

**BIBLIOGRAPHY**

- Alekseev S. S.** State and right theory. – Moscow : Norma, 2005.
- Chernykh A. I.** Civil society in the history of Russia. – Civil society: the theory, history, the present. – Moscow, 1999. – [Electronic resource]. – URL: [www.auditorium.ru/books/977/](http://www.auditorium.ru/books/977/) (date of access: 22.05.2014).
- Gadzhiev K. S.** Concept of civil society. – Questions of Philosophy. – 1991. – No. 7. – P. 19.
- Gobozov I. A.** Social philosophy. – Moscow, 2008. – 497 p.
- Grachev V. S.** Institutes of civil society and their role in ensuring regulation of constitutional legal relations in the Russian Federation: the abstract ... of Candidate of law sciences. – Moscow, 2011. – 12 p.
- Habermas Yu.** Democracy. Reason. Morality. (Lecture and interview). – Moscow, 1992.
- Yerokhina Yu. A.** Formation of civil society in Russia: social and philosophical aspect: the abstract ... Candidate of philosophical Sciences. – Stavropol, 2005.
- Krapivensky S.** Social philosophy. – [Electronic resource]. – URL: [www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/krapiv/](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/krapiv/) (date of access: 22.05.2014).
- Koltunova N. V.** Education as a factor of formation of a civil society. – Philosophy of education. – 2013. – No. 4. – Pp. 16–20.
- Vityuk V. V.** Formation of idea of civil society and its historical evolution. – Moscow : Institute of sociology of the Russian Academy of Sciences, 1995.

Принята редакцией: 25.06.2014.

УДК 37.0+13+316.7

**МУЛЬТИПАРАДИГМАЛЬНАЯ ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
ЭПОХИ ПОСТМОДЕРНА  
(ЧАСТЬ 2. ПАРАДИГМАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННАЯ  
СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ)  
А. О. Карпов (Москва)**

*Работа посвящена выявлению парадигмального устройства современного образования в контексте ключевой задачи становления общества, «работающего» на знаниях, а именно задачи устройства образования, способного обеспечить его культурный и материальный рост.*

---

© Карпов А. О., 2014

**Карпов Александр Олегович** – кандидат физико-математических наук, ведущий научный сотрудник, начальник отдела молодежных программ и проектов, Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана.

E-mail: [a.o.karpov@gmail.com](mailto:a.o.karpov@gmail.com)

**Karpov Alexander Olegovich** – Candidate of Sciences (Physics and Mathematics), Head of the «Educational and Scientific Programs and Projects for Youth» Department Senior research assistant/officer, Bauman Moscow State Technical University.

Во второй части показана роль локальных парадигм в деконструкции имплицитной парадигмы, определена парадигмально-дифференцированная структура образования и дана ее характеристика.

Современное образование онтологически и эпистемически фрагментарно. Радикальное артикулирование в образовании специализированных форм жизни деконструирует универсализм познавательного отношения. Образовательный институт сегодня способен быть в качестве культурной опоры локальных общин и глобальной транснациональной корпорации, он может обслуживать чисто экономическую конъюнктуру или формировать духовную основу общества, его познавательное отношение способно иметь в виду только техническое подспорье жизни или быть настроено на радикальный поиск истины. Онтологические и эпистемические различия разных образовательных локализаций делают проблематичным постулирование общей идеи и конструирование общей парадигмы образования.

Локальные парадигмы выступают в роли «проектно-интерпретативных сообществ», переживающих собственный трансцендентальный порядок значения и культивирующих феноменальное аргумент, принятое в их «дисциплинарной матрице». Внутри культивирующих их сообществ традиционно слабы средства проблематизации собственной легитимности, которые выявляют преувеличения, умолчания, ограничения и слабости доктринальных концептуализаций. Но эта слабость становится силой, когда они пытаются осуществить свое будущее за счет конкурирующих локальных парадигм, риторически разрушая их и дисквалифицируя в публичном дискурсе и сетях управления.

Локальные парадигмы начинают играть роль инструментов значимых изменений в образовании, они деконструируют общую имплицитную парадигму и становятся основами имплицитных парадигм, формирующих самостоятельные образовательные локусы. Отсюда движение в сторону парадигмально-дифференцированной системы образования, где культурно производящим локусом становится исследовательское образование.

Структурную основу парадигмально-дифференцированной системы образования составляет многообразие образовательных локусов, наделенных оригинальными имплицитными парадигмами, а эпистемическим принципом является создание культурно и когнитивно-комфортного познавательного отношения. За каждой локальной образовательной парадигмой стоят доминирующий тип познавательной деятельности, системы значимых педагогических ситуаций и базисных методов (куновских «образцов», функционирующих в пространстве «ситуация-метод»), нормативно-методологические декларации, структуры образовательной организации и формы учебного процесса. Каждый «парадигмальный» локус имеет свою образовательную эпистемологию и образовательную онтологию.

Парадигмально-дифференцированная система образования обладает своей имплицитной макропарадигмой, определяющей принципы существования мультисекторальной образовательной системы и реализующей себя в конструктивистском ключе. В число ее типичностей, отражающих

щих систематику и морфологию образовательных локусов, входит кластерно-сетевая модель организации образовательной системы.

