

**Changing** social, new forms of modernization and progress. – Ed. V. G. Fedotov. – Moscow : Institute of Philosophy, 2010. – 274 p.

**The man** in the unity of social and biological qualities. – Ed. A. A. Guseinov. – Moscow : Li-brokom, 2012. – 384 p.

Принята редакцией: 21.05.2014

УДК 13+37.0

**МУЛЬТИПАРАДИГМАЛЬНАЯ ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
ЭПОХИ ПОСТМОДЕРНА  
А. О. Карпов (Москва)**

*Статья 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. В ней анализируются онтологические особенности парадигмальной ситуации в образовании; вводятся понятия имплицитной и локальной парадигм; рассматривается структура имплицитной парадигмы, содержание характеристик которой раскрывается на примере исследовательского образования.*

*Трудности анализа современного образования как социокультурного феномена обусловлены его мультипарадигмальностью и встроенностью парадигмальных групп в его функционирование. Последнее отличает парадигмальную ситуацию социокультурного феномена от естественнонаучного, которую рассматривала парадигмальная аналитика Т. С. Куна. Парадигмы доктринальных групп (локальные парадигмы) говорят не о том, как устроена реальность, а о том, как она должна выглядеть через оптику их представлений. Следовательно, само понятие парадигмы образования требует философского исследования под углом зрения данного различия. Учет эффекта «встроенности» теории и ее носителей, говорящих о феномене, в сам феномен производится, например, в рамках «перформативного подхода» к анализу рынков. Для философского исследования образования – это новая проблема, решение которой дает подход к определению фундаментальных структур, лежащих в его основе, и парадигмальной организации системы образования как таковой.*

---

© 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

**Karpov Aleksandr Olegovich** – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Senior Researcher, Head of the department of youth programs and projects, the Bauman Moscow State Technical University.

Сущностные основы бытия социокультурного феномена выражены в имплицитной (сильной) парадигме, которая встроена в реальность, а не просто мыслится. Имплицитная парадигма – сложный объект, представляющий собой внутреннюю «теорию» функционирования феномена, выраженный в идеальных и материальных формах, которые составляют феномен и его окружение. Ее элементы внедрены в физически выраженные отношения, институты, дискурсы, регламенты и тому подобные реально действующие объекты. Система ее онтологических концептов-описателей (компонент онтологической матрицы) репрезентирует формы, способы, функции и генерализацию бытия социокультурного феномена. Для феномена «образование» в качестве соответствующих компонент онтологической матрицы выступают институализация и среда, технологизм учебных практик, доминирующее качество познавательного метода, образовательный императив.

Культурно-производящим локусом образования в обществе, «работающем» на знаниях, является исследовательское образование. Оно воспитывает личность, способную к творению нового знания, его технологизации и включению в социоэкономический оборот. Такая личность является антропосоциальной основой нового культурного производства. В число парадигмальных принципов исследовательского образования входят институционально-средовая интеграция социокультурного окружения, формирующая структуру бытия; научно-инновационный технологизм, задающий способ бытия; трансцендентность научного познания, характеризующая функцию бытия; императив познавательной свободы, составляющий генерализацию бытия.

**Ключевые слова:** онтология образования, бытие, перформативность, имплицитная и локальная парадигмы, исследовательское образование.

## MULTI-PARADIGMATIC THEORY OF EDUCATION IN THE AGE OF POST-MODERN

*A. O. Karpov* (Moscow)

*The article is devoted to revealing the paradigm structure of modern education in the context of key tasks of formation of the society, functioning on the basis of knowledge. It analyzes the ontological specificities of paradigm situation in education; it introduces the notions of implicit and local paradigms; it describes the structure of implicit paradigm, the content of which is disclosed on the example of research-based education.*

*The difficulties of the analysis of modern education as a social-cultural phenomenon are conditioned by its multiparadigm character and the paradigmatic groups being built in its functioning. The last distinguishes the paradigmatic situation of a sociocultural phenomenon from the natural-science one, the latter having been considered by the paradigmatic analysis due to T.S. Kuhn. The paradigms of doctrinal groups (local paradigms) do not speak about how the reality is organized, but how it should look through the lens of their ideas. Consequently, the con-*

*cept of educational paradigm requires a philosophical study in view of this distinction. Accounting for the effect of «embedded-ness» of the theory and its carriers, describing the phenomenon, into the phenomenon itself is carried out, for example, within the «performative approach» to the analysis of markets. For the philosophical study of education it is a new problem, which solution will provide an approach to the determination of fundamental structures in its foundation and the paradigmatic organization of the education system as such.*

*The essential foundations of being of a sociocultural phenomenon are expressed in the implicit (strong) paradigm, which is built into the reality, not just thought about. The implicit paradigm is a complex object representing an internal «theory» of functioning of the phenomenon, expressed in the ideal and material forms which constitute the phenomenon and its environment. Its elements are embedded into the physically expressed relationships, institutions, discourses, regulations and similar actually acting objects. The system of its ontological concepts-descriptors (the components of ontological matrix) represents the forms, methods, functions and generalization of the being of the sociocultural phenomenon. For the phenomenon of «education», as the corresponding components of the ontological matrix there act institutionalization and environment, technologism of training practices, the dominant quality of the cognition method, and the educational imperative.*

