ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Карпов Александр Олегович

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОБЛЕМА ФИЛОСОФИИ НАУКИ

Специальность 09.00.08 – философия науки и техники

Диссертация

на соискание ученой степени
доктора философских наук

Научный консультант:
доктор философских наук, профессор
Щедрина Т. Г.

Москва – 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ..... 3 - 19

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ…….. 20 - 321

Глава 1 Философско-методологическое исследование моделей образования в контексте движения к обществу знаний ..... 20 - 134

§ 1 Роль исследовательского образования в становлении общества знаний ..... 20 - 58

§ 2 Культурно-исторический генезис ключевых эпистемических сообществ (образовательных и научных) ..... 58 - 96

§ 3 Механизмы, препятствующие формированию современной культуры знаний..... 96 - 134

Глава 2 Философско-методологическая разработка неинституциализированной структуры исследовательского образования и определение его фундаментальных принципов ..... 135 - 189

§ 1 Анализ философско-методологических оснований концепций современного образования..... 135 - 155

§ 2 Парадигмально-дифференцированная система образования как проблема современной философии науки ..... 156 - 167

§ 3 Фундаментальные принципы исследовательского образования ..... 167 - 189

Глава 3 Научно-философская разработка базовых концептов современной модели исследовательского образования ..... 190 - 268

§ 1 Институциональность и среда обучения в исследовательском образовании..... 190 - 214

§ 2 Метод обучения в исследовательском образовании..... 214 - 233

§ 3 Социокогнитивное становление личности в исследовательском образовании..... 233 - 268

Глава 4 Философско-методологический анализ способов формирования фундаментальных структур исследовательского образования..... 269 - 321

§ 1 Образовательные универсалии и способы вхождения в профессии когнитивного типа..... 269 - 280

§ 2 Онтологизация, “онтологизация” и образование..... 281 - 299

§ 3 Онтологизация образования и современные проблемы философии науки ..... 299 - 321

ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... 322 - 324

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ..... 325 - 351

Введение

Актуальность темы исследования. В основе социальной стратегии современного общества лежит парадигма инновационного развития, которая ориентирована на становление общества знаний. Образование является частью социальной системы, посредством которой общество воспроизводит и преобразует себя. Актуальность его исследования связана как с перспективами развития общества, так и с областью насущных проблем воспроизводства культуры, социальной структуры и человеческих основ жизни.

В первую очередь это является задачей философско-методологического анализа, способного проникнуть в сущность связи образования и науки, исследовать фундаментальные научные структуры, на которые опирается образование, выстроить новое категориальное поле, посредством которого может быть описано будущее образования. Современная философия и методология науки обладает необходимыми методологическими возможностями для междисциплинарного синтеза многообразной реальности образования, для глубинной оценки и прогнозирования последствий его преобразования.

Проблема, изучению которой посвящена диссертация, есть фундаментальные отношения в образовании, которые определяют процессы модернизации науки, образования и всего общества.

Актуальность работы определяется ключевой задачей развития современного общества в направлении общества знаний, а именно, необходимостью формирования системы образования, способной обеспечить его социокультурный и материальный рост. Актуальность исследования может быть выражена в системе следующих философско-теоретических и социально-практических позиций.

Актуальным является философско-методологический анализ моделей образования в контексте движения к обществу знаний, роли научного образования в его становлении и механизмов, препятствующих формированию современной культуры знаний.

Философско-методологический анализ фундаментальных структур образования актуален для разработки теоретических представлений о путях его развития и аутентичных моделей его трансформаций. При этом актуальным является создание методологии научно-философского исследования образования, позволяющей использовать междисциплинарный подход и опираться на анализ его фундаментальных структур.

Научно-философская разработка базовых концептов образования актуальна для построения современной научно-образовательной модели на высоком уровне теоретической общности. Здесь проблема антропосоциогенеза рассматривается под углом зрения становления личности, наделенной творческой силой к созданию нового.

В практической сфере актуальность диссертации сосредоточена в области достижения социальных целей научных сообществ, научно-образовательной деятельности и социализации научно-исследовательского типа. В работе нашел отражение опыт более чем двадцатилетней деятельности программы «Шаг в будущее» по исследовательской подготовке талантливой молодежи в сферах науки и техники.

Философская разработка эффективной модели образования актуальна для научного обоснования и формирования государственной политики, направленной на социокультурный и экономический рост общества, на его развитие в направлении общества знаний.

Философско-методологический анализ новых форм и методов научно-образовательной деятельности актуален для создания современных моделей обучения, учебных программ и системы подготовки специалистов в области образования. В решении этих задач особая роль принадлежит философии и методологии науки.

Создание философской модели становления личности ученого актуально для решения проблемы социализации способной к научной работе молодежи. Она определяет практические требования к образованию по формированию социально значимого потенциала личности, который делает ее конкурентноспособной и востребованной в качестве современного «человека познающего».

Степень разработанности темы исследования. Развитие системы образования, обеспечивающей становление общества знаний, концептуально связано с формированием новой модели познавательного отношения, нацеленной на воспитание способных к научному поиску молодых людей.

Традиционная система идей, связывающих учебную деятельность и научные исследования, выражена в рамках классической парадигмы образования – в трудах теоретиков XVIII–XX веков. И. Кант вкладывает в идею университета поиск и «публичное изложение истины», которые осуществляет философский факультет; три остальных факультета − богословский, юридический и медицинский – обеспечивают полезность знания и оперируют учениями, вверенными им правительством (1798)[1].

В начале XIX века действуют три модели университета. Британская модель ориентирована на традиции средневекового университета, существующего вне государственной системы управления; причем исследования являются задачей общества. Во Франции университет подчиняется государству, а исследования передаются в академии. В Германии реализуется модель университета Гумбольдта – автономного учреждения, осуществляющего исследования и преподавание.

---

[1] *Кант И.* Спор факультетов / пер. с нем. М. Левиной // Кант И. Сочинения в восьми томах. Том 7. М. : Черо, 1994. С. 58, 70, 63.

Немецкий университет XIX века, по словам В. Гумбольдта, сочетает «объективную науку с субъективным образованием». В нем исследователи ищут истину, преподаватели перенимают ее из новейших результатов науки, а студенты критически впитывают ее последнее слово, которое несут им преподаватели (1810)[2]. Университет Гумбольдта предполагает связь исследования и преподавания, а не исследования и обучения. Последнее станет делом университета XX века – века индустриальной культуры.

В середине XX века К. Ясперс рассматривает в качестве высшего и неотъемлемого принципа университета связь исследования и обучения. «Так как истину следует *искать* научным способом, исследование (Forschung) является основной задачей университета», а образование должно приводить к исследовательским методам, «благодаря соприкосновению с живым исследованием» (1946)[3].

К концу XX века утверждается позиция, согласно которой миссия университета – это не научные исследования *и* образование, а образование *через* научные исследования (М. Саймонс). «Учебный процесс в университетах должен быть неотделим от исследовательской деятельности», – говорится в Великой хартии университетов (1988). Идея «образование через научные исследования» становится ближайшей перспективой в сфере реформ высшего образования на западе. Эта идея непосредственно связана с формированием концепции общества знаний.

В 1957 году П. Друкер в книге «Ориентиры будущего» рассматривает перспективы общества через призму инновационного развития как в технологической, так и в социальной сфере. Он разрабатывает концепцию «educated society» – общества, в основу которого положено образование, и идею опережающего обучения[4]; а в 1968 году в книге «Эпоха разрыва» указывает на необходимость организации непрерывного образования (continuing education) в обществе знаний[5]. В 1962 году Ф. Махлуп в фундаментальном труде «Производство и распространение знаний в США» покажет, что образование является крупнейшей областью индустрии знаний, а «уровень ресурсного обеспечения образования, научных исследований и разработок ... способен существенно изменить темпы роста знания, причем и фундаментального, и

---

[2] *Гумбольдт В. фон.* О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине / пер. с нем. Л. Григорьевой // Современные стратегии культурологических исследований. Труды института европейских культур. Вып. 1. М. : РГГУ, 2000. С. 68, 69, 77, 78.

[3] Ясперс, К. Идея университета / К. Ясперс ; пер. с нем. Т. В. Тягуновой ; [Jaspers K. Die Idee der Universität. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 1980. 132 s.]. – Минск : БГУ, 2006. – С. 70, 37, 71.

[4] *Druker P. F.* Landmarks of Tomorrow. A Report on The New «Post-Modern» World. N.Y. : Harper, 1996. P. 18, 129.

[5] *Drucker P. F.* The Age of Discontinuity: Guidelines to our Changing Society. London : Heinemann, 1970. P. 300. Необходимо отметить, что в тексте русского перевода этой книги П. Друкера (издательский дом «Вильямс», 2007) произошла подмена понятий: термин «knowledge society» (общество знаний) переведен как «информационное общество».

прикладного»[6]. В 1973 году Д. Белл в книге «Грядущее постиндустриальное общество» говорит, что последнее «является обществом знаний в двояком смысле: во-первых, источники инноваций все в большей степени ведут свое происхождение от исследований и разработок...; во-вторых <производственный> вес общества ... все более определяется сферой знаний». При этом основной заботой общества становится сбережение таланта, а университет является его главным социальным институтом[7].

