

и образования, но оно еще и расцветает в условиях взрослой жизни. Аристократизированное общество в определенной степени представляет собой отложенное, отсроченное детство. В одном из романов Лескова есть эпизод, в котором два бойца секут друг друга плетью с целью определить, кто сильнее духом, — это детство, но это и то, что в этике называют «мировоззренческим поступком», т.е. проявлением взрослой ответственной жизни.

При существующей системе образования телесность и духовность никак не связаны между собой, в таком случае нет смысла говорить о социальности в образовании. Если в школе литература преподается изолированно от риторики, то

это явный путь к ложной социализации. Если физкультура преподается изолированно от хореографии, то это явный путь к ложной социализации. Если в школе не преподаются настольные игры, включая карточные, то это тоже путь к ложной социализации. Если отсутствует учебный театр, то и это ведет к ложной социализации. Если в школе отсутствует музыкальная составляющая образования, но проводятся «дискоотеки», то это еще один повод к ложной социализации. Реформирование школьного образования должно начинаться не с методик существующих учебных дисциплин, а с проработки вопроса о единстве духовности и телесности в соответствии с духом народа и, тем самым, с истинной социальностью.

Образование в обществе знаний: генезис концепции и реальность

А.О.Карпов

Аннотация. В статье рассматривается содержание теоретических представлений об образовании в обществе знаний. Показано, что генезис концепции образования в обществе знаний начался в 1950–60-х гг. и обусловлен возникновением новых качеств индустриального работника, которые наследует работник знаний. Определен период возникновения идеи опережающего обучения и принципа непрерывного образования для подготовки работника знаний. Дан анализ фундаментальных противоречий, сопровождающих развитие образования в обществе знаний.

The article examines the contents of theories of education in the knowledge society. The genesis of the concept of education in the knowledge society is shown to have originated between 1950th and 1960th, and it was caused by the emergence of new qualities of the industrial worker, which were inherited by the knowledge worker. The period is determined when the idea of advance teaching and the principle of continuous education appeared in education of a knowledge worker. The analysis

of fundamental contradictions related to the development of education in the knowledge society is provided.

Ключевые слова. Образование, общество знаний, опережающее обучение, непрерывное образование, динамическая компетентность, творчество.

Education, knowledge society, advance education, continuous education, dynamic competence, creativity.

Сегодня школы как никогда являются значимой частью проблемы образования в университетах, поскольку учебная эффективность последних напрямую зависит от степени когнитивной готовности ученика к овладению сложными системами профессионально-специализированных знаний. Специалисты говорят о заметном несоответствии между развитием и интеллектуальными потребностями обучающихся, с одной сторо-

ны, и образовательной средой в школах и высших учебных заведениях, с другой [1, р. 10, 9]. Так, по данным крупнейшего исследования в 26 штатах США, почти 40% опрошенных считают, что материал, которому обучают в школе, не актуален для жизни, 45% не чувствуют себя важной частью школьных сообществ и только 2% сказали, что им никогда не было скучно в школе [2, р. 1, 5]. Пассивность обучающихся вызывает модель образовательного учреждения как транслятора инструкций, преодоление которой является одной из основных задач образовательной теории и практики во всем мире [1, р. 3].

На современном этапе развития общества существует высокий уровень совпадений компетенций «для трудоустройства» с теми, которые участвуют в проведении исследовательской деятельности [3, р. 16, 29, 40, 47]. Это свидетельствует о формировании в процессе становления общества знаний социализации научно-исследовательского типа. Она предполагает формирование сложных компетенций высокого уровня, которое требует длительного времени, а, следовательно, должно начинаться на этапе школьного образования. Отсюда, одним из главных вызовов образования становится необходимость обеспечения научно-познавательной преемственности между школой и университетом, для которой требуется особая, генеративная учебная среда и научно-исследовательские методы познания [4].

Целью статьи является определение содержания теоретических представлений об образовании в обществе знаний в контексте зарождения его социальной реальности. Думается, что образовательная теория должна исходить из фундаментальных культурных и социальных оснований своего времени. Только так она может стать действенной теорией, обрести научный статус и дать продуктивные импликации для социальной практики.

Методология исследования выстроена в русле культурно-исторической эпистемологии; она базируется на анализе социально-экономического отношения к знанию и познанию, в том числе учебному, использует сравнительный анализ источников и сопоставление теоретических пропозиций с реальностью.

