

Раздел VII ИНФОРМАЦИЯ

Part VII. INFORMATION

УДК 13 + 316.7 + 008

«СТРАННОЕ ВРЕМЯ» АЛЕКСАНДРА КАРПОВА: ЦЕНА И ЦЕННОСТЬ НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РУБЕЖЕ ПАРАДИГМ

(рецензия на книгу А. О. Карпова «Образовательный институт,
власть и общество в эпоху роста культуры знаний»)*

Н. Г. Багдасарьян (Москва)

«STRANGE TIME» OF ALEKSANDR KARPOV: THE PRICE AND THE VALUE OF SCIENTIFIC EDUCATION AT THE BORDERLINE OF PARADIGMS

(a review of the book by A. O. Karpov «Educational institution, power
and society during the epoch of growth of the culture of knowledge»)

N. G. Bagdasar'yan (Moscow)

Мы живем в трудное время.

Это время *прозрений*: упала пелена иллюзий, связанных с возможностью гармоничного существования человека техногенного мира в мире природы.

Это время *понимания*: социальная жизнь так сложна, ее структуры столь разновекторны, что управление социальными системами выходит далеко за рамки возможностей отдельных лидеров и даже групп.

Это время *решений*, когда накопившиеся в культуре вызовы требуют адекватных ответов, причем и вызовы, и ответы формируются в неустойчивом, нелинейном, вариативном пространстве.

И это время *ответственности*. Ответственности интеллектуальных элит за то, что происходит с человечеством и его культурой.

Книга, о которой мне предстоит рассказать, не дает прямых и «единственно правильных» ответов. И она не столь легка, чтобы прочитать ее «в один присест». Эта книга – как само наше время – трудна в силу ее многоплановости: автор пытается найти точку пересечения пространств власти и общества, духовной жизни и экономики, образования и науки, искусственного интеллекта и познавательной деятельности мозга, мыш-

* *Карпов А. О.* Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний. – СПб. : Алетейя, 2013. – 260 с. (Рецензенты: академик РАН В. А. Лекторский, академик РАО В. Д. Шадриков, академик РАЕН Н. Г. Багдасарьян).

ления и его продуктов, составляющих искусственную среду жизни современного человека. В этой книге трудный и далекий от обыденности язык – специализированный язык научной культуры, которым автор владеет с виртуозностью профессионала.

Вместе с тем, включаясь в предложенный автором разговор, читатель постепенно погружается в дискурсивное пространство, заданное авторской логикой и манерой изложения. И это, безусловно, доставляет радость узнавания и солидарности, а в каких-то случаях – провоцирует энергию несогласия и возражения. Но как бы то ни было, эта книга – не «еще одна в ряду подобных».

Сегодня многие говорят об образовании и его кризисном состоянии. Наступило разочарование и в науке. Однако кризисность социума не ограничена этими сферами – нет ни одного института, функционированием которого люди были бы удовлетворены. Семья, церковь, политические и властные системы, искусство – все пришло в движение и приобрело формы, мало устраивающие членов обществ, а иногда и просто пугающие. Автор справедливо пишет о том, что возник новый тип культуры. Сама по себе эта мысль вполне тривиальна – возникновение нового типа культуры декларируется уже с 1980-х гг., и нет смысла называть здесь имена тех, кто аргументировал этот тезис. Вопрос в другом. Важно понять, каков характер культурной новизны, ведь культура всегда изменчива. Как определить – наблюдаемые нами изменения осуществляются в рамках текущего типа или они суть признаки нового? Ответ на этот вопрос многое предопределяет в конструировании моделей наличного бытия. Автор формулирует следующий критерий, типологически отграничивающий новый этап: «культурный стержень новой формации составляет *когнитивная компетентность* человека в создании духовно-материальной структуры общества, которая пришла на смену его технической компетентности как оператора в среде созданных им культурных артефактов» (с. 27).

Отсюда следует, что традиционное образование, акцентирующее позицию пожизненного *потребления* знаний, не адекватно даже сегодняшнему дню, не говоря уже о завтрашнем. И основной модус формирующегося образовательного времени все более располагается в сферах умения пожизненно *творить* и *«оживлять»* знания. А значит, основным инструментом модернизации европейского образования сегодня является не организационный, а *культурный* (многообразия) и *педагогический* (методы и содержание) подход, по большей части отсутствующий в системе российских образовательных реформ.

