

РУБЕЖИ ТЕОРИИ ПОЗНАНИЯ

Н.В. Даниелян

РОЛЬ КОНСТРУКТИВИЗМА В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА ОТ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА К “ОБЩЕСТВУ ЗНАНИЯ”

Аннотация. В данной статье рассматривается возрастание роли конструктивизма в процессе перехода от информационного общества к “обществу знания”. Автором проводится анализ понятия “общество знания” на основании работ разных философов и устанавливается, что основным отличием информационного общества от “общества знания” становится подключение ненаучного знания, поскольку в новом типе общества постепенно стираются разграничительные “линии” между наукой, обществом и социальной культурой. На основании исследования взглядов некоторых выдающихся философов на процесс образования в статье проводится мысль, что целью образования становится формирование всего человека, что означает отказ от использования формальной информации и возрастание роли “живого знания”. Автор приходит к выводу, что конструирование как одна из форм организации знания означает способность сконструировать соответствующую целям человека новую упорядоченность, в идеале — еще не освоенного мира. Вследствие этого в “обществе знания” познание понимается как включенное в реальность, которая все более превращается в конструкт научно-познавательной деятельности субъекта.

Ключевые слова: философия, знание, общество, информация, познание, субъект, реальность, образование, наука, конструктивизм.

В последнее время проводятся все более интенсивные исследования перехода от информационного общества к так называемому “обществу знания”, прежде всего, в аспекте конструирования данного общества на основании науки относительно социологии и экономики знаний, поскольку они начинают играть все большую роль наряду с материальными ценностями. В начале статьи следует определить, чем же понятие информационного общества отличается от “общества знания”.

Преобразование информации в знание предполагает работу мысли. Как таковая, информация является лишь грубыми данными, сырьем для получения знания. С этой точки зрения, информация прекрасно может быть “незнанием”: Интернет здесь является особо красноречивым примером, поскольку, по некоторым оценкам, половина информации, распространяемой через Интернет, по всей видимости, является просто фальшивой или неточной. Тем не менее, рефлексивный характер суждений, которые необходимы для преобразования информации в знание, представляет собой

нечто большее, чем простую проверку фактов. Он подразумевает владение некоторыми когнитивными способностями, критическими и теоретическими, развитие которых и является задачей “общества знания”. Если возникает опасность “утонуть” в потоке информации, то именно знание позволяет “сориентироваться в мышлении”. Различие между знанием и информацией должно учитывать, кроме того, процесс “придания формы” из знания в информацию (что называется “информационализацией” знания). Данный процесс придает материальное измерение знанию, что делает его более оперативным и облегчает его обработку. Таким образом, знание становится средством производства новых знаний. Информация представляет собой то, что преобразуется посредством соответствующей обработки, в то время как знание представляет собой то, что производится, при этом производство знания всегда основано на уровне познания и на преобразовании информации. Следовательно, знание является продуктом человека и принадлежит человеку. Именно форма превращения информации ведет к производству знания, но и само знание преобразуется

в информацию, с тем, чтобы затем подвергнуться обработке и произвести новое знание. Очевидно, что в этом цикле заложена основа инноваций, обеспечивающих новые достижения в области эффективности производства знания.

Сам термин “общество знания” появился в 1990-х годах. Он был сформулирован в работах П. Дракера¹ и Н. Штера². Однако не только эти труды, но и вся совокупность рассуждений и публикаций, посвященных решающей роли знания в экономической и социальной организации, оказались весьма востребованными. Развитие информационно-коммуникационных технологий в индустриально развитых странах породило к 1990-м годам совокупность новых явлений в сфере экономических и социальных отношений. Технические инновации, стандартизация производственных процессов, реорганизация информационного обеспечения, внедрение новых принципов управления дали возможность крупным корпорациям и средним компаниям значительно повысить собственную эффективность. Благодаря этому высвободились огромные финансовые средства, которые уже не могла полностью абсорбировать реальная экономика.