*The cultural-producing locus of education in the society, functioning on the basis of knowledge, is the research education. It brings up the personality capable of creation of new knowledge, its technologizing and inclusion into socioeconomic relations. Such person is the anthropological-social foundation of a new cultural manufacture. Among the paradigmatic principles of the research education there are the institutional-environmental integration of the socio-cultural environment, which forms the structure of being; the scientific-innovational technologism defining the way of being; the transcendence of scientific cognition characterizing the function of being; the imperative of cognitive freedom constituting the generalization of being.*

**Keywords:** *ontology of education, performativity, implicit and local paradigms, research education.*

Любой образовательный  
процесс предполагает  
некоторую концепцию мира  
и человека.

*Пауло Фрейре*

Образование меняется вместе с изменяющимся временем. Реальность нашего времени характеризуется через метафоры нестабильности и многозначности, глобализации и культурной резистентности, фрагментарности и трансформации. Конфликтная и проблемная среда наряду с диссensusным характером мышления составляет норму жизни современных сообществ [1, с. 127–132]. Отсюда на первый план теоретической работы вы-

ходит онтологическая и эпистемологическая проблематика, внутри которой ищется способ прояснить сложно дифференцированное настоящее и неясно прорастающее будущее.

Содержание нашей статьи имеет непосредственное отношение к фундаментальному устройству образования. Мы направим свои усилия на проявление парадигмальной архитектоники образования, которая объясняет его движение к парадигмально-дифференцированной структуре [2, с. 67]. Для такой структуры образования онтологические и эпистемические различия разных образовательных локализаций делают проблематичным постулирование общей идеи и конструирование общей парадигмы образования (по крайней мере, в том смысле, который до недавнего времени вкладывался в них). И, конечно, роль столь разных образовательных институтов в жизни общества, то есть их общественная функциональность, представляется принципиально различной. Наша модель дает свои объяснения, почему сегодня события развиваются так, а не иначе.

*Различие философского и педагогического подходов к понятию «парадигма».* Обращаясь к понятию «парадигма», мы всегда вступаем на почву фундаментальных отношений, лежащих в основании того, к чему относится понятие «парадигма». Парадигмы образования, педагогики, воспитания содержательно могут быть описаны в рамках соответствующих дисциплинарных теорий. Но вопрос «Как обустроено отношение парадигмы с конституируемым объектом, взятым в своей целостности?» выводит в онтологическую плоскость, которая в нашем случае есть предмет философии образования. Поэтому совершенно очевидно, что педагогические теории или теории образования без «внешнего», философского осмысления обречены на теоретические спекуляции и практическое стагнирование.

В онтологическом ракурсе образование может быть рассмотрено как целостный социокультурный феномен, то есть не как структура, процесс или ценность, а как объект, ко всей «массе» которого отнесено теоретическое вопрошание. То же можно сказать о педагогике и воспитании. Понятие «парадигма» относится к тому, как устроен *глубинный, онтогенный* уровень существования феномена, то есть на чем он стоит, соотносясь с истиной своего бытия, и то, потеря чего безвозвратно разрушает его сущность.

Для проявления различий, которые существуют у философского и педагогического подходов к понятию «парадигма», обратимся к некоторым положениям, выведенным Н. А. Савотиной.

Парадигма, помысленная как теория, по мнению Н. А. Савотиной, есть «высшая по отношению к другим категория научного познания» [3, с. 6]. Вместе с тем исследование онтогенного уровня образования показывает наличие в нем и других фундаментальных структур, которые репрезентируются посредством не менее «высших» концептуализаций. К ним отно-

сятся, например, образовательные универсалии, опосредующие процессы передачи знаний, среди которых выделяются структурные, процедурные, психические и распределительные [4, с. 38, 39]. В качестве фундаментальных оснований образования парадигмы задают конституирующую онтологию, а универсалии – генеративную, то есть делающую возможным обучение как таковое.

Этим небольшим примером мы показали недостаточность внутреннего, научно-педагогического подхода к исследованию основополагающих проблем обучения и воспитания, при котором, как мы считаем, необходимо знать и методологически использовать философский инструментарий.