Работа со знанием и работник знаний в новой системе разделения труда. В 1940–50-х гг. работа со знанием становится новым элементом в системе разделения труда, которую она начинает преобразовывать [5]. В 1962 г. Ф.Махлуп опубликовал работу «Производство и распространение знаний в США», главная задача которой «развитие концептуальной основы для анализа производства знаний» [6, р. 10]. Проведенный им статистический анализ показал, что американская индустрия знаний в середине XX в. производит почти 29% валового национального продукта (ВНП), а доля рабочей силы с учетом ее потенциальной (студенческой) части составляет 42,8%. «Никто не ожидал, — писал он позднее, — что производство знаний в США имеет порядок величины, рассчитанной мной для 1958 года» [7, р. XXVI–XXVIII]. В 1967 г., по оценке М.Пората, на сектор производства знаний и информации и на нерыночные услуги в этой области приходилось уже 46,2% ВНП [8, р. 71]. К 1970 г. число людей, работающих со знанием, в «потенциальной рабочей силе» по расчетам Ф.Махлупа и Т.Кронвинклера (1975), увеличилось до 53,1% [9, р. 757, 759].

Работа со знанием оказывается необходимым дополнением, а затем понижает все существо труда рабочего-станочника, бизнесмена, управленца, техника, политика, транспортника, финансиста и неузнаваемо меняет ее. Отсюда формируется *новая культурная сущность труда*, которая есть участие работы с научным знанием в его социально значимых видах. Имеется в виду как труд физический, ручной, так и ум-

ственный, как труд промышленный, так и организационный.

Говоря о том, что профессиональный труд стал включать работу с научным знанием, я имею в виду *непосредственное* оперирование с научными знаниями как часть новой работы, в том числе работы физической. Такая работа получила название «знаниевая работа» (knowledgework) или «знаниевый труд» (knowledgejob)[10]. Работник, обладающий новыми знаниями, говорит Друкер, — это уже массовая часть *нового* среднего класса, это «нормануальный» (nonmanual) работник, интеллектуально и технически подготовленный человек, который является наиболее продуктивным членом общества» [11, р. 163].

Научные знания в новой работе «кодифицируются» в научной периодике, технологиях, конструкциях, технике, чертежах, таблицах, схемах, регламентах и профессиональном слэнге.

Работа со знанием включает в социальную группу нового работника «белые» и «синие» воротнички, а в некотором смысле и «бело-синие». В социальной сфере научная гибридизация труда проникает в управление, охрану порядка, медицину, коммунальные службы, торговлю, церковь, масс-медиа, социальное обеспечение и т.д. В технической сфере она создает особого рода гибриды — человеко-машинные системы.

В гибридных технических системах человек представлен своим мышлением, а также трудом своих рук. Последний здесь скорее сопутствует его функциональной сущности, которая есть работа со знанием. При соединении работы со знанием с работой технической возникает новая профессиональная позиция — «работник знаний», что приводит к новой системе разделения труда. В автоматизированных цехах несколько операторов заменили многие сотни рабочих. Основой для труда стало оперирование с моделями знаний, но их труд включал и ручные операции.

Развитие гибридных технических систем было вызвано в 1930–40-х гг. подготовкой к войне и самой войной. Друкер пишет, что именно с периода Второй мировой войны «фактически начался переход к работе знаний и индустрии знаний» [12, р. 252].

Событием, которое произвело решающий сдвиг в появлении работника знаний в Америке, полагает Друкер, стал «солдатский билль о правах» [11, р. XII]. Закон предусматривал ряд льгот для возвращающихся с войны ветеранов: денежные выплаты на обучение в университетах, школах, технических училищах (включая проживание) и низкопроцентные займы для того, чтобы начать бизнес. Другим знаковым событием стало возникновение в 1946 г. в США венчурных фирм, которые создали новую экономическую реальность для человека знаний. В начальный период они рассматривали свою деятельность как инструмент финансирования «благородных идей» человека знаний и инвестировали в стартап-компании, которыми руководили солдаты, возвращавшиеся с войны.

В книге «Эпоха разрыва» (1968) Друкер определяет новое общество как общество знаний (knowledge society). Новая эпоха — это эра инноваций и технологических изменений, говорит Друкер. Новые отрасли являются знаниевым производством, а знание есть главный фактор их производительности [12, р. 54, 10, 154]. Они используют работников знаний и производят товары и услуги с высоким содержанием знаний. Работник знаний создал современное сельскохозяйственное производство, которое стало наукоемкой отраслью (science industry). Оттуда он вытеснил рабочую силу в промышленность, сферу услуг, информационный и знаниевый сектора экономики [12, р. 67, 37, 15, 254, 11].