В то же время интеллектуальный труд стал более гибким с точки зрения его организации, рабочего времени, квалификационных требований. В ряде случаев когнитивный работник начал превращаться в самопредпринимателя или предпринимателя в отношении собственной рабочей силы. Уровень затрат на компоненты знания в высокотехнологичной продукции (исследования и разработки, маркетинг, дизайн и т.д.) все чаще значительно превышал фактические материальные затраты по выпуску самой продукции. Именно символические, нематериальные компоненты продукта или услуги начали превращаться в основной источник прибыли. Обобщенно эта позиция сформулирована Б. Польре: “Когнитивный капитализм следует понимать как общество знания, управляемое и организованное по капиталистическим принципам. Кроме того, когнитивный капитализм следует понимать как такой вид капитализма, в котором знание является основным источником стоимости, откуда и вытекает его противопоставление капитализму промышленному”³.

В “обществе знания” изменяется природа труда, высшего образования и способ функционирования всего общества как сложной взаимосвязанной системы. Как указывает А. Горц, “знания стали основной производственной силой. Следовательно, основные продукты общественной деятельности — уже не кристаллизованный труд, а кристаллизованные знания”⁴.

Следуя мнению П. Дракера, превращение научных знаний в главный источник новых технологий начало происходить, по историческим меркам, сравнительно недавно. Еще в XVIII в. “никто даже не пытался рассуждать о применении науки для разработки орудий производства, технологий и изделий, то есть об использовании научных знаний в области техники и технологии. Эта идея созрела лишь... в 1830 г., когда немецкий химик Ю. фон Либих изобрел сначала искусственные удобрения, а затем — способ сохранения животного белка”⁵. Именно в это время начинается, согласно П. Дракеру, промышленная революция как процесс глобального преобразования общества и цивилизации на основе развития техники. При этом научные знания начинают выступать в новой, не свойственной им прежде роли — в роли фактора, активно воздействующего на жизнь человека и общества и преобразующие их.

Осознание технологических возможностей науки является двусторонним процессом, в котором участвуют как те, кто занимается наукой, так и те, кто занимается предпринимательством и производством. В результате этого процесса люди не только становятся все более восприимчивыми в отношении тех или иных новых технологий, но и приобретают технологическое “мировосприятие”. Любая серьезная проблема, с которой они сталкиваются, начинает осознаваться и мыслиться как проблема технологическая: сначала она расчленяется по канонам, задаваемым технологией, а затем ищутся и используются технологические возможности ее решения.

Получение нового знания есть не только технологический, но и социальный конструкт. На его основании можно сделать вывод, что информационное общество связано в основном с производством и использованием информации с помощью интеллектуальных технологий, базирующихся на компьютерной обработке информации, что приводит к росту значения теоретического знания и науки. Вместе с

¹ Drucker P.F. Post-capital society. Oxford, 1993.

² Stehr N. Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt-am-Main, 1994.

³ Польре Б. Когнитивный капитализм на марше // Политический журнал. 2008. № 2. С. 66.

⁴ Горц А. Нематериальное. Знание, стоимость и капитал. М., 2010. С. 41.

⁵ Drucker P.F. Post-capital society. Oxford, 1993. P. 85.

тем, согласно Г. Бехманну, “общество знания” основано не только “на росте значения теоретического знания в социальном познании, но и на социально детерминированных процессах его распределения и воспроизведения, причем не только научно созданного, но и общепризнанного знания, поскольку кроме науки в современном обществе существуют и другие источники знания”⁶. Можно предположить, что в новом обществе получает особое значение не само знание, а его недостаток, поскольку именно “недостаток знания часто становится социальным аргументом ...постоянной обратной связи знания с деятельностью”⁷. Из изложенного выше можно заключить, что отличием “общества знания” от информационного общества становится подключение ненаучного знания, например, внедрение в исследования практических и социальных знаний.

