

# Связь знаний и власти в трансформационном образовании: африканский контекст

Айомиде Эзекиль Олагунджу

Младший научный сотрудник, Департамент философии (Department of Philosophy), olagunjuayomide442@gmail.com

Университет штата Экити (Ekiti State University), Нигерия, P.M.B. 5363, Ado-Ekiti, Ekiti State, Nigeria

## Аннотация

Ускоряющийся темп глобальных перемен, цифровые инновации и экологический кризис обусловили необходимость переосмысления базовых целей образовательной деятельности. В настоящей статье анализируется сложная взаимосвязь между знаниями и властью в контексте трансформационного образования. Отмечается, что именно структура власти определяет, какие знания следует считать целевыми, чьи голоса учитывать и как образовательные учреждения способствуют (или препятствуют) социальной трансформации. На основе критической педагогики, постструктуралистской теории и деколониальной эпистемологии выявлены недостатки традиционной университетской модели, предполагающей линейную передачу знаний и дисциплинарную обособленность. Предложена рефлексивная парадигма, позиционирующая преподавателей как участников процесса создания знаний, выходящего за рамки институциональных, дисциплинарных и социальных границ. Целью статьи было критически

проанализировать практику использования и распределения властных полномочий в современных образовательных системах и возможные направления разработки более инклюзивных, ориентированных на будущее моделей знаний. Особое внимание уделено тому, как цифровую трансформацию можно использовать не только для повышения эффективности, но и в качестве инструмента перераспределения эпистемической власти и повышения роли общественности. На примерах африканских систем высшего образования выявлены противоречия между инновационной деятельностью и неравенством, институциональной инерцией и Форсайтом. В более широком обсуждении нуждаются этические, политические и педагогические аспекты образования. Настоящая статья вносит вклад в дискурс о трансформационном образовании, предложив концепцию, в основе которой лежат эпистемическая справедливость, партисипативное создание знаний и социально ориентированные образовательные экосистемы.

**Ключевые слова:** трансформационное образование; критическая педагогика; эпистемическая справедливость; рефлексивность; устойчивое развитие

**Цитирование:** Olagunju A.E. (2026) Exploring the Relationship between Knowledge and Power in Transformative Education: A Case Study of African Contexts. *Foresight and STI Governance*, 20(1), 30108. <https://doi.org/10.17323/fstig.2026.30108>

# Exploring the Relationship between Knowledge and Power in Transformative Education: A Case Study of African Contexts

Ayomide Ezekiel Olagunju

Graduate Student & Research Assistant, Department of Philosophy, olagunjuayomide442@gmail.com

Ekiti State University, P.M.B. 5363, Ado-Ekiti, Ekiti State, Nigeria

## Abstract

The accelerating pace of global change, digital innovation, and ecological crisis has prompted growing demands for a rethinking of education's foundational purposes. This paper explores the complex relationship between knowledge and power in the context of transformative education, emphasizing how power relations shape what counts as legitimate knowledge, whose voices are included, and how educational institutions contribute to (or resist) social transformation. Drawing on critical pedagogy, post-structuralist theory, and decolonial epistemologies, this analysis critiques the traditional university model grounded in linear knowledge transfer and disciplinary silos. It advocates for a reflexive paradigm that repositions educators as co-creators of knowledge, working collaboratively across institutional, disciplinary, and social boundaries. The aim is to critically examine

how power is exercised and negotiated within contemporary educational systems, and to explore pathways for constructing more inclusive and future-oriented models of knowledge. Special attention is given to how digital transformation can be used not merely as a tool of efficiency, but as an instrument for redistributing epistemic authority and cultivating civic agency. Grounded in examples from African higher education systems, this analysis foregrounds tensions between innovation and inequality, and between institutional inertia and foresight. This paper invites a broader conversation about the ethical, political, and pedagogical responsibilities of education in the 21st century and contributes to the evolving discourse on transformative education by offering a vision rooted in epistemic justice, participatory knowledge-making, and socially responsive learning ecosystems.

**Keywords:** transformative education; critical pedagogy; epistemic justice; reflexivity; sustainable development

**Citation:** Olagunju A.E. (2026) Exploring the Relationship between Knowledge and Power in Transformative Education: A Case Study of African Contexts. *Foresight and STI Governance*, 20(1), 30108. <https://doi.org/10.17323/fstig.2026.30108>

**Т**рансформация образовательных систем имеет критическое значение для повышения глобального благосостояния, сглаживания проблемы неравенства и достижения устойчивого развития. Цели устойчивого развития (ЦУР) ООН<sup>1</sup> предполагают не просто расширение доступа к образованию или повышение грамотности, но формирование качественно новой парадигмы создания, распространения и управления знаниями. Аналогично, «Повестка Африканского союза на период до 2063 г.» (Agenda 2063, далее — «Повестка-2063») ставит цель сделать Африку интегрированной и процветающей через «революцию в образовании и производственном обучении» на основе не только технологий, но и этических принципов, с учетом местного контекста (African Union, 2015).

Упомянутые стратегические документы сходятся в понимании того, что для адекватного реагирования на ускоряющиеся социальные, экологические и технологические перемены существующие системы образования необходимо не просто модернизировать, но радикально реструктурировать.

В основе этого глобального императива лежит базовое (хотя зачастую недостаточно изученное) противоречие: образование расширяет возможности, но одновременно представляет собой инструмент системной эксклюзивности. Являясь предпосылкой для индивидуальной и коллективной трансформации, вместе с тем на протяжении всей истории оно воспроизводило укорененные иерархии знаний и власти. От учебных программ колониального периода до стандартизированных экзаменационных режимов, многие образовательные системы по всему миру, включая Африку, отражали и усиливали широкое структурное неравенство. Такие системы часто отдают предпочтение евроцентрическим эпистемологиям, маргинализируя местные, исконные и эмпирические формы знаний. Результатом является эпистемическая иерархия, которая признает одни способы познания, но игнорирует другие, что закрепляет неравенство властных отношений под видом нейтральности и научной объективности (Santos, 2014). Наиболее явно и остро это противоречие проявляется в африканском контексте. Страны континента унаследовали формальные системы образования, опирающиеся в основном на колониальные принципы, когда обучение было призвано дисциплинировать и ассимилировать местное население и управлять им, а не развивать демократическую активность или критическое мышление (Mamdani, 1996).

