

О ФОРМЕ ЗНАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: РЕИФИКАЦИЯ И СИМВОЛИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ

КЛУС-СТАНЬСКА Дорота – ординарный профессор, д-р хабилитированный, заведующий отделением изучения детства и школы Института педагогики, главный редактор журнала «Проблемы раннего образования» (*Problemy wczesnej edukacji*). E-mail: klus.stanska@gmail.com

Университет Гданьска, Польша

Адрес: 80-309, Гданьск, ул. Яна Бажиńskiego 8, Республика Польша

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме образовательных изменений. Неизменяемость образования связывается с инертностью его форм, самовоспроизводством сложившихся практик обучения, но прежде всего – с действующим в образовании эпистемологическим режимом. Ориентация образовательной системы на естественнонаучные образцы знания дегуманизирует педагогические отношения, маргинализирует творческую активность учащихся, блокирует в ней инновационно-педагогические процессы. В результате образование становится препятствием на пути культурного и социального развития. Выход из сложившегося положения автор видит в объективации, анализе и изменении имплицитно функционирующих форм образования.

Ключевые слова: эциентизм, образовательное знание, бюрократизация образования, педагогическое принуждение, культурная неадекватность образования, режим самосохранения образования

Для цитирования: Клус-Станьска Д. О форме знания в образовании: реификация и символическое насилие // Высшее образование в России. 2018. № 1 (219). С. 122-132.

Введение

«Знаниям» и «традициям» обычно сопутствуют положительные коннотации. Несмотря на незначительные различия, обе эти категории чаще всего фигурируют в описаниях с использованием таких педагогических синтагм, как «культурный канон», «духовное и социальное наследие», «мир и порядок», «основы фундаментального знания» и т. д. В такой же лексической атмосфере формируются и общественные ожидания в отношении образования, призванные сопровождать молодёжь к тому, что всё ещё остаётся значимым. И хотя я не отрицаю фундаментальной ценности идеи передачи и сохранения культуры, культурной преемственности, однако в этом тексте, в противовес указанным выше привычным утверждениям, я хочу сделать отправной точкой проблемный тезис об онтологической (чем являются) и аксиологической (какую ценность имеют)

состоятельности признаваемых современным образованием знаний и традиций. Сама возможность такого вопроса проистекает из факта огромного интерпретативного потенциала категорий «знание» и «традиция», что делает их одновременно и культурно витальными, и в равной степени подверженными манипуляциям, реификации, а в институциональных условиях – бюрократизации и использованию для иных, отличных от заявляемых целей.

Я не стану противопоставлять знание преподавателя и знание плохо подготовленного учащегося. Я также не буду обесценивать благородные традиции (связанные, например, с присвоением имени учебному заведению или с празднованием начала и окончания учебного года). Вместе с тем я хочу поразмышлять над тезисом о том, что распространённые в образовании способы обращения со знанием очень часто имеют с

идентификационной, интеллектуальной и социальной точек зрения порабощающий обучающегося характер. Иными словами, я полагаю, что традиции передачи знаний могут нанести вред чувству «я» учащегося, его разуму и отношениям с людьми, причастными к обучению.

В начале статьи я сделаю предварительную семиотическую рекогносцировку, представив традиционную модель занятий, содержания образования, позиций обучающего и обучающегося. Далее я обозначу некоторые последствия инерционного использования понятия «знание» и связанных с ним академических ролей. В завершение я укажу возможные причины сохранения «традиции сообщения» вопреки её неоднозначным результатам.

Источник принуждающего традиционализма

Если поддаться искушению обнаружить тревожные признаки традиционализма, подавляющего активность учащегося в польском образовании, то их, как мне представляется, следует искать в трёх направлениях:

- 1) в общепринятых атрибутах знания, имеющих своим источником сциентизм [1; 2];
- 2) в роли педагога, базирующейся на предписаниях постфигуративной культуры «бесценных предков» [3];
- 3) в роли учащегося, связанной с наследием социализации, сформированным предшествующей политической формацией.

Они взаимосвязаны и взаимозависимы, выстраивают определённую рациональность образования и логику установленных в нём практик, создавая специфическую субкультуру обучения в институциональных условиях, определяющих приоритетность бюрократических установок перед механизмами и эффектами учения.