**Ключевые слова:** онтология образования, доктринальная группа, имплицитная и локальная парадигмы, деконструкция.

**MULTI-PARADIGMATIC THEORY OF EDUCATION  
IN THE AGE OF POST-MODERN  
(PART II. PARADIGMATICALLY DIFFERENTIATED  
SYSTEM OF EDUCATION)  
A. O. Karpov (Moscow)**

*The paper is devoted to identification of the paradigmatic structure of modern education in the context of key objectives of formation of the society, «working» on the basis of knowledge; namely, the problem of building education that can ensure its cultural and material growth.*

*The second part shows the role of local paradigms in deconstruction of the implicit paradigm; the paradigmatic-differentiated structure of education is defined and its characteristic is given.*

*Modern education is ontologically and epistemically fragmentary. In education, the radical articulation of the specialized forms of life deconstructs universalism of cognitive relation. The educational institute today is capable of being a cultural pillar of local communities and global transnational corporations, it can serve purely economic affairs or form a spiritual foundation of the society, its cognitive attitude may keep in mind only the technical aid or may aspire to a radical search for truth. The ontological and epistemic differences between educational locations make it difficult to postulate a general idea and design of the overall paradigm of education.*

*Local paradigms act as «design-interpretive communities» experiencing their own transcendent order of values and cultivating phenomenological argot adopted in their «disciplines matrix». Inside the communities that cultivate them, the means of problematizing of legitimacy are traditionally weak; these means have to reveal exaggeration, omission, limitations and weaknesses of the doctrinal conceptualizations. But this weakness becomes strength when they try to fulfill their future by competing local paradigms rhetorically, destroying them and disqualifying in public discourse and control networks.*

*The local paradigms start to play a role of instruments of significant changes in education; they deconstruct the overall implicit paradigm and become the basis of implicit paradigms that shape educational independent loci. This implies a movement towards a paradigmatic-differentiated education system, where research education becomes the culture-producing locus.*

*As a structural basis of paradigmatic-differentiated education system, there acts a co-educational diversity loci endowed with original implicit paradigms; and the epistemic principle is to create a culturally and cognitively comfortable cognitive relation. Behind each local educational paradigm there are: a dominant type of cognitive activity, a system of significant pedagogical situations and*

*basic methods (Kuhn's «samples» that operate in the «situation-method» space), normative-methodological declarations, the structures of education organization and forms of the educational process. Each «paradigmatic» locus has its own educational epistemology and educational ontology.*

*The paradigmatic-differentiated system of education has its implicit macro-paradigm, which defines the principles of existence of multi-sectorial education system and realizes itself in a constructivist manner. Among its typical features, reflecting the taxonomy and morphology of educational loci, there is the cluster-network model of organization of the educational system.*

**Keywords:** *ontology of education of education, doctrinal group, implicit and local paradigms, deconstruction.*

*Переход от парадигмы  
в кризисный период  
к новой парадигме, скорее,  
напоминает реконструкцию  
области на новых основаниях.  
Томас Кун*

*Локальные парадигмы образования.* Действующий как целое социокультурный феномен обладает собственной структурно-функциональной полнотой. Даже будучи открытым для развития, он производится устойчивой системой отношений. Последняя позволяет ему быть в настоящем и делает возможным его будущую историю. Поскольку в своем действующем сегодня он продукт власти, традиции и взаимоотношения человеческих коллективов, постольку последним в стечении особых обстоятельств доступно инкорпорирование в его завтрашний день своих локальных представлений. Отсюда метатеоретические конструктивы предстоящего бытия феномена могут мыслиться через композицию доктрин сегодняшнего дня.

Как уже отмечалось, имплицитная парадигма социокультурного феномена играет роль куновских «сильных» парадигм, которые стоят за именами Ньютона, Дарвина, Эйнштейна, а также за именами других людей, может быть, не столь известных. Такая парадигма функционирует в доминирующем ключе. В жизнедеятельности имплицитной парадигмы репрезентируется нечто подобное платонической теории знания, в которой овеществляется реальность чистых идей как реальность их отношений. Сильная филологическая парадигма словоизменения, например, представляет собой элемент «давления системы», поскольку стремится уподобить себе оформление грамматических явлений, а слабая дает образец, который заучивается наизусть. В географической практике районирования «сильная реализация парадигмы – создание системы универсальных, тотальных районов, контролирующих и организующих всю

пространственную организацию общества. Слабые варианты связаны с частичностью территориального охвата либо с частичностью функций конструируемых районов» [1, с. 23].

Для социокультурного феномена сильная парадигма, действующая в виде имплицитных правил бытия общественно сделанного, также определяет доминирующую модель его функционирования, которая детерминирует конкретные феноменальные репрезентации. Однако здесь сильная парадигма – это взгляд *от феномена к действительности*, это отношение реализованного существа дела к социальной коалиции, включенной в производство феномена, это реальность, которая оформляет, структурирует, организует феноменальное бытие и, кроме того, определяет условия инкорпорации и исключения локальных комплексов идей.

Следует отделять понятие имплицитной парадигмы от концепта «сверхобобщающая парадигма» или «метaparadигма», который используется А. Г. Дугиным. Последняя также есть «непроявленная сама по себе и не поддающаяся прямой рефлексии структурирующая реальность». Однако это реальность «непроявленных установок, предопределяющих саму манеру *понимания*» и тем самым детерминирующих теории. В качестве «сверхобобщающих» парадигм Дугин берет «сферу», «луч» и «отрезок», каждая из которых «может лежать в основании философии, науки, мифологии, теологии, гносеологии и т. д.» [2, с. 39–41, 43]. Такая «метaparadигма» предполагает некую, пусть и имплицитную метатеорию о том, каков феномен. Последняя формирует аттитюды, устанавливающие систему латентных значений. Таким образом, дугинская «метaparadигма» рождена скрытой интенцией социальной структуры к феномену.

Имплицитная парадигма есть *непосредственная* схема структурного оформления и функционирования феномена, то есть система порождающих правил его бытия как оно есть. По отношению к ней, конечно, могут быть сделаны попытки «метатеоретического» осмысления в форме некой метaparadигмы. Такая метaparadигма, репрезентирующая реальность непроявленных установок, создается культурным пространством, в которое погружена имплицитная парадигма как производящая его единица. Следовательно, вербализованная метaparadигма является продуктом по отношению к имплицитной парадигме как к творящему началу, ее культурной производной, заставляющей осмыслять себя в некотором широком концептуальном плане так, а не иначе.