Понятие «парадигма» в современном употреблении весьма многозначно, вследствие чего его использование в научных текстах должно быть методологически выдержанным. Так, Савотиной понятие «парадигма» определяется как «теория ..., принятая в качестве образца постановки и решения проблем» [3, с. 6], то есть в «модельно-эпистемическом» смысле, который методологически еще со времен Т. С. Куна отделяется от «социологического» смысла термина «парадигма». В социологическом понимании парадигма описывается через «дисциплинарную матрицу», в число компонент которой Кун включает, в частности, такие виды групповых предписаний, как символические обобщения, метафизические предположения, ценности и образцы решения проблем [5, с. 283–244]. Но разве может обойтись парадигма воспитания, о которой говорит Савотина, без ценностей социальной группы – носителя этой парадигмы? Трудно представить себе сегодня научную теорию, утверждающую независимость ценностного комплекса личности и воспитательных процедур от идеологических установок и культурных норм доктринальных групп, формирующих того или иного индивида посредством образования и реализующих свои воспитательные стратегии. Конечно, в отечественной педагогической среде весьма распространено ошибочное и опасное убеждение в том, что мораль, добродетель и ценности имеют исключительно универсальные содержания. В то же время научный взгляд на эти непеременные атрибуты воспитания показывает их зависимость от социальной страты, культурной группы, ситуативного контекста.

Вместе с тем Савотина совершенно правильно отмечает, что современный мир существует в условиях взаимодействия и противостояния разных педагогических парадигм, но в то же время говорит, что научная парадигма суть *господствующая* в науке система концепций (в какой науке – естественной или социогуманитарной?), что «парадигма – это ведущая теория науки (базовый подход)» [3, с. 4–6]. В таком одновременно разном понимании парадигмального устройства образования (педагогика, воспитания) высвечивается *интуитивное* ощущение действительно слож-

ной и непроясненной ситуации с использованием «парадигмального» тезауруса в социогуманитаристике.

Следует отметить, что альтернативные теории и противодействующие направления отнюдь не являются издержками феномена образования, как о том говорит Савотина. И, конечно же, они не могут затруднять формирование общей парадигмы [3, с. 4], поскольку находятся с ней в совершенно других – перформативных – отношениях, если, конечно, речь идет о фундаментальных основаниях образования. Образовательные (педагогические) теории парадигмального плана не только описывают внешний по отношению к ним объект (существующую или теоретически сконструированную образовательную реальность), они входят в него, реконструируют его, создают то, что описывают. Тем самым означаемое оказывается принадлежащим самому пространству означения, то есть находится с ним в перформативных отношениях. Понятие «перформатива» ввел Дж. Лэнгшо Остин (John Langshaw Austin, Великобритания) – один из основателей лингвистической философии. Этим термином обозначаются высказывания, одновременно являющиеся действием, например: «обещаю», «клянусь», «верю». В расширенной интерпретации понятие «перформатива» нивелирует различие между коммуникативным актом и социальной акцией (*performato* (*ср.-лат.*) – действую) [6].

Обычной тавтологией выглядит объяснение наличия многочисленных «парадигм» как следствие существования альтернативных теорий [3, с. 4, 5]. В действительности здесь сложный комплекс причин, а функционирование доктринальных групп, имеющих онтологически разные понимания образования, – это, так сказать, только «верхушка айсберга». В значительно большей степени причина мультипарадигмальности кроется в том, чем отличаются гуманитарные парадигмы от естественнонаучных и что представляет собой «имплицитная парадигма» – выявленная нами система самоконституирования образования.

Существование имплицитной парадигмы делает весьма проблематичным выстраивание образовательного института по директивным лекалам, игнорирующим его онтологические основания. А то, что педагогическая теория гордо именуется общенаучными, признаваемыми всеми(?) парадигмами образования или парадигмами воспитания, необходимыми «новой школе» [3, с. 5, 9], без санкции имплицитной парадигмы является только листком бумаги. О педагогической науке говорят, что своей «парадигмальной» продукцией она «реагирует на требования общества, личности, государства» [3, с. 7], но будет ли способно скроенное по заказу производство быть реальностью образования – вот вопрос, требующий онтологического обоснования.

То, как уживается мультипарадигмальность образования с доминантной формой его устройства, есть один из основных вопросов современно-

го учебного дела и парадигмальных теорий, говорящих о нем. Именно этот вопрос лежит в основе исследований автора, результаты которых вошли в текст данной статьи.

*Имплицитная парадигма образования.* Когда Кун использовал для обозначения своих интуиций термин «парадигма», вряд ли он мог предполагать, насколько гетерогенным и многозначным станет его дальнейшее употребление. (Энциклопедические источники связывают введение понятия «парадигма» в философию науки с именем позитивиста Г. Бергмана. Одно из самых известных определений понятия «парадигма» у Куна выглядит так: «Под парадигмами я подразумеваю признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [5, с. 11].) Парадигмы Куна «отыскиваются путем изучения поведения членов ранее определившегося научного сообщества». Возникающая при этом известная полисемия обусловлена двойной трактовкой термина «парадигма». В одном случае термину придается «социологический» смысл, связанный с системной организацией познавательной группировки, в другом случае он определяет авторитетные образцы достижений прошлого, используемые в качестве поисковых моделей нового. Следует отметить: Кун полагал, что «в философском отношении этот второй смысл “парадигмы” является более глубоким» [5, с. 228]. Между тем наименее глубокое употребление имеет сейчас наибольшее хождение (судя по всему, понятие «образец» в социогуманитарной науке трудно отделимо от контекста работы социальной группы, использующей «образец»).

