

Захаров Михаил Юрьевич

д-р филос. наук, ФГБОУ ВО «Государственный университет управления», г. Москва, Российская Федерация

ORCID: 0000-0002-8796-6283

e-mail: m.u.zaharov@gmail.com

Старовойтова Ирина Евгеньевна

канд. филос. наук, ФГБОУ ВО «Государственный университет управления», г. Москва, Российская Федерация

ORCID: 0000-0002-8527-1840

e-mail: iestar1@mail.ru

Шишкова Анастасия Викторовна

канд. филос. наук, ФГБОУ ВО «Государственный университет управления», г. Москва, Российская Федерация

ORCID: 0000-0002-0904-6705

e-mail: avs.guu@gmail.com

Zakharov Mihail

Doctor of Philosophical Sciences, State University of Management, Moscow, Russia

ORCID: 0000-0002-8796-6283

e-mail: m.u.zaharov@gmail.com

Starovoytova Irina

Candidate of Philosophical Sciences, State University of Management, Moscow, Russia

ORCID: 0000-0002-8527-1840

e-mail: iestar1@mail.ru

Shishkova Anastasiya

Candidate of Philosophical Sciences, State University of Management, Moscow, Russia

ORCID: 0000-0002-0904-6705

e-mail: avs.guu@gmail.com

СОЦИОЛОГИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЗНАНИЯ В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье речь идет о распространении цифровых технологий в образовании, цифровом обучении как особом этапе цифровой социализации, изменении социальных ролей преподавателя и обучающегося. Технологии искусственного интеллекта и машинного обучения, анализ больших данных, роботизация и виртуализация заняли свое место в образовательном процессе, а традиционные офлайн-методы обучения требуют пересмотра. Проведен анализ проблемы отчуждения знаний в цифровом образовательном пространстве и предложены способы решения этой проблемы. Особенное внимание уделено проблеме безопасности знаний в образовательном пространстве. Сделан вывод о необходимости такой реорганизации цифрового пространства, при которой будут обеспечены когнитивные условия для безопасного функционирования знаний.

Ключевые слова: цифровое обучение, цифровая социализация, цифровые технологии в образовании, информация, знание, отчуждение знаний, безопасность знания, цифровое образовательное пространство, социальная роль преподавателя.

Цитирование: Захаров М.Ю., Старовойтова И.Е., Шишкова А.В. Социология безопасности знания в цифровом образовательном пространстве // Вестник университета. 2020. № 3. С. 154–159.

SOCIOLOGY OF KNOWLEDGE SECURITY IN THE DIGITAL EDUCATIONAL SPACE

Abstract. The article deals with the spread of digital technologies in education and digital learning as a special stage of digital socialization, changing the social roles of the teacher and student. Artificial intelligence and machine learning technologies, big data analysis, robotics and virtualization have taken their place in the educational process, and traditional offline teaching methods require revision. The problem of knowledge alienation in the digital educational space has been analysed and ways to solve this problem have been proposed. Particular attention has been paid to the problem of the safety of knowledge in the educational space. It has been concluded about the need for such a reorganization of the digital space in which cognitive conditions for the safe functioning of knowledge will be provided.

Keywords: digital learning, digital socialization, digital technologies in education, information, knowledge, knowledge alienation, knowledge security, digital educational space, social role of the teacher.

For citation: Zakharov M.Yu., Starovoytova I.E., Shishkova A.V. (2020) Sociology of knowledge security in the digital educational space. *Vestnik universiteta*. 1. 3, pp. 154–159. DOI: 10.26425/1816-4277-2020-3-154-159

Защита безопасности как социальное явление коренится в природе человека. Исходной точкой служит фундаментальный инстинкт самосохранения, имеющий непосредственное отношение к физиологическим потребностям человека. Последние находятся во взаимосвязи с экзистенциальными потребностями человека (потребностями в безопасности). Таким образом, нельзя говорить о безопасности как об абстрактном понятии, существующем самом по себе: безопасность всегда сопряжена с защитой потребностей, сильно варьирующихся от индивида к индивиду. Отсюда вытекает неоднозначность интерпретаций понятия «безопасность», отсутствие в общественном сознании безопасности «вообще». Философско-социологический подход к безопасности полагает ее важнейшим атрибутом общественной системы, а реализация безопасности осуществляется не оградительными мерами, а преобразованием негативных условий в фактор прогресса.

