

**Судьба научных знаний в «обществах знания»  
(От какого наследства мы отказываемся?)**

Интеграция и дифференциация – социальные процессы, безусловно свидетельствующие об общественном прогрессе (при всей относительности прогресса как такового). И включение России, отечественного образования в Болонский процесс на первых порах вызвало у нас известную эйфорию. Скептики, правда, уже тогда, в начале «нулевых», предупреждали о рисках на пути «болонизации»; но от них отмахивались, как всегда отмахиваются от скептиков на волне прогресса. Прошло более десяти лет, процесс нашей «интеграции» продолжается, однако восторгов значительно поубавилось, а голоса скептиков звучат все громче. Почему? Думается, потому, что за кулисами Болонского процесса все больше просматриваются цели глобализации, а тенденция глобализации образования легко читается в международных программных документах. В частности, технология превращения образования в инструмент глобальной политики хорошо просматривается в докладе ЮНЕСКО «К обществам знания» (2005).

В докладе через концепцию «обществ знания» развивается типологический подход к «экономике знаний». Напомним, что термин «экономика знаний» был введен в научный оборот в 60-е годы Фрицем Махлупом [2] для обозначения высокотехнологичных и наукоемких секторов экономики, которые являлись локомотивом всей остальной промышленности. На смену «секторальной» трактовке экономики знаний вскоре приходит «типологическая», согласно которой все национальные экономики делятся на индустриальные (устарелые) и экономики знаний (передовые, инновационные). В рамках этой «типологической» концепции экономики знаний авторы доклада далее справедливо обращают внимание на «...большой риск усугубления научного разрыва между Севером и Югом и даже внутри самих развивающихся и промышленно развитых стран...» [1, С.98]. Более того, заявляется, что «по-видимому, научное поле должно стать одной из основных лабораторий, в

которых будут создаваться общества знания» [Там же]. Казалось бы, что в этом плохого? Отсталые будут тянуться за передовыми, встраиваясь в научно-технический прогресс с учетом местной специфики, и глобальная проблема Севера и Юга будет решена.

Но дальше в докладе происходит что-то странное. Для решения проблемы Север-Юг в сфере научно-технического прогресса вовсе не предлагается распространять «поле научного знания» на отсталый Юг, как это следовало бы из сути проблемы. Ведь «...стратегия развития, сводящаяся к импорту знаний и технологий, без их “когнитивного обогащения” не ведет к **устойчивому развитию**, так как не позволяет создавать собственный производственный и научно-технологический потенциал» [1, С.146]. Почему «не позволяет» авторы не объясняют, хотя примеров, доказывающих обратное, множество.

Как же авторы доклада предлагают отсталым обществам «создавать собственный производственный и научно-технологический потенциал» без «импорта знаний и технологий»? «Когнитивно обогащать» знания и технологии предлагается, опираясь на принцип гуманизма и уважения к индивидуальным региональным особенностям. Общества знания, согласно тексту доклада, – «это общества, источником развития которых являются собственное многообразие и собственные способности» [1, С.16]. При этом «Каждое общество располагает собственными преимуществами в сфере знания. Поэтому надо стремиться обеспечить соединение знаний, которыми уже обладают те или иные общества, с новыми *формами создания, приобретения и распространения знаний*, которые используются в рамках модели экономики знания.

Понятие информационного общества основывается на достижениях технологии. Понятие же обществ знания подразумевает более широкие социальные, этические и политические параметры. ... не существует какой-то единой модели, которую можно “поставить под ключ” и которая недостаточно отражала бы культурное и языковое многообразие, которое одно только и может позволить каждому человеку ориентироваться и найти свое место при нынешних

стремительных изменениях. Построение любого общества всегда включает *различные формы знания и культуры*» [1, С.16].