Атрибуты признаваемого образования. Модель принятого в средней и высшей школе знания явным образом проистекает из допущений сциентизма. Как философское течение, сциентизм связан с

совокупностью допущений – научной идеологией, имеющей своим источником естественные науки. Эта модель знания стала обязательным элементом западной культуры, ориентированным на позитивистские стандарты надёжности и точности [4, s. 91]. Для образования, вырастающего на почве позитивизма, «целью обучения выступает “представление вещей как они есть”». Знание передаётся как точное, не подлежащее ревизии, упорядоченное в форме установленных “bodies of knowledge”. Его трансмиссия обычно поддерживается иллюстрациями, демонстрациями» [Там же, s. 93]. В перспективе обсуждаемого в этом разделе тезиса важным является тот факт, что данная практика формировалась в промышленную эпоху XIX в. для обучения прежде всего рабочих. Лежащие в её истоках позитивизм и логический эмпиризм произвели образ знания, независимого от его создателя и носителя, опирающегося на «голые факты». Дальнейшие достижения науки, как казалось, несомненно заполнили существующие пробелы, способствуя созданию линейно развивающейся, последовательной, прозрачной структуры. Всё это сопровождалось процедурами формализации и уточнения языка с использованием матричных понятий, устойчивых к интерпретационным модификациям.

Именно эти элементы (содержание, структура, язык) и их свойства (однозначность, фактографичность, линейное упорядочивание, формализованность) были, по сути, скопированы в модели образовательного знания, а его репрезентантом стал учебник. Е. Залевская (E. Zalewska) так описывает допущения, лежащие в его основе: «Здесь мы имеем дело прежде всего с убеждённой в объективности и одновременно адекватности содержания учебника (учебникового знания). Мерой этой объективности может быть его согласованность с достижениями соответствующих научных дисциплин... Одновременно действует формула взаимосвязи между содержанием учебника (коммуникатом) и его получателем, согласно

которой собственная обработка содержания... гарантирует его правильное усвоение» [5, с. 278–279].

Стоит также обозначить ещё одну существенную черту позитивистской концепции знания, в своем роде парадоксальную, поскольку она связана с образовательными отношениями, а не с «беспристрастным взглядом», но вызывающую у сообщества соблазн её сохранить. Несмотря на стремление сциентизма избежать какой-либо эмоциональности, трудно не заметить характерного для него оптимизма в отношении потенциала науки, эффектов её развития и практического применения. Конструкция образовательного знания также проникнута сциентистским оптимизмом, обещающим жизненный успех, социальное и интеллектуальное развитие, которые произойдут благодаря освоению содержания учебников.

Атрибуты традиционной роли педагога. Традиционной роли педагога обычно атрибутируются такие характеристики, как *распорядитель знаниями* (посвящённый в то, что его ученики знать не могут), *хранитель правил* (контролирующий содержание знания и формы его выражения), *посредник в передаче знаний* (позиция, обусловленная фактом его бытия как педагога). Преподаватель обычно тщательно охраняет свою позицию, поддерживая асимметрию ролей обучающего и обучающегося. Учащийся, зная прежде или больше преподавателя, распознаётся как нарушающий образовательный порядок, а его «непредусмотренное» знание обречено на маргинализацию [6]. Оформленность знания, его структурированность облегчают педагогическое господство. Чтобы получить одобрение преподавателя, недостаточно знать, необходимо ещё и выражать знание определённым образом.

Подобная педагогическая модель вписывается в логику культуры, названную М. Мид постфигуративной, в которой «прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения» [7, с. 322], а «неизменность поддерживается в памяти вытеснением из

неё всего того, что нарушает непрерывность и тождество» [Там же, с. 336]. Постфигуративная культура, именуемая также культурой «бесценных предков», типична для первобытных сообществ, в которых при отсутствии письменных источников «только лабильная память её [культуры] представителей сохраняет предания прошлого» [Там же, с. 335]. Несмотря на то, что с момента появления новых форм коллективной и индивидуальной памяти она утратила своё фундаментальное значение, всё же, как пишет М. Мид, «устойчивое, не допускающее сомнения чувство своей особенности, всепроникающее сознание правильности любого аспекта жизни, характерное для постфигуративных культур, может проявиться... на любом уровне культуры любой сложности» [Там же, с. 336–337]. В современных условиях такого рода представление о трансмиссии культуры, осуществляемой от старших поколений к младшим, как кажется, всё ещё определяет рамки требований к роли педагога, наделяя его особым правом, а также инструментами для передачи канонического содержания (знаний, ценностей и образцов поведения поколения родителей).

Атрибуты традиционной роли учащегося. Традиционно определяемая роль учащегося – это специфическая смесь элементов постфигуративных и тоталитарных культур, что в польских условиях специфически усиливается посткоммунистическим наследием. Для обоих этих источников типична структурная асимметрия, поскольку с ней связана успешность процессов трансмиссии знания. В этой ситуации предписания роли учащегося вторичны по отношению к знанию и педагогической позиции.