Реформы, осуществленные после обретения независимости, были нацелены на «африканизацию» учебных программ, расширение доступности и демократизацию образовательного пространства. Однако эти усилия часто сдерживались институциональной инерцией, зависимостью от глобального финансирования и сохраняющейся опорой на импортированные модели знаний. В то же время Африка стала площадкой для активных

образовательных экспериментов. Низовые инициативы, гражданское общество и прогрессивные университеты повсеместно начали бросать вызов доминирующим парадигмам, возрождать исконные системы знаний, внедрять цифровые инновации, стимулировать междисциплинарное сотрудничество. Двойственная реальность эпистемического сдвига и назревающей трансформации делает Африку интересным объектом для исследования того, как знания и власть формируют сферу образования в XXI в.

В статье анализируется динамика отношений власти в современных системах образования с акцентом на возможном вкладе трансформационного образования в устранение эпистемических противоречий в африканском контексте. Образование не рассматривается как нейтральный механизм передачи знаний. Поставлены следующие вопросы:

- Кто принимает решения о том, какие знания следует передавать?
- Чьи голоса учитываются при разработке учебных программ и в педагогической практике, а чьи игнорируются?
- Как университеты и преподаватели могут целенаправленно способствовать деконструкции утративших актуальность эпистемических иерархий, учитывая при этом глобальные императивы (например, устойчивое развитие)?

Для ответа на эти вопросы в статье используется критический гуманистический подход на основе теорий критической педагогики и деколонизального мышления (Foucault, 1980; Freire, 1970; Mignolo, 2011; и др.). На примерах африканского опыта показан подход к переосмыслению образования, рассматриваемого не просто в качестве площадки для обучения, но как пространство демократической вовлеченности, культурного возрождения и упреждающего управления. Статья вносит вклад в глобальный дискурс о трансформационном образовании, прежде всего в плане его пересечения с политикой создания знаний, цифровой трансформации и социальной инклюзии. Ставится задача глубже понять, каким образом образовательные институты, технологии и субъекты либо усиливают доминирование одних ментально-культурных установок над другими, либо способствуют эпистемической справедливости и созданию демократического будущего.

## **Знания, власть и основы авторитета в сфере образования**

Ядром любой образовательной системы является совокупность допущений о том, какие знания имеют значение, кто имеет право их создавать и как их следует передавать. Такие постулаты редко бывают нейтральными или чисто интеллектуальными, поскольку формулируются политическими, культурными и историческими силами, определяющими доступ к власти. Базовым инструментом для понимания этой динамики является

<sup>1</sup> Цель 4 — «Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования, создание возможностей непрерывного обучения для всех». <http://sdgs.un.org/goals/goal4>, дата обращения 19.11.2025.

теория знания и власти Мишеля Фуко (Michel Foucault), согласно которой знания неразрывно связаны с властью и не могут быть независимыми от нее (Foucault, 1980). Иными словами, то, что общество считает «истиной», определяется механизмами контроля и институциональной власти. Образование как социальный институт и пространство интеллектуальной деятельности является фундаментальным элементом этого процесса. Оно не просто служит каналом распространения фактов, но легитимизирует одни подходы и маргинализирует другие и в итоге зачастую воспроизводит именно те иерархии, которым якобы бросает вызов.

В африканских странах переплетение знаний и власти приобретает особую актуальность ввиду сохраняющегося наследия колониального периода. Созданные в то время формальные системы образования не предназначались для обслуживания местных общин, а служили укреплению имперского господства. Миссионерские школы, учебные программы и импортированные методы преподавания отдавали предпочтение европейским языкам, истории и научным концепциям, повсеместно вытесняли системы знаний коренных народов. Подобные процессы не являлись случайными побочными последствиями, но служили ключевым механизмом колониального доминирования. Решающую роль в подчинении ментального мира колонизированных народов играло использование языка колонизирующих наций, который являлся не только средством обучения, но и политическим инструментом, определявшим, что и кому можно знать (Thiongo, 1986).

В итоге возникла глубоко укоренившаяся эпистемическая иерархия, которая формирует африканскую сферу образования и сегодня. Даже спустя десятилетия после обретения независимости местные университеты в своих учебных программах, планах научных исследований и институциональных структурах нередко продолжают следовать колониальной логике. В социальных и гуманитарных науках доминируют западные теории, иностранные учебники считаются более авторитетными, чем местные, а академические достижения измеряются показателями, разработанными на основе евро-американских издательских стандартов. Отчужденность африканских студентов от собственных систем знаний способствует усилению интеллектуальной зависимости, ограничивая потенциал африканского общества в самостоятельном определении интеллектуальных приоритетов (Dei, 2014).

Усилия по демонтажу переставших быть актуальными иерархий в последние годы нарастают. Преподаватели и ученые африканских университетов, представители общественности все чаще отказываются считать западные знания универсальными и стремятся переориентироваться на местные эпистемологии, аргументируя в поддержку обоснованности национальных способов познания, рассуждения и воображения (Mignolo, 2011). Подобный подход определяется как отказ от иллюзии «нулевой эпистемической точки» с ложно позиционируемой нейтральностью. На практике он может принимать самые разные формы: корректировка университетских учебных программ с целью включения

африканских философов и теоретиков, преподавание на местных языках или интеграция «коренных» знаний в формальную среду обучения. Ключевым барьером для его реализации становится структурное сопротивление. Инициированные донорами реформы, стандарты аккредитации и экономика «глобального престижа» в академической среде обычно отдают предпочтение западным моделям оценки. В результате африканские ученые, отстаивающие отечественные эпистемические подходы, могут оказаться маргинализированными в собственных институтах или будут вынуждены подгонять свои идеи под рамки, соответствующие ожиданиям внешних сторон. Сохраняющаяся зависимость от евроцентрических механизмов оценки (таких, как международные рейтинги, индексы цитирования и критерии научных журналов) лишь усиливает асимметрию власти, которую деколониальные движения стремятся искоренить.