Друкер отличает работника знаний от работника умственного труда. Например, он использует термин «mindwork»,

когда говорит об умственной работе, а не «knowledgework», характеризующий труд работника знаний. Работники знаний — это инженеры, компьютерные эксперты, учителя, медицинские техники, высококвалифицированные сельскохозяйственные рабочие, авиационные техники и т.д. Таким образом, работник знаний по Друкеру — отнюдь не работник умственного труда. Ведь «знание не устраняет ни работы, ни навыка» [12, р. 24, 236, 251–255].

На наш взгляд, работник знаний определяется прежде всего доминирующим типом труда, а не профессиональной принадлежностью. Основная функциональная составляющая труда работника знаний — это работа со знанием, задействующая продуктивное мышление. Вместе с тем в содержание труда работника знаний может входить труд физический. Когнитивно-механическая работа, т.е. работа, выполняемая посредством воспроизведения в мышлении ряда фиксированных ситуационных матриц, не принадлежит сфере деятельности работника знаний. Такую работу выполняют в торговых комплексах, охранной и пропускной службах, чиновничьих конторах, на транспортных узлах (например, вокзальные регистрационные сервисы и службы объявлений и т.д.). Работник знаний может производить как материальную, так и нематериальную продукцию, но основой ее производства является работа со знаниями. Таким образом, работник знаний не есть работник умственного или физического труда, а работник умственного труда далеко не всегда является работником знаний.

В 1967 г. Друкер писал, что образование есть исключительный по значимости источник, который может дать конкурентные преимущества обществу и экономике; именно образование способно сделать работника знаний продуктивным. «Работник знания... становится главной инвестицией; а для образования — самой

дорогой инвестицией из всех» [13, р. 5, 171, 172]. В конце 1960-х гг., во время войны во Вьетнаме, расходы на образование в США превышали затраты на оборону; за предшествующее десятилетие они выросли в два раза [12, р. 291].

Генезис концепции образования для общества знаний. Концепция образования для общества знаний начинает складываться во второй половине XX в. В этот период происходит изменение всей образовательной системы общества. С возникновением глобальной экономики и стремительным ускорением технологической революции высшее образование начинает терять свой элитарный статус, оно становится массовым и непосредственно ответственным за развитие общества. В 1940 г. в американских колледжах и университетах училось около 15% молодежи в возрасте от 18 до 21 года; к 1963 г. их число выросло до 40% [14, с. 175]. В Европе массовое высшее профессиональное образование формируется на 20 лет позже. В 1960-х гг. европейские университеты охватывают всего 4–5% соответствующей возрастной группы, сегодня — 40–50% [15]; в России эта цифра достигает 60%.

В книге «Ориентиры будущего» (1957) П.Друкер выделил главные части социальной структуры, из которых формируется новое общество. Это — инновационная система, включающая науку, особая система образования и бизнес-предприятие как модель новой социальной организации. Новый работник должен быть готов к работе в условиях интеграции социальных и технологических инноваций и в тех организациях, которые осуществляют эту функцию. Такие компетенции закладываются образованием [10, р. 19, 41, 42]. Отсюда, рядом с системой взглядов на инновационный характер нового общества, следует выстраивание концепции «образованное общество» (educated society), т.е. общество, в основу существования которого положено образование.

Выход книги совпал с событием, принципиально изменившим отношение к системе образования в США и западном мире, причем в русле концепции, разработанной Друкером. 4 октября 1957 г. на орбиту Земли был выведен первый искусственный спутник — советский космический аппарат ПС-1 (Простейший Спутник-1). Значение этого события для формирования новой социальной группы работников знаний было эпохальным. В этот день президент США Д.Эйзенхауэр в обращении к американскому народу сказал: «Наши школы сейчас важнее наших радиолокационных станций; школы таят в себе большую силу, чем энергия атома». Будучи тогда еще конгрессменом, Дж. Кеннеди предупреждал американцев: «Не будет преувеличением сказать, что битва, которую мы ведем сейчас, может быть выиграна или проиграна в школьных классах Америки» [16, с. 217, 218].

Проведенные в США исследования показали, что особо критичным звеном системы образования является средняя школа, поскольку в ней «закладываются основы для научно-технической карьеры учащихся» [14, с. 176, 177]. В ответ на политические и научно-технические вызовы в США и Западной Европе начала активно развиваться система научно-исследовательской подготовки школьников, в которой участвовали многие ученые и научные институты. В России такая работа стала реальностью лишь с середины 1990-х гг., благодаря программе «Шаг в будущее» [17]. Именно из этой реальности вырастает современный работник знаний.