Локальные парадигмы, рожденные искусством и творческим вдохновением доктринальных групп, не столько ведут речь о сегодняшнем настоящем социокультурного феномена, интерпретируя его имплицитную парадигму, сколько толкуют или концептуализируют его как *проект* в горизонтах наличного бытия. Как правило, их герменевтический или аналитический нарратив достаточно регулярен, чтобы вычлени-

тому центральных порождающих элементов, которые подчас выступают как принципы, весьма свободно означающие реальность. В действительности они обладают риторической свободой не в силу каких-то внутренних эпистемических установок, но по причине отсутствия институциональных обязательств и связанной с ними социальной ответственности. По сути, они выступают в роли «проектно-интерпретативных сообществ», переживающих собственный трансцендентальный порядок значения и культивирующих феноменальное арго, принятое в их «дисциплинарной матрице».

Локально очерченное семиотическое пространство слабых парадигм репрезентирует другой и особый взгляд – *от действительности к социокультурному феномену*, взгляд, который закрепляется в их теориях. По большей части они, однако, способны говорить не столько о наличном бытии социокультурного феномена, сколько о сконструированном проекте последнего. Как правило, так они и делают. Они говорят не о том, каков феномен, но о том, каким он *должен* быть или желателен. Они отталкиваются от его несостоявшихся возможностей – может быть, даже возможностей ложных, то есть онтически не состоятельных в данном бытии и его *допустимых* вариациях будущего, – и строят образ феномена, теоретически сдвинутый в область их доктринальных интересов. (Доктринальная парадигма фиксирует частный эпистемический каркас в репрезентации знаний о феномене и артикулирует локальную систему значений, которая предопределяет семиотику «считывания» информации. Фуко сказал бы, что здесь «доктрина совершает двойное подчинение говорящих субъектов определенным дискурсам и дискурсов, определенной группе, по крайней мере, виртуальной, говорящих индивидов» [3, с. 74]. Отсюда доктринальные парадигмы обретают несоизмеримость в качестве инструментов социальных типологий.) Так доктринальные группы получают свои парадигмы феномена, которые толкуют не о нем, но по поводу своего гипостазированного конструкта, через оптику которого феномен теперь следует наблюдать. Отсюда каркасы доктринальных парадигм проблематично трактовать как систему описателей *действующего* феномена даже под углом зрения концептуального взгляда, они суть дискриптирующие структуры собственного объекта, сконструированного из частей и возможностей феномена, причем объекта, который способен не иметь будущего. Как известно, для отделения «социологического» смысла термина «парадигма» от «модельно-эпистемического» Кун вводит понятие «дисциплинарная матрица». В качестве ее компонент определяются следующие виды общепринятых групповых предписаний: символические обобщения, метафизические предположения, ценности и образцы решения проблем. Важно отметить то, что очень часто при апеллировании к первоисточнику упускается из виду следующее: этот перечень детерминант

«социологического» понятия «парадигма», которое «учитывает обычную принадлежность ученых-исследователей к определенной дисциплине», не является полным. Кун так и пишет: «Я не буду пытаться здесь представить их исчерпывающий список...». Однако даже эти четыре компонента, рассмотренные под углом зрения разных доктринальных установок, способны породить на уровне локальных теорий, интерпретирующих действующий культурный феномен, набор несопрягаемых описаний, которые характеризуют, скорее, комплексы идей групп-носительниц парадигмальных концептуализаций, нежели реальное бытие объекта их эпистемических притязаний [4, с. 237–244].

Теоретически проявляя имплицитную парадигму, можно рассчитывать на то, что за получаемым паллиативом спрятано подлинное лицо. Создавая описания доктринального плана проблематично произвести образ, отделенный от «идеологического» аргумента и идентифицирующий реальность *действующего*. Однако можно создать видимость причастности к осуществлению реальности. Посредством критики, например, «критической» педагогики, доктринальные группы, отодвинутые имплицитной парадигмой на маргинальные позиции, получают общественное внимание и признание, обретают уверенность в своих идеях и теориях, пытаются дисквалифицировать реальность. Доктринальные парадигмы полны претензий и инвектив к настоящему феномену, они формулируют ригористические требования, конфликтующие с его укладом и конкретными формами жизни. Их оригинальные концептуализации познавательного отношения деконструируют идеалы традиционализма. Например, они способны поставить под вопрос прагматичный потенциал существующего образовательного института и его ученика. В то же время внутри культивирующих их сообществ традиционно слабы средства проблематизации собственной легитимности, которые выявляют преувеличения, умолчания, ограничения и слабости доктринальных концептуализаций [5, с. 137]. Но эта слабость становится силой, когда они пытаются осуществить свое будущее за счет конкурирующих локальных парадигм, риторически разрушая их и дисквалифицируя в публичном дискурсе и сетях управления.

Сильная парадигма не может быть представлена в виде композиции слабых, даже неполной композиции, поскольку она суть система порождающих принципов самого бытия феномена и находится внутри этого бытия. В этом она теряет потенциал роста своего феноменального будущего. В то время как теории, которые придумывают люди, лишь символически опосредуют это бытие. Эти теории могут попасть в контур управления и в структуры осмысления, которые руководят бытием феномена. Но не они создают его. Так происходит с образовательными теориями, инкорпорированными в «дисциплинарную матрицу» учебного

сообщества. Здесь они лишь знаки, записи тех схем бытия, в которых скроена и действует образовательная система, они как бы вторичны к феноменальной жизни и находятся не внутри нее. Вместе с тем слабые парадигмы способны претендовать на статус локального описателя предстоящего бытия феномена.

Учитывая особенности имплицитной и локальной парадигм, мы можем дать следующее обобщающее определение: *парадигма социокультурного феномена* суть его теоретические и физические основы, достаточно полно определяющие его с точки зрения тех или иных эпистемических сообществ либо отдельных исследователей.

*Деконструкция имплицитной парадигмы образования.* Локальные парадигмы суть преформанты и инструменты значимых изменений в социокультурном феномене. Проблематизируя правильность устоявшегося, они готовы стимулировать расширение отношений имплицитной парадигмы с динамично меняющейся реальностью, с социальным базисом структуры знания, инкорпорировать инновационные формы объективации познания и утилизации знания, контекстуализации смысловых и познавательных пространств. Тем самым они дают почувствовать возможности существования, отличного от сегодняшнего, в том числе противостоящие ему и отрицающие его устоявшиеся ценности. Они стоят на пороге гипотетического будущего. Деконструкция имплицитной парадигмы через усилия доктринальных теорий, культивирующих альтернативные формы артикуляции порождающих структур, есть способ проектирования наступающего, который входит в арсенал современной эпохи.