Таким образом, одной лишь критики колониального наследия недостаточно для понимания механизма авторитета в африканской сфере образования. Необходимо глубже исследовать, как это наследие сохраняется в современной практике и каким образом можно легитимизировать альтернативные системы знаний без риска их поглощения или нейтрализации доминирующими эпистемологиями. Образование следует рассматривать не просто как пространство для передачи знаний, но и как арену постоянного противостояния конкурирующих представлений о мире, идентичности и справедливости. Соответственно, процесс возрождения африканских традиций знания следует увязывать с более широкой борьбой за культурный суверенитет, институциональную автономию и социальные преобразования.

Задача заключается не только в критике доминирования западных знаний в африканском контексте, но и в создании условий, при которых различные эпистемологии смогут сосуществовать, взаимодействовать и формировать будущее сферы образования. Переосмысление представлений о роли преподавателя в быстро меняющемся мире, которому одновременно присущи плюрализм и неравенство возможностей, требует институциональной рефлексивности, политической поддержки и интеллектуальной смелости. В следующем разделе рассматриваются роль рефлексии в трансформационных процессах, переосмысление африканскими университетами своего места в обществе и практик создания знаний.

## Рефлексивность и кризис легитимности образования

В последние десятилетия африканское высшее образование столкнулось с углубляющимся кризисом актуальности в виде растущего несоответствия между тем, чему учат в университетах, и актуальными запросами общества. Несмотря на растущее число студентов, учебные программы и институциональные приоритеты зачастую не отражают реальную жизнь, потребности развития и эпистемические основы социума, которому они служат. Это несоответствие подорвало обществен-

ное доверие к способности высшего образования внести значимый вклад в развитие страны или в достижение социальной справедливости. Во многих случаях выпускники университетов не могут использовать полученные знания в местном контексте. Причина вовсе не в недостатке интеллекта или стараний, а в том, что системы знаний, в рамках которых они получили образование, оторваны от реальной социальной среды. Как отмечено в работе (Mkandawire, 2005), «африканские университеты находятся в Африке, но не всегда являются ее частью». Это отражает не только институциональную дисфункцию, но и эпистемическую ситуацию, уходящую корнями в колониальные академические модели, влияние которых сохраняется по сей день.

В основе упомянутого кризиса лежит идеал «отстраненного академика» — эпистемическая позиция, унаследованная от западных традиций либерального образования, позиционирующая ученых как нейтральных наблюдателей, создающих знания ради самих знаний. Во многих африканских вузах академический успех по-прежнему измеряется соответствием этому идеалу отстраненности: индивидуалистические исследования, абстрактное теоретизирование и публикации в международных журналах, которые зачастую мало интересуют местным контекстом. Хотя объективность сохраняет свою научную ценность, некритичное принятие отстраненности отодвинуло вопросы актуальности социальной и этической ответственности на второй план. Отмеченный подход также определил иерархию теории и практики, отдающую предпочтение концептуальным знаниям и обесценивающую эмпирическое, социальное или прикладное познание.

На этом фоне ряд африканских интеллектуалов призвали к рефлексивной, социально ориентированной модели научной деятельности, бросающей вызов идее нейтральности и подчеркивающей ответственность университета перед обществом. Одним из наиболее влиятельных голосов в этом дискурсе является Махмуд Мамдани (Mahmood Mamdani): он последовательно критикует колониальные корни африканских университетов и отмечает провал осуществленных после обретения независимости реформ, направленных на деколонизацию производства знаний. По его мнению, университеты должны признать наличие систем эпистемической изоляции, обусловленных унаследованной институциональной структурой, интеллектуальная миссия которой заключается в воспроизведении колониальных знаний (Mamdani, 2016). Решение видится в преобразовании институциональной роли университетов, которые становятся не просто производителями знаний, но и осмысливают характер своего авторитета, рефлексивно оценивают, чему они учат студентов, как и для чего именно.

В данном контексте рефлексивность не ограничивается интроспекцией. Она предполагает признание того, что знание формируется историческим контекстом, социальным статусом и институциональной властью. Чтобы создавать знания, университеты должны оставаться открытыми для критики, экспериментов и сотрудничества с обществом. Это предполагает радикаль-

ное переосмысление разработки учебных программ, научных приоритетов, роли преподавателей и студентов. Необходимо перейти от создания знаний для людей к их со-производству вместе с людьми. Деколонизация университета не сводится к включению нового контента, но предполагает изменение условий этого включения и процессов познания (Nyamnjoh, 2012).

Африканские сообщества все чаще настаивают на использовании партисипативных, гибких и критических моделей знаний, учитывающих местный контекст и традиционные эпистемические подходы, способных решать насущные социально-экономические и экологические проблемы.

Многообещающие модели институциональной рефлексивности возникают по всему континенту. В угандийском Институте социальных исследований Макерере (Makerere Institute of Social Research, MISR) разработана аспирантская программа, переосмысливающая африканскую политологию и отдающая приоритет первоисточникам, а не заимствованным теоретическим структурам. Вместо разграничения дисциплин в программе акцентируются историческая контекстуализация, критическая педагогика и национальное интеллектуальное наследие (Mamdani, 2007). Рабочая группа по корректуре учебных программ Кейптаунского университета (University of Cape Town's Curriculum Change Working Group) организовала общеуниверситетский диалог по деколонизации преподавания и систем знаний, в ходе которого преподаватели и студенты предложили ряд реформ. Эти примеры показывают, что институционализация рефлексивности необязательно сводится к критике, но может включать позитивную практику переосмысления академической культуры и норм.

Несмотря на обозначенные нововведения, структурные барьеры, препятствующие формированию рефлексивного образования в Африке, остаются значительными. Определяемые донорами научные приоритеты, жесткие стандарты аккредитации и необходимость конкурировать в глобальных университетских рейтингах часто ограничивают пространство для эпистемических экспериментов. Системы оценки на основе метрик по-прежнему отдают предпочтение международным публикациям в англоязычных журналах, что усиливает зависимость от евро-американской эпистемической валидации. В результате выбор тематики исследований в соответствии с местными потребностями становится для африканских ученых сложной задачей, поскольку влечет риск профессиональной маргинализации. Более того, во многих странах государственная политика не поддерживает академическую свободу, партисипативное управление или создание адекватной инфраструктуры, что еще больше ослабляет институциональную автономию, необходимую для трансформационного образования.