Конституирование роли учащегося соотносится здесь с понятийной закрытостью, не поддающейся развитию и не предполагающей индивидуального творчества. В языке Б. Бернштейна эта позиция связывается с традиционным порядком семьи и «закрытой коммуникацией» [8]. Для неё характерны регулятивный и инструктивный контексты, в

которых прежде всего отчётливо выражены доминирование взрослых, а также редуцированность инновационных возможностей. В результате формализованности отношений и процедур коммуникации экспериментирование молодых поколений в области преобразования мира и межличностных отношений существенно ограничено. Ключевые свойства роли учащегося построены вокруг двух областей значений: *усреднение* и *институционализация*. Усреднение выражается в её унификации, ориентации на средние значения и в нормативности изменений. Знание, связанное с этой ролью, имеет форму коллективного знания, но такая коллективность есть результат вынужденного однообразия, а не социально согласованного конструирования. Символом и единственным инструментом совершенствования знания является учебник и реифицирующие его тексты, а путь к успеху вымощен краткими аннотациями-справками, выступающими свидетельствами полученного знания. Личностные ресурсы также подчинены некоей средней линии, не столько обусловленной наблюдением за учащимися, их личностью и поведением, сколько выведенной на основании категории «правильности». Идеал учащегося в педагогическом представлении сообразуется со счастливым неконфликтным молодым человеком, жаждущим дополнительных учебных задач, а в ситуации неудачи готовым к самокритике.

Проявления принуждения и область культурной неадекватности

Все эти характеристики знания и связанные с ними роли преподавателя и учащегося легко опознаются в условиях институционального обучения. Все они также связаны с опасностью символического насилия. Его проявления могут выражать себя в: 1) культурной неадекватности; 2) «опредмеченной» идентичности; 3) фиктивной компетентности. Рассмотрим их последовательно.

Культурно адекватное образование формирует компетенции и обеспечивает пове-

дение (включая познавательные навыки), позволяющие выпускникам успешно участвовать в культурных отношениях, в управлении своей биографией, а также в «чтении» вещей и явлений для участия в современной им жизни. Базовым условием такой адекватности является программное предложение вместе с его методической оснасткой, свидетельствующее о качестве, характере, удобстве использования и рефлексивности знания, применяемого на занятиях. Вместе с тем знание, которое обнаруживается в образовательном предложении, является специфическим «сколком» сциентистской парадигмы. Это связано с тем, что при опоре на свойственную сциентизму веру в единственно правильное решение исследовательских дилемм полностью отпадает необходимость в дискуссии, формулировании методологических вопросов. Как бы критично мы ни оценивали сегодня крайний эмпиризм и допущение о независимости фактов от теории и, особенно, перенос этих допущений на почву социальных наук, всё же нужно помнить, что при рождении позитивизма основная работа учёного, производящего полноценное знание, проходила в одиночку в лаборатории, в стороне от того, «что скажут люди». Однако сегодня эта лабораторная модель осталась в прошлом.

Случился парадокс. Сциентизм, будучи идеологией натуралистической и эволюционистской науки, предполагающей фундаментальную гомогенность знания и непосредственную доступность реальности познанию, оказался неудачной теорией познания. Несмотря на это, он был радушно принят в качестве административно-методического оснащения в образовании. В результате образовательное знание в сциентистской форме было признано здесь не только ценным, но и единственно возможным, оно утвердилось в образовании как недискутируемое, однозначное и систематизированное. Как мы понимаем сегодня, оно оказалось бесплодным в смысле креативности, лишённым своего созидательного потенциала и невосприим-

чивым к социальному диалогу. Создавая видимость репрезентативности и целостности, достаточных для понимания физического и социального мира, оно, по существу, фрагментарно, абстрагировано от культурного и теоретического контекста, ограничено а priori необсуждаемым контекстом учебной программы, выступая как истина, не принадлежащая учащимся. Для них это знание «мёртвое», «чуждое», «чужое». Предложенная в книге Маргарет Мид «*Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap*» («Культура и преемственность. Исследование разрыва поколений») типология культур (постфигуративная, кофигуративная и префигуративная) изменила наше мышление о связи поколений и процессах трансмиссии культуры. Основная и общепринятая до того момента ориентация в образовании на дление прошлого, а также основывающаяся на ней неоспоримая позиция старших оказались проблематичными в свете быстрых изменений современности. Вертикальная передача значений от старшего поколения к младшему, свойственная постфигуративной культуре «бесценных предков», уступает место сначала кофигуративной культуре «обретённых сверстников», активируя горизонтальную передачу значений, предполагающую сосуществование культурных образцов старшего и младшего поколений, а затем и префигуративной культуре «таинственных детей», где действительность становится понятной лишь младшим поколениям. В этой связи передача значений вновь приобретает вертикальный характер, но на этот раз в обратном направлении [3].