Ведущий механизм деконструкции действующего социокультурного феномена есть символическая подмена локальных значений разного уровня общности и функциональной принадлежности в структуре его имплицитной парадигмы.

Понятие «труд», будучи названием школьной предметной области, означало вполне конкретные учебные практики, имеющие основанием ремесленническое мастерство. Его диспозитив включал специализированные школьные кабинеты, индивидуальные рабочие места, оснастку, материал и т. п. В 1970-х гг. в третьем или четвертом классе ленинградской школы работа с жестью проходила на индивидуальных верстаках, оснащенных тисками, ножницами для работы по листовому металлу, ножовкой, наковальней, молотком, киянкой, напильниками, линейками, угольниками, другими разметочными принадлежностями, щетками и т. п. Изготовление жестяных совков для сборки мусора включало в себя вычерчивание бумажной развертки, перенос ее схемы на металл, закрепление ножниц в тисках, вырезание жестяной развертки, сгибание металла, в том числе и в цилиндрическую форму под деревянную ручку, снятие заусенцев и обработку кромок, крепление ручки к сделанному совку.

Сегодня замена названия предметной области «труд» более узким термином «технология» легитимировало изъятие из учебного содержания ремесленнической составляющей трудовой деятельности (ведь труд над чем-то всегда включает в себя технологию как парадигмальный «образец» в узком «куновском» смысле, теоретически описывающий решение по «изготовлению» этого чего-то). Такое сужение сделало возможным вместо физической работы по созданию объекта ограничиться вербализованной формой репрезентации процесса. Теперь изготовление жестяного совка подменяется описанием его развертки и рабочих операций, то есть обучением конструированию «технологического» образа объекта вместо создания объекта посредством практического ремесла, частью которого этот технологизированный образ является. Замещающая символическая инкорпорация не только элиминирует «ремесленнический» смысл локальной предметной области, не только является репрезентацией символических замен, происходящих на более высоком уровне, но и как модель педагогической практики становится опорным звеном тотальной деконструкции действующей имплицитной парадигмы. Такая деконструкция формулирует принципиально иные наборы предписаний и «общепризнанные» образцы. «Практическая» образовательная традиция преобразуется в говорение, в стандарты этого говорения, в его оценочные измерения (например, в форме «говорящих» тестов), тогда как раньше требовалось предъявить «физически» сделанный образец, репрезентирующий способности к *социальному овеществлению обучения*, будь то совок для сбора мусора, текст диктанта, литературное сочинение или химический эксперимент.

«Парадигмальный» дискурс сегодня становится эпистемической стратегией, вытесняющей более богатые понятия и стоящие за ними смыслы. Так, Ф. Капра пишет, что он обобщил определение Куна, распространив его на социальную парадигму, которая теперь трактуется им как «совокупность понятий, ценностей, представлений и практик, разделяемая сообществом и формирующая определенное видение реальности, на основе которого сообщество организует себя» [6, с. 21]. Опора на Куна с точки зрения обобщения представляется, однако, весьма спорной. Первое, что следует отметить, – это *неполнота* используемого набора компонентов «дисциплинарной матрицы», о которой говорил сам Кун. Второе касается непосредственно содержания этих компонент. Замена «символических обобщений» и «метафизических предположений» соответственно на «понятия» и «представления», скорее, является семантическим сужением даже в такой допускающей весьма широкую трактовку терминов области, как социогуманитаристика. Далее «ценность» – этот чрезвычайно популярный сегодня термин, закрывающий собой и этику, и мораль, и добродетель, – вербально оставлен без изменения; но куновские «образцы» за-

менены на «практики» – обозначение, которое на первый взгляд имеет в социальной сфере более широкое семантическое наполнение. Однако как текст, так и контекст куновской работы оставляет за этой компонентой «дисциплинарной матрицы» второй смысл понятия «парадигма», который, как мы уже отмечали, по мнению Куна, является более глубоким в философском отношении, причем «различия между системами «образцов»... определяют тонкую структуру научного знания». Достаточно сказать, что здесь содержатся все те же практики, а именно примеры «того, как “делается” наука» [4, с. 224, 228, 244]. Эти замечания не оставляют сомнения в том, что модель Ф. Капры представляет собой не расширение, но редуцированный перенос.

Мультипарадигмальность сегодня становится «сильной» составляющей «дисциплинарных матриц» социокультурных феноменов. Наследие постмодерна, разделившее тотальные общества на смысловые сообщества, способно вызвать радикальные изменения действующих в социальном поле имплицитных парадигм. Так, за дифференцированным пониманием такого социокультурного феномена, как образование, стоит не просто учебно и познавательное особое, но принципиально различный взгляд на сущность образовательного действия и системно иные осмысления структуры и функционализма познавательных практик (Кун сказал бы, что социогуманитаристика все еще существует в допарадигмальном виде. Однако мультипарадигмальность – это самое ее естественное состояние, которое отражает «трудности и дивергентные интерпретации сущности предмета» [4, с. 456–457]). Несмотря на то что имеют место области когерентности (наложения и сочетания) разных парадигм, онтологическая и эпистемическая дифференциации предопределяют несовместимость разных парадигмальных концептуализаций.

Парадигма глобализации заканчивает работу там, где начинает говорить аргументами «глобальной деревни», то есть в локусах социального бытия, для которых специфическая идентичность становится основой существования. Среди культурных доминант, структурирующих современное общество, главенствующую роль начинают играть отношение к знанию и спецификация когнитивной идентичности, в том числе этнически фундированная спецификация [7, с. 105, 106]. Латеральный подход к проблематизации устоявшейся жизни выглядит сегодня более прагматичным, поскольку, раскрывая различные перспективы, одновременно создает культурное разнообразие, из которого черпает ресурсы социального изменения распадающееся на анклавное общество. Символические ресурсы, которые определяют форму будущего для социокультурного феномена, идут от слабых парадигм, ранее претендовавших лишь на мультитекстурность его бытия.