По сути, вся работа представляет собой разворачивание этого тезиса – и в той части, где дается экскурс в историю образовательных систем – от эпохи Просвещения до постмодерна, и когда приводятся аргументы – за и против – компетентностного подхода, и там, где проводятся психокультурные паралели эпохи религиозной Реформации с наступающим завтра, как Реформацией когнитивной, и там, где внимание фокусируется на реалиях современной отечественной системы образования. Интересно следить за тем, как в работе выявляются зоны преемственности, идущие от классической школы Канта, Гумбольдта, Ясперса; в их ряду – отношение к исследованию и образованию как к поиску истины, непререкаемая дидак-

тическая связь исследования и образования, научный этос и духовные основы просвещенной жизни. И вместе с тем, это культурно-эпистемическое наследие подвергается глубоким и жестким трансформациям в условиях динамичного и прагматичного общества. Ушли ли эти прекрасные гуманистические идеи безвозвратно? Или мы способны не уподобляться слонам в посудной лавке?

Стремление автора к выходу за границы констатации не слишком веселой ситуации в науке и образовании привело его к необходимости анализа глубинных когнитивных структур. Так, он вводит понятие транслогического мышления – как «ментального инструмента, делающего возможным человеческому духу проявлять себя в теоретической деятельности как мыслящее целое, нераздельно реализуемое в слиянии творческой и формально-дедуктивной компонент» (с. 89). Это, безусловно, естественная и органичная для репрезентации авторской концепции мысль: на какой же еще почве возможно выстраивание обучения на основе науки, как не на комплексе когнитивных и мотивирующих структур, сочетающих рациональное и иррациональное, питающее интуицию, воображение, творчество?

Между тем сама наука, процессы создания и продвижения знания выходят со временем на уровень первостепенной задачи общественного развития. Ключевая особенность ситуации в том, что когда наука формирует ценности и интересы в русле своего, исключаящего человека развития, общество и индивид становятся «тенью научного производства» (с. 127). Почему-то эта авторская мысль напомнила мне великую формулу А. Швейцера: когда общество воздействует на личность сильнее, чем личность на общество – наступает деградация культуры.

Анализ этоса науки звучит в работе весьма жестко (глава 3). И весьма узнаваемо: научные сообщества, находящиеся на острие инновационного процесса, преобразуются в экономические кластеры. Уж не знаю – намеренно ли А. О. Карпов использует понятие кластера, так широко применяемое сегодня в правительственных документах и в организационной структуре проекта Сколково, или это просто совпадение (существует ведь целый ряд синонимов, которые предлагает компьютерный словарь) – клацающее звучание русской транскрипции английского слова вызывает соответствующие ассоциации у каждого, кто сегодня так или иначе включен в институциональную структуру науки. Ее клановость и иерархичность, жесткие механизмы отграничения внутри научного сообщества одних от других по критерию коммерческой или политической ангажированности, катастрофически усиливающаяся формализация процесса получения грантов и защит диссертационных работ, выхолащивающая их творческую составляющую – все это выводит человека за рамки морального комплекса «бескорыстного исследователя». Приходится признать, что в этом случае другая работа М. Вебера – «Наука как призвание и профессия» (с которой я обычно начинаю свой курс «Истории и философии науки» аспирантам, как бы принимая их в сообщество), в своем пафосе деактуализирована.

Наступил новый этап научного бытия, свершился явный социокультурный сдвиг, обусловленный особой экономической ролью знания. Автор вводит понятие «странного общества», обозначив им «идеальный тип (по

М. Веберу) общественного состояния, располагающегося близ границ технологоса, в котором собраны социокультурные диссонансы, производимые соприкосновением уходящего и наступающего времени» (с. 144). Иными словами, это общество, находящееся на стыке социокультурных эпох, порождающем конфликты и кризисы, следствием которых становится патологическая расщепленность сознания – и на индивидуальном, и на общесоциальном уровнях.

Наше неравнодушное участие в процессах производства и трансляции знаний и наблюдение весьма устойчивых механизмов социального капитала, возносящего его владельцев в «социальном лифте» наверх, вполне подтверждает тезис автора о том, что «в мутной воде странного общества» происходит «захват когнитивного статуса» (с. 151). Эти же правила игры распространяются и на институт образования. Он постепенно как бы выводится из ядра культуры в иную сферу, может быть, даже на социокультурную периферию. Как иначе можно оценивать экономико-бюрократический прагматизм, выталкивающий образование в сферу услуг? Предлагаемые сегодня методики оценки качества деятельности образовательных учреждений не только не способны измерить «качество» духовного мира, гражданской позиции и т. п., но и играют разрушительную роль – в томах отчетных единиц тонет человеческая, творческая составляющая. И вместе с нею – понимание миссии образования, заключенной в этическом будущем нации (К. Ясперс)! И где же университет как центр духовного образования народа, как место, где существует «ничем не обусловленное изыскание истины»? А есть еще социальные задачи, решаемые университетом – развитие личности, формирующее исследовательский ум, системное и критическое мышление, социальное взаимодействие. Уходящее со сцены профессии поколение преподавателей, почти поставленное в положение париев, еще пытается совместить решение этих задач (высший уровень – самоактуализации по А. Маслоу) с поддержанием своего физического статуса (низший уровень – биологических потребностей по А. Маслоу) путем выполнения двух, или даже трех преподавательских нагрузок. Сменяющее эту генерацию поколение преподавателей, уже не способное противостоять формализованному давлению чиновников, встраивается в парадигму ролей, но не целей.