При построении концепции “общества знания” следует исходить как из качественных характеристик современной науки, составляющей его базис, так и социального мира, тех условий жизни людей, которые не только формируются наукой, но и во многом определяют ее собственное устройство. Двойственность этого процесса заключается в том, что, с одной стороны, научное знание рационализирует взаимоотношения общества и природы, рассматриваемых с точки зрения естественнонаучного знания, с культурой общества, исследуемой относительно социальных наук. В этих условиях постепенно стираются разграничительные “линии” между наукой, обществом и социальной культурой, наблюдается переструктурирование взаимоотношений между ними.

Производство научного знания понимается уже не столько как поиск основополагающих законов природы, сколько как процесс, обусловленный контекстом применения знания, представлениями о социальных потребностях и потенциальных потребителях. “Производство научного знания становится рефлексивным процессом, необходимым элементом которого является учет его социальных импликаций”⁸. Действительно, говоря об “обществе знания”, необходимо иметь в виду, что оно

демонстрирует не просто усиление, повышение роли науки в обществе, но отражает глубокие изменения именно в самом обществе, для которого новые научные знания и технологии становятся уже не чем-то факультативным, а его сутью.

Так как в таком обществе движущей экономической силой становится производство знания, то в нем постоянно возникает потребность во все новом и новом знании. По мнению Г. Бехманна, “общество знания — это общество, в силу своей внутренней логики обеспечивающее приращение знания, которое, в свою очередь, порождает необходимость в еще большем знании”⁹. Проводя параллель между знанием и информацией, можно согласиться с их определением, данным Н. Штером: “Знание означает способность к действию, тогда как информация есть знание, обработанное для решения прикладных задач”¹⁰.

Несмотря на ряд предпринятых попыток, в настоящее время не существует целостной теории “общества знания”, которая охватывала бы все существенные аспекты, обсуждаемые в литературе. Тем не менее, имеются сходные концепции. Так, например, Н. Штер определяет данное общество как основанное на проникновении науки во все сферы общественной жизни. Конкретные проявления этого процесса он описывает следующим образом:

- “насыщение всех сфер жизни и деятельности научным знанием;
- замещение других форм знания наукой (в том числе профессионализация занятий);
- развитие науки в качестве непосредственной производительной силы;
- формирование нового сектора производства (производство знания)”¹¹.

П. Вайнгарт формулирует сходные положения. Он, в частности, основывает свою концепцию на следующих ключевых позициях¹²:

- наука более не ориентируется исключительно на познание природы и открытие ее законов, а развивается в сферах ее вероятного применения;

⁶ Bechmann G. Concepts of Information Society and the Social Function of Information // Towards the Information Society / Edited by G. Banse. Berlin, 2000. P. 38.

⁷ Горохов В.Г. Научно-техническая политика в обществе незнания // Вопросы философии. 2007. № 12. С. 72.

⁸ Ефременко Д.В. Концепция общества знания как теория социальных трансформаций: достижения и проблемы // Вопросы философии. 2010. № 1. С. 54.

⁹ Бехманн Н. Общество знания – краткий обзор теоретических поисков // Вопросы философии. 2010. № 2. С. 119.

¹⁰ Stehr N. Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt-am-Main, 1994. S. 241.

¹¹ Ibid. S. 36.

¹² Weingart P. Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerwist, 2001.

- организация исследований происходит на фоне усиливающегося напряжения между тенденциями специализации и трансдисциплинарности знания.

Аналогичных представлений об обществе знания придерживается и В.А. Лекторский. “Общество знания” характеризуется как динамично развивающееся общество, в котором:

- “осознается роль знания как фактора успеха в любой сфере деятельности;
- существует постоянная потребность в новых знаниях, необходимых для решения новых задач, создания новых видов продукции и услуг;
- эффективно функционируют системы производства знаний и передачи знаний;
- предложение знаний стремится не только удовлетворять имеющийся спрос на знания, но и формировать такой спрос”¹³.