В эпоху индустриального и постиндустриального общества слабые парадигмы лишь пытаются «расширять» когнитивно узкие места имплицитной парадигмы образования, которая исповедует «пищевую» точку зрения на знание и познание. В 1921 г. Пауло Фрейре говорил о широком распространении в образовательной практике концепции, обозначаемой термином «nutritionist concept of education», иначе говоря «пищевой», «питающей», «диетологической» концепции образования. В ней обучающийся – «это человек, сознание которого представляет собой “пространство”, предназначенное для того, чтобы быть “наполненным” или “напитанным” знанием». Отношение к обучающемуся с позиции «недокормленности» в смысле «пищи духовной», которую нужно «съесть» и «переварить», репрезентирует онтологический базис традиционного образования как времени модерна, так в реальности и времени постмодерна, – человек является объектом, а не субъектом процесса обучения [8, p. 45, 46].

Фрейре рассматривает «пищевое» образование как результат «культуры молчания», являющейся следствием «экспансионистского интереса со стороны руководящих сообществ» к Третьему миру. «В обществе, исповедующем “культуру молчания”, люди “немые”, – пишет Фрейре, – то есть им запрещено принимать *творческое* участие в преобразовании общества, а следовательно, запрещено быть. ... Они отделены от власти, которая заставляет их молчать». Здесь живут как бы по принципу «сказать нечего, думать трудно, говорить запрещено, а тело выполняет приказы свыше» [8, p. 57, 50, 60]. Однако эта собственная характеристика чилийских крестьян, данная своему состоянию до участия в программе обучения грамотности, становится к середине XX в. ментальным диагнозом индустриально развитых обществ. Роли меняются: если ранее «культура молчания» производила «пищевую» модель образования, то теперь последняя становится основным инструментом политических группировок, насаждающих «молчаливую» лояльность населения. Говоря словами Фрейре, здесь «реальность – это не просто объективная данность, конкретный факт, но также и восприятие ее человеком» [8, p. 51], по большей части восприятие пассивное и «диетологическое».

Имплицитная парадигма образования, фундированная «пищевой» моделью, в условиях роста культуры знаний начинает выглядеть авантюрной. «Несмотря на повсеместную критику этой модели, – говорит К. Дж. Джерджен, – она по-прежнему на удивление хорошо описывает образовательную практику» [5, с. 128]. Образовательное меню формируется узким сообществом специалистов и политиков, далее посредством стандартизирующих процедур и учебных планов оно разделяется на образовательные порции, которые в качестве пищи распределяются учителями среди учеников. Ученики же должны просто, как желудок, *усваивать* зна-

ния. Такого рода учебная автаркия – основной объект деконструкции локальных образовательных парадигм. В центре их предпочтений находится выстраивание генеративных контекстов и генеративных отношений, которые создают открытые связи с культурой и обществом, новые возможности конструирования мира и включения в него личности, стимулируют социальный взаимообмен, формируют проблемные ситуации, обуславливающие социальную артикуляцию знания и специализированного познания, и таким образом дают своим ученикам войти в *конкретные* формы жизни [5, с. 131–135]. Этот принцип вхождения в конкретные формы жизни, жизни социальной или педагогически сконструированной, предопределяет образовательную анклавность слабых парадигм. Они замещают системой своих значений универсальность действующей имплицитной парадигмы так, что культурное поле феномена под названием «образовательная система» становится не только местом культурных вариаций, но и структурой, рождающей культурные инновации, разрывающие его в альтернативные формы артикуляции. Эффективность учебно-познавательной деятельности все более определяется обществом под углом зрения специализированных контекстов использования знания. Люди начинают не только понимать ценность образовательного многообразия как системы потенциальных возможностей, создающих условия для *разных* социальных стартов, но и активно стимулировать и формировать это многообразие, обучая детей в разных по форме и содержанию культурно-образовательных институтах. Частные уроки, творческие группы, специализированные проекты вузов и школ, ранняя рабочая деятельность, познавательный туризм и исследовательские экспедиции, виртуальные образовательные порталы – все это самым решительным образом устремлено к разрушению познавательной стандартизации, универсальности классно-урочной системы и закрытости образования, которое начинает пониматься как непрерывный проект самоконструирования личности. Здесь ведется поиск идеи образовательного равенства, которая не так очевидна, как порой кажется. Действительно, что должно руководить ценностной системой образования будущего: «равенство возможностей, когда каждый получает прекрасный шанс, но те, кому не повезло, остаются в стороне, или равенство результатов, когда каждый обеспечен некоторой долей успеха» [5, с. 139]?

*Мультисекторальное образование.* Общество находится в поиске возможных переходов от сегодняшней мультитекстурности системы образования, которая индуцируется усиливающимся влиянием слабых парадигм, к ее мультисекторальности, где эти слабые парадигмы станут репрезентантами концептуальных ядер имплицитных парадигм, формирующих самостоятельные образовательные локусы. Здесь, по словам Адорно, «разум подступает к действительности, испытывая ее и экза-

менуя, к действительности, которая не подчиняется закономерностям, но тем охотнее подражает модели, чем вернее она отчеканена» [9, с. 347]. В своей автономности локальные парадигмы способны создать оригинальные познавательные условия для культурно и когнитивно комфортного обучения подходящих им групп учащегося. Особое в образовательном позиционировании таких групп определяется как педагогическая методология, опирающаяся на социально общие онтологические и эпистемические принципы, так и социальная структура, детерминирующая специфические контексты.