Парадигмальное структурирование реальности с тех пор стало уделом не только естественнонаучной сферы, но и корпуса социогуманитарного знания. В последнем оказалось возможным говорить как о парадигмах, определившихся и устоявшихся, так и о добывающихся признания или гипотетических.

Природный объект, который есть забота естественнонаучных парадигм, всегда отделен как сущее от парадигмальных моделей его исследования и «парадигмальных» сообществ, занимающихся его интерпретацией. В то же время *действующий* социокультурный феномен, скажем система образования, будучи изучен под парадигмальным углом зрения, оказывается встроен в познавательный процесс и его результат. «Парадигмальные» сообщества составляют часть самого феномена (так доктринальные группы, действующие в системе образования, создают ее и интерпретируют), а выстраиваемые парадигмальные модели способны определять его бытие. Например, дидактические образцы, функционирующие в системе образования в «развивающем» или «трансляционном» ключе, сами оказываются частью актуальной образовательной действительности, обладая при этом потенциалом ее трансформации.

Такого рода перформативные эффекты присущи отнюдь не только образованию. Как утверждают представители перформативного подхода, современные экономические рынки обречены на рефлексивность. При анализе рынков, говорит И. В. Павлюткин (Высшая школа экономики), «экономическая наука не просто описывает внешнее существующее по отношению к ней “хозяйство”, но наполняет его жизнью, приводит его в действие. Экономика <наука> исполняет, делает (perform) хозяйство, создавая феномены, которые описывает» [7, с. 2].

Что имеют в виду, когда говорят о парадигме действующего социокультурного феномена, – некую созданную кем-то теорию или *внутренний* концептуализм функционирующего в действительности объекта? Скорее, речь идет *об устройении* реальности, а не о ее аналитических репрезентациях, то есть о втором, нежели первом. Хотя это – самоструктурирующая реальность второе – может быть дано лишь через аналитику первого, его гипостазирующего и объективирующего. Когда говорят о парадигмах образования, социальной политики коммунального обслуживания либо о ритуальных парадигмах, парадигмах продаж и поедания мороженого, то не только производят семантическое расширение термина – возможно, порой необоснованное, – но и, что более существенно, конституируют скрытую «теоретическую» реальность феномена, подчиняющегося имплицитной системе предписаний. Последняя так концептуализирует его бытие, что претендует на лавры трансцендентального управляющего, предписывающего ему как «быть», иначе говоря, его «парадигмы».

Тогда следует различать имплицитную «теорию» социокультурного феномена, например, системы образования, и эксплицитные теории, говорящие о ней в парадигмальном ключе. В первом случае имплицитная парадигма есть социокультурная структура весьма сложного и скрытого комплекса политического навязывания, культурного программирования, коллективной архаики и противоборства гетерогенных взглядов, через которые выстраивается общая и устойчивая система практик, кодифицированная и методологически оформленная. Так, П. А. Денисенко, характеризуя парадигмы образования, выделяет в их структуре три уровня: эндогенный – внутренний и самый глубинный слой, содержащий «антропологические образцы, коды, матрицы, архетипы»; мезогенный – средний уровень, связанный с «формированием определенных профессиональных качеств индивида и социальных групп»; экзогенный – внешний уровень, который суть организационная оболочка из социальных, политических, экономических и т. п. образцов и моделей [8, с. 92, 93].

Здесь возможен подход к образованию «как оно есть», то есть представление его через онтологическое описание, которое проявляет формы, способы, функции и другие аспекты его бытия. При этом может быть осуществлена процедура деконтекстуализации и выстроен «объективный» ряд



парадигмальных состояний образования. Конечно, учебная деятельность всегда несет в себе заряд ценностей, опосредующих педагогическое и познавательное действие. Способы обучения инкорпорируют порядок культурной жизни, составляя скрытые учебные планы, которые имплицитно транслирует образовательный институт, насаждая верования и ценности [9, с. 137]. Однако, подходя к системе образования под углом зрения онтологических начал познавательной среды и учебного технологизма, можно сформулировать комплекс характеристик, оставляющих прямые культурные артикуляции «за спиной» вопроса (культурные влияния, несомненно, вносят вклад в объяснение содержаний парадигмальных характеристик, но сами семантические дескрипторы могут быть предъявлены и непосредственно как удостоверяющие данность и составляющие центральную зону представления ее реальности).

В свою очередь эксплицитные «парадигмальные» теории говорят не о том, как устроена реальность, а о том, как она должна выглядеть через призму их представлений. Для них парадигма есть средство теоретического конструирования образования в концептуальном свете их идей, которое описывается в наши дни (и описывалось ранее) весьма гетерогенным семейством парадигмальных концептуализаций. В названиях парадигм представлены технократическая, культурологическая, гуманистическая, развивающая, когнитивно-информационная, компетентностная, личностная, эзотерическая и др. Попытки их комплементарного соединения, равно как и собственные их интерпретации, зачастую мало походят на действующий образец, скорее, на гипотетичный и перспективный проект последнего. Их реальность более «качественна», чем «количественна», о ней можно судить, но ее трудно «метризовать».