Понимаемое подобным образом “общество знания” не сводится к экономике знаний. Потребность в новых знаниях имеется не только в экономике, но и во всех сферах деятельности людей. Производство и передача знаний осуществляется не только в рыночных контекстах, но и вне таковых. Процессы коммерциализации науки, культуры, образования — реальность, однако эти процессы затрагивают лишь отдельные аспекты и фрагменты таких областей. Значительная доля информационной продукции, производимой в “обществе знания”, становится общественным достоянием, вознаграждение ее создателям осуществляется не на коммерческой основе, может быть символическим, а то и вовсе не иметь денежного выражения. Таким образом, нельзя не согласиться с мнением А. Горца, что “знание — это не обычный товар, его стоимость невозможно определить, его можно бесконечно бесплатно размножить, поскольку оно поддается компьютерной обработке, распространение повышает его плодотворность, приватизация снижает ее и противоречит самой сути знания”¹⁴.

Из приведенных выше концепций можно сделать вывод, что рациональная деятельность в подобном обществе возможна лишь при бесплатном, широком распространении научно обоснованного знания, что возможно только с помощью трансформации системы образования.

Давайте теперь обратимся к системам взглядов некоторых педагогов-философов на воспитание и образование индивидуальности человека, которые, с моей точки зрения, особенно актуальны сегодня. Так, например, согласно Генриху Песталоцци, весь порядок природы в образовании человечества заключается в силе укрепления и применения своих знаний, своих дарований и своих способностей в целом. Всякое познание, по мнению Песталоцци, должно исходить из созерцания, из чувственного знакомства ребенка с внешними предметами, из возбуждения и создания собственных впечатлений. Но это созерцание вовсе не есть пассивное подчинение, а, напротив, самостоятельное восприятие. Как только чувства ребенка получили первые впечатления, с этого момента уже начинается развитие его способностей.

Кроме знаний и убеждений, ребенок нуждается в определенных навыках, обладание которыми приводит его к внутреннему довольству собой. Из навыка развивается умение, которое имеет существенное значение. Формирование умения покоится на прочном первоначальном механизме выполнения детьми необходимых образовательных упражнений.

Можно заключить, что утверждения Песталоцци актуальны и сегодня. В информационном обществе человека необходимо заинтересовать информационной культурой с детства с помощью сначала созерцания, а затем самостоятельного использования электронных игрушек, а позже персонального компьютера. Для школы социальным заказом информационного общества следует считать обеспечение уровня информационной культуры ребенка, необходимой для будущей работы в конкретной сфере деятельности. Причем, наряду с изучением теоретических дисциплин информационного направления, много времени необходимо уделить компьютерным информационным технологиям, являющимся базовыми составляющими будущей сферы деятельности.

Философия Иммануила Канта, исторгнув дело воспитания из сферы одного внешнего опыта — грубого чувственного эмпиризма, — перенесла его в область эмпирической психологии и потребовала согласного с природой развития всех способностей ребенка с помощью целесообразных средств. Она уничтожила в педагогике утилитарный принцип.

Воспитание, по словам Канта, имеет своей задачей образовать ребенка для того, чтобы он исполнял цель своего бытия. Различие частных целей обуславливает различие отраслей воспитания. Общая

¹³ Лекторский В.А. Философия, общество знания и перспективы человека // Вопросы философии. 2010. № 8. С. 30.

¹⁴ Горц А. Нематериальное. Знание, стоимость и капитал. М., 2010. С. 82.

и безусловная цель — моральная — осуществляется нравственностью, техническая цель — ловкостью, а практическая — благоразумием. Дети должны воспитываться не для настоящего, а для будущего. Под воспитанием, кроме самого образования, надо понимать попечение, дисциплину и обучение.