© Захаров М.Ю., Старовойтова И.Е., Шишкова А.В., 2020. Статья доступна по лицензии Creative Commons «Attribution» («Атрибуция») 4.0. всемирная (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

The Author(s), 2020. This is an open access article under the CC BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



Сама этимология слова «безопасность» свидетельствует о том, что речь идет об отсутствии или устранении опасности, где опасность – объективно существующая возможность негативного воздействия на социальный организм, результатом которого может являться причинение ущерба и ухудшение состояния данного организма. Поэтому когда мы говорим о безопасной жизни человека, гражданского общества, государства, то имеем в виду, отсутствие опасностей и угроз, как внешнего индикатора опасности. В действительности полное отсутствие угроз и опасностей невозможно, однако отсутствие конкретного их вида на определенном временном отрезке возможно.

Безопасность – система условий и факторов, в которой объект органично функционирует и развивается по своим внутренним законам и его наличие (функционирование) не создает проблем для внешней среды. Это наиболее существенная и типичная сторона жизнеобеспечения любого объекта. Можно выделять разные формы и виды безопасности, но общим для них будет являться наличие процедуры обеспечения защиты и последующих условий для нормального функционирования и прогрессивного развития. Перечень минимальных требований реализации безопасности включает в себя высокий уровень изученности природы объекта безопасности, знание динамики потенциальных угроз и опасностей для его существования, наличие социальных механизмов воздействия на объект безопасности и источники угроз.

В настоящее время происходит парадигмальный сдвиг в образовании. Вслед за многими теоретиками и практиками авторы статьи высоко оценивают социокультурный потенциал онлайн-обучения [7; 8; 9]. Небезосновательно полагая, что успешно внедряемые формы дистанционного образования и использование новых технических средств обучения способствуют повышению уровня инклюзии в образовании, что также является одним из главных современных трендов, признавая необходимость продолжения процесса цифровизации российской системы образования в соответствии с идеей персонализации образования с учетом индивидуальных потребностей обучающегося и идеей предельной доступности образования для каждого, мы считаем, что проблема безопасности знания в образовательном процессе является одной из актуальных.

Система образования сегодня включает традиционное обучение, смешанное обучение и массовые открытые онлайн-программы. Данная система функционирует на основе новой модели управления образованием (LMS), использующей современные информационно-коммуникационные технологии. Среди них – виртуализация образования с помощью технологий дополненной и виртуальной реальностей, роботизация, анализ больших данных, технологии искусственного интеллекта и машинного обучения и другие технологические составляющие.

Сегодня существует несколько интерпретаций понятия «цифровое образование», начиная от цикла видео-лекций, интерактивного общения учителя и ученика при помощи интернета, до принципиально новой системы цифрового обучения, как этапа «цифровой социализации».

Раскроем сущность данного концепта. Цифровое поколение, рано и массово овладев высокотехнологичным арсеналом новых культурных средств и инструментов, попадает под социализирующее воздействие цифровой и онлайн-среды. Данные аспекты социализации сопряжены с серьезными опасностями, среди которых можно назвать стихийное и неразборчивое освоение и использование всех доступных онлайн-ресурсов как источников развивающего, обучающего и развлекательного контента; пребывание на площадках онлайн-коммуникации и хаотичное освоение при помощи социальных сетей различных социальных ролей; существенное и потенциально опасное расширение круга онлайн-контактов и проч. Иными словами, речь идет о длительном нахождении обучающихся в онлайн-контекстах, задающих новые и плохо регламентированные влияния, возможные последствия которых пока не известны и не изучены. Молодой человек сталкивается с многообразными «рисками цифровой среды: контентными, коммуникационными, техническими и потребительскими, а также с риском чрезмерной увлеченности интернетом» [5, с. 73].

Кроме того, существует опасность цифрового разрыва между поколением обучающихся и поколением обучающихся. Уровень цифровой компетентности часто не позволяет преподавателю исполнять роль эксперта в области применения цифровых технологий в образовании. Радикально меняется роль преподавателя, он выступает как тьютор, консультант, наставник, «старший товарищ». Освоение новых социальных ролей членами педагогического сообщества – еще одна трудность и опасность на пути распространения цифрового образования.

Социализирующее воздействие на обучающегося оказывается сегодня не столько личностным, сколько техническим [10]. Воздействие цифровой экосистемы, с одной стороны, обедняет социальный опыт обучающихся. С другой стороны, требует от них развития более сложных когнитивных процессов, что является, на наш взгляд, благом.

Расширение цифрового образовательного пространства, распространение онлайн-методик и иных высокотехнологичных цифровых практик формирует просоциальные установки и компетенции индивида, тогда как традиционное офлайн-обучение архаизируется и деградирует [6].