В аналитических и официальных документах Европейской комиссии основная роль в создании общества знаний отводится университетам, поскольку они находятся на пересечении научных исследований, образования и инноваций. Уникальность университетов состоит в их генетической вовлеченности в базовые структуры общества знаний, говорится в коммюнике «О роли университетов в Европе знаний»[8]. Решающим фактором исследовательского превосходства ЕС объявляется превосходство в *обучении* исследовательской деятельности (2002)[9], а университеты определяются в качестве основы европейской конкурентоспособности (Хэмптон-Корт, 2005)[10].

Европейский социологический анализ выявляет высокую степень совпадения компетенций «для трудоустройства» с компетенциями, которые участвуют в проведение исследовательской деятельности[11]. В материалах Оксфордского университета, посвященных будущему высшего образования, отмечается присутствие «сильной корреляции между учебными заведениями, которые имеют высокий рейтинг по научным исследованиям и теми, которые имеют лучшие результаты по оценке качества преподавания» (2003)[12].

Как показывают Дж. Терсби и С. Кемп, к началу нового века улучшающееся качество и повышающаяся производительность исследований, выполняемых в западных университетах, выводят их на роли ведущего агента в коммерческой разработке научного знания[13]. В этот же период Г. Чесбро, автор теории открытых инноваций, исследует процессы взаимодействия уни-

---

6 *Machlup F*. The Production and Distributation of Knowledge in the United States. Princeton : Princeton University Press, 1972. P. 5, 11.

7 *Bell D.* The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting. N.Y. : Basic Books, 1976. P. 212, 344, 245, 246.

8 The Role of the Universities in the Europe of Knowledge / Communication from the Commission. Brussels : Commission of the European Communities, 2003. P. 1.

9 Developing Foresight for the Development of Higher Education/Research Relations in the Perspective of the European Research Area (ERA) / by Prof. Etienna Bourgeois // Final Report of the Strata-Etan Expert Group. Brussels : European Commission, Directorate-General for Research. Unit RTD-K.2. 2002. P. 51, 52.

10 Delivering on The Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation / Communication from the Commission to the Counsil and the European Parlament. Brussels : Commission of the European Communities, 2006. P. 2.

11 Developing Foresight for the Development of Higher Education/Research Relations in the Perspective of the European Research Area (ERA). P. 16, 29, 40, 47.

12 The University's Response to the Covernment's white Paper, *The Future of Higher Education* // Oxford University Gazette. Oxford, 2003. № 4660.

13 *Thursby J., Kemp S.* Growth and Productive Efficiency in University Intellectual Prorerty Licensing // Research Policy, 2002. № 1. P. 110.

верситетов и промышленности, в результате которых научные открытия переводятся в инновационные продукты и коммерциализируются при помощи подходящих бизнес-моделей (Гарвард, 2003)[14].

Таким образом, научные исследования становятся генетической частью университетского образования. Если в предшествовавшей концепции, связывающей образование и исследования в университете индустриальной культуры, поисковая работа составляет часть обучения, но не определяет его содержание и структуру как целого, то теперь исследования начинают использоваться в качестве методик обучения, т.е. формируют учебный процесс и познавательную функцию мышления.

Анализ проблемы «образование через научные исследования», выполненный европейской экспертной группой Strata-Etan, показал, что формирование сложных компетенций высокого уровня требует длительного времени, поэтому оно должно начинаться на этапе неполного высшего или школьного образования (2002)[15]. Такая задача является новой для института школы. Для ее решения необходимо формирование образовательного партнерства школ, университетов и научных организаций, которое позволит выстроить *преемственное* обучение на принципах исследовательского познания.

Как ранее определялись познавательная функция школы и ее отношение к университету?

Философские и социальные теории прошлого разделяли школу и университет как с точки зрения познавательных принципов, так в учебно-организационном плане. По И. Канту «школа есть принудительная культура», а «школьное обучение должно быть для ребенка работой»[16]. В. Гумбольдт говорит, что школа должна быть «всегда и четко» отделена от университета, причем не только теоретически, но и практически; она «имеет дело лишь с готовыми и устоявшимися знаниями»[17]. Е.П. Кабберли сравнивает школы с фабриками, «где сырье (дети) должно быть обработано и преобразовано в продукт» (1916)[18]. Школьный тейлоризм XX века обосновывает существование линейной и закрытой образовательной системы, в основе которой лежит скалькулированный по времени и по результатам учебный план (Дж.М. Райс, Дж. Маккензи). Реформаторские течения, такие как «новые школы», «прагматическая педагогика», «свободное воспитание», имели экспериментальный характер.

---

[14] *Чесбро Г.* Открытые инновации / пер. с англ. В. Н. Егорова. М. : Поколение, 2007. С. 36, 311, 297.

[15] Developing Foresight for the Development of Higher Education/Research Relations in the Perspective of the European Research Area (ERA). P. 40, 47.

[16] *Кант И.* О педагогике / пер. с нем. С. Любомудрова // Кант И. Сочинения в восьми томах. Том 8. М. : Черо, 1994. С. 432, 431.

[17] *Гумбольдт В. фон.* О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине. С. 70, 69.

[18] *Cubberley E. P.* Public school administration. Boston : Houghton Mifflin, 1916. P. 338.
Цит. по: *Doll W. E.* A Post-modern Perspective on Curriculum. New York and London : Teacher College Press, Columbia University, 1993. P. 47.

В середине XX века в США на государственном уровне начинают решать проблему творческого обучения в школах, которое проходит под влиянием когнитивной революции в психологии. В системах образования ряда европейских стран происходит эволюция в направлении использования образования для выявления и обучения талантливых детей из всех слоев общества (М. Троу, А. Инкельс). В 80-х годах ставится задача воспитания школьников-исследователей (Европейская комиссия). В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин разрабатывают культурологический подход к образованию, который может служить основой приобщения учащихся к творческой исследовательской деятельности (1982).

В этот же период обсуждаются вопросы расширения социокультурного пространства школы. К. Мангейм, например, говорит о необходимости интеграции деятельности школ с деятельностью других общественных институтов. В 1989 году российский социолог И.С. Кон определяет принципиальное условие такой интеграции, согласно которому «кооперация <школы> с внешкольными ... учреждениями неизбежно означает серьезную ломку привычных, складывающихся с XVII века форм учебно-воспитательного процесса»[19]. В начале 2000-х годов в западном образовании дискутируется вопрос о привлечении к задачам обучения институций, специализированных относительно функций, которые выполняет знание в постиндустриальной культуре (Д. Карр), а также утверждается позиция, согласно которой «корни креативного общества следует искать в общем образовании» (М.Д. Хиггинс).

Вместе с тем организация обучения в школах и университетах по-прежнему опирается на классно-урочную систему, которая была разработана Ф. Меланхтоном (1528), получила одну из первых своих воплощений в страсбургской протестантской гимназии И. Штурма (1538) и теоретически обоснована Я.А. Коменским (1651). В основе учебной поисковой активности, как и сто лет назад, лежит проектный метод, разработанный последователями Дж. Дьюи. В его концепцию заложено использование учебных знаний для решения *частных* задач из окружающего мира. Отечественными и западными специалистами отмечается культурное отставание образования от познавательных условий времени, поскольку научное мышление сегодня использует понятийный словарь Бора, Гейзенберга и Пригожина, тогда как учебные программы чувствуют себя ближе к эпистемической системе Декарта, Ньютона и Лапласа[20].

Главной причиной такого положения дел является весьма фрагментарная разработанность теоретических идей, касающихся модели современного исследовательского образования. Полезные импликации можно получить из теории трансформации знаний и «мягкой

---

[19] *Кон И. С.* Психология ранней юности. М. : Просвещение, 1989. С. 28.
[20] *Doll W. E.* A Post-modern Perspective on Curriculum. P. 158.

технологии» обучения Дж. Брунера[21]; концепции одаренности Д.Б. Богоявленской; понятия жесткости обучения, введенного У.Е. Доллом; «субъективной дидактики» Э. Кезела, которая ориентирована на конструирование знания учащимся в проблемной среде; «эвристической дидактики» А.В. Хуторского; идеи трансформационных партнерств в образовании Дж. Грэма; некартезианской педагогики П. Бурдье, которую он назвал «исследовательской педагогикой». Ряд теоретических положений по данному вопросу высказаны И.Н. Сиземской, А.В. Леонтовичем, А.И. Савенковым, М.Е. Перельманом, М.Я. Амусья, И.В. Абанкиной.

В силу новизны проблемной области современного исследовательского образования существует дефицит теоретических разработок, дающих анализ с позиций высокой теоретической общности его базовых основ, в числе которых – парадигмальные принципы, познавательные структуры и методология, социокогнитивное становление личности.

Переход к современной модели исследовательского образования происходит в условиях изменения всей образовательной системы общества. В высшем и среднем образовании формируются отдельные учебные локализации, которые имеют разные социокультурные и эпистемические основания. Среди них научное образование играет ключевую роль при переходе к обществу знаний. Исследование генезиса и устройства такой секторальной структуры образования имеет особый интерес в связи с его значением для перспектив развития общества знаний. В философской теории в такой постановке эта проблема пока не рассматривалась; не развит онтологический подход, объясняющий современные трансформации образования под углом зрения его фундаментальных структур.