Сегодня кофигуративная ориентация со свойственным ей горизонтальным культурным обменом, а тем более префигуративная трансмиссия, когда знание и опыт взрослых становятся неминуемо неадекватными, обнаруживают ненадёжность позиции педагога в качестве источника важного сообщения. Здесь же возникает фундаментальная задача создания в образовании скорее сообщества педагогов и учащихся, нежели поддержа-

ния сегрегативной трансляции значений, в лучшем случае – умеренно актуальных. Уже в 1970 г. Маргарет Мид писала: «Ещё недавно старейшины могли сказать: “Послушай, я был молодым...”. Сегодня молодой человек может ему ответить: “Ты никогда не был молодым в мире, где молод я...”» [7, с. 360]. Традиционная педагогическая модель оказывается сегодня просто неэффективной, она поддерживается властной вертикалью, а не соответствием социальным потребностям и культурным требованиям. В этом смысле она становится вдвойне репрессивной: вынуждает потенциально компетентное поколение оставаться в культуре молчания [9], одновременно оснащая его знаниями и навыками, мало приспособленными к требованиям действительности, тем самым ограничивая их шансы на эмансипированное и эффективное самоуправление в окружающем мире.

Порабощённая идентичность. Как следствие, в образовании мы имеем дело со стойким представлением о знании как о чем-то определённом, экспертном в смысле его производства («то, которое в учебниках») и передачи («то, которое принадлежит педагогу»). Учащийся – получатель этого знания, активность которого, зафиксированная в образовательных документах и педагогической риторике, в действительности сводится к усвоению и воспроизведению уже готового знания, принятого другими, признанию его ценности, а также к согласию с выборами, осуществлёнными другими. Интеллектуальный и личностный тренинг, проведённый в условиях осознания такого образовательного предложения, не может быть спорадическим, он имеет непрерывный, интенсивный характер, поддерживается системой вознаграждений и символической «выбравки», связанной с шансами молодых людей на успех и исключение. Эффектом, сопутствующим такому тренингу, становится риск формирования личностей определённого рода, составляющих, хоть и скрытно, облик сегодняшнего выпускника. Ему свойственны пассивность и тяготение к усреднённости, с

одновременной склонностью к «победным рапортам», подобным сельскохозяйственным праздникам недалёкого прошлого.

Пассивность может принимать внешнюю форму, когда поведение учащегося напоминает реакцию «испуганного жука», который притворяется мёртвым, чтобы обмануть потенциального хищника. Эта реакция позволяет ему пережить трудные ситуации на занятиях, однако – в силу закрепления – перестаёт быть побочной, становясь результатом хорошо усвоенного жизненного мастер-класса, блокирующего гражданские действия, лишая человека мужества поступка и эмансипационных компетенций. Таким образом, зародившись извне, она становится элементом идентичности личности, во имя покоя и чувства комфорта согласной со всем, что существует, готовой «уместиться в рамки» общепринятых интерпретаций и стратегий действия. «Рапортующая личность» – это противоположность ориентации на добросовестное выполнение заданий и его критическую оценку. Она выражается в показном поведении, в склонности к сиюминутному вознаграждению и похвале. Ей свойствен страх обнаружения недостатков, даже в тех случаях, когда ценой сокрытия становятся упущенные возможности.

Продуктом системы образования становится «человек организации», описанный Р. Мосс-Кантер ещё в начале 70-х годов прошлого века на материале ранней институциональной социализации. Автор определила дошкольное учреждение как конструирующее бюрократическую личность. Рутинна, управление временем и пространством, определённый порядок событий, стратегии контроля свободы педагогом, жёсткая целе-результативная регламентация – всё это делает для воспитанника более близкими цели и нормы института, нежели его собственные произведения [10]. В соответствии с этой моделью роли воспитанников согласуются с бюрократической рациональностью, в которой показателем хорошо адаптированной личности выступает человек стандарта уч-

реждения. «Нормальный» учащийся – это тот, кто получает высокие тестовые оценки. Ненормализованная личность оказывается «ненормальной». Её подчинение, достигнутое педагогом, являющимся одновременно и пастухом, и экспертом, трактуется в этой системе координат как образовательный успех [11].