Ожидается, что цифровизация образования, поддержанная на институциональном государственном уровне и на уровне гражданского общества, принципиально изменит структуру и организацию образовательного процесса, приведет к появлению нового научного направления и соответствующей специальности «цифровая педагогика». Как некий промежуточный итог, произойдет фундаментальное изменение образовательных государственных стандартов и комплекса компетенций выпускника учебного заведения, а также возникнет эффективная информационная образовательная среда.

Исходным звеном данного процесса, как считает большинство специалистов, является формирование инструментария создания требуемого учебного материала, а также определения путей, способов, средств доставки знаний обучающимся. Внедрение современной цифровой базы в образовательный процесс предполагает изначальное понимание природы информации и знаний, условий их эффективного использования обучающимися и обучаемыми. Попробуем в этом разобраться.

Доминантой образовательного пространства является знание, которое находится в единстве с другой идеальной конструкцией под названием «информация». Это единая и целостная конструкция, которую иногда называют информационно-когнитивный продуктом или формой, используемой в образовании [1].

С точки зрения философии, знание рождено субъективной реальностью, оно по природе своей личностно, идеально и уникально, имеет свои критерии рациональности и истинности. Это результат деятельности рациональной сферы сознания, мир «чистых сущностей», формирующийся на основе логических процедур с использованием абстрактного мышления. Наряду с рациональным знанием существует внерациональное, составным элементом которого выступает иррациональное знание. Абсолютно внерационального знания не существует, так как любое внерациональное включает в той или иной мере элементы рационального. Человек пользуется различными видами знаний: обыденными (иногда их называют знаниями здравого смысла), научными, паранаучными, техническими, художественными и т. д. Знания генерируются и транслируются для определенной деятельности, которая и предопределяет специфику знания.

Знание по своей природе личностно и лишь на этом уровне способно в идеальной форме воссоздать окружающую действительность. «Вне личности, вне духовного начала знания невозможны, мы будем иметь дело только с оболочкой знаковой системы – информацией, которая не имеет никакого отношения к культуре» [4, с. 73]. Как только знание отрывается от своего творца, оно становится информацией, которая способна опредмечиваться и превращаться в бумажный или цифровой документ. Следовательно, формой жизни знания в обществе является информация, которая по объему не является точным слепком знания. Фактически в повседневной жизни человек имеет дело с информацией, в совокупности воспринимая ее как определенное знание.

Образовательное пространство в современном понимании представляет собой сферу когнитивного взаимодействия субъектов. Это сфера интеллектуальной деятельности субъектов: производства (познания), поиска, получения, передачи, распространения, хранения и уничтожения знания. Субъектов образовательного пространства сегодня интересует информация, которая с помощью цифры может быть выбрана и переработана в знание, а последнее способно удовлетворять когнитивные потребности. Знания проходят определенный цикл трансформации: включаясь в социальные коммуникации, они становятся информацией, а эта информация, достигая своих получателей, преобразуется в личностное знание. Таким образом, создаваемые знания информация стремится сделать достоянием всех участников пространства – в этом проявляется общечеловеческий характер информации.

Отчужденное знание, в каком-то смысле, постоянно удаляется от своего носителя. Уже на стадии первобытного общества мы видим подобное отчуждение в факте формирования надындивидуального общественного сознания. Фиксацию этого обстоятельства можно найти у Сократа в его разделении мышления как бы на два слоя: первый слой – это система личностного мышления и знаний, второй – надындивидуальный слой родового, общечеловеческого знания. А. Ф. Лосев интерпретировал эти уровни как универсальные знания и модели основных свойств вещей, событий, процессов и видов деятельности [2, с. 276].

Признание возможности существования знаний в самостоятельном виде является устойчивой концепцией европейской философской мысли. Об этом же свидетельствует и христианская традиция, подчеркивающая существование знания, рожденного божественным разумом.

Исторический опыт свидетельствует, что пороговым этапом стало создание письменности. Это позволило фиксировать отчужденное знание на материальном носителе в форме поддающегося пространственно-временной трансляции письменного текста. Эффект отчуждения еще более усилился в связи с возникновением полиграфической промышленности. Затем последовала компьютерная революция – появилась возможность машинного хранения знаний, что существенно увеличило возможности общества обеспечивать доступ социальных субъектов к когнитивным ресурсам.