Философско-методологический анализ перспектив развития современной системы образования в значительной степени проводится под знаком ее разрушения и возможностей удержания академического начала. Уже в «Миссии университета» Х. Ортеги-и-Гассета (1930) прослеживается попытка обосновать «вненаучный» образовательный сегмент, обслуживающий сферу традиционных профессиональных интересов. В середине XX века К. Ясперс в качестве задачи университета выдвигает идею восприимчивости, которая обосновывает включение в его дисциплинарную матрицу техники, экономики предприятия, гостиничного дела, торговли, сельского хозяйства. По прошествии полувека Б. Риддингс характеризует университет как технократический институт, используя метафору «университет в руинах». Риддингс говорит, что он становится «университетом Совершенства», который отрабатывает параметры тотального управления качеством аналогично фабричным корпорациям. Ж. Деррида считает, что университет не должен воспроизводить социальную иерархию, *непосредственно* участвующую в от-

---

[21] «Мягкая технология» сосредотачивает внимание на *процессе* решения научных проблем и способна, по словам Дж. Брунера, обеспечить наилучшие результаты обучения*.
**Bruner J. S.* Science education and teachers: a Karplus Lecture // Bruner J. S. In Search of Pedagogy. The selected works of Jerome S. Bruner. Vol. II. London and New York : Routledge, 2006. P. 157.

правлении технико-политической власти. Ю. Хабермас в качестве инструмента, интегрирующего самосознание всей университетской корпорации, рассматривает коммуникативный рационализм.

Другой подход основан на анализе парадигмальных характеристик новой образовательной реальности, в рамках которого фиксируются ее структурные составляющие либо говорится о некоторых принципиальных изменениях. Эти вопросы рассматриваются в работах В.В. Краевского, Л.А. Микешиной, А.П. Огурцова, В.В. Платонова, Г.В. Телегиной, П.А. Денисенко, Д. Карра, Р. Гоудона, Дж. Томлинсона и других.

Трудности анализа образования как социокультурного феномена обусловлены его мультипарадигмальностью и встроенностью парадигмальных групп в его функционирование. Последнее отличает парадигмальную ситуацию социокультурного феномена от естественно-научного, которую рассматривала парадигмальная аналитика Т.С. Куна. Следовательно, само понятие парадигмы образования требует философско-методологического 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»[22] к анализу рынков (М. Каллон, С. Меадель и др.). Для философского исследования образования – это новая проблема, решение которой дает подход к определению фундаментальных структур, лежащих в его основе, и организации системы образования как таковой.

Изменения в образовании происходят в результате взаимодействия его внутренних фундаментальных структур с социокультурными изменениями в обществе. Современная наука, как доминирующая экономическая сила, начинает определять социальную структуру и процессы ее трансформации. Еще в 1893 г. Э. Дюркгейм пишет о необходимости распределения социальных функций соответственно естественному распределению талантов. В 1970-х Д. Белл говорит о формировании профессиональных групп по принципу принадлежности к определенной области знаний, а В.С. Библер отмечает, что социальные структуры «производства идей» приобретают *самостоятельное* социальное значение. По мнению В.А. Лекторского, социальное расслоение общества в наиболее развитых странах будет определяться отношением к знанию (2001). Данная проблематика исследуется в значительном числе работ современных философов, социологов, культурологов (В.С. Степин, В.А. Лекторский, В.Г. Федотова, Н.Г. Багдасарьян, В.А. Колпаков, Э. Агацци, Б. Латур, Э. Гидденс и др.).

Генезис научного образования непосредственно связан с развитием науки. Она не только определяет его содержание. В современной модели исследовательского образования наука

---

[22] Термин «перформативность» пришел из лингвистики (Дж. Остин); перформативное высказывание не только дает описание действия, но и выполняет (представляет) его, например, «клянусь», «обещаю», «верю»; perform (англ.) – выполнять (приказание, обещание), представлять (роль, пьесу).

становится главным инструментом воспитания профессиональной группы, которая обеспечивает создание и технологизацию знаний. Те или иные аспекты деятельности этой группы рассматривались в различных моделях технократии, например, техноструктуры Дж.К. Гелбрейта, меритократии М. Янга и Д. Белла, кибернетической элиты К. Штайнбуха и др. Культурно-исторические корни научного образования и науки, находящиеся в Новом времени, анализировали М. Вебер, А. Кайпер, Р. Мертон, К. Поппер, В.С. Библер, Б.И. Пружинин, В.Н. Порус и др.

С точки зрения понимания процессов психосоциального развития общества представляет интерес культурно-историческое сопоставление общественных групп, когнитивные силы которых стимулируют и влекут изменения в материальном производстве и социальной структуре. Такое сопоставление позволяет выявить динамику их мышления и особенности становления новой социокогнитивной структуры общества. И то, и другое определяет в исследовательском образовании структуру когнитивно-ролевого пространства обучения. Под таким углом зрения философско-методологический анализ нового социокогнитивного уклада и его образовательного института, насколько известно автору, не проводился.

Глобальным контекстом современного образования являются механизмы разрушения социальных структур и эпистемических сообществ, вовлеченных в процессы производства знаний. Внешние проявления действий этих механизмов становятся предметом как научного анализа, так и общественного обсуждения. В числе авторов работ, изучающих эти явления, – В.С. Никольский, С. Коллини, Дж. Гисинжер, С. Сзретер, Б. Джонгблоед, Х. Свэйн. Специальные публикации на эту тему выпустили представители Оксфордского, Кэмбриджского, Ноттингхэмского университетов Великобритании, Московского государственного университета, Калифорнийского университета в Беркли. Вместе с тем системный философский анализ механизмов, препятствующих становлению общества знаний и его образования, на сегодняшний день пока не дан.

Показанная многогранность проблемы современного образования и ее недостаточная разработанность придает особую значимость исследованию его фундаментальных структур на основе философского подхода, который позволяет осуществить анализ сложного структурно-функционального состояния, дать философский синтез различных аспектов реальности.

Современная философия обладает возможностью сформировать методологический инструментарий для глубинной оценки и прогнозирования последствий трансформации образования как в случае его социотехнического проектирования, так и при естественных социокультурных изменениях.

Методологический подход к исследованию фундаментальных основ социокультурного феномена, известный как «онтологизация», был разработан в трудах философа Г.П. Щедровиц-

кого и его последователей (С.А. Дацюг, П.В. Малиновский), а также переосмыслен В.М. Розиным в работах по философии науки и истории техники[23].

Термин «онтологизация» часто используется в значении «включение теоретической модели в реальность». При такой трактовке остается «за кадром» вопрос о релевантности модели той части реальности, в которую она включается, т.е. о ее культурной подлинности и социальной применимости. Коммодификация образования, в том числе такие ее компоненты, как оценка производственной эффективности образования и измерительный тест, является примером нерелевантной онтологизации.

Г.П. Щедровицкий в качестве основной части работы онтологизации выделял глубинный анализ феномена, за которым следовала объективация и реализация. Он использовал семиотическую схему проведения онтологизации, разбивая ее на семантическое, синтактическое и прагматическое пространства. Такая онтологизация, однако, определяла лишь структуру знакового процесса: формализация – модель – интерпретация. Она не учитывала социокультурную сложность самого феномена, не давала методологического подхода к исследованию его разных структурных уровней.

Среди западных философов проблему онтологизации образования рассматривают И. Томсон и Г. Даль Альба; при этом они опираются на работы М. Хайдеггера. Онтологизация образования трактуется ими в экзистенциальном смысле – как проблема становления индивида, который должен иметь возможность осмыслить, «кто он есть и кем становится». Герменевтический анализ, используемый западными философами, не обладает достаточной аналитической силой для проявления системно-структурного состояния феномена образования. Он мало говорит о содержании и модели процесса экзистенциального становления личности.

Таким образом, степень философско-методологической разработанности проблемы онтологизации образования является недостаточной для формирования полноценных программ исследования.

В связи с этим мы обратились к разработке философско-методологического подхода для исследования фундаментальных структур образования, которые определяют перспективы его развития.

Объект исследования. Объектом исследования является эволюция моделей образования в современном мире.

Предмет исследования. Предмет исследования – фундаментальные структуры и перспективы исследовательского образования в контексте философии науки.

---

[23] См.: Розин В. М. Эволюция представлений Г. П. Щедровицкого о науке // Методология науки: статус и программы. М. : ИФ РАН, 2005. С. 94–124.

Цель исследования. Целью диссертационной работы является философско-методологический анализ исследовательского образования как модели и научного фундамента общества знаний.

Задачи исследования. Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

- обосновать роль исследовательского образования в становлении общества знаний;
- проанализировать условия существования и культурно-исторический генезис ключевых эпистемических сообществ (образовательных и научных) в контексте движения к обществу знаний;
- исследовать основные механизмы, препятствующие становлению общества знаний и системы образования, которая обеспечивает его научный и культурный рост;
- разработать неинституциализированную структуру исследовательского образования как научно-философского феномена и обосновать ее эффективность;
- выявить философско-методологические основания концепций современного образования;
- представить парадигмально-дифференцированную систему образования как проблему современной философии науки;
- определить фундаментальные принципы, которые ориентируют современную науку на модель исследовательского образования, создающего научную основу производства знаний;
- критически оценить существующие и разработать базовые концепты современной модели исследовательского образования: институциональности, среды, метода, социокогнитивного становления личности;
- проанализировать способы формирования фундаментальных структур исследовательского образования в контексте современных проблем философии науки.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологической основой диссертации является разработанный автором методологический подход к научно-философскому исследованию фундаментальных структур образования как социокультурного феномена. При его построении использовались концептуальные элементы онтологической системы М. Хайдеггера и социальной семиотики Г.П. Щедровицкого. В основе разработанной методологии лежит структурирование феномена в систему сущностных пространств, определяющих бытие феномена на разных уровнях его существования.