Видимость компетенции. Учащийся, помещённый в условия, когда в наибольшей степени поощряется реплицирование того, что в его восприятии является «чужим», пригодным в основном для самосохранения и «пропуска» к успеху, осознаёт полезность создания видимости. Оценки, которые в трансмиссионной модели выражаются в логике усреднённых достижений, становятся для него уже не информацией о том, что я знаю, что я могу и над чем я теперь могу дальше работать, но целью самой по себе¹. Видимость компетенции становится образовательной повседневностью, подкреплённой определённой культурой шпаргалок и плагиата и образования в ключе «ready made». Учащийся притворяется, что он знает, что сделанная работа выполнена им самим, а не списана у коллеги или перепечатана из Интернета. Педагог же притворяется, что он верит в самостоятельность работы, симулируя профессиональную деятельность [13].

Образование становится симулируемой социальной общностью, а результаты обучения определяются в нём без всякой диагностики начального состояния, что позволяет создавать видимость его высокой эффективности², суть которой – всего лишь косметика,

¹ Один из примеров другой идеологии оценивания и формы её реализации я описала на примере раннего образования [12, с. 462–463].

² С крайней формой такого рода симуляции нам приходится иметь дело в начальном образовании, когда ученики, которые овладели предусмотренными программой компетенциями вне школы [14], притворяются, что учатся чему-то на занятиях в соответствии с целями, следующими из программы обучения, перенесёнными в конспект занятия [6].

наносимая на испещрённое морщинами лицо старого, хорошо знакомого образования.

Некоторые причины сохранения традиционности обучения

Несомненно, есть множество причин сохранения традиционного образования. Здесь я хотела бы указать на некоторые из них: 1) дорефлексивное отношение к формам образования как культурным формам; 2) инерционная ритуализация; 3) догматическое мышление «прописными истинами». Эти причины взаимосвязаны, области их значений перекрываются, интерферируют, создают атмосферу отказа от рефлексивной идентификации и даже от попыток их критического анализа.

Дорефлексивное отношение к формам образования как культурным формам обнаруживает себя в подавлении изменений, в то время как обучение связано с изменениями и является формой культурной практики изменений. «Форма – это выражение чего-то более важного, чем способ передачи определённого содержания» [15]. На дорефлексивном уровне содержание отождествляется с формой, поскольку «содержание не реализуется как нечто, отличное от формы, форма же абсолютна, она выступает для данной личности единственно возможной реальностью, ни от чего не зависимой» [Там же]³.

В какой мере форма может быть независимой от содержания, становится очевидным, когда мы сравним вслед за Я. Бараньским «наборы символического экспрессивного поведения и действий ... или разных способов ... самовыражения – соответственно –

на университетском семинаре и воскресном пикнике на траве. Несомненно, что утверждение на семинаре: “При всем уважении к знаниям и опыту профессора у меня есть некоторые опасения, что вы переоцениваете объяснительную силу своей диссертации” может служить скорее продолжению дальнейшей процедуры, в то время как утверждение: “Этот старый козёл мелет чушь” – может привести к скандалу; заметим, что содержание высказывания здесь весьма близко, а может быть, и идентично» [17].

Неосознанность формы связана с доминированием установок обыденного знания. Иными словами, лица (в том числе и некоторые профессиональные педагоги), мыслящие образовательное содержание на обыденном уровне, опознают это содержание с помощью имплицитной формы, не пытаясь выйти за её пределы, или, иначе говоря, они не в состоянии помыслить другое образование. Приведём здесь слова Ш. Муффа: «Сегодня много говорят о “диалоге” и “рассуждении”, но какое значение имеют эти слова в политическом поле, раз в ваших руках нет реального выбора и раз участники дискуссии не могут выбирать между явно отличными альтернативами» [18, с. 18]. Схожая идея Пьером Бурдые «была взята у древних мыслителей и касалась их учения о том, что человек способен только на такой выбор, о котором он может помыслить, т.е. сознание – это его ограничение, не тождественное так называемому объективному знанию» [19]. Согласно В. Павлучуку, дорефлексивность культурных форм имеет также определённые социальные следствия. «В отношении к другим личность не осознаёт, что форма нетолерантна, аподиктична, полна жалоб и претензий... Дефицит осознания собственной формы ведёт к неосознанности и дефициту понимания форм, принятых другими» [20, с. 89], а это неизбежно блокирует инициирование и поддержку изменений.

Невозможность запуска образовательных изменений усиливается ментальной инерцией, антитворческой тенденцией, яв-

³ В этом контексте трактовка Д. Клуз-Станьской действующей формы образования близка к интерпретации превращённой формы, разрабатываемой отечественной гуманитарной мыслью. Превращённая форма в ней «понимается как продукт преобразований, трансформаций, инверсий внутренних связей и отношений некоего сущностного аспекта, элемента, феномена, который продолжает “оставаться за” формой, будучи уже чем-то иным» [16, с. 88]. (Прим. ред.).