Общественная модель развития знания отражает закономерности движения готового знания, абстрагируясь от связи с его реальными производителями. Этот мир объективного автономного знания К. Поппер в противовес субъективному знанию назвал «третьим миром». Характерными чертами объективного знания являются отчужденность от индивидуального субъекта и независимость от его сознания. «Знание в объективном смысле, – пишет К. Поппер, – есть знание без того, кто знает: оно есть знание без познающего субъекта» [3, с. 442-443].

В образовательном пространстве знания передаются, циркулируют и опять-таки отчуждаются. Отчужденное знание существует как объективированная по отношению к отдельной личности система взглядов, идей, теорий. По форме бытия оно интерсубъективно и объективировано в знаковых системах, а также предметах человеческой культуры. Логично выделить три уровня знаний в зависимости от того, кто выступает носителем: личностное знание, объективированное знание, всеобщее (глобальное) знание. Первое получено индивидуальным субъектом. Второе знание опредмечено, овеществлено в современных орудиях производства и других предметах «второй природы», его носителем выступают различные социальные системы. Носитель третьего типа знания – все человечество. Глобальное знание представляет собой некие универсальные познавательные идеалы, скрытые предельно общие основания познавательной деятельности, его носителем выступает все человечество. Это колоссальный запас всеобщего социального знания, коллективный продукт интеллектуальных усилий многих поколений людей, зафиксированный в материально-знаковой форме. Его ядром является научное знание, но наряду с научным, разумеется, существуют и другие формы представления знания.

Ввиду того, что между указанными тремя видами знания есть различия сущностного характера, переход от одного вида в другой требует преодоления принципиальных барьеров. Несмотря на это, на практике между этими видами знания устанавливается взаимодействие и происходит перетекание знания с одного уровня на другой: личностное знание преобразуется в объективированное, независимо от условий производства личностного знания, а затем – полностью или частично, прямо или косвенно – происходит трансформация в глобальное знание. К сожалению, в результате трансформации неизбежно теряется существенная часть объективированного знания. В связи с этим возникает проблема сохранения и актуализации личностного знания. Поэтому процесс распространения, передачи знания должен искусственно поддерживаться обществом.

Сказанное выше позволяет сделать ряд промежуточных выводов:

- знания имеют автономную, самостоятельную жизнь в образовательном пространстве и, соответственно, выполняют уникальные социальные функции;
- знания обладают относительно самостоятельным общественным бытием и для выполнения возложенных на них функций должны располагать определенной совокупностью условий для нормального функционирования и прогрессивного развития;
- для создания указанных условий необходимо существование предметно ориентированной системы безопасности.

Решение проблемы безопасности знания в цифровом образовательном пространстве правомерно начинать с теоретического осмысления следующих исходных положений.

Во-первых, безопасность знания в цифровом образовательном пространстве необходимо рассматривать как относительно самостоятельное явление, имеющее специализированную природу, закономерности, тенденции развития, собственный способ и формы существования, при которых абстрактная теоретическая возможность становится действительностью. Многие в этой самостоятельности определяют особенности самого цифрового образовательного пространства.

Во-вторых, условия для перехода абстрактной теоретической возможности в практическую плоскость создает цифровое образовательное пространство, а не собственно система безопасности знания. Поэтому при всей самостоятельности нельзя безопасность знания считать некой обладающей уникальными свойствами и признаками особой реальностью. Вернее говорить о безопасности знания как о динамическом аспекте существования

цифрового образовательного пространства, реализованной способности последнего к саморазвитию. Следовательно, нет необходимости изолированно совершенствовать и развивать систему безопасности знания, а нужно реформировать существующее образовательное пространство и формировать цифровое пространство, которое должно будет обеспечить когнитивные условия для нормального функционирования. Подобное реформирование невозможно без сопутствующего комплекса философско-социологических исследований. Вопросу о том, что представляет собой безопасность знания, должен предшествовать вопрос о том, как должно быть когнитивно устроено цифровое образовательное пространство, чтобы потенциальные когнитивные опасности не осуществились, а качественное состояние под названием «безопасность знания» стало реальностью.