Образование исследуется в диссертации как научный и социокультурный феномен. Предполагается, что образование имеет фундаментальную, не исчерпывающуюся внешними институциями, структуру. При разрушении внутренних основ образование теряет свою сущность.

Философско-методологический анализ феномена исследовательского образования проводится в трех измерениях – универсумном, генеративно-конституирующем и онтогенном. *Универсумное* пространство задает контекстную полноту описания; это мир ближайшего социально сущего – социокультурная и антропосоциальная реальности образования. *Генеративно-конституирующее* пространство задает функциональность описания, т.е. посредством чего образование обретает существование (образовательные институции, система обучения и воспитания личности). *Онтогенное* пространство задает глубину описания – то, на что опирается образование в своем бытии. Здесь исследуются универсальная и парадигмальная структуры образования, фундаментальные структуры становления личности.

Для философско-методологического анализа образования в пространстве универсума были использованы методы моделирования и культурно-исторической реконструкции, веберовская методология «социального действия», методы культурно-исторической психологии, теория неявного знания М. Полани, философская герменевтика, позволяющая дать целостную квалификацию социокультурной реальности и сформировать связную картину развития образования в условиях контекстно-сложных культурных трансформаций. В качестве основной гипотезы при рассмотрении реальности образования было принято предположение о культурно-доминантном движении современного общества в направлении общества знаний.

Философско-методологическое исследование образования в генеративно-конституирующем пространстве опиралось на эволюционную теорию познания К.Р. Поппера, элементы теории ценностей, философский анализ антропосоциогенеза, концепцию одаренности Д.Б. Богоявленской, брунеровский анализ трансформации знаний в учебном познании, теорию открытых инноваций Г. Чесбро. В качестве основных гипотез использовались предположения об онтологической и эпистемической однородности образовательного локуса, формирующего антропосоциальное основание общества знаний, об аутентичности понятия «когнитивный тип личности», которое позволяет говорить о культурно и когнитивно эффективном обучении.

Для философско-методологического исследования образования в онтогенном пространстве применялись методы структурно-функционального анализа, элементы куновского парадигмального анализа, теоретические подходы когнитивной психологии и культурно-исторической эпистемологии. В качестве гипотез были приняты предположения о формировании в процессе движения к обществу знаний мультисекторальной структуры образования и наличии у парадигмы социокультурного феномена порождающей системы описателей.

Научная новизна исследования состоит в разработке малоизученных вопросов, касающихся фундаментальных структур исследовательского образования и перспектив его развития в условиях становления общества знаний. Научная новизна исследования заключается в следующих результатах:

- разработана социально-философская концепция, определяющая роль исследовательского образования в становлении общества знаний;
- на основе философско-методологического анализа выявлены современные реалии существования и культурно-исторический генезис ключевых эпистемических сообществ (образовательных и научных) в контексте движения к обществу знаний;
- проведено социально-философское исследование и дано описание основных механизмов, препятствующих становлению общества знаний и системы образования, обеспечивающей его научный и культурный рост;
- разработана философско-методологическая концепция неинституциализированной структуры исследовательского образования как научного и социокультурного феномена и обоснована ее эффективность;
- выявлены философско-методологические основания концепций современного образования;
- парадигмально-дифференцированная система образования представлена как проблема современной философии науки;
- обоснована философско-методологическая эффективность понятия «исследовательское образование» для научной разработки образовательных моделей производства знания;
- осуществлена научно-философская разработка базовых концептов современной модели исследовательского образования: институциональности, среды, метода, социокогнитивного становления личности;
- проанализированы способы формирования фундаментальных структур исследовательского образования в контексте современных проблем философии науки.

Положения, выносимые на защиту.

- Философский анализ роли исследовательского образования в становлении общества знаний дает основание утверждать, что исследовательское образование формирует антропосоциальную основу научного производства знаний и определяет возможность развития общества в направлении общества знаний.
- Социально критичной зоной современной науки становятся не столько высокие технологии и научные новшества, сколько человеческое начало, способное развить в себе ценностно осмысленное отношение к творческому созданию нового. И это – главная проблема современной философии науки, обосновывающей становление общества знаний.
- Философско-методологический анализ моделей современного образования показывает, что они встраиваются в систему отношений, объединяющих исследования и разработки, финансовый капитал, производство и политическую власть. Социальную, в том числе науч-

ную, стратификацию начинают определять когнитивно-ролевые комплексы, формирующие групповые идентичности в системе институциональных форм работы со знанием.

- Механизмы, препятствующие становлению общества знаний и системы образования, которая обеспечивает его научный и культурный рост, связаны прежде всего с коммодификацией (товаризацией) образования и науки.

- Наиболее перспективной моделью современного исследовательского образования с философско-методологической точки зрения является формирование парадигмально-дифференцированной системы. Ее структурную основу составляет многообразие образовательных локусов, наделенных собственными имплицитными парадигмами; а эпистемическим принципом является создание культурно и когнитивно эффективного познавательного отношения. Имплицитная парадигма образования требует особой системы онтологического описания.

- Исследовательское образование создает научную и философскую основу производства знаний. В систему фундаментальных принципов, которые ориентируют на модель 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.

- Современная модель исследовательского образования в качестве своих базовых научно-философских концептов имеет: интегрированную научно-образовательную систему; учебно-научную инновационную среду; метод обучения, реализуемый как метод научных исследований; когнитивно-ролевую организацию пространства обучения, которая формирует индивидуальную проблемно-познавательную программу, когнитивную мобильность и обеспечивает социокогнитивное становление личности.

- Становление личности в исследовательском образовании осуществляется на основе познавательной гибкости, познавательной генеративности и социокультурного взаимодействия процесса обучения. Познавательная деятельность ограничена трансформативными рамками обучения дидактического, эпистемического и онтологического типов, которые соответственно задают ограничения на репрезентируемость истины, на достижимость истины, обуславливают ясное восприятие, признание истины и отличение ее как истины.

- Философско-методологический анализ способов формирования фундаментальных структур исследовательского образования позволяет показать, что фундаментальные структуры образования проявляются в двух системах онтологизации – социальное устройство образовательной действительности (социальная онтологизация) и личностная идентификация субъекта познания (экзистенциальная онтологизация). Работа онтологизации проводится в трех сущностных пространствах – пространстве универсума, генеративно-конституирующем и он-

тогенном. Онтологизация, опирающаяся на исследование фундаментальных структур образования, способна обеспечить культурную и социальную аутентичность его теоретических представлений реальности.

Теоретическая и практическая значимость работы определяется научной ценностью, новизной перечисленных результатов и возможностью их теоретического и практического использования.

Теоретическая значимость результатов исследования связана с формированием теоретического горизонта и проблемного философского и научного инструментария как основы анализа моделей современного образования. Разработанные философско-методологические подходы к исследованию моделей образования определяют логику и структуру теоретического анализа его фундаментальных основ. Обоснование культурно производящей роли исследовательского образования в становлении общества знаний указывает на теоретически актуальное и социально критичное направление философии науки, а выявление его фундаментальных принципов методологически включает проблемы современного исследовательского образования в область философии и методологии науки. Разработка моделей организации познавательного отношения исследовательского типа на уровнях среды, метода и учебного процесса открывает перспективы создания полномасштабной теории исследовательского обучения и его реализации в образовании. Теоретическая разработка проблемы онтологизации, представленная в диссертации, открывает методологическую перспективу в философско-научном исследовании сложных феноменов, к которым принадлежит и феномен исследовательского образования.

Практическая значимость работы сосредоточена на уровнях текущего и перспективного развития образовательной системы.

Разработанная теория и ее практические реализации могут найти место в научном обосновании государственной политики и стратегических целей общества в области образования. Созданный комплекс знаний способен стать основой для развития сегмента творческого, опережающего и междисциплинарного обучения исследовательского типа, ориентированного на проблемы инновационной экономики. Модель институализации и генезиса интегрированных научно-образовательных систем может быть использована в качестве прототипа образовательной сети, опирающейся на исследовательские университеты, концентрирующей обобщенные ресурсы знаний, профессиональный и технологический потенциал. Концепция учебно-научной инновационной среды дает подход к формированию внутренней организации современного образовательного института. Эпистемо-дидактические основы метода научных исследований полезны при разработке нового поколения учебных программ исследовательского типа. Модель социокогнитивного становления личности раскрывает познавательные особенности процесса воспитания современных научных кадров. Результаты работы могут быть ис-

пользованы в системе подготовки учителей, преподавателей и научных тьюторов, а также руководителями образования, влияющими на процессы его развития.

Степень достоверности и апробация результатов. Основные научные результаты диссертации отражены в монографии автора «Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний» (СПб.: Издательство «Алетейя», 2013; рецензенты В.А. Лекторский, В.Д. Шадриков, Н.Г. Багдасарьян); в 73 публикациях в рецензируемых научных журналах и изданиях, материалах всероссийских и международных конференций и симпозиумов, в числе которых 11 зарубежных публикаций, изданных в США, Испании, Греции, Турции, на Мальте и Украине. В журналах из перечня ВАК Минобрнауки РФ опубликовано 64 статьи, из них 45 – в изданиях, которые указывают разделы ГРНТИ, соответствующие направлениям философских наук.

Общий объем публикаций автора по теме диссертации – 72,48 п.л. Из них 70,7 п.л. приходится на статьи в журналах из перечня ВАК и текст монографии.

Индекс Хирша публикаций автора в системе РИНЦ – 12 . В базе данных Web of Science указано 17 статей по теме диссертации.