Инновационная направленность общества накладывает особую печать на образование. В 1957 г. Друкер сформулировал идею *опережающего* обучения и вплотную подошел к идее *непрерывного* образования для людей, занятых продуктивной работой со знанием. «Поскольку мы живем в эпоху инноваций, — писал

он, — практическое образование должно подготовить человека к такой работе, которая еще *не существует* и которая не может быть четко определена». Более эффективной с точки зрения подготовки нового работника является образование, которое выстраивается не в хронологической последовательности, но в распределенной по времени конфигурации (назовем такое образование *распределенным*). Концепция распределенного образования Друкера предполагает, что структура образования должна позволять приобретать знание на тех этапах жизни человека, когда он эффективно с познавательной точки зрения может его воспринять. Эту познавательную эффективность определяет опыт и развитие мышления. Речь идет об образовании взрослых, образовании как непрерывном процессе, которое «использует эти годы <обучения> наиболее эффективно и наиболее практично (economically)». Ведь знания — «это единственный реальный капитал сегодня», а «продуктивная работа в современном обществе ... основана на уме, а не на руке» [10, p.129, 147–149, 120].

В 1962 г. в работе «Производство и распространение знаний в США» Ф.Махлуп писал, что образование (среднее и высшее) является крупнейшей областью индустрии знаний. «Уровень ресурсного обеспечения образования, научных исследований и разработок представляет собой важную экономическую переменную, которая способна существенно изменить темпы роста знания, причем и фундаментального, и прикладного». Вот почему наблюдается «такой всплеск активности в изучении продуктивности инвестиций в знания» [6, p. 11, 5].

В «Эпохе разрыва» (1968) Друкер утверждал необходимость нового подхода к образованию, которое способно обучать работника знаний. Новое образование должно формировать «универсальное умение, которое состоит в использова-

нии знаний и их систематическом приобретении как основы для эффективности, квалификации и достижений». Здесь же Друкер связывал идею *непрерывного образования* с высокой динамикой изменения знаний, которые используются в работе. Необходимость постоянной переподготовки касается всех работников знаний — инженеров, врачей, математиков, учителей и т.д. Когда непрерывное образование станет нормой, следует реализовывать идею распределенного образования, полагает Друкер. Вместо увеличения срока первоначального обучения, надо будет разбить его на части и распределить обучение на всю активную жизнь. Поэтому самое главное в образовании для общества знаний — научить человека, как учиться [12, р. 299, 300–303].

В докладе ЮНЕСКО «К обществам знания» (2005) концепция обучения в течение жизни связывается с понятием «обучающееся общество», введение которого авторы доклада относят к работам Р.Хатчинса (1968) и Т.Хусена (1974). Между тем в книге П.Друкера «Ориентиры будущего» (1957), как было показано выше, описание «общества, в основу которого положено образование» (*educated society*) содержит четко сформулированные представления об *опережающем* обучении и образовании как *непрерывном* в течение жизни процессе. Такое образование определяется в качестве ключевого инструмента концепции инновационного развития.

Говоря о новизне взглядов Друкера, следует отметить, что для периода 1950–60-х гг. более характерны романтические представления о роли образования для взрослых, которые наследуют общественное сознание XIX в. и говорят о «гуманизации» или «переработке» в основном бедных людей, об образовании рабочих. В их основе лежало побуждение сделать обучение непосредственной частью процесса социальных изменений. А.Сток замечает, что эти «высокие ро-

мантические предположения ... часто не согласуются с реальным миром обычных трудящихся» [18, р. 10–13].

Новая образовательная система по Друкеру, должна обеспечивать воспитание талантов для экономики знаний, подготовку работника знаний к той работе, которая еще не существует (опережающее обучение), его переподготовку в течение всей жизни (непрерывное образование) и, как следствие, мобильность новой рабочей силы [12, р. 114, 300, 306, 286].

В «Эпохе разрыва» Друкер утверждает, что из всех организаций базовую роль в развитии общества знаний и его работника будет играть университет, — университетские лаборатории являются основой научного производства, из которых оно вырастает [12, р. 187, 167]. Тогда же М.Троу говорит, что в современных обществах поиски нового знания и новых способов его применения превратились в важную сферу деятельности, а колледжи и университеты призваны решать эту задачу, которая приобретает все большее значение [14, с. 186, 187].