В первом отношении надо насколько возможно ближе следовать природе, наблюдать, чтобы дети не употребляли своих сил на что-нибудь вредное. Впрочем, попечение не должно стеснять раннее развитие органов движения и чувств, чтобы ребенок приобрел силу, ловкость, проворство. Дисциплина должна предостерегать, чтобы грубые инстинкты не отталкивали человека от его назначения, не удалили его от человечества; она должна облагораживать в человеке его животную природу, подчинять ребенка известным законам и дать ему почувствовать их обязательную силу. Преподавание должно снабдить ученика умениями и сведениями, необходимыми для каждого человека, а потом уже для его будущего призвания; считая главным своим предметом развитие ума, обучение имеет ввиду также и образование всего человека.

Эти постулаты также очень актуальны сегодня. В программе информатизации следует особое внимание уделить информатизации образования как направления, связанного с приобретением и развитием информационной культуры человека. Это, в свою очередь, ставит образование в положение “объекта” информации, где требуется так изменить содержание подготовки, чтобы обеспечить будущему специалисту не только общеобразовательные и профессиональные знания в области информатики, но и необходимый уровень информационной культуры. В нашей стране решение этой проблемы находится на начальной стадии, поэтому целесообразно учесть опыт наиболее развитых стран, где этот процесс уже получил значительное развитие.

На педагогику философия Фридриха-Вильгельма Шеллинга оказала влияние в том отношении, что отвергла возможность познания человеческой природы без содействия науки. Отдельное рассмотрение данного человека она считает пустой отвлеченностью, потому что жизнь каждого человека не может быть отделена от жизни целого человечества, но именно в ней и имеет, главным образом, свое истинное средоточие. Вследствие этого, философия Шеллинга указывает эмпирической психологии кантовской школы на ее должные границы и основной целью воспитания ребенка признает такое развитие, которое содействует проявлению идеи всего человечества в каждом отдельном индивидуе.

Воспитывать ребенка в самостоятельности, образовывать его дух с первого момента его пробуждения и направлять воспитание так, чтобы оно вело к справедливости и любви к людям, — таковы основные положения философии воспитания и образования Канта и Шеллинга.

Появление новых технических средств и информационных технологий обрушивает лавину информации на современного ребенка. Как следствие, становится возможным целенаправленное воздействие на него. Это одна из причин, вследствие которой технический прогресс в сфере массовой коммуникации служит социальному регрессу общества, так как порой разрушает веками создаваемые социальные коммуникационные связи между старшим и младшим поколениями, формируя у человека негативные стереотипы мышления. Именно здесь так необходимы самостоятельность и воспитание духа личности, провозглашенные Песталоцци, Кантом и Шеллингом.

Таким образом, несомненно, с одной стороны, научно-техническое развитие, как рациональная деятельность, внесло много позитивного в расширение понятия культуры. С другой стороны, при помощи современных технических средств не составляет труда вмешаться в личную жизнь человека, ограничить его свободу выбора, манипулировать им. Культура, как носитель нравственного императива, должна занять соответствующее ей место в решении вопросов формирования систем воспитания и образования. Мало добиться того, чтобы человек знал, как правильно поступить в тех или иных обстоятельствах, надо, чтобы он не смог в силу воспитания и образования поступить иначе. Кроме того, соответствующе подготовленная личность будет обладать значительной свободой, поскольку в каждый данный исторический момент человек более или менее свободен в выборе средств для достижения поставленных перед собой целей.

Существенное отличие становящегося сегодня “общества знания” состоит в изменении типа мышления и роли в нем формальной информации или “человеческого знания”. Это отличие не всегда осознается сегодня педагогами, организаторами образования, а также психологами и философами образования. Обращая на это особое внимание, А. Горц настаивает на том, что в информационном обществе дело не только в том, что теперь не “капитал посредством машин” правит обществом, а в том, что “на карту поставлена также гегемония господствующего научного мышления — когнитивно-инструментальной рациональности... Стоит

поставить под вопрос инструментализацию всего живого и человеческого, как под вопросом оказывается и понимание наукой самой себя и своего социального воздействия”¹⁵. Сам человек в ситуации абстракций и “инструментального разума”, упорно отключаемый от “живого знания” как нестрогого и не формализуемого, выглядит беспомощным и слабым без поддержки компьютерной технологии и специальных информационных устройств.