ляющей своего рода умственной жёсткостью. Она действует так, что хотя условия и требования ситуации к задаче изменились, задачи воспринимаются как идентичные [15, с. 175–178]. Таким образом, сохраняется инерционное представление об образовательном знании и процедурах его использования. Образование рассматривает свои задачи как те же самые, насыщая старые формы новым содержанием. Механизм инерции усиливается феноменом ритуализации. Хотя традиции обычно связывают с ритуалами празднования особых случаев или ежедневно повторяющимися занятиями, в анализе образовательного функционирования необходимо выделять «ритуализацию, или феномен, состоящий в консолидации застывших, повторяющихся и не поддающихся изменению образцов действия» [21, с. 72–73]. Такого рода ритуализация может создавать консервативные, одеревенелые интеракции в различных областях: например, состоять в ужесточении позиционирования участников интеракции (ритуализация ролей и статусов), догматизации методов (ритуализация обучения), незыблемости облика аудиторий и границ происходящих в нём событий (ритуализация пространства и его обустройства), принуждении к рутинным способам общения (ритуализация коммуникации, в том числе выражения знания) и т. д.

Сложность отношения к этому типу ритуалов связана с их своеобразной «очевидностью». Это обусловлено их глубокой интернализацией в качестве образцов поведения. Поэтому «понятие ритуальности лучше отражает ... элемент ... коллективного бессознательного социально разделяемых значений ... [когда] существует осознание условности действия, хотя оно не подлежит какому-либо легализующему вмешательству: участник остается на первоначальном уровне понимания самого по себе» [17]. Неосознанность напрямую связана с мышлением «очевидностями» (припомним формулировку, которая вошла в публичный дискурс: мы имеем дело с «очевидной очевидностью»). В то же вре-

мя мы можем предположить, что единственное, что «очевидно», – это «неочевидность» («очевидная неочевидность»). Опорой для усиления традиционного по своей «очевидности» функционирования образования является догматизм. В психологическом смысле догматизм «усиливается нежеланием вносить изменения в систему собственных убеждений, “закрытостью мысли” к информации, оберегающей систему собственных убеждений» [15, с. 144–145]. Догматизм коррелирует со сниженной способностью к преобразованиям неоднозначных или новых данных, консервативным самосохранением, подчинённостью власти, склонностью к предрассудкам, религиозному фундаментализму.

Поскольку инерция вызывает определённое бездействие, тенденцию к воспроизведению усвоенных образцов поведения, постольку догматизм становится всё более активным источником сопротивления изменениям. Догматическое мышление «очевидностями» снижает способность делать потенциальный выбор из некоторого множества, ослабляет толерантность в отношении неустранимых различий. Единственно допускаемое изменение имеет косметический характер, не нарушающий «очевидный» *status quo*.

Дорефлексивное отношение к культурным формам, инерция и ритуализация, а также мышление «очевидностями» связаны с политичностью образовательных практик. Как подчеркивает Муфф Шанталь, «принятый в данный момент как “естественный” порядок мира, с сопутствующим ему “здравым смыслом”, на самом деле является результатом навязанных ему социальных практик, это не выражение внешней и вызывающей его к жизни глубокой объективности» [18, с. 33]. Таким образом, «здравый смысл», опирающийся на то, что знакомо в форме «очевидное» и «нормальное», закрывает возможность альтернативного выбора. Однако он не элиминирует альтернативы. Даже если они остаются маргинализированными, исключёнными из области общедоступных, потенциально они могут возникнуть, если

созданы соответствующие условия. «Каждый порядок является политическим и опирается на какие-либо формы исключения. Всегда существуют альтернативные возможности, которые были вытеснены и которые можно реактивировать» [18, с. 33]. Это создает перспективу, пусть даже умеренного, но все же оптимизма.

Пер. с польского Н.Д. Корчаловой.