Через 12 лет после выхода книги Друкера в Соединенных Штатах был принят акт Бэя-Доула (Bayh-Dole Act–1980), снявший препоны на трансфер научных знаний и технологий из университетов в корпоративный сектор. В течение нескольких лет университеты создали более двух тысяч компаний (260 тыс. рабочих мест), которые занимались коммерциализацией технологий. До принятия акта все американские университеты регистрировали менее 250 патентов в год; в 1992 г. их стало 1500, а в 2010 г. — 4500, т.е. за 30 лет рост составил 1700 процентов. Значительный объем лицензий, которые они получают за эти патенты, делает их постепенно коммерческими организациями. Если в период 1989–90 гг. университеты получили 82 млн. долл. лицензионного дохода, то в 2009 г. — более 1,5 млрд. долл. [19, с. 167, 168]. Так, доход

Кембриджского университета от интеллектуальной деятельности достигает 3,5 млн. евро в год. Только в 2008 г. было получено 120 патентов и 35 лицензий.

Университеты и промышленность все более тесно взаимодействуют там, где открытия переводятся в инновационные продукты и коммерциализируются при помощи подходящих бизнес-моделей. Дж. Коул считает, что «значительная часть ведущих отраслей промышленности в США, возможно более 80%, произошло из открытий в американских университетах» [20, р. 4]. В 1999 г. Д.Белл указывает в качестве источников технологического лидерства США сильные наукоемкие исследовательские университеты, сильную предпринимательскую культуру и венчурный капитал для финансирования малого бизнеса [21, р. XL, XLIII]. В начале 2000-х г. в Европе основная роль в создании общества знаний отводится университетам, поскольку они находятся на пересечении научных исследований, образования и инноваций. На европейском совещании в Хэмптон-Корте университеты, наряду с исследованиями и разработками были названы основой европейской конкурентоспособности [22, р. 2].

Однако, по мнению Друкера, в ближайшем будущем вряд ли можно рассчитывать на то, что удастся измерить «выход» знаниевой работы; ее «нелегко определить в количественном отношении, а может быть, это сделать вообще невозможно». Так, эффективность работы университета пытаются определить по таким параметрам, как «зарплата выпускников и их должности», «репутация», «количество ученых степеней и премий», «объем средств, привлеченных на развитие». Друкер полагает, что оценка работы университета по критериям эффективности также же сомнительна, как подсчет больничных коек для определения эффективности психиатрических больниц [12]. Это заключение всемирно

признанного специалиста в области менеджмента весьма поучительно для реальности российского образования.

Друкер определяет новую способность, которую должен иметь работник в обществе знаний: ему «придется научиться понимать динамику технологии и предвидеть направление и скорость технологических изменений» [12, р. 40]. Такую способность я определяю термином «динамическая компетентность» [23, с. 14, 15]. Она опирается на чувство самостоятельного предвидения направлений изменения в *содержании* и конфигурациях профессионального знания. Она определяется исследовательским складом ума, готового воспринимать и прогнозировать глубинные изменения парадигмального типа, проникать в принципиально неизвестное, т.е. такое неизвестное, которое обладает системной непредвиденностью как невозможностью получения просто логическим продолжением устоявшейся конфигурации знаний. Динамическая компетентность создается посредством *исследовательского* обучения, которое относится к знанию как к непредвиденному событию. Такое обучение составляет горизонт развития современного образования [24].

Человеческое творчество определяется Друкером в качестве движущей силы экономического роста и развития нового общества [11]. Эта идея имеет непосредственное влияние на современное образование. Так, в 2006 г. Ассоциация европейских университетов (EUA) иницирует исследовательский проект «Творчество в высшем образовании», который финансируется Европейской Комиссией в рамках программы «Socrates». Главная цель проекта — «внести вклад в продвижение европейского общества знаний». Доклад, выпущенный EUA по результатам исследования (2007), констатировал, что творчество, и в первую очередь творчество в университетах как центрах создания знаний, является клю-

чевым фактором для решения сложных социально-экономических проблем и основной движущей силой развития общества знаний. С творчеством тесно связано латеральное мышление, которое требуется для того, чтобы принять во внимание все известные факторы [25, р. 6, 10, 20].