Общество в России, находясь в “фазовом отставании” и упорно внедряющее сегодня идеалы и принципы информационного общества, всю систему образования строит на принципах максимальной формализации, разработки технологий и программирования, представления в модулях, оценки в компетенциях. Из школьных и вузовских программ исключаются или сводятся к схемам, тестам и пр. многие качественно-содержательные дисциплины, такие как литература, этика, эстетика и другие. Во всех гуманитарных и социальных дисциплинах понятийный аппарат претерпевает существенные изменения в сторону внедрения “технических” терминов. Так, в философских и психологических статьях, наряду с искусственным интеллектом, искусственной жизнью, повсеместными терминами становятся: “технология”, “унифицирующая технология”, “сборка реальности”, “сборка субъекта”, “пространство образования” и многие другие технологизированные понятия из языка компьютерной и информационной технологии.

Однако в “обществе знания” ситуация будет принципиально меняться — на смену инструментальному разуму приходит “живое знание”, не безличная, формальная информация, но конкретное знание конкретной личности, то есть практическое, воплощенное в повседневности, несистематизируемое обиходное знание и умение, существующее часто в форме “неявного знания”. На языке экономистов — это “интеллектуальный капитал”, возникающий из “личного самосовершенствования”, интеллекта и воображения, при этом “знание индивида важнее, чем рабочее время машины”, а “человек — носитель собственного капитала”¹⁶. Сегодня ставятся задачи изучения природы и свойств “живого знания”, обучение понимается как пожизненное самообучение на основе кооперации и коммуникации. Субъективность, как “вкладывание в самого себя”, становится положительной характеристикой продуктивности

знания. Важнейшим принципом образования становится повседневное и пожизненное воспроизводство себя как профессионала в различных сферах деятельности. В текстах, пишущих об образовании в “обществе знания”, мелькают термины с приставкой “self-”, такие как самосозидание, самопредприятие и даже “самоэксплуатация”.

Можно предположить, что происходит формирование новой рациональности, в том числе и в науках, когда высокоразвитые информационные технологии будут включать, в качестве необходимого компонента, “живое” обыденное знание, а также этику, эстетику, гуманитарные ценности в целом, творческий потенциал, воображение и эмоции конкретных людей с их неформальным знанием.

Применительно к “обществу знания” образование рассматривается в контексте его социальных функций, а также как средство культурного, профессионального (включая знания, умения, навыки), “воспитательного” формирования личности в чередующих друг друга поколениях¹⁷. Такой подход, безусловно, оправдан, так как эксплицирует действительно важные функции системы образования, однако концептуально ограничен. Действительно, концепция анализа образования в контексте социального воспроизводства поколений, изучение культурных, социальных, профессиональных и духовных его функций практически не зависит от того, произошел ли переход к “обществу знания” или же нет. Выход из сложившегося противоречия заключается в расширении контекста концептуального анализа современной системы образования и в методологическом уточнении основ такого анализа, адекватных “обществу знания”. Один из возможных вариантов подобного расширения есть выход за рамки “чисто социального” рассмотрения, и введение в явное поле эволюционного контекста человеческого общества во всей его полноте и сложности как социального феномена и как феномена, где определяющими становятся информационные потоки и ресурсы знания.

Важнейшей характеристикой сферы образования в настоящее время являются ее “механизмы”, нацеленные на опережающую адаптацию к наступающему природному и социальному будущему “общества знания”. Адаптация понимается в системном контексте как необходимый и важнейший атрибут как биологической, так и социальной жизни отдельного человека и всего общества.

¹⁵ Горц А. Знание, стоимость и капитал. К критике экономики знаний // Логос. 2007. № 4 (61). С. 8-9.

¹⁶ Там же. С. 10.

¹⁷ Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. М., 2002.