Проводя параллели между естественнонаучными парадигмами и парадигмами социогуманитарного типа, следует отметить амбивалентную роль, которую для последних играют имплицитные парадигмы. Они в некотором «сильном» смысле замещают доминирующую теорию, которая имела бы место для природного феномена, и в то же время становятся на место социокультурного феномена как такового, когда о нем пытаются говорить их более «слабые» коллеги. В «сильном» смысле имплицитная парадигма есть структура самой реальности, а не схемы ее описания. Поскольку социальная реальность является искусственно «сделанной», постольку «парадигмальные» структуры внедрены в нее, а не просто мыслятся, то есть они суть физически выраженные отношения, институты, дискурсы, регламенты и тому подобные реально действующие объекты.

Имплицитная парадигма «читается» в архитектуре классных комнат, устройстве научных лабораторий и «тейлористских» анфиладах заводских цехов, в учебных и профессиональных иерархиях, в ритуалах посвящения в научные сообщества, социального признания и дисквалифици-

кации. Наконец, она прямо вписана в специализированный дискурс нормативно-правового регулирования: в ведомственные инструкции, распоряжения, законы, стандарты и положения; методологическую продукцию, научные публикации и политические послания; хроники, фиксирующие событийную структурность и текущий функционализм общественной жизни: в газеты и журналы, телевизионные передачи и театральные постановки, литературные нарративы и виртуальные ресурсы.

Имплицитная парадигма так встроена в существование, что ее образцы, методы и модели транслируются *непосредственно* структурами реальности, кроме того, они сами и есть эта реальность. Здесь истина «проектируется» обществом, а не удостоверяется природой. Такая ситуация абсолютно невозможна в парадигмальной концептуализации естественнонаучного феномена.

Таким образом, имплицитная парадигма социокультурного феномена принципиально отличается от естественнонаучных парадигм, которые имела в виду аналитика Куна. Она суть сложный объект, представляющий собой внутреннюю «теорию» функционирования феномена, выраженный в идеальных и материальных формах, которые *составляют* феномен и его окружение.

Обращения к «парадигмальной» аналитике Куна в теориях образования играют в значительной степени генеративную роль для последующих импликаций, которые вместе с тем способны стоять на иных основаниях. Показательна здесь эпистемологическая позиция, которая привязывает парадигму социокультурного феномена к типу действующей культуры. Она идет от естественнонаучного детерминизма Куна, связывающего познавательные эпохи и доминирующие научные группировки. О. И. Тарасова, например, говорит, что можно провести параллель в типологии культуры и типологии образовательных систем, если обратить внимание на соответствие основных, парадигмальных принципов культуры и образования. Эти принципы обладают свойством изоморфизма, коррелятивностью, совпадением архитектоники пространства культуры и образования [10].

Вместе с тем, очевидно, что не только культурное программирование, но и социальная структура определяет конструирование социокультурных феноменов. Достаточно обратиться к истории русской коммунистической школы, которая в условиях гомогенной «пролетарской» культуры претерпела радикальные изменения образовательных принципов, методов и содержания, сменив в начале 1930-х гг. комплексно-проектное обучение на предметную подготовку в рамках классно-урочной системы. Трансформация способов как педагогического, так и ученического понимания происходила на фоне однородной социально-политической гегемонии и образовательной эпистемологии, опирающейся, в частности, на логический эмпи-

ризм и бихевиористские установки. Данный пример показывает, что культурная вариативность, рассмотренная под углом зрения парадигмальной концепции, может иметь социально широкий диапазон изменений в рамках одного культурно типичного плана. Социальное структурирует культурное так, что порождает в рамках одной культурной эпохи абсолютно несовместимые социокультурные образцы и форм, и деятельности. Следовательно, принципиальная типичность социокультурного феномена определяется историческими сегментами, несопоставимыми с глобальным периодом культурных эпох. В естественнонаучной сфере «новые средства исследования, инструменты, вроде электронного микроскопа, или новые законы, подобные законам Максвелла, могут развиваться в пределах одной области наук, а их восприятие создает кризис в другой» [5, с. 236]. Таким же образом искусственная природа социокультурных феноменов делает их не только объектами культурного клиширования, но и социальными ресурсами для трансформации экономического, морального и политического диспозитивов культуры. Последние, однако, даже будучи радикальными, не обязаны менять ни «архитектонику пространства культуры», ни ее основные парадигмальные принципы.