В 2008 г. доклад ООН «Креативная экономика» говорит о возникновении новой парадигмы развития, «которая связывает экономику и культуру, охватывая экономические, культурные, технологические и социальные аспекты развития как на микро-, так и на макроуровне». Экономический аспект творчества способствует предпринимательству, инновациям, экономическому росту. Он относится к созданию культурной продукции, научным изобретениям, технологическим новшествам. Концепция «креативная экономика» свидетельствует о переходе от традиционных моделей развития к междисциплинарной [26, р. 3, 4]. Образование находится в центре связи экономики и творчества, а «глобальные культуры распространяются в виде знаний и научно-исследовательских сетей» [27, р. 1]. Вместе с тем, Л.Хаммершоу отмечает, что «исследования креативности в контексте обсуждения экономики общества знаний начались относительно недавно. ... И в особенности здесь не хватает исследований в сфере теоретического понимания творчества в образовании» [28, р. 546].

Противоречия образования в реальности общества знаний. В качестве фундаментальных противоречий, сопровождающих развитие образования в обществе знаний, я определяю следующие: между работником знаний и менеджером; между знанием и информацией; между научным и ненаучным знанием; противоречие, связанное с коммодификацией (товаризацией) знания.

Главное из этих противоречий порождается коммодификационной политикой, которая включает образование и науку в систему товарных отношений.

Товаризация знания формирует коммерческую среду, враждебную творческой мысли, создающей это знание. В результате из процесса обучения исключаются созидательные свойства личности и социокультурные связи знания, творческая функция обучающего и обучаемого, связь обучения с исследованиями и мотивация к ним, а также воспитательная функция исследования, которая формирует научную методичность мышления и определяет высокое качество образования [28].

Одно из самых острых противоречий общества знаний — это противоречие между работником знаний (преподавателем, учителем, ученым, высококвалифицированным специалистом) и чистым менеджером, который далеко не всегда может быть отнесен к группе работников знаний. Но даже когда он выполняет функцию работника знаний, он не свободен от этого противоречия.

В «Эпохе разрыва» Друкер пишет, что «Босс» работника знаний — это «менеджер, как правило, не сведущий в его дисциплинарной области, но обладающий специальными компетенциями в области планирования, организации, интеграции коллектива и оценки работы людей знания независимо от их дисциплины или области специализации». Так, для управления университетом нужны прежде всего менеджеры [12, р. 251, 332]. В «Посткапиталистическом обществе» (1993) он скажет — в организации, основанной на знаниях, руководители не должны знать работу своих подчиненных [29, р. 107].

Сегодня менеджеризм позиционируется как идеология, утверждающая превосходство чистого управления и руководства — его абстрактных обоснований и схем — над любой другой формой и способом организации социальных институтов и деятельности. Менеджеризм постулирует, что его социотехнические практики универсальны и всегда лучше контекстно-профессионального подхода в управлении коллективами людей в со-

временном обществе [30, р. 6]. Наши дни показали разрушительные последствия, которые возникают при попытке «не-академических» людей наложить чисто организационное видение на академическую культуру, которая лежит в основе научного образования и научного производства знаний. Школой могут руководить люди, не знающие педагогику, больницей — не знающие анатомию, университетом и научным институтом — чиновники или выходцы из бизнеса, т.е. те, кто являются «эффективными менеджерами», кто лишь «ответственен за применение и эффективность (performance) знания» [29, р. 44]; люди, не сведущие в научном знании.

Противоречие между знанием и информацией не менее значимо. Это — противоречие между внутренним (осмысленным) и внешним (поверхностным) пониманием, между самостоятельным и социально программируемым мышлением. При анализе процессов обучения Друкер определяет в качестве информации арифметику, историю, язык, музыкальную грамоту [12, р. 319, 320]. Порат так же относит учителей к информационным работникам (категория «распространители знания»), ставя их в один ряд с канцелярскими работниками, бухгалтерами и телефонными операторами [8, р. 71, 73].

Сегодня мы видим, как смешение понятий «информация» и «знание» делает легитимными изменения в жизни людей, экономике и социальной структуре по воле чиновника или на основе ангажированного экспертного мнения, а не научно-исследования проблемной ситуации. В образовании знание, определяемое как информация, обретает статус временного приобретения, которое отнюдь не является необходимым для жизни и работы. Такое «знание» элиминирует возможность не только работника знаний, но и общества знаний как такового.