Что такое различные формы культуры, мы знаем. Но что такое «различные формы знания»? Авторы разясняют: «...информационная революция четко усиливает гегемонию технических и научных знаний над другими видами знаний: ноу-хау, автохтонными или туземными знаниями, местными знаниями, устными традициями, повседневными знаниями» [1, С.150]. От этой гегемонии, по мысли авторов доклада, и надо избавиться современным гуманистам! Как? «В рамках прагматического анализа» необходимо делать «акцент на понятии адаптации к местным условиям: соответственно, речь идет **не о модели научного производства, призванной заменить уже существующие**, а об анализе, призванном вывести на первый план возможности конкретных действий» [1, С.101]. Автохтонные, туземные, повседневные, местные знания – это знания «с различными когнитивными режимами» [1, С.150]; именно опора на них и нужна ради устойчивого развития; одна из частей доклада так и называется «Местное знание и устойчивое развитие» [1, С.151]. Говоря прямым текстом – не нужна туземцам современная наука, они и так много знают о своих туземных джунглях и пустынях, больше и лучше, чем мы («возможности конкретных действий»); ну так и пусть себе живут в своем «когнитивном режиме», а мы им поможем там остаться подольше.

Но надо же как-то обосновать этот современный вариант «бремени белых». И под этот политический заказ, цель которого – затормозить экономическое развитие стран второго и третьего эшелонов ради «устойчивого развития», подводится «научная» база в виде классификации разных форм интеллекта и подведения под эту классификацию национальных путей развития и разного содержания образования. «Так, пространственный интеллект (spatial intelligence), телесный интеллект (bodily-kinesthetic intelligence), межличностный интеллект (interpersonal intelligence), внутренний интеллект (intrapersonal intelligence) и натуралистический интеллект (naturalist intelligence) зачастую игнорируются при классическом образовании, они более не должны

подвергаться подобной маргинализации» [1, С.61], – читаем в докладе. Более того, «С появлением *обучающихся обществ* ставятся под сомнение единые концепции интеллекта, которые являлись основанием относительно стабильного характера процедур оценки и передачи знаний в классических педагогических системах. Теория **сложного интеллекта**, затем понятие эмоционального интеллекта спровоцировали появление сомнений относительно слишком сильного акцента в педагогической практике на логико-математический и лингвистический интеллект. Конечной формой образования является не одинаковое развитие всех форм интеллекта у всех, а выявление подходов, которые наилучшим образом соответствуют интеллекту каждого обучаемого» [1, С.61].

Под «обучающимися обществами» авторы доклада видят, вероятно, свободных и разумных индивидов, которые с младенческого возраста хотят учиться и постоянно учатся. Разумеется, с использованием тех неограниченных возможностей, которые дают современные цифровые технологии. При этом каждый делает это, опираясь на тот «интеллект» который ему дан от рождения, и двигаясь в своем образовании в том направлении, которое ему предназначено природой.

Здесь необходимо вспомнить о «классических педагогических системах», для которых характерна была установка на «одинаковое развитие всех форм интеллекта у всех». Это в европейском образовании линия «неогуманизм – формальное образование – классическое образование», представленная такими именами, как И.М. Геснер, И.А. Эрнести, К.Г. Хейне, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, И.Ф. Гербарт, Ф.А.В. Дистервег. Эта линия ведет свое начало от «Великой дидактики» Я.А. Коменского, положившего в основание своей педагогики принцип пансофии, согласно которому всех надо обучать всему, чтобы развивать ум для понимания этого мира. От этого и предлагается отказаться, как от устаревшего наследия.

Но при внимательном взгляде на историю все того же Западноевропейского образования мы обнаружим, что призыв этот не нов! Мы легко обнаружим, что

в Западной Европе, этой прародительницы современного образования, на протяжении всего Нового времени и даже раньше, с эпохи Возрождения, всегда боролись две тенденции. И наряду с классицизмом все время существовало противоположное направление – это линия «натурализм – филантропинизм – материальное образование», отмеченная такими именами, как Ж.-Ж. Руссо, И.Б. Базедов, Г. Спенсер и реализовавшаяся в XX веке в философии образования Д. Дьюи и в американском прагматизме. Но на протяжении всего XX века в самих США эта линия встречала сильнейшее сопротивление [См.: 3] в лице «классицистов». Более того, есть все основания утверждать, что эти две тенденции всегда боролись в образовании Западной Европы и США, и именно их борьба и постоянный исторический спор в педагогической теории и педагогической практике стал источником развития образования.