К первому случаю в общеобразовательной практике больше подходят, например, парадигма развивающегося обучения, культурологическая и гуманистическая парадигмы, ориентированные на социально генерализованный план учебных практик. Второй случай в своем предельном варианте дает социально специализированные локализации образовательных сообществ, которые, например, могут иметь в виду области профессионального производства естественного, технического или гуманитарного знания, сферы искусств и культурной деятельности, структуру рабочих специальностей и социального сервиса. В «промежуточном» варианте могут занять место парадигмы, сочетающие педагогически особые методы воспитания культурной личности с базовым семейством социальных практик, расширяющих «словарь» учебной жизни. В такой концепции развития образовательной системы локальные парадигмы уже выступают как инструмент социального конструирования. Вместе с тем, говоря о будущем мультипарадигмальности, следует иметь в виду, что так же, как и в естественнонаучной сфере, в социогуманитарном знании «большинство заявок на теории оказываются беспочвенными» [4, с. 243].

Высшее образование все более и явственнее выстраивается в сложную парадигмально-дифференцированную структуру, стремительно утрачивающую идеалы универсализации знания, поиска истины, духовного роста. Оно теряет свой элитарный статус и становится массовым. Если в 1960-х гг. университеты охватывали 4–5% соответствующей возрастной группы, то сегодня уровень участия в них этой группы достигает 40–50% [10]. Университеты становятся главными игроками на рынке профессиональной подготовки, а следовательно, они меняются вместе с ним и перенимают его социальные тенденции и культурные установки. Миссии университетов расходятся: одни работают как технические колледжи, другие как дистанционные магазины, третьи как религиозные и политические структуры, четвертые как инновационные инструменты экономики знаний. Свой ограниченный локус выстраивают исследовательские университеты – относительно недавнее приобретение университетской «иерархии». В условиях, когда знание становится глав-

ным социоэкономическим активом, исследовательское образование начинает составлять культурно производящий локус общества, «работающего» на знаниях [11, с. 17, 20]. Здесь артикулируются идеи преемственности, идущие от классического университета Канта, Гумбольдта, Ясперса, в ряду которых – отношение к исследованию и образованию как к поиску истины, дидактическая связь исследования и образования, научный этос и духовные основы просвещенной жизни.

Отсюда ясно, что глобальным вариантом трансформации образовательной системы как социокультурного феномена является парадигмально-дифференцированная структура, которая обладает своей имплицитной макропарадигмой и является результатом снятия институциональных ограничений на универсальном уровне. Образовательная имплицитная парадигма сопряжена с областью политического нормирования социального пространства, поэтому она сакрализуется и атрибутируется как сверхценность. Следовательно, санкции на ее трансформацию, которые оправдывают изменения, исходят из системы политического господства. Локальные представления являются инструментом критики и источником «парадигмального» материала для реформаций.

Концептуальный каркас парадигмально-дифференцированной структуры может быть неполностью эксплицирован в системе описателей, определяющих принципы существования мультисекторальной организации образовательной системы как целого и макропарадигмальную связность культурно разнообразных ментальных миров. В свою очередь за каждым образовательным локусом такой системы предполагается действие секторальной имплицитной парадигмы, специфицирующей правила функционирования и методологические ресурсы его образовательного бытия.

Парадигмально-дифференцированная образовательная система есть социальный инструмент порождения культурного разнообразия, а не универсальной идентичности. Она конструирует более широкие сценарии социального взаимодействия, культурного обогащения и глубокого познавательного вовлечения. За каждой локальной образовательной парадигмой стоят доминирующий тип познавательной деятельности, системы значимых педагогических ситуаций и базисных методов (куновских «образцов», функционирующих в пространстве «ситуация-метод»), нормативно-методологические декларации, структуры образовательной организации и формы учебного процесса. Каждый «парадигмальный» локус имеет свою образовательную эпистемологию и образовательную онтологию. Первая опирается на особые познавательные отношения к реальности и определяет характер познавательных процедур, вторая конституирует онтологические схемы устройства реальности, то есть составляет образовательную карту «видимых» сущностей и ментальные схемы наде-

ления их смыслом. Последние, по сути, задают специфическую ментальную онтологию, которая есть опорные принципы мышления, наложенные на знаковые системы, «осмысляющие» структуры реальности.

Отдельный образовательный локус устанавливает атрибуты своего привилегированного положения, свои селективирующие принципы, конкурсные процедуры и механизмы элиминации альтернативных модальностей, поскольку оригинальностью существования он обязан в том числе и отграничивающей его целостности. Последняя осуществляет себя не только в позитивном ключе, но и через дисквалификацию иных онтологических предпочтений, чуждых образовательных аргументов, несовместимых познавательных моделей и установок. Здесь имеет место особая модальность функционирования локальной парадигмы как системы культурной идентификации социальной группы-носителя, которая производит специфические паттерны символического замещения реальности, фундирующие способы представления образовательного пространства.

Кажется, что «мультисекторальность» подрывает идею континуального образовательного пространства, которое она расчленяет и дискретизирует, фиксируя многообразие познавательных практик. Однако «теоретический» уровень имплицитной макропарадигмы не может быть полиморфным, то есть представлять собой конъюнкцию концептуальных схем локальных парадигм, «вошедших» в его тело. Конечно, он «управляет» целым, которое содержит в себе разнородные части, но, будучи общим, он функционирует как система организации и действия всего этого целого, то есть репрезентирует метатеорию, управляющую мультипарадигмальностью. В свою очередь такая метатеория способна «быть» лишь в форме конструктивистской парадигмы, поскольку она должна определять метапрактику создания и совместного функционирования образовательных локусов. Следует отметить, что образовательные локусы суть *надгеографические* конфигурации, а не территориальные структуры, то есть они задают «районирование» образовательного ландшафта, а не пространственно-административного. Имплицитная макропарадигма создает и воспроизводит парадигмально-дифференцированный каркас образовательной организации общества.

В то же время макропарадигмальная «теория» оперирует и типичностями, отражающими систематику и морфологию образовательных локусов. К такого рода типичностям может быть отнесена *кластерно-сетевая модель* организации образовательной системы, которая сама играет роль социоконструктивистской парадигмы. Отдельный кластер представляет собой комплекс социальных институций, имеющий распределенную учебную инфраструктуру и выступающий во внешних образовательных взаимодействиях как единое целое. В свою очередь кла-

стеры связаны между собой сетью отношений, которые формируют систему локального партнерства, что позволяет производить обогащение учебных программ и социальных практик, осуществлять совместные исследования и использование результатов, создавать обобщенные ресурсы и механизмы обмена и т. п. [12, с. 49, 54, 55]. Формирование и развитие кластерной структуры может быть описано, например, в рамках модели системогенеза интегрированных образовательных систем, которые, в частности, репрезентируют структурно-функциональную матрицу локусов научной одаренности, культивируемых программой «Шаг в будущее» [13, с. 44–47].