Следовательно, когнитивная и ментальная адаптация социума, в том числе посредством сферы образования, есть один из реально действующих механизмов адаптации человека и социума к окружающим искусственному и природному мирам, а также к их будущей реализации.

Если посмотреть на развитие современного образования с позиции конструктивизма, то становится понятно, что в условиях перехода к новому типу общества его задача должна состоять в том, чтобы «целенаправленно культивировать конструирующие способности учеников, причем не теряя из виду, что это только условие для возможности войти в новую форму организации современного знания»¹⁸. Очевидно, что обучать учащихся конструированию в философии, математике, гуманитарных или естественных науках надо по-разному, поскольку они преследуют различные задачи.

При рассмотрении конструирования как одной из форм организации знания речь идет о способности сконструировать соответствующую целям человека новую упорядоченность, в идеале — еще не освоенного мира. Причем упорядоченность должна быть такова, чтобы она позволила человеку в качестве субъекта научно-познавательной деятельности вписаться в осваиваемый и преобразуемый им объективный мир. Под обучением конструированию подразумевается необходимость научиться конструировать новое знание из материала освоенной информации. Для этого требуется овладеть некоторой теорией или дисциплиной как целым и увидеть проблему в уже освоенном знании. Что касается задачи образования обучать новой форме организации знания, в которой из поля знания, где доминирует конструирование, ставится проблема культивирования самой субъективности человека, предполагающая адекватное современному знанию рассмотрение естественных и гуманитарных наук в их непосредственной взаимосвязи.

Список литературы:

1. Бехманн Н. Общество знания — краткий обзор теоретических поисков // Вопросы философии. 2010. № 2. С. 113-126.
2. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. М.: Педагогическое общество России, 2002. 512 с.
3. Горохов В.Г. Научно-техническая политика в обществе не-знания // Вопросы философии. 2007. № 12. С. 65-80.

¹⁸ Румянцев О.К. Воспроизведение и конструирование в европейской мысли // Метафоры разума в европейской культуре: к философским истокам современных проблем образования / Отв. ред. О.К. Румянцев. М., 2010. С. 368.

Рассмотрев конструктивистский подход к современному образованию в условиях перехода от информационного общества к «обществу знания», можно сделать вывод, что с одной стороны задача образования заключается в транслировании уже созданного, накопленного и устоявшегося в культуре, а с другой стороны от него требуется принципиальное изменение многих принципов обучения, педагогики в целом, при этом еще более остро стоит задача воспитания свободного творческого, «самосозидающего» человека.

Еще одну особенность, лежащую в русле формирования «живого знания», отмечают Б.И. Пружинин и Т.Г. Щедрина: «Конструктивизм как бы высвобождает субъекта познания от ориентации на истинность знания, на соответствие знания чему-либо, находящемуся вне его конструктивной активности и, тем самым, создает благоприятный психологический фон для свободного научного творчества»¹⁹. Компетентностный, отождествляемый сегодня с деятельностным, подход в данном случае предполагает социальную адекватность личности, то есть решение ею задач обучения научной и мировоззренческой картине мира и инновационной форме организации знания.

Из рассмотренных положений следует, что в «обществе знания» познание понимается как включенное в реальность, а не противостоящее ей, поскольку стираются жесткие разграничительные линии между неживой и живой природой и процесс познания начинает носить унифицированный характер. Исследователь и исследуемое (то есть и «субъект», и «объект») принадлежат к более широкому классу явлений, причем в исследуемой реальности они более не противопоставлены друг другу. И более того, допускается реальность, в которой и субъект, и объект одинаково оказываются объектами, поскольку реальность для «общества знания» — это во многом конструкт научно-познавательной деятельности человека.

¹⁹ Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г. Конструктивизм как умонастроение и как методология // Конструктивистский подход в эпистемологии и науках о человеке / Отв. ред. В.А. Лекторский. М., 2009. С. 361.