Литература

1. *Amsterdamski S.* Kryzys scjentyzmu // *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych.* Warszawa: PWN, 1984. S. 306–327.
2. *Chalmers A.F.* Czym jest to, co zwiemy nauką? Wprowadzenie do współczesnej filozofii nauki. Wrocław: Siedmioróg, 1993. 216 s.
3. *Mead M.* Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego. Warszawa: PWN, 1978. 149 s.
4. *Sawisz A.* Szkoła a System Społeczny. Warszawa: WSIP, 1989. 162 s.
5. *Zalewska E.* Teoretyczne i metodologiczne konteksty badań nad podręcznikiem szkolnym w Niemczech: między ujęciem konwencjonalnym a dyskursywno-analitycznym // *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* / Red. D. Klus-Stańska, L. Hurło, M. Łojko. Kraków: Impuls, 2009. S. 275–287.
6. *Klus-Stańska D.* Po co nam wiedza potoczna w szkole? // *Pedagogika w pokoju nauczycielskim* / Red. K. Kruszewski. Warszawa: WsiP, 2000. S. 87–121.
7. *Mud M.* Культура и мир детства. М.: Наука, 1988. 429 с.
8. *Bernstein B.* Socjologiczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły // *Badania nad rozwojem języka dziecka* / Red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska. Warszawa: PWN, 1980. S. 557–596.
9. *Freire P.* *Pedagogy of the Oppressed.* New York: Continuum, 1993. 163 p.
10. *Moss-Kanter R.* The Organization Child: Experience Management in a Nursery School // *Sociology of Education.* 1972. № 45. P. 186–212.
11. *Foucault M.* *Nadzorować i karać.* Warszawa: Aletheia, 1998. 310 s.
12. *Klus-Stańska D.* Rozwojowa zmiana poznawcza // *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* / Red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009. S. 457–504.
13. *Klus-Stańska D., Nowicka M.* Nauczyciele na drodze awansu zawodowego – między pozorem a profesjonalizacją // *Problemy Wczesnej Edukacji.* 2006. № 1(3). S. 51–61.
14. *Murawska B.* Segregacja na progu szkoły podstawowej. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 2004. 82 s.
15. *Necka E.* Proces twórczy i jego ograniczenia. Kraków: Impuls, 1995. 208 s.
16. *Тхазанцоев Х.Г., Санунов М.Б.* Современная российская образовательная реальность и её превращённые формы // *Высшее образование в России.* 2016. № 6. С. 87–97.
17. *Barański J.* Etykieta – rytuał estetyczny. Tekst wystąpienia wygłoszonego na konferencji „Tabu, etykieta, dobre obyczaje”, Łądek Zdrój 23–25 kwietnia 2008. URL: <http://www.etnologia.uj.edu.pl/portal/images/Biblioteka/baranski2.pdf>
18. *Mouffe Ch.* *Polityczność.* Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2008. 176 s.
19. *Sociological Forum.* URL: <http://socjologia.pl/modules.php>.
20. *Pawluczuk W.* Żywioł i forma. Wstęp do badań empirycznych nad kulturą współczesną. Warszawa: PIW, 1978. 245 s.
21. *Czyżewski M.* W stronę teorii dyskursu publicznego // *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego* / Red. M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski. Kraków: Ureus, 1997. S. 42–115.

Статья поступила в редакцию 07.12.17

Принята к публикации 15.12.17

ON THE FORM OF KNOWLEDGE IN EDUCATION: REIFICATION AND SYMBOLIC VIOLENCE

Dorota KLUS-STANSKA – Dr. hab., Prof., Department for the Study of Childhood and School, Institute of Pedagogy, e-mail: klus.stanska@gmail.com, University of Gdańsk, Poland
Address: 80.309, Jan Bażyński str., 8, Gdańsk, Republic of Poland

Abstract. This article deals with the problem of educational changes. Education invariance is related to inertia of its forms and self-reproduction of vested teaching practices, but first of all – to the current epistemological regime in education. Orientation of educational system at scientific samples of knowledge dehumanizes pedagogical relations, marginalizes students' creative activity, and blocks the latter's innovative-pedagogical processes. As a result, education becomes a hurdle on the way to cultural and social development. The author suggests a solution of the problem in the objectivization of the situation, as well as in the analysis and change of implicit functioning education forms.

Keywords: scientism, tradition, educational knowledge, bureaucratization of education, pedagogical pressure, cultural inadequacy, regime of education's self-preservation