*Онтологическая матрица парадигмального описания образования.* Проявление имплицитной структуры или вербализация эксплицитного семейства идей всегда семантически неполны и отсюда паллиативны относительно прототипа. Фактически можно говорить о конфигурациях значений, обладающих парадигмально выделяющей (конструирование значений) и отделяющей (соотнесение значений с контекстом) способностями. Тогда парадигма может быть представлена как модель, имеющая ядерный, генетический набор описателей или характеристик. Последние суть система связанных концептов, играющих роль порождающей структуры парадигмы. Такая дескриптивная система определяет парадигмальный каркас, оболочкой которого и является парадигма.

Репрезентация парадигмы через онтологический набор описателей есть форма конструирования «глубокой» модели образования. Система онтологических концептов-описателей исходит от фундаментальных вопросов, заданных к бытию образования; вопросов, которые запускают процесс его глубинного означивания. Такие вопросы могут быть заданы, например, относительно форм, способов, артикуляции и генерализации бытия образования, составляющих онтологическую матрицу его парадигмального каркаса.

Вопрос «Как оформляется бытие?» отсылает к морфемной структуре существования образования, а вопрос «Как инструментализируется бытие?» предполагает экспликацию способов его осуществления, то есть того, как бытие производит себя. Артикуляция бытия образования может быть определена через действие образования по созданию нечего, состав-

ляющего его доминантную социокультурную роль. Вопрос «Какова функция образования?» имеет в виду приспособленность бытия образования к производству такого нечто, которое оно создает из себя, в отличие от способа бытия, которым последнее осуществляет себя, или от форм бытия, в которых это осуществление происходит. Следовательно, в отличие от форм и способов бытия образования функция его бытия направлена не на само бытие образования, но исходит от него к конкретным объектам, находящимся вне его как феномена. «Познание» как функция, которой наделены учебные и научные коллективы, «является партикулярным, как отмечает К. Ясперс, ориентированным на определенные предметы, а не на само бытие» [11, с. 45]. Таким образом, в вопросе о функции или функциях бытия образования речь идет не о том, как это бытие оформляется или посредством каких действий существует, но о том, *что* бытие производит посредством гемостаза своих форм и способа существования. Генерализирующее начало в бытии образования есть принцип, генетически сочетающий его форму, способ и функцию существования. Оно создает образ целостности образования, синтезирующий устойчивые признаки, и, по сути, является его обобщающей спецификацией. В нем устанавливается главное и определяющее в осуществлении бытия образования – его императив, который выступает в качестве ключевого регулирующего правила и преформатора морфемной структуры образования, онтологической основы его внутренней инструментализации и культурного производства.

Для феномена «образование» онтологическая матрица обретает следующее конкретное содержание своих компонент: форма бытия репрезентируется через институционально-средовой базис образовательной системы, способ бытия задается технологизмом учебных практик, функция бытия определяется доминирующим качеством познавательного метода (эпистемической доминантой), генерализирующее начало в бытии выражается через образовательный императив [12, с. 90–101]. Следует отметить, что выделенные характеристики образовательной системы являются парадигмально-генеративными по своим эффектам. Так, область исследовательского образования сегодня выстраивается в опоре на принципы, составляющие онтологическую матрицу его парадигмального каркаса.

Морфемная структура бытия исследовательского образования описывается через принцип институционально-средовой интеграции социокультурного окружения. В основу принципа положены идеи формирования сети партнерств учебных заведений с научными и профессиональными институтами общества, становления образовательной среды, способной порождать инновационное знание, включения в педагогический корпус представителей профессий когнитивного типа.

Способ бытия исследовательского образования определяется принципом научно-инновационного технологизма, трактуемого как античное *techne*. Он устанавливает приоритетность методов обучения, основанных на научном поиске и обеспечивающих деятельностную связь знаний с областями профессионального использования, его генеративную активность и социокультурную ценность [13, с. 107–111].

Функция бытия исследовательского образования раскрывается через принцип трансцендентности научного познания, который в качестве эпистемического фундамента учебных компетенций определяет способность к творческому воображению, инсайту, интуиции [14, с. 23, 24].

Генерализация бытия исследовательского образования есть императив познавательной свободы, конституирующий свободу выбора познавательной деятельности в условиях пластичности образовательной среды. Саморасширяющийся спектр познавательных возможностей разрушает монополию педагога и стоящей за ним системы на истину [15, с. 15–18].

Определяя значение компонент онтологической матрицы в конкретном историческом отрезке, мы получим схему описания образовательной системы, которая может быть интерпретирована как проекция ее имплицитной парадигмы в структурно-функциональный план. Четверка компонент создает в выделенной синхронии концентрированный образ типичности образовательной системы. В ряду диахронических интервалов оригинальные системы значений онтологической матрицы фиксируют движение парадигмальных типизаций образовательных систем. Примером такого описания является проведенный автором культурно-исторический анализ динамики онтологических оснований образовательных систем античности и последующих европейских и российских периодов [12, р. 90–101].