С другой стороны, мощным стимулом для внедрения рефлексивности и проведения реформ на всем континенте стали студенческие движения. Начиная с протестов против роста платы за обучение в Южной Африке до призывов к корректуре учебных программ в Кении и Нигерии студенты требуют более

инклюзивных, подотчетных и актуальных систем образования. Подобная активность бросает вызов институциональному элитизму, выявляет символическую и структурную эксклюзивность университетов. Студенты добиваются эпистемической справедливости, языковой инклюзивности, более эффективного управления и переосмысления образования как общественного блага, а не рыночного товара. Это подтверждает идею о том, что рефлексивность не сводится к институциональной реформе «сверху вниз», но может включать и демократическую практику «снизу вверх».

Чтобы стать по-настоящему рефлексивными и социально интегрированными, университеты должны отказаться от мифа об эпистемической нейтральности и принять плюралистическую концепцию знаний, основанную на местной специфике, при этом глобально ориентированную. Такая трансформация будет не просто институциональной реформой, но эпистемическим и этическим сдвигом, переопределяющим роль университета как общественной, политической и трансформационной силы африканского общества. Университеты должны не только реагировать на общественные потребности, но активно формировать их в ходе строительства будущего совместно со студентами, местными сообществами и широкой общественностью.

### **Междисциплинарность, трансдисциплинарность и эпистемическая справедливость**

Континент сталкивается со сложными, взаимосвязанными вызовами развития, которые трудно преодолевать, применяя монодисциплинарные подходы. Это касается таких проблем, как нехватка продовольствия, климатическая уязвимость, безработица среди молодежи, кризис здравоохранения и неэффективное управление. Однако многие университеты продолжают использовать жесткие дисциплинарные структуры, унаследованные от колониальных академических традиций и часто организованные вокруг кафедр, что препятствует междисциплинарному сотрудничеству. Фрагментация ограничивает потенциал для холистического мышления, возможности ученых и студентов учитывать сложные реалии. Большинство африканских систем высшего образования по-прежнему структурированы в дисциплинарных форматах, не вполне подходящих для решения многоуровневых, динамичных проблем развития (Luescher et al., 2021).

Междисциплинарность предполагает преодоление этой ригидности путем сотрудничества представителей традиционных академических областей. Разграничение экономики, социологии, наук об окружающей среде, политической теории и общественного здравоохранения выглядит искусственным и неуместным при работе с комплексными социальными проблемами. В последние годы ряд университетов разрабатывают междисциплинарные программы для стимулирования более гибких и инновационных форм научных исследований. Например, Университет Кейптауна запустил такие инициативы, как Программа управления глобальными рисками (Global Risk Governance Programme), объ-

единяющая юридические, медицинские и экологические исследования для решения системных проблем. Институт будущего Африки (Future Africa Institute) при Университете Претории стимулирует общеკонтинентальное сотрудничество для выполнения исследований в области устойчивого развития, продовольственных систем и инновационной деятельности, специально для «преодоления дисциплинарных и институциональных границ» в ходе поисков решений (Future Africa, 2020).

Похожие проекты реализуются в Университете науки и технологий им. Кваме Нкрумы (Kwame Nkrumah University of Science and Technology, KNUST) в Гане. Здесь созданы междисциплинарные исследовательские структуры, например, Центр культурных и африканских исследований (Centre for Cultural and African Studies) и Центр технологического консалтинга (Technology Consultancy Centre). Их задача — стимулировать гибридные исследования с использованием как научных, так и «коренных» знаний. Эти центры привлекают ремесленников, кооперативы и сельские общины к совместной разработке технологий на основе интеграции здравого смысла и опыта местных сообществ с формальными техническими и социальными исследованиями. Подход отражает приверженность не только междисциплинарности, но и инновационной деятельности с учетом локального контекста. Африке предстоит преодолеть ложную дихотомию между научными и народными знаниями и добиться синергии интегрированных систем для их создания (Odora-Hoppers, 2009).

Однако междисциплинарность сама по себе не решает вопрос эпистемической иерархии. Она расширяет диалог через включение в него представителей многочисленных дисциплин, но зачастую остается в рамках академической логики, отдающей предпочтение западным теоретическим структурам и методологиям. Напротив, трансдисциплинарность идет дальше, поскольку интегрирует в научно-исследовательский и учебный процесс неакадемические системы знаний (общественную практику, мировоззрения коренных народов, устные традиции). Этот подход не просто объединяет перспективы, но разрушает экспертные иерархии, поскольку предполагает совместное создание знаний университетами и обществом. Как отмечено в работе (Le Grange, 2016), «трансдисциплинарность обеспечивает платформу для взаимного обучения науки и общества... Она приветствует участие всех субъектов познания и создает плюралистические, контекстно-обоснованные пространства знаний».

Африканские традиционные системы знаний издавна воплощали трансдисциплинарную логику. В основе многих видов деятельности, таких, как улаживание конфликтов, методы ведения сельского хозяйства и сторителлинг, лежит коллективное эмпирическое знание, охватывающее самые разные аспекты, включая науку, этику, историю и духовность. Эти системы являются не статичными остатками прошлого, а динамичными репозиториями инноваций и адаптации. Так, прогнозы погоды, которые коренные жители ряда регионов Восточной и Западной Африки делают на основе наблюдения за флорой, фауной и небесными явлениями,

часто оказываются более точными, чем полученные с помощью привнесенных извне метеорологических моделей. Однако рассматриваемые знания редко легитимизируются в формальном образовании, которое по-прежнему отдает предпочтение изучению текстов и лабораторным исследованиям. Эта маргинализация усиливает «эпистемид» — игнорирование и «стирание» целых систем знаний (Santos, 2014).