Достоверность теоретических и практических результатов диссертации подтверждается их использованием при реализации ряда значимых проектов. На их основе осуществляется более чем двадцатилетняя деятельность Российской научно-социальной программы для молодежи и школьников «Шаг в будущее» (1991)[24]. Научно-практическая разработка, выполненная по ее материалам с участием автора, была удостоена премии Президента Российской Федерации в области образования (2003). На средства гранта Всемирного банка (МБРР) и Федеральной программы развития образования при участии автора была разработана программа развития системы НИРС-НТТМ страны[25], которая получила высокую оценку Российской академии наук и Российской академии образования. В диссертацию вошли материалы для разработки концепции общенациональной системы поиска и развития талантливых детей и молодежи, которые были подготовлены автором по предложению Администрации Президента РФ (2010)[26].

Результаты диссертации использовались в лекциях для молодых учителей на Всероссийской научной школе «Педагогические, психологические и культурологические принципы и методы воспитания молодых исследователей в условиях высокотехнологической экономики» (2009). Философско-образовательная концепция, разработанная в диссертации, применялась при организации исследовательского обучения школьников.

---

[24] *Карпов А. О.* Локус научной одаренности: программа «Шаг в будущее» // Вестник Российской академии наук. М. : Наука, 2012. Том 82, № 8. С. 725-731.

[25] Государственный контракт с Министерством образования Российской Федерации № 1786 от 31.07.2003.

[26] *Карпов А. О.* Образование в обществе знаний: исследовательская модель // Вестник Российской академии наук. М. : Наука, 2012. Том 82, № 2. С. 146-152.

Результаты диссертации нашли применение при выполнении проектов в рамках федеральных целевых программ «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», «Интеграция науки и высшего образования России», «Национальная технологическая база»; программ Правительства Москвы, работ на гранты РФФИ и РГНФ.

Материалы диссертации прошли апробацию на международных и всероссийских конференциях и симпозиумах, в их числе: Всемирный философский конгресс (Афины, 2013; Стамбул, 2003), Всемирный саммит по инновационному образованию (Доха, 2011), Международная конференция «Философские перспективы образовательной деятельности в 21 веке» (Мальта, 2006), Российский культурологический конгресс (Санкт-Петербург, 2006), Российский философский конгресс (Москва, 2005), Международный симпозиум «Формирование контингента инженерно-технического вуза: мировой опыт и основные тенденции совершенствования» (Москва, 2004), Международная научная конференция «Россия и восток. Феномен сознания: интегральное видение» (Астрахань, 2004), Международная конференция сети философов образования «Голоса философии образования» (Мадрид, 2004) и др.

Идеи и теоретические концепции, разработанные в диссертации, обсуждались на Международном научном семинаре «Философия-образование-общество» под руководством академика В.А. Лекторского, на круглых столах в журналах «Вопросы философии» и «Педагогика», на Всероссийском методологическом семинаре РАО и др.

Диссертационная работа обсуждена и рекомендована к защите на заседании кафедры философии факультета социологии, экономики и права ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет».

Структура работы. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения и списка литературы.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Глава 1 Философско-методологическое исследование моделей образования в контексте движения к обществу знаний

§ 1 Роль исследовательского образования в становлении общества знаний

Общество постиндустриальной культуры видит горизонт своего существования через парадигму производящего знания, т.е. знания, которое способно создавать и входить в вещи, технологии, глобальные и локальные структуры жизни, человеческие отношения и, в конечном счете, производить само знание. Жизнь в знаниевых новшествах, через новшества и посредством новшеств, которые таким образом становятся инновацией, – теперь не просто стиль, но способ его существования.

Но кто создает само это общество? Ведь не просто знание, но люди, через которых оно действует и которые, в конечном счете, действуют посредством него. Следовательно, для такого общества витальное значение и основу его конкурентоспособности составляет способ «образования» таких людей, т.е. способ их воспитания, культурного и психического роста, духовного развития, «заточенного» на поиск истины. Теперь это есть проблема не только обучения, семейного воспитания, научного тьюторства, но самого общества как целого, которое должно производить несущие структуры жизни, «образовывающие» нового человека.

Тем самым насущной задачей мышления образования оказывается исследование его фундаментальных основ и архитектоники развития под углом зрения культурных и социальных трансформаций, в которых видит свое будущее современное общество. В первую очередь это является задачей философско-методологического анализа, способного проникнуть в сущность связи образования и науки, исследовать фундаментальные структуры, на которые опирается образование, выстроить новое категориальное поле, посредством которого может быть описано будущее образования. «Мы несем ответственность за то, кем мы должны стать. Только наша глубокая серьезность способна реализовать то, что пока еще только возможно», − говорил Карл Ясперс[1].

Обучая, общество не только воспроизводит, но и преобразует себя; не только познает свое настоящее и прошлое, но и выстраивает через познание основы своего будущего, т.е. творит его и себя вместе с ним.

---

[1] *Ясперс, К.* Идея университета / К. Ясперс ; пер. с нем. Т. В. Тягуновой ; [Jaspers K. Die Idee der Universität. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 1980. 132 s.]. – Минск : БГУ, 2006. – С. 35.

Современное общество находится в состоянии смены культурной парадигмы, в ходе которой знание и когнитивные способности человека занимают место главного устроителя социо-экономического пространства его жизни. Социум становится инновационным, а экономика – креативной. Знание приобретает черты главного производящего орудия такого социума и такой экономики, а человеческое cogito радикальным образом внедряется в природу и формы материального труда. Ценность создают не столько приобретение и использование знания, сколько создание *нового* знания и его *инновационное* использование[2].

Человеческое творчество в плане обеспечения физической стороны жизни обретает характер главного экономического ресурса, а в глобальном, культурном плане оказывается способом, порождающим саму способность человека к существованию. Экономика, конечно, может быть названа креативной, но это ничего не решает, когда встает вопрос, как и чему учить в ставшем креативным настоящем и в бросающем вызов его креативности будущем. Социально критичной зоной современной науки становятся не столько высокие технологии и научные новшества, сколько человеческое начало, способное развить в себе ценностно осмысленное отношение к творческому созданию культурно нового[3]. И это – главная проблема современной философии науки, обосновывающей становление общества знаний.

При переходе к новому технологическому укладу образование становится одной из основных сил развития, наряду с экологией, «зеленой» энергетикой, здравоохранением и информационной сферой[4]. Место главного модератора культурных перемен занимает комплекс научных и технологических знаний, включаемых посредством образования в человеческий потенциал. В.С. Степин в фундаментальном труде «Теоретическое знание» пишет, что «наука революционизирует не только сферу производства, но и оказывает влияние на многие другие сферы человеческой деятельности, начиная регулировать их, перестраивая их средства и методы»[5]. Общественному человеку приходится одновременно существовать в разных культурных мирах, однако доминантой социальной стратификации его жизни все более становятся особенности функционирования *мышления*, причем в значительной степени когнитивная предрасположенность к разным способам оперирования разными типами знания.

В.А. Лекторский отмечает, что социальное расслоение общества в наиболее развитых странах будет определяться отношением к знанию, поскольку мерилом богатства оказывается производство, распространение и потребление знания[6]. В их ряду культурно-критическую

---

[2] *Hammershoj L. G.* Creativity as a Question of Bildung // Journal of Philosophy of Education. Oxford : Blackwell Publishing, 2009. Vol. 43, № 4. P. 545.

[3] *Карпов А. О.* Научные исследования молодежи // Вестник Российской академии наук. М. : Наука, 2002. Том 72, № 12. С. 1072.

[4] *Рогов С. М.* Россия должна стать научной сверхдержавой // Вестник Российской академии наук. М. : Наука, 2010. Том 80, № 7. С. 584.

[5] *Степин В. С.* Теоретическое знание. М. : Прогресс-Традиция, 2003. С. 17.

[6] *Лекторский В. А.* Эпистемология классическая и неклассическая. М. : Эдиториал УРСС, 2001. С. 6.

позицию занимает научное знание, будучи основным производителем материальной и духовной жизни современного общества. В.Г. Федотова характеризует науку как ядро экономики знаний, в которой осуществляется поддержка «высокого процента вклада знания в производимый продукт»[7]. Это обстоятельство требует владения личностью специализированным языком научной культуры[8] и формирует *научно-исследовательский* тип социализации. Человеческий актив, обеспечивающий социальное и экономическое становление общества знаний, может быть обозначен как *группа технологического прогресса*; следы этой группы присутствует в различных моделях технократии, например, в техноструктуре Дж.К. Гэлбрейта, меритократии М. Янга и Д. Белла, кибернетической элиты К. Штайнбуха и др.

Движение к обществу знаний имеет своим направлением вектор инновационного развития; последнее предполагает, что общество способно: (1) интенсивно производить *новые* знания как фундаментального, так и прикладного характера, (2) эффективно трансформировать необходимую часть этих знаний в производящий экономический или социальный продукт, (3) создавать гуманитарные и ценностные регулятивы инновационного роста[9]. Развитие на основе производства знаний является фундаментальным фактором становления общества знаний и его доминантной характеристикой в современных условиях. В этом смысле можно говорить, что социоэкономическая форма существования предстоящего общества есть *культура производящих знаний*, а его назревающая культурная проблема – противостояние человеческого и искусственного[10].