Cite as: Klus-Stanska, D. (2018). [On the Form of Knowledge in Education: Reification and Symbolic Violence]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 1 (219), pp. 122-132 (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Amsterdamski, S. (1984). [The Crisis of Scientism]. In: S. Nowak (Ed.) *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych* [Visions of Man and Society in Theories and Scientific Research]. Warsaw: PWN Publ., pp. 306–327. (In Polish)
2. Chalmers, A. F. (1993). *Czym jest to, co zwiemy nauką? Wprowadzenie do współczesnej filozofii nauki* [What is What We Call Science? Introduction to the Modern Philosophy of Science]. Wrocław: Siedmiorog Publ., 216 p. (In Polish)
3. Mead, M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego* [Culture and Identity. Study of Intergenerational Distance]. Warsaw: PWN, 149 p. (In Polish)
4. Sawisz, A. (1989). *Szkoła a System Społeczny* [School and the Social System]. Warsaw: WSIP, 162 p. (In Polish)
5. Zalewska, E. (2009). [Theoretical and Methodological Contexts of Research in a School Textbook in Germany: Between Conventional and Discursive-analytical Approaches]. In: D. Klus-Stanska, L. Hurlo, M. Łojko (Ed.) *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* [Paradigms of Contemporary Didactics]. Kraków: Impuls Publ., pp. 275-287. (In Polish)
6. Klus-Stanska, D. (2000). [Why Do We Need Colloquial Knowledge at School?]. In: K. Kruszewski (Ed.) *Pedagogika w pokoju nauczycielskim* [Pedagogy in the Teachers' Room]. Warsaw: WsiP, pp. 87-121. (In Polish)
7. Mead, M. (1988). *Kul'tura i mir detstva* [Culture and the World of Childhood]. Moscow: Nauka Publ., 429 p. (In Russ.)
8. Bernstein, B. (1980). [Sociological Approach to the Process of Socialization: Comments on the Vulnerability to the Impact of the School]. In: G.W. Shugar, M. Smoczynska (Ed.) *Badania nad rozwojem języka dziecka* [Research on the Development of a Child's Language]. Warsaw: PWN Publ., pp. 557-596. (In Polish)
9. Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum. 163 p.
10. Moss-Kanter, R. (1972). The Organization Child: Experience Management in a Nursery School. *Sociology of Education*. No. 45, pp. 186-212.
11. Foucault, M. (1998). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia* [Discipline and Punish: The Birth of the Prison]. Warsaw: Aletheia Publ., 310 p. (In Polish)
12. Klus-Stanska, D. (2009). [Developmental Cognitive Change]. In: D. Klus-Stanska, M. Szczepka-Pustkowska (Ed.) *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* [Early School Pedagogy – Discourses, Problems, Solutions]. Warsaw: WAiP, pp. 457-504. (In Polish)
13. Klus-Stanska, D., Nowicka, M. (2006). [Teachers on the Way of Career Advancement – Between Pretense and Professionalization]. *Problemy Wczesnej Edukacji* [Problems of Early Education]. No. 1 (3), pp. 51-61. (In Polish)
14. Murawska, B. (2004). *Segregacja na progu szkoły podstawowej* [Segregation at the Threshold of Primary School]. Warsaw: Institute of Public Affairs Publ., 82 p. (In Polish)

15. Necka, E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia* [The Creative Process and its Limitations]. Krakow: Impuls Publ., 208 p. (In Polish)
16. Tkhaapsoyev, K.G., Sapunov, M.B. (2016). [Russian Educational Reality and Its Converted Forms]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6 (202), pp.87-97. (In Russ.)
17. Baranski, J. *Etykieta – rytuał estetyczny* [Label – Aesthetic Ritual]. Available at: <http://www.etnologia.uj.edu.pl/porta/images/Biblioteka/baranski2.pdf> (In Polish)
18. Mouffe, Ch. (2008). *Polityczność. Przewodnik Krytyki Politycznej* [Political Character. Guidebook of Political Criticism]. Warsaw: Political Critic Publ., 176 p. (In Polish)
19. Sociological Forum. Available at: <http://socjologia.pl/modules.php> (In Polish)
20. Pawluczuk, W. (1978). *Żywioł i forma. Wstęp do badań empirycznych nad kulturą współczesną* [Element and Form. Introduction to Empirical Research on Contemporary Culture]. Warsaw: PIW, 245 p. (In Polish)
21. Czyżewski, M. (1997). [Towards the Theory of Public Discourse]. In: M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski (Eds.) *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego* [Ritual Chaos. A Study of Public Discourse]. Krakow: Ureus Publ., pp. 42-115. (In Polish)

The paper was submitted 07.12.17

Accepted for publication 15.12.17

Читайте издания ООО «ЮниВестМедиа»



Полноцветный альманах «Высшая школа XXI века» выходит два раза в год. Это своеобразное приложение к газете «Вузовский Вестник». Под рубриками «Курсом модернизации», «Вузоград Москвы», «Пульс регионов», «Обучение и воспитание», «По Вашей просьбе» и другими публикуются лучшие материалы, увидевшие свет в газете, а также оригинальная информация о российской высшей школе.

**По вопросам приобретения информационно-аналитических изданий
ООО «ЮниВестМедиа» обращайтесь по адресу:
119991, г. Москва, Ленинский проспект, д. 6, стр. 3, каб. 269
Телефон для справок: (499) 230-28-97
Факс: (499) 230-28-97
E-mail: info@vuzvestnik.ru**