Образование меняется вместе с изменяющимся обществом. Вместе с тем на нем основывается развитие самого общества, его социальные, политические и экономические стратегии. Отсюда исходят требования к образованию, которое должно выдерживать темпы быстро развивающегося общества и выстраивать для этого системные связи с другими сферами деятельности. Однако за парадигмальной разобщенностью современных учебных сообществ всегда стоит образование как таковое, составляющее культурное ядро жизни общества с его непреходящими ценностями, традициями, педагогическим опытом и устремленностью в воспитание и удержание своего человеческого начала.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Каганский В. Л.** Основные практики и парадигмы районирования // Региональные исследования. – 2003. – № 2. – С. 17–30.
2. **Дугин А. Г.** Эволюция парадигмальных оснований науки. – М. : Арктология-Центр, 2002. – 418 с.
3. **Фуко М.** Порядок дискурса // Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / пер. с франц. С. Т. Табачниковой. – М. : Касталь, 1996. – С. 47–96.
4. **Кун Т. С.** Структура научных революций / пер. с англ. И. З. Налетова. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.
5. **Джерджен К. Дж.** Социальное конструирование и педагогическая практика // Джерджен К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика: сб. ст. / пер. с англ. А. М. Корбута. – Мн. : БГУ, 2003. – С. 116–144.
6. **Капра Ф.** Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем / пер. с англ. под ред. В. Г. Трилиса. – К. : София; М.: ИД «София», 2003.
7. **Карпов А. О.** Социокультурный контекст индивидуальных проблемно-познавательных программ // Вопросы философии. – 2006. – № 5. – С. 103–122.
8. **Freire P.** The Politics of Education. Culture, Power, and Liberation / transl. by Donaldo Macedo. – Westport, Connecticut; London: Bergin & Garvey Publishers, Inc., 1985. – 209 p.
9. **Адорно Т. В.** Актуальность философии / пер. с нем. Г. Г. Соловьёвой // Путь в философию. Антология. – М. : ПЕР СЭ; СПб. : Университетская книга, 2001. – С. 335–349.
10. **Anderson R.** The «Idea of a University's today». – [Электронный ресурс]. – URL: [www.historyandpolicy.org/papers/policy-paper-98.html](http://www.historyandpolicy.org/papers/policy-paper-98.html) (дата обращения: 16.10.2011).

11. **Карпов А. О.** Современная теория научного образования: проблемы становления // Вопросы философии. – 2010. – № 5. – С. 15–24.
12. **Карпов А. О.** Инжиниринговая платформа для трансфера технологий // Вопросы экономики. – 2012. – № 7. – С. 47–65.
13. **Карпов А. О.** Научное познание и системогенез современной школы // Вопросы философии. – 2003. – № 6. – С. 37–53.

## REFERENCES

1. **Kagansky V. L.** Basic Practices and Paradigms of Zoning. – Regional survey. – 2003. – No 2. – Pp. 17–30.
2. **Dugin A. G.** Evolution of Paradigmatic Principles of Science. – Moscow : Arktologia-Centre, 2002. – 418 p.
3. **Foucault M.** The Order of Discourse. – Foucault M. The Will to Knowledge: on the Other Side of Knowledge, Power and Sexuality. Collected papers. – Tr. from French by S. T. Tabachnikova. – Moscow : Kastal, 1996. – Pp. 47–96.
4. **Kuhn T. S.** The Structure of Scientific Revolutions. – Tr. from English by I. Z. Nalyotov. – Moscow : Progress, 1977. – 300 p.
5. **Gergen K. J.** Social construction and pedagogical practice. – Gergen K. J. Social Constructionism: Knowledge and Practice. Collected articles. – Tr. from English by A. M. Korbut. – Minsk : BSU, 2003. – Pp. 116–144.
6. **Capra F.** The Web of Life. A New Scientific Understanding of Living Systems. – Tr. from English under the editorship of V. G. Trilis. – Kijev : Sophie; Moscow : Sophie, 2003. – 336 p.
7. **Karpov A. O.** Socio-Cultural Context of Individual Problematic and Cognitive Curricula (Programmes). – Problems of Philosophy. – 2006. – No. 5. – Pp. 103–122.
8. **Freire P.** The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation. – Tr. by Donaldo Macedo. – Westport, Connecticut; London : Bergin & Garvey Publishers, Inc., 1985. – 209 p.
9. **Adorno T. W.** Relevance of Philosophy. – Tr. from German by G. G. Solovyova. – The Path to Philosophy. Anthology. – Moscow : Publishing house PER SE. – St. Petersburg : Universitetskaya Kniga, 2001. – Pp. 335–349.
10. **Anderson R.** The «Idea of a University's today». – [Electronic resource]. – URL: [www.historyandpolicy.org/papers/policy-paper-98.html](http://www.historyandpolicy.org/papers/policy-paper-98.html) (date of access: 16.10.2011).
11. **Karpov A. O.** Modern Theory of Research Education: Problems of Formation. – Problems of Philosophy. – 2010. – No. 5. – Pp. 15–24.
12. **Karpov A. O.** Engineering Platform for the Transfer of technologies. – Problems of Economics. – 2012. – No. 7. – Pp. 47–65.
13. **Karpov A. O.** Scientific Cognition and Systemogenesis of Modern School. – Problems of Philosophy). – 2003. – No. 6. – Pp. 37–53.