На общеафриканском уровне такие инициативы, как «Стратегия Африканского союза в области науки, технологий и инноваций для Африки» (African Union's Science, Technology and Innovation Strategy for Africa, STISA-2024) и «Повестка-2063» обеспечивают политическую структуру для переориентации научно-исследовательских и образовательных систем в направлении инклюзивных, контекстно-зависимых экосистем знаний. STISA-2024 напрямую отмечает необходимость «интеграции народных знаний в национальные инновационные системы» и продвижения социально ответственной науки. Хотя практическая реализация этих принципов остается неравномерной, упомянутые структуры свидетельствуют о растущем институциональном признании важности междисциплинарности и плюрализма знаний для трансформационного образования и устойчивого развития (Loorbach, Wittmayer, 2024).

Однако встраивание народных знаний в университетские системы сопряжено с определенным риском. При неосторожном подходе это может привести к бюрократическому присвоению, неправомерному получению выгоды или эпистемическому формализму, когда традиционные знания используются лишь для выполнения требований доноров или поверхностной корректировки учебных программ. Важную роль играют этические аспекты: без подлинного партнерства с местным сообществом подобный процесс может укрепить те самые иерархии, которые предполагается разрушить. Народные знания не следует рассматривать как «нижестоящие» по отношению к западным парадигмам. Их необходимо защищать, уважать и использовать объективно (Bangura, 2011). Трансдисциплинарное познание требует не только методологических инноваций, но и этической ясности, и учета властных отношений.

Через внедрение трансдисциплинарного подхода и взаимодействие с местными сообществами африканские вузы перестраивают свою образовательную практику, реализуя забытые эпистемологии и перспективы. Программы по налаживанию контактов студентов с сельскими кооперативами, представителями неформального сектора в городах или с носителями народных знаний не только обогащают академические исследования, но и способствуют развитию более справедливой и инклюзивной экономики знаний. Указанные педагогические подходы выдвигают на первый план идею о том, что эпистемическая справедливость не ограничивается интеграцией африканской специфики в существующие каноны, но предполагает перестройку архитектуры создания знаний для учета широкого спектра модальностей мышления и опыта. Трансдисциплинарное обучение становится как методом, так и этикой, спо-

собствующей взаимному уважению, разделению власти и диалогическому взаимопониманию.

Однако институциональные проблемы сохраняются. Университеты испытывают давление, вынуждающее их соответствовать международным стандартам аккредитации, многие из которых крайне низко оценивают исследования, выполняемые совместно с представителями общественности, или нетрадиционные результаты. Нагрузка на преподавателей, дисциплинарная политика и ограниченное финансирование экспериментальных программ также препятствуют внедрению трансдисциплинарных моделей. Тем не менее, переход к инклюзивным методам создания знаний набирает обороты. Он отражает растущее понимание невозможности устойчивого развития без эпистемического плюрализма: для прогресса африканского континента необходимы не только новые технологии и финансирование, но и радикальное перераспределение эпистемической власти.

## Цифровая трансформация и политика образовательных технологий

Цифровая трансформация стала определяющим элементом глобальной реформы образования: университеты все чаще используют искусственный интеллект (ИИ), образовательные технологии (EdTech), аналитику учебных процессов и виртуальные классы для обучения и научных исследований. По мнению сторонников, цифровые инновации открывают новые возможности для персонализированного обучения, расширения доступа к образованию и повышения его эффективности (Zhao et al., 2021). В ходе национальных и институциональных реформ по всему континенту быстро внедряются мобильные учебные платформы, онлайн-образовательные программы и системы обучения с применением ИИ. Эти перемены часто преподносятся как неизбежные и прогрессивные, соответствующие глобальным призывам к цифровой интеграции и целям развития, закрепленным в «Повестке-2063» и ЦУР 4. Однако внедрение таких технологий определяется глубинными политическими аспектами в области доступа, разработки и контроля, что поднимает вопросы о том, кому это выгодно, кто принимает решения и какие знания выходят на первый план, а какие замалчиваются.

Хотя африканские университеты и внедряют цифровые инструменты, в отношении инфраструктуры, цифровой грамотности и доступности образования сохраняются огромные различия. Во многих сельских районах отсутствует стабильный доступ к интернету, устройствам для выхода в сеть или даже к электричеству, что ограничивает возможности для технологически ориентированной педагогики. Пандемия COVID-19 усугубила это неравенство: элитные вузы быстро перешли на онлайн-обучение, в то время как большинство университетов не смогли обеспечить даже базовую цифровую поддержку. Цифровую интеграцию в Африке невозможно осуществить лишь путем обеспечения соответствующими устройствами. Это вопрос взаимоотношений,

контекста и политики, формируемой несбалансированными властными отношениями (Prinsloo, 2020).

Даже там, где цифровые платформы доступны, языковые барьеры, культурные различия и незнакомые педагогические методы часто отталкивают учащихся, особенно если контент механически импортируется из стран Глобального Севера без адаптации.

Более того, растущее использование алгоритмических систем и ИИ в образовании несет с собой новые уровни эксклюзивности и предвзятости. Аналитика данных об обучении (отслеживание посещаемости и успеваемости студентов, прогнозирование риска отсева) часто основана на моделях, разработанных вне африканского контекста и кодирующих допущения, не отражающие местные модели обучения или социальные условия. Это создает риск алгоритмической предвзятости: студенты могут некорректно оцениваться и наказываться (или игнорироваться) системами, претендующими на объективность. Например, предиктивные модели, отдающие приоритет таким показателям, как продолжительность онлайн-активности или уровень владения английским, могут недооценивать альтернативные стили обучения или языковое разнообразие. Алгоритмы не являются нейтральными: они отражают интересы и идеологию своих авторов (Noble, 2018). Это особенно актуально в Африке, где большинство систем ИИ не учитывают местные языки и культурные нормы. Лишь менее 0.1% мирового объема открытых массивов данных, используемых в обработке естественного языка (*natural language processing*, NLP), относятся к африканским языкам, что делает местных учащихся невидимыми для алгоритмов глобальных систем образовательных технологий (Bird, 2020).