Многие из нас, понимая бессмысленность и разрушительность образовательных реформ, осуществляемых в современной России, ограничиваются их острой критикой. Автор данной исследовательской работы следует дальше. Вся эта сложная конструкция, состоящая из экскурсов в историю образования и науки, в экономические, этические, этносоциальные аспекты цивилизационной динамики – все это необходимо лишь для того, чтобы выстроить парадигмально-дифференцированную модель научного образования, модель, основные контуры которой уже апробированы практикой программы «Шага в будущее» и семинаром «Наука в школе».

В работе есть несколько рефренов, «красных нитей», идущих через весь текст. Одна из них – понятие *techné*. Оно – и в осмыслении основных парадигм современности, и в размышлениях о технологизме науки и педагогики. Может быть, в этом внимании к технологической составляющей культуры играют свою роль базовое инженерное и физико-математичес-

кое образование и научный опыт автора? Не исключая такого влияния, отметим, что видение технологизма обретает в книге философское звучание, далеко выходя за рамки инженерии и педагогики.

Представляется методологически интересным прием «дописывания» классики, в частности, идеи М. Вебера о роли протестантской этики в становлении буржуазного стиля жизни. В это «дописывание» оказались вовлечены Р. Мертон и Ж. Ле Гофф, С. У. Оуэн и Р. Бакстер, А. Герцен, С. Кьеркегор и А. Чехов. Автору понадобилась работа М. Вебера, чтобы продемонстрировать динамику профессионального и ментального в транслогическом модусе, когда «культурное опережает социальное и утверждает особый познавательный стиль в плетущемся вслед за ним обществе». И в этом стиле индивидуального бытия происходит «медленное угасание фантазии человеческого духа в *культуре целей*», где «транслогическое надевает на себя узду культурной утилитарности». Цели жизни здесь располагаются в недостижимом будущем. В результате возникает «эффект отложенного существования». Что же касается настоящего, то оно питается лишь миражами. Культура целей задает горизонт цивилизационного развития, она провоцирует бесконечное и безудержное производство и потребление, она конституирует концепцию инновационного обучения: его целью становится гонка за миражами будущего, главная ценность которого – все более и более высокие технологии.

Еще одна проблема в палитре животрепещущих коллизий современного мира, осмысление которой находит оригинальное выражение в монографии, раскрывается в главе «Когнитивно-культурный полиморфизм». Не выходя напрямую на вопрос политики мультикультурализма и ее критики – чем часто ограничиваются исследователи, работающие в этом проблемном поле, А. О. Карпов через ключевое понятие моделей этнодиверсификации выстраивает концепцию исследовательского обучения, учитывающего не только культурное вообще, но и этническое, в частности измерение личности. Он исходит из того, что ментальные процессы не просто в той или иной степени культурно окрашены, но они могут быть совершенно по-разному устроены (отсюда – неэффективность методов обучения, опирающихся на когнитивную «одномерность» и этническую стерильность). Учет этого своеобразия в педагогической практике – не на уровне деклараций толерантности, а на уровне поисковых форм работы с «живым» знанием в контекстных условиях – «открывает путь к *действительному и действенному* образовательному равенству» (с. 201).

Отметим ряд достоинств, нечасто встречающихся в современных текстах. Так, автор демонстрирует поразительную тщательность работы с источниками. Чего стоит, например следующая сноска: «Ссылка на библейские источники, помеченная звездочкой, обозначает *непосредственный* перевод текста еврейского Ветхого Завета, который был модифицирован греческим переводом Септуагинты (II–III века до н. э.) Перевод с еврейского на русский выполнен М. И. Рижским. Остальные цитаты даны по тексту Синодального перевода Книг Священного Писания (1876)» (с. 71). На таких ссылках можно учить студентов и аспирантов.

Чрезвычайно хороши эпиграфы. Мы редко обращаем на них внимание – и совершенно напрасно. В этой книге эпиграфы не только очень точны, на-

страивая читателя, отражая квинтэссенцию мысли, разворачиваемой в предстоящей главе, и они – не только свидетельство необычайно широкого и разнообразного круга чтения автора. В данном случае эпитафия – показатель его погруженности в предлагаемую читателю проблематику: какой бы текст ни попал ему на глаза – художественный, научный или публицистический – в любом находится нечто, что соотносится с интересующей его темой. И это означает лишь то, что мы имеем дело с глубоким исследователем, способным любой артефакт, любую информацию, поступающую к нему из внешней среды, интегрировать в пространство своего научного поиска.