Библиографический список

1. Захаров, М. Ю. Модернизация информационной сферы Китая (опыт социально-философского осмысления) // Инновационные модели и механизмы управления модернизационным развитием (компаративистский анализ российского и китайского опыта). – М.: Издательский дом ГУУ, 2017. – С. 145-178.
2. Лосев, А. Ф. История античной эстетики. Аристотель и поздняя классика. – М.: Искусство, 1975. – 880 с.
3. Поппер, К. Логика и рост научного знания. – М.: Прогресс, 1983. – 605 с.
4. Пронина, Л. А. Информационные технологии в сохранении культурного наследия // Аналитика культурологии. – 2008. – № 3 (12). – С. 73-78.
5. Солдатова, Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 3. – С. 71-80.
6. Сохраняева, Т. В. Цифровая социализация как проблема философии образования // Философия образования. – 2018. – № 1 (74). – С. 35-43.
7. Старовойтова, И. Е. Открытое образование: проблемы и точки роста // Россия – Китай: управление обществом в цифровую эпоху: монография / Под ред. М. Ю. Захарова, И. Е. Старовойтовой. – М.: Издательский дом ГУУ, 2020. – С. 181-197.
8. Устюжанина, Е. В., Евсюков, С. Г. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы // Вестник Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова. – 2018. – № 1 (97). – С. 3-12.
9. Шишкова, А. В. Проблема цифрового неравенства в современном образовательном процессе // Россия – Китай: управление обществом в цифровую эпоху: монография / Под ред. М. Ю. Захарова, И. Е. Старовойтовой. – М.: Издательский дом ГУУ, 2020. – С. 197-212.
10. Johnson, G., Pupilampu, K. A conceptual framework for understanding the effect of the Internet on child development: The ecological techno-subsystem // Canadian Journal of Learning and Technology. – 2008. – Vol. 34. – Pp. 19-28.

References

1. Zakharov M. Yu. Modernizatsiya informatsionnoi sfery Kitaya (opyt sotsial'no-filosofskogo osmysleniya) [Modernization of the information sphere in China (experience of social and philosophical understanding)]. Innovatsionnye modeli i mekhanizmy upravleniya modernizatsionnym razvitiem (komparativistskii analiz rossiiskogo i kitaiskogo opyta) [Innovative models and mechanisms for managing modernization development (comparative analysis of Russian and Chinese experience)]. Moscow, Izdatel'skii dom GUU, 2017, pp. 145-178.
2. Losev A. F. Istoriya antichnoi estetiki. Aristotel' i pozdnyaya klassika [History of ancient aesthetics. Aristotle and the late classics]. Moscow, Iskusstvo, 1975, 880 p.
3. Popper K. Logika i rost nauchnogo znaniya [Logic and the growth of scientific knowledge]. Moscow, Progress, 1983. 605 p.
4. Pronina L. A. Informatsionnye tekhnologii v sokhraneni kul'turnogo naslediya [Information technologies in the preservation of cultural heritage]. Analitika kul'turologii, 2008, no. 3 (12), pp. 73-78.
5. Soldatova G. U. Tsifrovaya sotsializatsiya v kul'turno-istoricheskoi paradigme: izmenyayushchiysya rebenok v izmenyayushchemsya mire [Digital socialization in the cultural and historical paradigm: a changing child in a changing world]. Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society], 2018, vol. 9, no. 3, pp. 71-80.
6. Sokhranyaeva T. V. Tsifrovaya sotsializatsiya kak problema filosofii obrazovaniya [Digital socialization as a problem in the philosophy of education]. Filosofiya obrazovaniya [Philosophy of Education], 2018, no. 1 (74), pp. 35-43.
7. Starovoitova I. E. Otkrytoe obrazovanie: problemy i tochki rosta [Open education: challenges and growth points]. Rossiya – Kitai: upravlenie obshchestvom v tsifrovuyu epokhu: monografiya [Russia – China: the management of society in the digital age: a monograph]. Pod red. M. Yu. Zakharova, I. E. Starovoitovoi. Moscow, Izdatel'skii dom GUU, 2020, pp. 181-197.

8. Ustyuzhanina E. V., Evsyukov S. G. Tsifrovizatsiya obrazovatel'noi sredy: vozmozhnosti i ugrozy [*Digitalization of the educational environment: opportunities and threats*]. Vestnik Rossiiskogo ekonomicheskogo universiteta imeni G.V. Plekhanova [*Vestnik of the Plehanov Russian University of Economics*], 2018, no. 1 (97), pp. 3-12.
9. Shishkova A. V. Problema tsifrovogo neravenstva v sovremennom obrazovatel'nom protsesse [*The problem of digital inequality in the modern educational process*]. Rossiya – Kitai: upravlenie obshchestvom v tsifrovuyu epoku: monografiya [*Russia – China: the management of society in the digital age: a monograph*]. Pod red. M. Yu. Zakharova, I. E. Starovoitovoi. Moscow, Izdatel'skii dom GUU, 2020, pp. 197-212.
10. Johnson G. A., Pupilampu K. A conceptual framework for understanding the effect of the Internet on child development: The ecological techno-subsystem. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 2008, vol. 34, pp. 19-28.