Тем не менее, африканские студенты и преподаватели не остаются пассивными реципиентами технологических перемен, а адаптируют и переосмысливают цифровые инструменты в различных контекстах с учетом местной специфики и инноваций. В Гане, Нигерии и Кении в качестве альтернативы формальной инфраструктуры на базе социальных сетей часто организуются неформальные обучающиеся сообщества. В университетах Лагоса и Ганы преподаватели используют аудиозаписи микролекций, которые распространяются среди недостаточно охваченных студентов через SMS-рассылки или платформы с низким потреблением данных. Это примеры «мятежной цифровой педагогики» (*insurgent digital pedagogy*): локальные стратегии сопротивления стандартизации и вовлечения в образование местных сообществ (Emejulu, McGregor, 2019).

Но параллельно с активизацией такой практики «снизу вверх» растет и обеспокоенность по поводу цифрового суверенитета и извлечения данных. Многие работающие в Африке технологические образовательные платформы собирают и монетизируют данные пользователей, часто без должного согласия или регулирующего надзора. Это отражает более широкую тенденцию «колониализма данных»: учащиеся становятся источниками первичной информации для разработки корпорациями алгоритмов и профилирования поведения. Колониализм данных расширяет историческую

имперскую эксплуатацию на цифровую сферу. Ради получения прибыли под видом подключенности «присваивается» человеческая жизнь (Couldry, Mejias, 2019).

Без четких правил и структур защиты данных или адекватных возможностей для переговоров африканские вузы рискуют превратиться в полигоны для экспериментов по сбору и извлечению данных, что еще более усилит асимметрию Глобального Севера и Юга.

Несмотря на упомянутые риски, многообещающие инновации продолжают появляться. Мобильные системы обучения, созданные на основе M-PESA (кенийской платформы мобильных платежей), открыли сельским жителям доступ к аудиокурсам и выполнению домашних заданий и даже позволяют оплачивать образовательные услуги без смартфона. Открытые платформы, такие как Африканский виртуальный университет, и локализованные массовые открытые онлайн-курсы (предлагаемые, например, Университетом им. Обафемии Аволово (Obafemi Awolowo University) в Нигерии) предоставляют доступ к актуальному в культурном отношении контенту, в частности к местным языкам, истории и социально-экономическому контексту. Эти инициативы бросают вызов техно-детерминистскому допущению, что инновационная деятельность должна следовать линейной траектории, смоделированной по лекалам Глобального Севера. Они показывают, что цифровая трансформация может быть локализованной, партисипативной и социально интегрированной.

В перспективе африканские университеты могут построить свое цифровое будущее на основе Форсайта, справедливости и соответствия контексту. Это потребует инвестиций не только в инфраструктуру, но и в «институциональное воображение», т. е. поддержки исследований ИИ, стартапов, действующих в сфере образовательных технологий, и разработки многоязычных платформ. Общеконтинентальным организациям, таким как Африканский союз, и региональным академическим сетям следует сделать своими главными приоритетами цифровой суверенитет и управление открытым исходным кодом, чтобы вузы могли самостоятельно определять условия технологического взаимодействия с другими организациями. Цифровая трансформация в Африке должна быть упреждающей и самоопределяющейся, соответствовать национальным приоритетам, опираться на местные эпистемологии и осуществляться сообществами, которые будут ее использовать (Mutula, 2021). По-настоящему трансформационную цифровую образовательную систему для Африки невозможно импортировать, она должна быть разработана с участием тех, для кого предназначена.

## **Практическое использование власти: педагогические и институциональные стратегии**

Решение проблемы асимметрии знаний и власти в африканском образовании требует не только критического диагноза, но и разработки практических, контекстно-зависимых стратегий институциональной и педагогической трансформации. Хотя призывы к де-

колонизации и эпистемической справедливости звучат все громче, реализация соответствующих мероприятий остается фрагментарной и зачастую символической. Переход от критики к созиданию требует многоуровневого подхода, объединяющего реформирование учебных программ, управленческие инновации, превентивное мышление и участие представителей общественности. Чтобы образование стимулировало инклюзивное развитие, а не воспроизводило глобальное неравенство, его трансформация должна быть этической и стратегически дальновидной.

Одной из самых неотложных задач является деколонизация учебных программ на всех уровнях, что не ограничивается заменой западных текстов африканскими. Необходимо переосмыслить организацию, оценку и передачу знаний, т. е. сделать исконные эпистемологии, африканские интеллектуальные традиции и нарративы ядром содержания и метода образования. Университеты Южной Африки (University of South Africa, UNISA) и Макерере (Makerere University) осуществили пилотный аудит своих учебных программ для оценки идеологических основ содержания курсов и педагогической практики. Деколонизация должна коснуться не только учебных программ, но и габитуса мышления, воспроизводящего колониальные эпистемические иерархии (Nyamnjoh, 2016). Трансформация учебных программ должна быть поддержана инвестициями в подготовку преподавателей, разработку многоязычных учебных ресурсов и механизмов партисипативного создания знаний.

Помимо корректировки учебных программ, африканские системы образования должны внедрить совместно разработанные модели обучения, стимулирующие более тесное сотрудничество университетов с местными сообществами, представителями гражданского общества и негосударственными организациями. Во многих регионах имеются значительные объемы эмпирических, народных и прикладных знаний, которые остаются за рамками формальных академических структур. Упомянутое сотрудничество предполагает переход от консультаций к партнерству: местные сообщества становятся не просто источниками данных или пассивными реципиентами знаний, а активными участниками разработки учебных программ, научно-исследовательских планов и форматов обучения. Так, в рамках угандийской инициативы «Образование, исследования и услуги на основе предложений сообществ» (Community-Based Education, Research and Service, COBERS) студентов направляют в сельские районы для решения практических проблем в кооперации с местными заинтересованными сторонами. Эта модель взаимного обучения отражает переход от транзакционных к трансформационным образовательным отношениям.

Инструменты Форсайта, включая структурированные методы преодоления неопределенности и разработки альтернативных вариантов будущего африканского образования, можно использовать как катализаторы долгосрочных реформ (UNESCO, 2021). Например, сценарное планирование, формирование картин будущего и ретрополяция помогут преподавателям и политикам

предвидеть социальные, технологические и экологические перемены и готовить необходимые реформы с учетом местной специфики (включая систему ценностей и стремления местного населения). Например, Африканский институт футурологии (African Institute for Futures Studies, AIFS) обучил персонал министерств образования Намибии и Руанды методам Форсайта для переосмысления приоритетов учебных программ в свете автоматизации, изменения климата и тенденций миграции молодежи. Суть Форсайта не в предсказании, а в формировании потенциала системной трансформации для реализации желаемых вариантов будущего (Miller, 2018). В африканских контекстах планирование на основе Форсайта может демократизировать процесс принятия решений, обеспечить гибкость и инклюзивность образовательных реформ.

