных данных, состоит в том,

что абсолютное большинство предъявляемых внешним экспертам позиций характеризует образовательную систему школы «изнутри», с точки зрения выполнения образовательных стандартов, в то время как информация о социализирующих результатах образования фактически отсутствует. В лучшем случае они представляют собой характеристику условий процесса обучения и воспитания.

С точки зрения исследуемой проблемы это означает фактический разрыв коммуникации вследствие несовпадения кодов передаваемой информации. Данный разрыв выступает главным препятствием реализации идеи проектирования школы как «переговорной площадки» личности, общества и государства. Обращаясь к проблеме образования как предмета общественной экспертизы, мы выделили три базовых критерия, на основании которых может осуществляться общественная экспертиза его социальной эффективности.

Первый из них отражает социальное значение образования и устанавливает соответствие его содержания перспективным направлениям развития общества. В процессе экспертизы необходимо дать ответ на вопрос: каким становящимся образовательным потребностям общества, связанным с решением приоритетных задач социокультурного развития, удовлетворяет содержание образования в данном образовательном учреждении, территории, регионе?

Второй критерий отражает культурное значение образования и определяет его ценностную направленность. Вопрос, который может быть поставлен перед общественными экспертами, формулируется следующим образом: какие культурные ценности воспроизводит содержание образования в новых видах деятельности его субъектов? При этом крайне важно выявить не только новые ценности, привносимые образованием в социокультурную сферу, но и традиции, обеспечивающие сохранение «ядра» культуры российского общества и его региональных сообществ.

Третий критерий характеризует отработанность системы связей образовательного учреждения и его внешней социокультурной среды как основной ресурс развития. Ставится экспертный вопрос: каким образом обеспечивается общественная поддержка актуальных направлений инновационного развития образовательного учреждения и какие внешние ресурсы могут быть привлечены для решения стратегических задач?

Таковы, на наш взгляд, ключевые проблемы становления образования как массовой социальной коммуникации.

Литература

1. *Адамский А.И.* Образовательная политика // Новые ценности образования. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус / под ред. Н.Б. Крыловой. 2005. Вып. 5 (24).
2. *Коротаева Е.В.* К истории становления категории «педагогическое взаимодействие» // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. трудов / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. М., 2007. Вып. 5.
3. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. М., 1997.
4. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин [и др.]. М., 2004.