В нашей модели ценности как элементы социальной системы, в частности феномена образования, «встроены» в выделенные компоненты онтологической матрицы. Например, технологизм учебных практик ценностно опосредован через социально-практическую пользу деятельности растущей личности и как инструмент ее духовного развития, которое определяется отношением к истине. Вместе с тем выделенная четверка компонент онтологической матрицы не составляет ее полное описание. Так, к артикуляции бытия может быть отнесен идеальный план бытия образования, который представляет собой социально-ценностную структуру (Т. Парсонс определяет ценности «как общепринятые представления о желательном типе социальной системы» [16, с. 368]).

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карпов А. О. Общество знаний: механизмы деконструкции // Вестник Российской академии наук. – 2007. – Т. 77. – № 2. – С. 127–132.

2. **Карпов А. О.** Коммодификация образования в ракурсе его целей, онтологии и логики культурного движения // Вопросы философии. – 2012. – № 10. – С. 62–73.
3. **Савотина Н. А.** Понятие «парадигма» и его статус в педагогике // Педагогика. – 2012. – № 10. – С. 3–10.
4. **Карпов А. О.** Научное познание и системогенез современной школы // Вопросы философии. – 2003. – № 6. – С. 37–53.
5. **Кун Т. С.** Структура научных революций / пер. с англ. И. З. Налетова. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.
6. **Арутюнова Н. Д.** Перформатив // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – [Электронный ресурс]. – URL: [taramark.narod.ru/les/372c.html](http://taramark.narod.ru/les/372c.html) (дата обращения: 15.09.2013).
7. **Павлюткин И.** Рынок как метафора: критический анализ маркетинга образования. – [Электронный ресурс]. – URL: [do.gendocs.ru/docs-101296/101296.doc](http://do.gendocs.ru/docs-101296/101296.doc) (дата обращения: 29.11.2012).
8. **Денисенко П. А.** Парадигмальность образования (социокультурный аспект) // Власть. – 2009. – № 4. – С. 91–94.
9. **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.
10. **Тарасова О. И.** Образовательные парадигмы и информационная культура. – [Электронный ресурс]. – URL: [portal.gersen.ru](http://portal.gersen.ru) (дата обращения: 22.05.2011).
11. **Ясперс К.** Идея университета / пер. с нем. Т. В. Тягуновой (по изданию: Jaspers K. Die Idee der Universitet. – Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 1980. – 132 s.). – Мн. : БГУ, 2006. – 159 с.
12. **Карпов А. О.** Принципы научного образования // Вопросы философии. – 2004. – № 11. – С. 89–102.
13. **Карпов А. О.** Метод обучения и образовательная среда в школах науки // Народное образование. – 2005. – № 2 (1345). – С. 106–112.
14. **Карпов А. О.** Научное образование в контексте новой педагогической парадигмы // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 20–27.
15. **Карпов А. О.** Когнитивно-культурный полиморфизм образовательных систем // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 13–21.
16. **Парсонс Т.** Общий обзор // Американская социология. Перспективы, проблемы, методы / пер. с англ. В. В. Воронина, Е. В. Зинковского. – М. : Прогресс, 1972. – С. 360–378.

## REFERENCES

1. **Karpov A. O.** The knowledge society: mechanisms of deconstruction. – Herald of the Russian Academy of Sciences. – 2007. – Т. 77. – № 2. – Pp. 127–132.
2. **Karpov A. O.** Commodification of Education from the viewpoint of its objectives, ontology and logics of cultural movement. – Problems of Philosophy. – 2012. – № 10. – Pp. 62–73.
3. **Savotina N. A.** The Concept of «Paradigm» and its status in Pedagogy. – Pedagogy. – 2012. – № 10. – Pp. 3–10.
4. **Karpov A. O.** Scientific Cognition and Systemogenesis of Modern School. – Problems of Philosophy. – 2003. – № 6. – Pp. 37–53.
5. **Kuhn T. S.** The Structure of Scientific Revolutions. – Tr. from English by I. Z. Nalyotov. – Moscow : Progress, 1977. – 300 p.

6. **Arutyunova N. D.** Performative. – Linguistic encyclopedia. – Ed. 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).
7. **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 access: 29.11.2012).
8. **Denisenko P. A.** Paradigmality of Education (sociocultural aspect). – Power. – 2009. – № 4. – Pp. 91–94.
9. **Gergen K. J.** Social construction and pedagogical practice. – Gergen K. J. Social constructionism. Collected articles. – Tr. from English by A. M. Korbut. – Minsk : BSU, 2003. – Pp. 116–144.
10. **Tarasova O. I.** Educational Paradigms and Information Culture. – [Electronic resource]. – URL: [portal.gersen.ru](http://portal.gersen.ru) (date of access: 22.05.2011).
11. **Jaspers K.** The Idea of a University. – Tr. from German by T. V. Tyagunova (original: Jaspers K. Die Idee der Universitet. – Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 1980. – 132 s.). – Minsk : BSU, 2006. – 159 p.
12. **Karpov A. O.** Principles of Scientific Education. – Problems of Philosophy. – 2004. – № 11. – Pp. 89–102.
13. **Karpov A. O.** Method of teaching and educational environment in schools science. – Popular education. – 2005. – № 2 (1345). – Pp.106–112.
14. **Karpov A. O.** Science education in the context of new pedagogical paradigm. – Pedagogy. – 2004. – № 2. – Pp. 20–27.
15. **Karpov A. O.** Cognitive-cultural polymorphism educational systems. – Pedagogy. – 2006. – № 3. – Pp. 13–21.
16. **Parsons T.** General Review. – American sociology. The Outlook, Problems, Methods. – Tr. from English by V. V. Voronin, E. V. Zinkovsky. – Moscow : Progress, 1972. – Pp. 360–378.