Б.И. Пружинин диагностирует кризисные изменения в современном познавательном отношении научного типа через метафору «ratio serviens» – обслуживающего, сервильного разума. Внешние прагматические требования и ожидания вовлекают познающий разум в ситуации, «где следование его собственным логическим нормам и требованиям становится совсем не обязательным условием его эффективного функционирования», где он способен потерять «мотивацию, ориентирующую его на объективное и рациональное познание как таковое». Здесь практико-прагматическая полезность образования и науки замещает идею культурно-смысловой мотивированности научно-познавательной деятельности[11].

Технократическое мировоззрение изживает себя как принцип культурного существования, сфокусированный исключительно на технические средства производства жизни. Но в то же

---

7 *Федотова В. Г.* Социальные инновации как основа процесса модернизации общества // Вопросы философии. М. : Наука, 2010. № 10. С. 15, 14.

8 *Багдасарьян Н. Г.* Проблема понимания в научном дискурсе // Труды научно-методического семинара «Наука в школе». М. : НТА «АПФН», 2003. (Сер. Профессионал). Т. 1. С. 53.

9 *Карпов А. О.* Технологос и образование // Философия образования. Новосибирск : Издательство СО РАН, 2006. № 1 (15). С. 234.

10 *Карпов А. О.* Дискурс нонмодерна // Человек. М. : Наука, 2009. № 4. С. 128-131.

11 *Пружинин Б. И.* Ratio serviens? Контуры культурно-исторической эпистемологии. М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009. С. 11, 12, 14.

время технократическое мировоззрение включается в более широкий горизонт социального кредо общества. Суть последнего – полагание на способность человеческого ума создавать культурно новое *духовной* природы как для социотехнического «конструирования» общества, так и для производства парадигм его ментальной жизни. Сегодня, как утверждает Д. Шон, модель технократической рациональности становится «незавершенной», поскольку «она относится только к процессу решения проблемы, а не к обнаружению проблемы или к определению границ этой проблемы. В нашем современном и быстро изменяющемся мире последние два аспекта гораздо важнее первого»[12]. При этом, по замечанию Т.Р. Шатского, когнитивное понимание заключается в овладении интеллектуальными достижениями, т. е. человек понимает поступки познавательно, когда он осмысляет, что делают другие и почему[13].

В 1946 году Карл Ясперс скажет в «Идее университета», что «исследование и обучение науке служит формированию духовной жизни, понимаемой как открытие истины», что «поиски истины носят радикальный характер» и духовное напряжение, которое достигает сильнейшего накала, является условием продвижения вперед, что безусловное исследование истины во всех ее смыслах есть *рискованное* предприятие познания, в котором необходимо *духовно* выстоять[14]. В 1961 году он добавит: «По существу школа и воспитание с центром в университете выращивают людей будущего, которые благодаря своему этосу, своему в*и*дению и жизни решают затем вопрос, для чего утверждает себя государство и с его помощью – народ»[15].

Мартин Хайдеггер пишет о необходимом радикальном переосмыслении образования[16]. И.Томсон, обращаясь к этой мысли Хайдеггера, использует термин «онтологизация образования»[17], имея в виду прежде всего процессы становления личности, которые перемещают человека в место его существа, приучая к нему[18]. Образование должно быть *онтологизировано* через

---

[12] *Schön D.* The reflective practitioner: How professionals think in action. New York : Basic Books, 1983. P. 165. Цит. по: *Doll W. E.* A Post-modern Perspective on Curriculum. New York and London : Teacher College Press, Columbia University, 1993. P. 47.

[13] *Schatzki T. R.* Human Universals and Understanding a Different Socioculture // Human Studies. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2003.Vol. 26, No 1. P. 2, 3 (*курсив мой*).

[14] *Ясперс К.* Идея университета. С. 64, 85, 37.

[15] *Ясперс К.* Идея университета / К. Ясперс ; пер. с нем. О. Шпараги ; [Jaspers K., Rossmann K. Die Idee der Universität. Berlin, Göttingen, Heidelberg: Springer, 1961. 250 s.] // Топос. Минск : Центр исследований по философской антропологии Европейского гуманитарного университета, 2006. – № 3. – С. 16.
Карлом Ясперсом были написаны три книги под общим названием «Идея университета», которые опубликованы в 1923 г., 1946 г. и 1961 г. (последняя совместно с Куртом Россманом). Тексты книг существенно отличаются друг от друга. Ранее упоминалось издание 1946 г. Издание, на которое здесь дана ссылка, представляет собой публикацию 1961 г. В связи с тем, что в дальнейшем производится ссылка как на текст 1946 г., так и на публикацию 1961 г., в упоминаниях этих изданий будет проставляться год, и они будут выглядеть, например, так: «*Ясперс К.* Идея университета (1946). С. …».

[16] *Хайдеггер М.* Наука и осмысление // Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления / пер. с нем. В. В. Бибихина. М. : Республика, 1993. С. 252.

[17] *Thomson I.* Heidegger's perfectionist philosophy of education in *Being and Time* // Continental Philosophy Review. Springer, 2004. Vol. 37. P. 439.

[18] *Хайдеггер М.* Учение Платона об истине // Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. С. 350.

контексты человеческого переплетения с миром (Г. Даль Альба)[19]. Конечно, инструментальное действие образования, когда оно переносит знания, умения, компетенции играет существенную роль в современном обществе. Вместе с тем инструментально-эпистемологический взгляд на образование закрывает проблему того, в кого оно образует растущего человека как человека.

По мнению Хайдеггера, «образование» и «истина», осмысленные исходя из греческого знания как *пайдейя* и *алетейя*, сливаются в сущностное единство[20]. И этот экзистенциально-смысловой ракурс имеет решающее значение в становлении личности. Тем, чья деятельность направлена на получение истины и владение ею, самоценность истины придает особый онтологический статус[21]. Здесь личность выступает как субъект духовного мышления, т.е. способная помимо своего профессионального назначения *быть* еще и человеком, – мыслящим и духовным человеком в той культуре, в которой ему предписано *быть*. «Подлинное образование, – отмечает Хайдеггер, – … захватывает и изменяет саму душу», оно – «руководство к *изменению* человека всего в его существе»[22].

На рубеже веков В.Д. Шадриков вводит в современную психологию понятие «духовные способности»[23], которые противостоят утилитарным ценностям рационального мышления нравственным значением поступка[24]. Они определяют эффективность социального взаимодействия и выводят на вершину творчества[25]. Духовные способности «связаны с познанием и творением культуры»[26]. В свою очередь «способность к творчеству» генетически отличается от «способности к исполнению», ведь творческое исходит из духовного и лишь потом из деятельно способного[27]; и *такое* духовное позволяет по-иному воспринимать и мыслить[28]. Характерно, что И.Н. Сиземская определяет образование в его сущностном проявлении, как «социокультурный процесс, *направленный на формирование личности, способной к духовному творчеству*» (2012)[29].

В.А. Лекторский связывает трансформацию техногенной цивилизации с таким «поворотом к духовности», который позволит перейти ей в другое качество, в новую целостность. На-

---

[19] *Dall'Alba G.* Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of Becoming // Exploring Education Through Phenomenology: Diverse Approaches / Edited by Gloria Dall'Alba. Oxford : Weley-Blackwell Publishing, 2009. P. 43, 44.

[20] *Хайдеггер М.* Учение Платона об истине. С. 351.
Пайдейя – παιδεία (греч.); воспитание, учение, образование.
Але́тейя – αλήθεια (греч.), aletheia (лат.); переводится как несокрытость (непотаенность), истина*.
* *Вейсман А. Д.* Греческо-русский словарь. Репринт V-го издания 1899 г. М. : Издательство Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2006. С. 920, 52.

[21] *Пружинин Б. И.* Ratio serviens? Контуры культурно-исторической эпистемологии. С. 96.

[22] *Хайдеггер М.* Учение Платона об истине. С. 350 (*курсив мой*).

[23] *Шадриков В. Д.* Деятельность и способности. М. : Логос, 1994. С. 5.

[24] *Шадриков В. Д.* Происхождение человечности. М. : Логос, 1999. С. 168, 160.

[25] *Шадриков В. Д.* Введение в психологию: способности человека. М. : Логос, 2002. С. 57, 61.

[26] Там же. С. 78.

[27] *Шадриков В. Д.* Деятельность и способности. С. 4, 5.

[28] *Шадриков В. Д.* Введение в психологию: способности человека. С. 57.

[29] *Сиземская И. Н.* Проблемы образования в контексте отечественного философско-педагогического наследия // Педагогика и просвещение. М. : NOTA BENE, 2012. № 3 (7). С. 8.

правление изменений здесь высвечивается в русле культурного разнообразия, диалога и полилога разных культур, включенности в культурные традиции, через которые взаимодействуют и осмысляются настоящее и прошлое. Речь идет о вхождении в индивидуальное и коллективное бытие Иного, будь-то природная реальность, другой человек, иная культура или прошлое[30].

Бруно Латур конструирует концепцию социального будущего человека через существование на равных с ним искусственных квазисубъектов – гибнущей экосистемы, озоновой дыры, отравленных легких мегаполиса, разрушительного цунами, которые должны иметь право политического голоса, дабы Природа, человеческая биота и самость могли стать полноценными партнерами в выстраивании совместной жизни. Его «реформа репрезентации» предполагает «Парламент вещей» – законодательную ассамблею, где присутствует со своими представителями Природа и Общества, и нонмодерную Конституцию, дающую гарантию приемлемым формам существования в искусственно гибридизированном социуме. «У нас почти нет выбора, – говорит Латур. – Половина нашей политики создается в науке и технике. Половина нашей природы создается в обществе. Скрепим то и другое…». Тогда мы сможем вместить в наш общий дом «другие культуры, над которыми мы больше не можем господствовать », тогда мы «сможем принять в нем ту окружающую среду, которую больше не можем подчинить себе»[31].