Социально критичным становится противоречие между научным знанием

и не научным. Оно обостряется тогда, когда второе подменяет первое. В случае, если исследование, конструирование, проектирование нацелено только на эффективность конечного результата, оно отнюдь не заинтересовано в изучении тех факторов, которые не влияют на эффективность. Таким образом, создаются вещи и технологии, непредсказуемые по их последствиям. Обоснованием их существования оказываются паллиативная теория, рецептурные предписания и ограниченный набор эмпирических данных, которые определяются заказчиком, а не научной необходимостью [31].

Знание способно терять статус научного, когда оно утверждается как конъюнктурное знание, т.е. знание, устремленное прежде всего к внешнему стимулу, а не к истине. Для процессов производства знаний решающим становится контекст использования, а не контекст открытия и обоснования в научном обществе [32, р. 12]. Неконтролируемая коммерциализация науки вызывает размывание фундаментальной специализации университетов и ее структурный дисбаланс на национальном уровне, поскольку способствует гипертрофированному развитию тех направлений исследований, которые сулят быстрое вознаграждение [19, р. 178, 179].

Выводы

Общество знаний как особое социальное пространство современного общества формируется в 1940–60-х гг. Его центрами кристаллизации являются новая система разделения труда, инновационные институты развития, образовательные организации, воспитывающие работника знаний. Социальный заказ на подготовку работника знаний, способного быть продуктивным в условиях динамично меняющегося знания и высокотехнологического окружения, является одним из главных вызовов современного образования.

Университет и школа, построенные на принципах исследовательского обучения

и связанные научно-познавательной ответственностью, являются ключевыми институтами развития общества знаний. Творческий характер обучения определяет способность работника знаний к социальным и технико-технологическим инновациям, а исследования формируют его динамическую компетентность и социально-экономическую продуктивность.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Sherhoff D.J.* Optimal Learning Environments to Promote Student Engagement. New York: Springer Science+Business Media, 2013. 380 p.
2. *Yazzie-Mintz E.* Voices of Students on Engagement: A Report on the 2006 High School Survey of Student Engagement. Bloomington: Center for Evaluation & Education Policy, Indiana University, 2007. 12 p.
3. Developing Foresight for the Development of Higher Education/Research Relations in the Perspective of the European Research Area (ERA) / by Prof. Etienne Bourgeois // Final Report of the Strata-Etan Expert Group. Brussels: European Commission, Directorate-General for Research. Unit RTD-K.2. 2002. 82 p.
4. *Karpov A.O.* Integrated and network systems of research education in the knowledge society (by example of the Russian educational system)// Mediterranean Journal of Social Sciences. Rome: MCSER Publishing, 2015. Vol. 6. № 6 (November).
5. *Karpov A.O.* Основные теоретические понятия общества знаний // Вестник Российской академии наук. М., 2015. № 9.
6. *Machlup F.* The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton: Princeton University Press, 1972. 416 p.
7. *Machlup F.* Knowledge: Its Creation, Distribution and Economic Significance. Vol. I: Knowledge and Knowledge Production. Princeton: Princeton University Press, 2014. 272 p.
8. *Porat M.U.* Global Implications of the Information Society // Journal of Communication. Hoboken (USA): John Wiley & Sons, 1978. Vol. 28, Issue 1.
9. *Machlup F., Kronwinkler T.* Workers Who Produce Knowledge: A Steady Increase, 1900 to 1970 // Review of World Economics. Berlin: Springer Berlin Heidelberg, 1975. Vol. 111, Issue 4.
10. *Drucker P.F.* Landmarks of Tomorrow. A Report on the New «Post-Modern» World. N.Y.: Harper, 1996. 270 p.
11. *Drucker P.F.* The New Society. The Anatomy of Industrial Order. N.Y.: Harper, 2010. 362 p.
12. *Drucker P.F.* The Age of Discontinuity: Guidelines to our Changing Society. London: Heinemann, 1969. 369 p.
13. *Drucker P.F.* The Effective Executive. Oxford: Elsevier, 2007. 167 p.
14. *Троу М.* Социология образования // Американская социология. Перспективы, проблемы, методы. М.: Прогресс, 1972.
15. *Anderson R.* The «Idea of a University's today». URL:<http://www.historyandpolicy.org/papers/policy-paper-98.html> (дата обращения: 16.10.2011 г.).
16. *Галаган А.И.* Закон США «Об обеспечении улучшения федеральных исследований образования, образовательной статистики, оценки образования, информации об образовании и ее распространения и других целей» // Ежегодник российского образовательного законодательства. М., 2006. Том 1.
17. *Карпов А.О.* Локус научной одаренности: программа «Шаг в будущее» // Вестник Российской академии наук. 2012. Том 82. № 8.
18. *Stock A.* Lifelong learning: thirty years of educational change // The Learning Society: Challenges and Trends / Ed. by P.Raggat, R.Edwards and N.Small. Routledge: Abingdon; N.Y., 2013. 314 p.
19. *Игнатов А.А.* Роль Акта Бэя-Доула (Bayh-Dole Act–1980) в трансфере научных знаний и технологий из американских университетов в корпоративный сектор: итоги тридцатилетнего пути // Наука. Инновации. Образование. М., 2012. Вып. 12.
20. *Cole J.R.* The Great American University: Its Rise to Preeminence, Its Indispensable National Role, Why It Must be Protected. N.Y.: Public Affairs, 2010. 616 p.
21. *Bell D.* The Axial Age of Technology Foreword: 1999 // *Bell D.* The Coming of Post-Industrial Society: A Venture of Social Forecasting. N.Y.: Basic Books, 2008. P. IX-LXXXVI.
22. Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation / Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels: Commission of the European Communities, 2006. 16 p.
23. *Карпов А.О.* Социокогнитивная структура и образование в обществе знаний // Общество и экономика. М., 2013. № 11–12.
24. *Karpov A.O.* Knowledge Society: A Weak Link // Herald of the Russian Academy of Sciences. N.Y.: Pleiades Publishing, 2010. Vol. 80, № 4.
25. Creativity in Higher Education: Report on the EUA Creative Project – 2007. Brussels: European University Association, 2007. 44 p.