Тот факт, что сегодня в программных документах ЮНЕСКО победила только одна линия, а именно линия прагматизма, не должен нас обманывать. Не трудно заметить, что в анализируемом документе эта линия как раз и предназначается отсталым в научно-техническом отношении странам. Если в рамках национального образования парадигма прагматизма подразумевает создание двух разных систем образования – одна для элиты, другая для народа, то сегодня в эпоху глобализации речь уже идет о различных программах развития для различных народов и континентов, в зависимости от того, какой интеллект у них преобладает. Рамки статьи не позволяют уделить внимание страноведческому анализу расходов на НИОКР, однако по данным, приводимым в том же источнике [1], большие затраты на НИОКР остаются уделом все того же развитого Севера; и это происходит, по логике авторов доклада, не потому, что эти страны сумели использовать в своих целях исторические преимущества и ресурсы других стран, а потому, что люди там другие, интеллект у них преобладает другой – «логико-математический и лингвистический», а не «телесный» или «натуралистический». Ну что тут поделаешь: таково «бремя белого человека»!

Политика как «концентрированное выражение экономики», безусловно, влияет на образование. Но влияние это может быть как созидательным, так и разрушительным, и для образования, и для самой экономики. Вот два факта из нашей отечественной действительности. Первый заключается в том, что уже звучит идея связать отечественное образование с якобы преобладающим в русском менталитете художественным восприятием мира. Дескать, русский народ – это «правополушарный» народ, который больше чувствует и образно воспринимает мир. В этой концепции и слово «образование» выводят из корня «образ»: дескать, образование – это формирование образа. Не интеллекта, не личности, а образа! Пусть себе русский народ картины рисует, романы пишет, балеты танцует – это у нас хорошо получается. А наука и левополушарная деятельность – это только насилие над ребенком и народом. Другой вариант той же концепции – выпячивание религиозно-моральной составляющей в русском менталитете в ущерб научному знанию.

Второй тревожащий факт из нашей образовательной действительности – сегодняшние ФГОСы с их «компетенциями». Уж не на «межличностный» ли интеллект они опираются? И к чему ведут рассуждения о том, что надо отказаться от «знаниевой парадигмы» как устаревшей? О каких знаниях идет речь? О научных, конечно. Но именно научные знания объявляются застывшими и не отражающими действительность. Тогда какие знания отражают? Автохтонные? Обыденные?

Интенсивная политизация европейского и российского образования началась в XIX веке. В следующем столетии уже ни у кого не вызывало сомнения, что образование – это важнейший инструмент управления любой политической системы, если только национальный политический субъект рассчитывает на долгосрочное планирование. В начале XXI века ситуация меняется в связи с глобальным мировым кризисом легитимности власти вообще и национально-государственной власти в частности. Образование из инструмента национальной политики становится инструментом процессов глобализации «в руках» субъектов

более мощных, чем национальные государства. Более того, сами национальные государства становятся инструментом для этих глобальных субъектов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. Издательство ЮНЕСКО, Париж, 2005 // URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf>

2. Махлуп Ф. Производство и распространение знаний в США. М.: Прогресс, 1966. -462 с. («The Production and Distribution of Knowledge in the United States». 1962).

3. Фомин А.П. Прагматизм: чужое прошлое как наше будущее // Фомин А.П. Педагогические мысли философа. Очерки философии образования: Монография. С-Пб.: изд. ЛЕМА, 2015. -154с. Стр. 126-134.

Опубликовано: Детство: полнота бытия в обществе риска: сборник научных трудов. СПб.: Астерион, 2018. -477с. Стр. 195-199.