Институциональные стратегии можно усилить путем их увязки с общеконтинентальными образовательными концепциями и структурами. Пример — «Континентальная стратегия развития образования Африканского союза» (Continental Education Strategy for Africa, CESA 16-25). CESA устанавливает в качестве приоритетов формирование научно-технологического потенциала, развитие систем традиционных знаний и реализацию реформ для повышения равенства. Координация реформ университетского уровня с подобными региональными инициативами позволит масштабировать местную инновационную деятельность и гармонизировать ее с долгосрочными целями развития. Аналогично, Форсайт-исследования таких организаций, как Южноафриканский центр проекта «Тысячелетие» (South African Node of the Millennium Project) и Форум «Следующий Эйнштейн» (Next Einstein Forum), показывают, как футурологическое мышление может способствовать развитию образования в области естественных наук, технологии, инженерии и математики (STEM) и социальных наук как на политическом, так и на институциональном уровнях (African Union, 2016).

Однако трансформация сталкивается с определенным сопротивлением. Во многих африканских странах элитные академические учреждения, аккредитационные органы и даже международные доноры зачастую воспроизводят консервативные педагогические модели, которые ставят во главу угла евроцентристские критерии академического превосходства. В некоторых случаях эти субъекты считают деколониальные или трансдисциплинарные реформы угрозой своему престижу или рыночной конкурентоспособности. Более того, инновационному развитию по-прежнему мешают бюрократическая инерция, неприятие риска и зависимость от внешних рейтингов. Высшее образование в Африке рискует стать менеджериалистским проектом, в большей степени ориентированным на достижение формальных показателей, чем на получение значимого эффекта (Naidoo, 2022).

Для преодоления этого сопротивления критически важно, чтобы проводимые структурные и педагогические реформы сопровождались этическим лидерством и коллективным давлением со стороны студентов, преподавательских альянсов и ассоциаций гражданского

общества. Задачи лидеров трансформационного образования не ограничиваются повышением бюрократической эффективности. Необходимо обеспечить справедливость, партисипативность и эпистемическую беспристрастность. Руководителям африканских университетов, разработчикам учебных программ и министерствам образования следует выйти за рамки управленческих моделей и формировать потенциал этического осмысления, партисипативного управления и постоянного внимания к социальным проблемам. Подчеркивается необходимость «морально смелого, интеллектуально независимого и основанного на служении обществу» лидерства в сфере образования (Olukoshi, 2017). Чтобы сформировать лидерство, необходима политическая среда, поощряющая инновационную деятельность, обеспечивающая академическую свободу, институциональную автономию и подотчетность.

Наконец, любая значимая трансформация образования в Африке должна учитывать роль студентов, низовых движений и гражданского общества. От акций протеста в поддержку снижения платы за обучение в Южной Африке до продолжающихся в Камеруне и Кении кампаний за право на родной язык, студенты постоянно бросают вызов эксклюзивным системам знаний и требуют введения более справедливых и актуальных методов образования. Организации гражданского общества, особенно занимающиеся вопросами гендерного равенства, доступа к образованию в сельской местности и прав коренных народов, давно являются эпистемическими посредниками, трансформирующими реальный практический опыт в политический дискурс и педагогический контент. Интеграция этих сторон в формальные структуры управления образованием (советы по разработке учебных программ, университетские сенаты, аккредитационные комиссии) может помочь преодолеть изоляцию академического сообщества и повысить социальную ответственность процессов реформирования.

В отношении политических аспектов знаний и трансформации африканской сфере образования следует отказаться от возвращения к некоему идеализированному исконному прошлому и не пытаться воспроизводить импортные модели создания инноваций. Необходимо искать гибридные, реалистичные, перспективные пути, обеспечивающие постоянный «диалог» местных и глобальных, традиционных и экспериментальных, институциональных и народных аспектов. Университет будущего видится как плюралистическое пространство, открытое для всех видов знания, чуткое к историческим ранам и нацеленное на строительство планетарного будущего (Mbembe, 2016). Формирование такого университета начинается не с абстрактной политики, а с обдуманых педагогических и институциональных решений, направленных на достижение справедливости, инклюзивности и самостоятельности африканцев.

## Заключение

Вызовы, с которыми сегодня сталкивается африканская сфера образования, являются не только техническими

и институциональными, но имеют глубоко эпистемическую и политическую природу. В настоящей статье показано: чтобы отвечать критериям актуальности, справедливости и устойчивости, трансформационное образование должно решить двойную проблему знаний и власти. На всем континенте наследие колониальных систем знаний продолжает влиять на учебные программы, практику преподавания и институциональные структуры, что ведет к исключению альтернативных эпистемологий и маргинализации учащихся. В то же время новые цифровые технологии, междисциплинарные модели обучения и низовые образовательные инновации открывают новые возможности для переосмысления образования как фактора инклюзивного развития и социальной эмансипации.

На основе критического анализа ряда теоретических работ, в частности (Foucault, 1980; Freire, 1970; Mignolo, 2011; Mbembe, 2016), в статье прослеживается, как валидация знаний в африканских институтах зачастую отражает глобальные иерархии власти. Внедрение рефлексивности, междисциплинарности и Форсайта в некоторых африканских университетах свидетельствует о происходящем сдвиге. Во главу угла ставится актуальность, а не абстракция. На смену академической отстраненности приходит создание знаний совместно с общественностью, а бюрократический конформизм заменяется этическим лидерством. Этот сдвиг бросает вызов мифу о нейтральном университете и ведет к принятию модели образования, учитывающей не только местный контекст, но и глобальные тенденции.