Здесь наличествуют черты *само*изменения логики духовного развития, которое В.С. Библер вкладывал в жизнь современного диалогического разума, легитимирующего в своем внутреннем микросоциуме разные системы аргументации и отличные логики[32]. В середине семидесятых, в работе «Мышление как творчество», он отмечает, что социальные структуры «производства идей», втягивая в себя растущее число сотрудников, приобретают *самостоятельное* социальное значение. При этом фокусом общественной практики, ее коренной потенцией становится радикальное изменение самого субъекта деятельности и его *мышления*, а не просто развитие заданного и фиксированного типа деятельности. Тем самым происходит преобразование цельного субъекта социально-практической деятельности, который осуществляется в форме процесса самодействия, являясь и причиной своего бытия, и причиной собственного изменения[33]. Таким образом, Библер в условия социокогнитивных изменений формулирует идею воспитания радикально нового субъекта мышления, разум которого действует как непрерывно становящееся из себя, самообосновывающее и самоизменяющее, как творческая «causa sui»[34], трансгрессирующая «образ культуры», как внутренний диалог в форме «разум versus разум»[35].

---

[30] *Лекторский В. А.* Эпистемология классическая и неклассическая. С. 36, 35.

[31] *Латур Б.* Нового времени не было. Эссе по симметричной антропологии / пер. с франц. Д. Я. Калугина. СПб. : Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2006. С. 229, 230.

[32] *Библер В. С.* Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). М. : Политиздат, 1975. С. 80, 81, 70.

[33] Там же. С. 230, 231, 227, 222.

[34] Causa sui (лат.) – причина самого себя.

[35] *Библер В. С.* Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). С. 222, 232.

И это *динамично меняющее себя* мышление становится ментальной основой нового социокогнитивного порядка, формирующегося в процессе становления общества знаний.

Логика становления общества знаний определяет особые требования к образованию. Доминирующим критерием *научности* образования становится использование в учебном действии методов, свойственных научному поиску. Такое образование особым образом связывает учебную деятельность и научное исследование, которое начинает определять его содержание и методы учебного познания. Оно является новым социокультурным феноменом, который обозначается терминами «исследовательское образование» или «образование через научное исследование».

Онтологически ключевая роль исследовательского образования в генезисе общества знаний, состоит в том, что оно воспитывает личность, способную к творению нового знания, его технологизации и включению в социоэкономический оборот. Такая личность становится *антропосоциальной основой* нового культурного производства. Ее воспитание начинается в период школьного ученичества, продолжается в университетском образовании и переходит на уровень профессионального создания фундаментального и прикладного знания. Особую роль при этом играет преемственность познавательной деятельности в средней и высшей школах, которые ранее традиционно были разделены.

Современная наука делается руками очень молодых людей, поэтому *современно* выстроенная система подготовки исследовательских кадров составляет главное условие ее успешного развития, начиная от отдельной лаборатории и стола ученого и заканчивая инногородами и масштабными сетевыми научными проектами. При этом следует иметь в виду, что система подготовки научных кадров в экономически развитых странах ставится сегодня на фундамент *раннего* исследовательского обучения, т.е. в первую очередь обучения школьников.

Очевидно, что молодые люди, которым предстоит в ближайшем будущем профессионально заниматься созданием знания, должны учиться в школах по особым программам, выстроенным в русле исследовательской деятельности. В России исследовательская подготовка школьников развивается по большей части в формах дополнительного образования. В традиционных представлениях нашей педагогики исследовательское обучение понимается как метод проектов, идущий от последователей Джона Дьюи начала XX века. Однако минуло уже сто лет. Сегодня исследовательская подготовка есть не просто выполнение проектов, которые интегрируются в той или иной мере в учебные курсы, но деятельность, направленная на *обучение* исследователей[36].

---

[36] *Karpov A.* Science schools – New educational reality // International Network of Philosophers of Education 9-th Biennial Conference: Voices of Philosophy of Education. Madrid, 4–7 August, 2004. Proceedings. Madrid : Universidad complutense, 2004. P. 351.

Многие европейские университеты, – говорит И.В. Абанкина, директор института развития образования Высшей школы экономики, – начинают работать со школьниками с 11-12 лет, раскрывая все возможности современной науки, … пробуждая интерес к научному экспериментированию, научному взгляду на мир. В последних классах школы это делать поздно. У нас же эта работа системно поставлена не была. Речь не о профориентации, а об *участии* вузов в формировании научного мировоззрения детей»[37].

Результаты исследований М.Е. Перельмана и М.Я. Амусья, в которых изучалась проблема влияния на выбор профессии ученого, говорят о том, что «в науку нужно звать пятиклассников». Их совместная работа по изучению феномена выбора профессии началась с 2000 года, а «ранее эти исследования поддержал академик Андрей Сахаров». Анализ профессий и биографий, связанных с наукой, показал, что возраст 12-13 лет можно считать определяющим для воздействия на психику человека с точки зрения формирования его ментальности. Этот период жизни для тех, кто в будущем станет заниматься научной работой со знаниями, является «возрастом импринтинга или “впечатывания” в сознание внешних образов»[38].

Вестник Оксфордского университета отмечает, что «молодые люди с отличными способностями должны обучаться и стимулироваться теми, кто работает на переднем крае своих предметов; необходимо, чтобы они сталкивались с проблемами, которые еще не решены, их нужно обучать вводить новшества и оригинально мыслить». Они должны получить опыт работы в научной среде вместе с практикующими специалистами и фундаментальную подготовку. Именно это является сегодня первостепенной компонентой высококачественного обучения (п. 13)[39].

Главный стратегический вопрос, который должны решить современные системы *научного* образования, состоит в постановке исследовательского обучения в качестве основной формы школьной и университетской подготовки. Здесь речь идет далеко не о всех молодых людях, но об определенной группе *перспективных* с точки зрения работы с современным знанием. Постановка исследовательского обучения на первом этапе предполагает: (1) разработку особых, исследовательских программ обучения по профилированным предметам, затрагивающих и содержание, и методы, и среду; (2) формирование группы перспективных обучающихся; (3) обес-

---

[37] *Абанкина И. В.* Таких не берут в инженеры. «Троечников» отсекли от вузов / записала Н. Булгакова // Поиск. М., 2011. № 33-34 (1159-1160). С. 4.

[38] *Соснов А.* Ловите момент. В науку нужно звать пятиклассников // Поиск. М., 2011. № 44-45 (1170-1171). С. 24. Термин «импринтинг» образован от слова «imprint» (англ.) – отпечаток, щтамп, оставлять следы, запечатлевать. Явление импринтинга было открыто и введено в научный оборот Конрадом Лоренцом (1903-1989) – австрийским зоологом, одним из создателей этологии – науки о поведении животных; нобелевским лауреатом (1973, премия присуждена совместно с Н. Тинбергеном и К. Фришем). Явление импринтинга открыто Лоренцем при изучении серых гусей (1935). Лоренц распространял сравнительно-этологический анализ форм поведения и на активность человека.

[39] The University’s Response to the Covernment’s White Paper, *The Future of Higher Education* // Oxford University Gazette. Oxford, 2003. № 4660.
URL: www.ox.ac.uk/gazette/2002-3/supps/1_4660.htm (дата обращения: 29.09.2011).

печение материально-технической базы исследовательского творчества; (4) включение *согласованных* программ исследовательского обучения в учебный процесс разных ступеней общего и высшего образования[40].

Необходимость выделения особой группы перспективных обучающихся отмечалась К. Ясперсом, который говорил, что посредственность *крадет* учебное время и педагогическое внимание у талантливых и одаренных; в таком случае одаренное меньшинство принуждаемо приспосабливаться к сообразительности и интересам посредственностей[41]. А ведь именно творчески одаренные должны стать «визитной карточкой» общества знаний.

В.Г. Федотова и В.А. Колпаков отмечают, что «спрос на таланты и высокий профессионализм будет доминирующим трендом во всем мире. К 2020 г., по прогнозам Института МакКинси, дефицит «талантов» достигнет 20 млн.»[42].

«Научное» доминирование, однако, отнюдь не исключает культурное разнообразие типов образования по их отношению к знанию. Особой *гуманистической* задачей современного образования является создание психически комфортных познавательных условий для *разных* когнитивных типов личности в родственном им социокультурном окружении. Движение в этом направлении свидетельствует о зарождении *парадигмально-дифференцированной системы образования*[43], начиная с его начальных ступеней. «Общество знаний нуждается в разнообразии в системах высшего образования, – записано в коммюнике Всемирной конференции 2009 года по вопросам высшего образования, – когда ряд институтов будет обладать широким кругом полномочий и заниматься с *различными* типами обучающихся»; одной лишь доступности образования недостаточно, «усилия должны быть направлены на успех учащихся»[44]. Вместе с тем Дж. Маккензи в статье «Научное образование после эпохи постмодернизма» замечает, что «обычным людям необходимо постигать науку. Принятие решений всё в большей степени затрагивает науку, и тех, кто не имеет о ней представления, сбрасывают со счетов»[45].