## BIBLIOGRAPHY

- Agazzi E.** Rethinking Philosophy of Science Today. – Tr. from English by D. G. Lakhutee. – Problems of Philosophy. – 2009. – No. 1. – Pp. 40–52.
- Adorno T. W.** Relevance of Philosophy. – Tr. from German by G. G. Solovyova. – The Path to Philosophy. Anthology. – Moscow : Publishing house PER SE, St.P, University book, 2001. – Pp. 335–349.
- Arutyunova N. D.** Performative. – Linguistic encyclopedia. – Edited by V. N. Yartsev. – Moscow : Soviet Encyclopedia, 1990. – [Electronic resource]. – URL: [tape-mark.narod.ru/les/372c.html](http://tape-mark.narod.ru/les/372c.html) (date of access: 15.09.2013).

- Bourdieu P.** The University Doxa and Creativity: Against Scholastic Divisions. – Tr. from French by N. A. Shmatko. – Moscow : Socio-Logos, 1996. – Pp. 8–31. – [Electronic resource]. – URL: [bourdieu.name/content/burde-universitetskaja-doksa-i-tvorchestvo-protiv-scholasticheskikh-delenij](http://bourdieu.name/content/burde-universitetskaja-doksa-i-tvorchestvo-protiv-scholasticheskikh-delenij) (date of access: 06.05.2012).
- Denisenko P. A.** Paradigmality of Education (sociocultural aspect). – Power. – 2009. – No. 4. – Pp. 91–94.
- Gergen K. J.** Social Constructionism: Knowledge and Practice. Collected articles. – Tr. from English by A. M. Korbut. – Minsk : BSU, 2003. – 232 p.
- Dugin A. G.** Evolution of Paradigmatic Principles of Science. – Moscow : Arktologia-Centre, 2002. – 418 p.
- Kagansky V. L.** Basic Practices and Paradigms of Zoning. – Regional Surveys. – 2003. – No. 2. – Pp. 17–30.
- Capra F.** The Web of Life. A New Scientific Understanding of Living Systems. – Tr. from English under the editorship of V.G. Trilis. – Kijew : «Sophie»; Moscow : «Sophie» Publishing House, 2003. – 336 p.
- Karpov A. O.** Innovation and environment research education. – Philosophy of education. – 2013. – No. 4. – Pp. 27–37.
- Karpov A. O.** Research education as a strategic resource of a society, based on knowledge. – Philosophy obrazovaniya. – No. 3. – Pp. 60–68.
- Karpov A. O.** Multiparadigm theory of the formation of the postmodern era / Part 1. The ontological description of the paradigm of education. – Philosophy of education. – 2014. – No. 3. – Pp. 17–33.
- Karpov A. O.** Engineering Platform for the Transfer of technologies. – Problems of Economics. – 2012. – No. 7. – Pp. 47–65.
- Karpov A. O.** Commodification of Education from the Viewpoint of its Objectives, Ontology and Logics of Cultural Movement. – Problems of Philosophy. – 2012. – No. 10. – Pp. 62–73.
- Karpov A. O.** Scientific Cognition and Systemogenesis of Modern School. – Problems of Philosophy. – 2003. – No. 6. – Pp. 37–53.
- Karpov A. O.** Principles of Scientific Education. – Problems of Philosophy. – 2004. – No. 11. – Pp. 89–102.
- Karpov A. O.** Modern Theory of Research Education: Problems of Formation. – Problems of Philosophy. – 2010. – No. 5. – Pp. 15–24.
- Karpov A. O.** Socio-Cultural Context of Individual Problematic and Cognitive Programmes. – Problems of Philosophy. – 2006. – No. 5. – Pp. 103–122.
- Karyakin Yu. V.** New Paradigm of Education. – Tomsk State University Journal. – 2009. – No. 329. – Pp. 39–43.
- Kuhn T. S.** The Structure of Scientific Revolutions. – Tr. from English by I. Z. Nalyotov. – Moscow : «Progress» Publishing House, 1977. – 300 p.
- Pavlyutkin I.** The Market as a Metaphor: Critical Analysis of Education Marketization. – [Electronic resource]. – URL: [do.gendocs.ru/docs-101296/101296.doc](http://do.gendocs.ru/docs-101296/101296.doc) (date of: 29.11. 2012).
- Parsons T.** General Review. – American Sociology. The Outlook, Problems, Methods. – Tr from English by V. V. Voronin, E. V. Zinkovsky. – Moscow : “Progress” Publishing House, 1972. – Pp. 360–378.
- Readings B.** The University in Ruins. – Tr. from English by A. M. Korbut. – Minsk : BSU, 2009. – 248 p.
- Savotina N. A.** The Concept of «Paradigm» and its Status in Pedagogy. – Pedagogika. – 2012. – N. 10. – Pp. 3–10.
- Tarasova O. I.** Educational Paradigms and Information Culture. – [Electronic resource]. – URL: <http://portal.gersen.ru> (date of access: 22.05.2011).
- Trow M.** Sociology of Education. – American Sociology. – 1972. – Pp. 174–177.

**Foucault M.** The Order of Discourse. – Foucault M. The Will to Knowledge: on the Other Side of Knowledge, Power and Sexuality. Collected papers. – Tr. from French by S. T. Tabachnikova. – Moscow : Kastal, 1996. – Pp. 47–96.

**Heidegger M.** Science and Interpretation. – Heidegger M. Time and Being: Articles and Speeches. – Tr. from German by V. V. Bibikhin. – Moscow : Respublika, 1993. – Pp. 238–253.

**Heidegger M.** Plato's Doctrine of Truth. – Heidegger M. Time and Being: Articles and Speeches. – Tr. from German V. V. Bibikhin. – Moscow : Respublika, 1993. – Pp. 345–360.

**Jung C. G.** Transcendent Function. – Jung C. G. Consciousness and the Unconscious. – Tr. from English by A. A. Alekseyev. – St. Petersburg : University book, 1997. – Pp. 284–312.

**Jaspers K.** The Idea of a University. – Tr. from German by T. V. Tyagunova (original: Jaspers K. Die Idee der Universität. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 1980. 132 s.). – Minsk : BSU, 2006. –159 p.

Принята редакцией: 02.04.2014