26. Creative Economy Report 2008. N.Y.: United Nations, 2008. 332 p.

27. Peters A., Besley T. Introduction: The Creative University // The Creative University/ Ed. by A.Peters, T.Besley. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. 190 p.

28. Hammershoj L.G. Creativity as a Question of Bildung // Journal of Philosophy of Education. Oxford: Blackwell Publishing, 2009. Vol. 43. № 4.

29. Drucker P.F. Post-Capitalist Society. N. Y.C.: Harper Business, 1993. 232 p.

30. Deem R., Hillyard S., Reed M. Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism: The Changing Management of UK Universities. N.Y.: Oxford University Press, 2010.

31. Пружинин Б.И. Ratio serviens? Контуры культурно-исторической эпистемологии. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009. 423 с.

32. Bechmann G., Gorokhov V., Stehr N. Introduction // The Social Integration of Science: Institutional and Epistemological Aspects of the Transformation of Knowledge in Modern Society. Berlin: Editional Sigma, 2009. 312 p.

Проблема одаренности в контексте современных психологических теорий

В.С.Запалацкая, Т.Ф.Сергеева

Аннотация. В статье описывается теория самодетерминации в русле позитивной психологии, ориентированной на исследование факторов, способствующих здоровому развитию и эффективному функционированию личности. Она рассматривается в качестве основы для проектирования системы работы с одаренными детьми; раскрываются условия, совокупность которых позволяет создавать референтную и значимую для развития одаренных детей среду, принципы и инновационные формы работы с ними.

The article describes the theory of selfdetermination in line with positive psychology, the study focused on factors that contribute to the healthy development and effective functioning of the individual, and which is regarded as the basis for the design of the system with gifted children; reveals conditions that together can create meaningful and reference for the development of gifted children Wednesday, principles and innovative ways of working with them.

Ключевые слова. Одаренные дети, теория самодетерминации, средовый подход, поли-субъектный подход.

Gifted children, self-determination theory, environmental approach, polysubject approach.

Современное общество характеризуется как постиндустриальное и является, по мнению Элвина Тоффлера, результатом новой технологической революции,

приведшей к сверхиндустриальной цивилизации [1].

Новый тип общества нуждается в высококвалифицированных специалистах, обладающих нестандартным мышлением, способных к активной инновационной деятельности. Субъектом современного развития на этапе постиндустриального общества становится уже не социум как таковой, не общность людей, а совокупность личностей, каждая из которых неповторима не только в своих действиях и поступках, но и в их мотивах.

Развитие мотивации как ведущего фактора реализации деятельности человека – постановки им целей, подбора средств их достижения, планирования, рефлексии – становится ключевой проблемой образования, приобретающей особую актуальность по отношению к одаренным детям.

В настоящее время мотивация представлена во всех концепциях одаренности в сочетании с высоким интеллектом и креативностью. При этом высокий уровень развития интеллекта выступает необходимым условием, а мотивация – движущей силой функционирования и развития одаренности.