4. Горц А. Знание, стоимость и капитал. К критике экономики знаний // Логос. 2007. № 4 (61). С. 5-63.
5. Горц А. Нематериальное. Знание, стоимость и капитал. М.: Издательский дом Государственного университета Высшей школы экономики, 2010. 208 с.
6. Ефременко Д.В. Концепция общества знания как теория социальных трансформаций: достижения и проблемы // Вопросы философии. 2010. № 1. С. 49-61.
7. Лекторский В.А. Философия, общество знания и перспективы человека // Вопросы философии. 2010. № 8. С. 30-34.
8. Польре Б. Когнитивный капитализм на марше // Политический журнал. 2008. № 2. С. 66-72.
9. Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г. Конструктивизм как умонастроение и как методология // Конструктивистский подход в эпистемологии и науках о человеке / Отв. ред. В.А. Лекторский. М.: "Канон + РООИ "Реабилитация", 2009. С. 354-365.
10. Румянцев О.К. Воспроизведение и конструирование в европейской мысли // Метаморфозы разума в европейской культуре: к философским истокам современных проблем образования / Отв. ред. О.К. Румянцев. М.: Прогресс-Традиция, 2010. С. 289-400.
11. Bechmann G. Concepts of Information Society and the Social Function of Information.// Towards the Information Society / Edited by G. Banse. Berlin: Springer, 2000. P. 37-52.
12. Drucker P.F. Post-capital society. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1993. 232 p.
13. Stehr N. Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt-am-Main: Suhrkamp, 1994. 261 s.
14. Weingart P. Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft, 2001. 348 s.

References (transliteration):

1. Bekhmann N. Obshchestvo znaniya — kratkiy obzor teoreticheskikh poiskov // Voprosy filosofii. 2010. № 2. S. 113-126.
2. Gershunskiy B. S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2002. 512 s.
3. Gorokhov V.G. Nauchno-tekhnicheskaya politika v obshchestve ne-znaniya // Voprosy filosofii. 2007. № 12. S. 65-80.
4. Gorts A. Znanie, stoimost' i kapital. K kritike ekonomiki znaniy // Logos. 2007. № 4 (61). S. 5-63.
5. Gorts A. Nematerial'noe. Znanie, stoimost' i kapital. M.: Izdatel'skiy dom Gosudarstvennogo universiteta Vysshey shkoly ekonomiki, 2010. 208 s.
6. Efremenko D.V. Kontseptsiya obshchestva znaniya kak teoriya sotsial'nykh transformatsiy: dostizheniya i problemy // Voprosy filosofii. 2010. № 1. S. 49-61.
7. Lektorskiy V.A. Filosofiya, obshchestvo znaniya i perspektivy cheloveka // Voprosy filosofii. 2010. № 8. S. 30-34.
8. Pol're B. Kognitivnyy kapitalizm na marshe // Politicheskiy zhurnal. 2008. № 2. S. 66-72.
9. Pruzhinin B.I., Shchedrina T.G. Konstruktivizm kak umonastroenie i kak metodologiya // Konstruktivistskiy podkhod v epistemologii i naukakh o cheloveke / Otv. red. V.A. Lektorskiy. M.: "Kanon+" ROOI "Reabilitatsiya", 2009. S. 354-365.
10. Rummyantsev O.K. Vosproizvedenie i konstruirovaniye v evropeyskoy mysli // Metamorfozy razuma v evropeyskoy kul'ture: k filosofskim istokam sovremennykh problem obrazovaniya / Otv. red. O.K. Rummyantsev. M.: Progress-Traditsiya, 2010. S. 289-400.
11. Bechmann G. Concepts of Information Society and the Social Function of Information.// Towards the Information Society / Edited by G. Banse. Berlin: Springer, 2000. P. 37-52.
12. Drucker P.F. Post-capital society. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1993. 232 p.
13. Stehr N. Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt-am-Main: Suhrkamp, 1994. 261 s.
14. Weingart P. Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft, 2001. 348 s.