Кажущаяся порой избыточность материала – историко-культурологического или этнокультурного – заставляет пролистывать страницы, лишь проглядывая их. Однако те или иные тезисы последующих глав невольно требуют возвращения и «дочитывания» пропущенного текста. Представленная на суд читателя работа – прекрасная иллюстрация герменевтического круга – в ней нет случайных частей, и целостная мысль автора вырастает лишь в логически стройной интерпретации каждой из них.

Особого внимания заслуживает язык. С поистине художественными, метафорическими находками (например, «в наши дни надэтическое вершит свое господство, которое создает растущая *внечеловеческая* интеллектуализация техносферы» (с. 121), или «...становящийся мир знаниевого капитала не менее деспотичен, чем мир капитала финансового...» (с. 133) соседствуют такие фразы, как: «новые религиозные ценности фундировали рационализации, которые обосновывали экзистентные стратегии и запускали когнитивные механизмы, оптимизирующие способы бытия» (с. 79). Я бы не рискнула переписать эти мысли на доступном как образованным людям, интересующимся проблемами науки и образования, так и государственным служащим, причастным к принятию судьбоносных для отечественного образования решений, языке. Жаль, что такого рода обороты вынуждают продираться к смыслу, упрятанному в трудно воспринимаемый текст.

На наш взгляд, довольно странно звучит и многократно повторенная автором «культура знаний». Понятие это в тексте не раскрывается, автор пользуется им как априори очевидным. Но для культурологов это вовсе не очевидно, поскольку *не* культурных знаний не существует «по определению». Все знания – культурны. Вопрос заключается в том, как именно они культурны, что, собственно, и составляет предмет истории и теории культуры. Отсюда вытекает и вопрос о «росте культуры знаний». Какие критерии следует применять в подобном измерении?

Впрочем, нет сомнений, что и на эти вопросы – при той способности к проникновению в глубинную суть явлений – автор найдет удовлетворительные ответы в последующих работах.

Авторское «странное общество», обозначающее современный социум, стоящий на пороге перемен, – не просто очередная метафора. Наше общество, накопившее немалое число концептуальных моделей и сценариев возможного будущего, пока не может найти адекватного антропологической сущности человека варианта. Мы стоим перед выбором, пытаемся в очередной раз заглянуть за горизонт. В данном случае мы как раз имеем

дело с проектом, который не просто предлагает «рецепт» от трагического исхода цивилизационно-культурного «прогресса», но и пытается обратить внимание на скрытые механизмы «разворачивающейся драмы».

Размышляя о динамике европейской культуры, «путешествуя» по эпохам вместе с великими мыслителями, автор этой необычной книги не теряет своего лица – ни в стержневых идеях, ни в стиле их изложения. Представляется, что высвечивая одну из «королевских дорог, способных привести сегодняшнее общество к эффективному функционированию» (с. 201), А. О. Карпов ощущает себя наследником великих культурных эпох – со всеми их «высокими» и трагическими чертами. И – ответственным за будущее цивилизации, которое не может осуществиться без науки и образования.

**СТЕНОГРАММА ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО
ВЕБИНАРА «ПРОГНОЗИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ
(исходные определения)»**

**TRANSCRIPT OF THE PHILOSOPHICAL-METHODOLOGICAL
WEBINAR «FORECASTING IN EDUCATION (THE INITIAL
DEFINITIONS)»**

7 февраля 2013 г. под руководством доктора педагогических наук, профессора, заведующего лабораторией философии образования Института теории образования и педагогики РАО, академика РАО Якова Семеновича Турбовского состоялся философско-методологический вебинар «Прогнозирование в образовании (исходные определения)».

Я. С. Турбовской: «Представляется целесообразным – для плодотворного начала дискуссии и избавления от необходимости в каждом выступлении повторять тождественные или близкие по смыслу формулировки – привести ряд определений понятий «прогнозирование» и «прогнозирование в образовании», раскрывающих их суть и целевую направленность в теоретическом и прикладном использовании.

Методологически исходным требованием для плодотворного дискуссионного обсуждения проблемы является не только формулировочная четкость определений, лежащих в основе отстаиваемой точки зрения, но и признание их сущностной адекватности или явных отличий от других определений.

Я не ставлю перед собой задачу перечислить все существующие определения понятий «прогнозирование» и «прогнозирование в образовании». И при этом все авторы и исследователи этой проблемы, если не учитывать отдельных аспектных отличий, его одинаково трактуют и определяют. К тому же никто не опровергает ничьей точки зрения, никто не отрицает фундаментальной значимости этой категории, и все они стремятся прояснить, как и благодаря чему ее целевая предназначенность может стать более продуктивной и реально значимой. И, следовательно, иссле-