В ситуации, когда африканским вузам приходится реагировать на кризисы легитимности и неравенства, основой научной и институциональной этики должна стать рефлексивность. Преподавателям, политикам и представителям гражданского общества следует четко понять не только то, что именно нужно знать студентам, но и какие знания ценятся, как они создаются и каким целям служат. Для этого необходимо глубже исследовать механизмы эпистемической несправедливости, политику цифровой трансформации и роль Форсайта в долгосрочном планировании развития сферы образования. В центре внимания таких исследований должны быть позиции, опыт и стремления африканцев, и не как источники данных, но как движущие силы теоретического и институционального обновления.

Инновации, создаваемые в африканской системе образования, имеют глобальное значение. От мобильных учебных платформ на основе местных сетей до систем народных знаний, которые сейчас интегрируются в академическую среду, Африка не просто догоняет лидеров, но переосмысливает представление о качественном и полезном образовании в XXI в. Это бросает вызов доминирующим парадигмам и дает уроки равенства, адаптивности и воображения, крайне необходимых в быстро меняющемся мире. Сегодня университеты по всему миру пытаются определить свою роль в ситуации неопределенного будущего. Африканские модели трансформации позволяют получить ценные представления о том, как можно использовать знания и для эмансипации, и для решения социальных проблем.

В статье подтверждается императив эпистемической справедливости и учета роли власти в реформировании образования. Трансформационное образование является не конечной целью, а политическим и этическим процессом, что требует коллективных усилий, стратегического Форсайта и неуклонной приверженности прин-

ципам инклюзивности. Лишь разобравшись в глубоком переплетении знаний и власти, африканские системы образования смогут стать двигателями справедливого будущего, уходящего корнями в местные традиции и соответствующего как континентальным, так и глобальным тенденциям.

## Библиография

- African Union (2015) *Agenda 2063: The Africa We Want*, Addis Ababa: African Union Commission.
- African Union (2016) *Continental Education Strategy for Africa 2016–2025 (CESA 16–25)*, Addis Ababa: African Union Commission.
- Bangura A.K. (2011) *African Mathematics: From Bones to Computers* (1st ed.), Lanham, MD: University Press of America. <https://doi.org/10.5771/9780761853497>
- Bird S. (2020) Decolonising Speech and Language Technology. In: *Proceedings of the 28th International Conference on Computational Linguistics* (eds. D. Scott, N. Bel, C. Zong), New York: International Committee on Computational Linguistics, pp. 3504–3519.
- Couldry N., Mejias U.A. (2019) *The Costs of Connection: How Data is Colonizing Human Life and Appropriating It for Capitalism*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Dei G.J.S. (2014) *Indigenous Discourses on Knowledge and Development: Bridging the Divide*, London: Routledge.
- Emejulu A., McGregor C. (2019) *Insurgent Feminisms: Writing War*, London: Zed Books.
- Foucault M. (1980) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*, New York: Pantheon Books.
- Freire P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Herder and Herder.
- Future Africa (2020) *Transforming Africa through Research Excellence*, Pretoria: University of Pretoria.
- Le Grange L. (2016) Decolonising the University Curriculum. *South African Journal of Higher Education*, 30(2), 1–12. <https://doi.org/10.20853/30-2-709>
- Loorbach D., Wittmayer J. (2024) Transformative Universities: Mobilizing research and education for sustainability transitions at Erasmus University Rotterdam, the Netherlands. *Sustainability Science*, 19(1), 19–33. <https://doi.org/10.1007/s11625-023-01335-y>
- Luescher T., Marginson S., Cross M. (2021) *Higher Education and the Public Good: Perspectives from Four African Countries*, Cape Town: African Minds.
- Mamdani M. (1996) *Citizen and Subject: Contemporary Africa and the Legacy of Late Colonialism*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Mamdani M. (2007) *Scholars in the Marketplace: The Dilemmas of Neo-Liberal Reform at Makerere University, 1989–2005*, Cape Town: HSRC Press.
- Mamdani M. (2016) Between the Public Intellectual and the Scholar: Decolonization and Some Post-Independence Initiatives in African Higher Education. *Inter-Asia Cultural Studies*, 17(1), 68–83. <https://doi.org/10.1080/14649373.2016.1140260>
- Mbembe A.J. (2016) Decolonizing the University: New Directions. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(1), 29–45. <https://doi.org/10.1177/1474022215618513>
- Mignolo W.D. (2011) *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*, Durham, NC: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822394501>
- Miller R. (2018) *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century*, Paris: UNESCO Publishing.
- Mkandawire T. (2005) *African Intellectuals: Rethinking Politics, Language, Gender and Development*, London: Zed Books.
- Mutula S. (2021) Foresight and the Future of Information Systems in Africa. *Information Development*, 37(2), 211–219.
- Naidoo R. (2022) The Managerial University in Africa: Challenges and Contradictions. *Journal of Higher Education in Africa*, 20(2), 78–94.
- Noble S.U. (2018) *Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism*, New York: NYU Press.
- Nyamnjoh F.B. (2012) Potted Plants in Greenhouses: A Critical Reflection on the Resilience of Colonial Education in Africa. *Journal of Asian and African Studies*, 47(2), 129–154. <http://doi.org/10.1177/0021909611417240>
- Nyamnjoh F.B. (2016) *#RhodesMustFall: Nibbling at Resilient Colonialism in South Africa*, Nakuru: Langaa RPCIG.
- Odora-Hoppers C.A. (2009) Education, Culture and Society in a Globalizing World: Implications for Comparative and International Education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(5), 601–614. <https://doi.org/10.1080/03057920903125628>
- Olukoshi A. (2017) *Higher Education Leadership in Africa: Challenges and Prospects*, Dakar: Council for the Development of Social Science Research in Africa (CODESRIA).
- Prinsloo P. (2020) (Re)Thinking Access and Success in Open Distance Learning: Towards a Politics of Inclusion. *Journal of Learning for Development*, 7(2), 121–135.
- Santos B. (2014) *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*, London: Routledge.
- Thiong'o N. (1986) *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*, New Hampshire: Heinemann.
- UNESCO (2021) *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*, Paris: UNESCO.
- Zhao Y., Pinto-Llorente A.M.P., Sánchez-Gómez M.C. (2021) Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168, 104212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>