## BIBLIOGRAPHY

**Agazzi E.** Rethinking Philosophy of Science Today. – Tr. from English by D. G. Lakhutee. – Problems of Philosophy. – 2009. – № 1. – Pp. 40–52.

**Adorno T. W.** Relevance of Philosophy. – Tr. from German by G. G. Solovyova. – The Path to Philosophy. Anthology. – Moscow : PER SE; St.Petersburg : University book, 2001. – Pp. 335–349.

**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).

**Arutyunova N. D.** Performative. – Linguistic encyclopedia. – Ed. 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-scholasticheskich-delenij](http://bourdieu.name/content/burde-universitetskaja-doksa-i-tvorchestvo-protiv-scholasticheskich-delenij) (date of access: 06.05.2012).

**Capra F.** The Web of Life. A New Scientific Understanding of Living Systems. – Tr. from English under the editorship of V. G. Trilis. – Kiev : Sophie; Moscow : Sophie, 2003. – 336 p.

**Dugin A. G.** Evolution of Paradigmatic Principles of Science. – Moscow : Arktologia-Centre, 2002. – 418 p.

**Denisenko P. A.** Paradigmality of Education (sociocultural aspect). – Power. –2009. – № 4. – Pp. 91–94.

- Freire P.** The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation. – Tr. by Donaldo Macedo. – Westport, Connecticut; London: Bergin & Garvey Publishers, Inc., 1985. – 209 p.
- 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.
- Gergen K. J.** Social Constructionism: Knowledge and Practice. Collected articles. – Tr. from English by A. M. Korbut. – Minsk : BSU, 2003. – 232 p.
- Heidegger M.** Science and Interpretation. – Heidegger M. Time and Being: Articles and Speeches. – Tr. from German by V. V. Bibikhin. – Moscow : Republic, 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.
- 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.
- Jung C. G.** Transcendent Function. – Jung C. G. Consciousness and the Unconscious. – Tr. from English by A. A. Alekseyev. – St. Petersburg: Universitetskaya Kniga, 1997. – Pp. 284–312.
- Kagansky V. L.** Basic Practices and Paradigms of Zoning. – Regional Surveys. – 2003. – № 2. – Pp. 17–30.
- Karpov A. O.** Engineering Platform for the Transfer of technologies. – Problems of Economics. – 2012. – № 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. – № 10. – Pp. 62–73.
- Karpov A. O.** Scientific Cognition and Systemogenesis of Modern School. – Problems of Philosophy. – 2003. – № 6. – Pp. 37–53.
- Karpov A. O.** Principles of Scientific Education. – Problems of Philosophy. – 2004. – № 11. – Pp. 89–102.
- Karpov A. O.** Modern Theory of Research Education: Problems of Formation. – Problems of Philosophy. – 2010. – № 5. – Pp. 15–24.
- Karpov A. O.** Socio-Cultural Context of Individual Problematic and Cognitive Programmes. – Problems of Philosophy. – 2006. – № 5. – Pp. 103–122.
- Karyakin Yu. V.** New Paradigm of Education. – Tomsk State University Journal. – 2009. – № 329. – Pp. 39–43.
- Kuhn T. S.** The Structure of Scientific Revolutions. – Tr. from English by I. Z. Nalyotov. – Moscow : Progress, 1977. – 300 p.
- Parry R.** Episteme and Techne. – The Stanford Encyclopedia of Philosophy. – Ed. by Edward N. Zalta. 2008. – Electronic resource]. – URL: plato.stanford.edu/entries/episteme-techne/ (date of access: 02.06.2011).
- Parsons T.** General Review. – American Sociology. The Outlook, Problems, Methods. – Tr. from English by V. V. Voronin, E. V. Zinkovsky. – Moscow : Progress, 1972. – Pp. 360–378.
- Pavlyutkin I.** The Market as a Metaphor: Critical Analysis of Education Marketization. – [Electronic resource]. – URL: do.gendocs.ru/docs-101296/101296.doc (date of access: 29.11. 2012).
- 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. – Pedagogy. – 2012. – № 10. – Pp. 3–10.
- Tarasova O. I.** Educational Paradigms and Information Culture. – [Electronic resource]. – URL: portal.gersen.ru (date of access: 22.05.2011).
- Trow M.** Sociology of Education. – American Sociology. – Moscow, 1972. – Pp. 174–177.

Принята редакцией: 02.04.2014