Далее мы направим свои усилия на проявление архитектоники парадигмальных теорий, которые во времена модерна и в сегодняшнем дне в той или иной степени объясняют движение образования к парадигмально-дифференцированной структуре и «работают» на это движение; дадим общую характеристику социокультурным реалиям современного образования и его куль-

---

40 *Карпов А. О.* Образование в обществе знаний: исследовательская модель // Вестник Российской академии наук. М. : Наука, 2012. Том 82, № 2. С. 149.

41 *Ясперс К.* Идея университета (1961). С. 11.

42 *Федотова В. Г. Колпаков В. А.* Экономика и демократия в проекте модернизации России //Знание. Понимание. Умение. М : Московский гуманитарный университет, 2013. № 1. С. 325.

43 *Карпов А. О.* Социальные парадигмы и парадигмально-дифференцированная система образования // Вопросы философии. М. : Наука, 2013. № 3. С. 30, 31.

44 Communique. 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development. Paris : UNESCO, 2009. P. 3, 4.

45 *Mackenzie J.* Science Education after Postmodernism // Education, Knowledge and Truth: Beyond the postmodern impasse / edited by David Carr. London and New York : Routledge, 1998. P. 63.

турно-производящего локуса – исследовательского образования. На начальном этапе анализа линии развития идеи университета и идеи школы будут разделены.

На исходе XVIII века немецкий идеализм вкладывает в идею университета принцип социоморфного воплощения идеального духа. Согласно ему образовательный институт общественно функционален в той степени, в какой реализуется идея, положенная в его основу. Иммануил Кант выстраивает отношение университета к власти и истине весьма в прагматичном ключе – посредством структурирующей и регулирующей идеи институализированного разума (1798). Три высших факультета – богословский, юридический и медицинский оперируют учениями, вверенными им правительством[46]. Разум же вправе говорить свободно на низшем – философском факультете[47]. Он – их судья в отношениях с истиной; здесь судят «на основе предписаний, заимствованных … от разума»; здесь вправе «обсуждать все распоряжения, касающиеся интересов науки»; здесь реализуется «право проверять истинность всех учений»[48]. А главное, – что «важнее всего *истина* …»; *полезность* же, которую обещают правительству высшие факультеты, есть лишь второстепенный момент»[49].

Отношение к власти и истине, реализуемое в структуре университета через его факультеты, создает подобие парламента ученых, где, как отмечает Кант, правое крыло – класс высших факультетов – «защищает правительственные установления», а левое крыло, как некая оппозиционная партия, есть место философского факультета, который осуществляет строгую проверку и формулирует возражения; за ним – «публичное изложение истины»[50]. Через двести лет в Парламенте вещей, созданном аналитикой Бруно Латура, от имени истины будут вещать квазиобъекты – озоновая дыра, удушливая атмосфера, зараженные реки, погибающие экосистемы, etc.[51].

---

[46] *Кант И.* Спор факультетов / пер. с нем. М. Левиной // Кант И. Сочинения в восьми томах. Том 7. М. : Черо, 1994. С. 63.

[47] Кант пишет, что университет (высшая школа) есть ученое сообщество, которое имеет «свою автономию (ведь судить об ученых, как таковых, могут только ученые)». Факультеты университета образуются «в соответствии с основными отраслями науки; они делятся на два класса: на три *высших* факультета и один *низший*». К высшим факультетам – богословскому, юридическому и медицинскому – «отнесены только те, учения которых интересуют само правительство». Правительство санкционирует учения высших факультетов, чтобы оказать «наиболее сильное и длительное влияние на народ». Оно «отдает распоряжение тем, кто учит». Низший же факультет – философский – «может обращаться со своими принципами, как он считает нужным»; он «должен заботиться только об интересах науки» и быть «в отношении своих учений независимым от правительственных приказов». Название «высшие» для факультетов идет от их приспособленности к власти; низший же факультет потому и низший, что «имеет дело только с учениями, принятыми для руководства не по приказу какого-нибудь начальника»*.

* Там же. С. 58, 60, 61, 69.

[48] Там же. С. 73, 61, 71.

[49] Там же. С. 70.

[50] Там же. С. 78, 77.

[51] *Латур Б.* Нового времени не было. Эссе по симметричной антропологии. С. 229.

В начале XIX века Гумбольдт стремится освободить идею университета от иррационального социоморфизма и идеологического доктринерства[52]. В полагаемом со времен Канта возникновении университета из идеи «содержится нечто сомнительное», скажет он, к тому же такое полагание само по себе бесполезно (1810). Что же касается государства, то «его вмешательство очень часто становится препятствием и … без государства дела как таковые могли бы идти гораздо лучше»[53]. Идея университета Канта, заключающаяся в регулируемом сосуществовании разума и власти, замещается у Гумбольдта идеей культурного Bildung'а[54], который творит «произрастающая изнутри и проникающая в человека наука». Причем наука не доставляет законченный свод знаний – идея, дожившая до наших дней, – но всегда рассматривает проблемы как не до конца решенные и находящиеся в процессе исследования[55].

Движущим началом университета Гумбольдта является «моральная культура нации», которая «зиждется на том, что заведения эти вырабатывают науку … и предоставляют ее в пользование как материал духовного и нравственного образования»[56], т.е. создают знания и культивируют их в обществе. Так арго Просвещения, центрированное на понятие «разум», деконструируется концептом «духовная деятельность человечества», который не только войдет в лексикон философии Гегеля, обратившись в бесплотный «дух», но станет под именем «культура» доминантной формой осмысления в эпоху постмодерна[57].

---

[52] Герхард Дуда отмечает, что «в целом в меморандуме Гумбольдта достаточно заметно нехарактерное для прусского государственного служащего недоверие по отношению к целесообразности влияния государства на науку»*.

* *Дуда Г.* Идеи В. фон Гумбольдта и высшее образование в конце XX века / пер. с нем. А. Перлова // Современные стратегии культурологических исследований. Труды института европейских культур. Вып. 1. М. : РГГУ, 2000. С. 59, 66, 65.

Концепция Берлинского университета была разработана Вильгельмом фон Гумбольдтом; наиболее важные ее идеи приведены в тексте меморандума «О внутренней и внешней организации высших научных учреждений в Берлине», вышедшем в 1810 году. Сам университет был основан по инициативе Гумбольдта 16 августа 1809 года. С февраля 1809 года в течение тринадцати месяцев Гумбольдт возглавлял департамент религии и образования Министерства внутренних дел Пруссии, т.е. был своего рода министром образования и науки. В 1948 году Берлинскому университету было присвоено имя братьев Гумбольдтов.

[53] *Гумбольдт В. фон.* О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине / пер. с нем. Л. Григорьевой // Современные стратегии культурологических исследований. Труды института европейских культур. Вып. 1. М. : РГГУ, 2000. С. 76, 77, 70.

[54] Bildung (нем.) – употребляется в значениях: воспитание, общий процесс познания, формирование (характера), просвещение, обучение, учение.

Ридингс говорит, что Bildung может выступать в роли культуры, когда он означает процесс развития и культивирования нравственного характера, «помещающий красоту между хаосом природы и жесткими произвольными структурами чистого разума». Такое понимание отсылает к шиллеровской критике Канта, когда антиномия природы и разума преодолевается при помощи культуры, которая «позволяет нам переходить от естества к разуму без уничтожения природы». В частности, педагогика Bildung'а «учит *процессу* приобретения знаний, а не передает продукты такого приобретения»*.

* *Ридингс Б.* Университет в руинах / пер. с англ. А. М. Корбута. Минск : БГУ, 2009. С. 95, 94, 93, 98.

[55] *Гумбольдт В. фон.* О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине. С. 69.

[56] Там же. С. 72, 68.

[57] В начале XIX века действуют три модели университета: британская модель, тесно связанная с традициями средневекового университета («college-system») и функционирующая в условиях, когда английской государственной университетской системы вообще не существовало*; французская модель, в которой университет стал объектом управления и контроля со стороны государства; и немецкая модель университета Гумбольдта, автономного учреждения, занимающегося исследованиями и преподаванием. В Британии «исследования стали

В условиях сегодняшней «креативной экономики» Ларс Гер Хаммершоу полагает, что «креативность можно фундаментально понять через проблему бильдунга». Последняя составляла ядро концепции в философии воспитания немецких неогуманистов и являлась ключевой концепцией формирования личности, которое может произойти только в результате трансценденции «себя» в социум[58]; т.е. в онтологическом ключе. В наши дни креативность часто представляется «как единство генеративного и оценочного режима работы мыслительного аппарата», т.е. творческое новшество есть единство нового и ценностного, а также новая комбинация должна «быть плодотворной в том смысле, что она должна открыть поле деятельности мысли и производства»[59]. Таким образом в явном виде формулируется идея ценностной «нагруженности» инновационного знания, способность к которому есть неотъемлемая часть культуры современного Bildung'а.

Университет Гумбольдта сочетает «объективную науку с субъективным образованием»[60]; здесь духовная деятельность развивается через взаимодействие исследователей, осуществляющих поиск истины, преподавателей, перенимающих эту истину из новейших результатов науки, и студентов, *критически* впитывающих ее последнее слово, которое несут им преподаватели[61]. Университет Гумбольдта предполагает связь исследования и преподавания, а не исследования и обучения, т.е. здесь отсутствует непременное участие студента в исследованиях как элемент учебного процесса, тем более здесь нет места использованию научных исследований в качестве методик обучения, т.е. то, из чего произрастет идея исследовательского обучения, или «обучения через науку». Все это станет делом будущего образовательного института исследовательского типа – университета и школы, которые возникнут на краю постмодерной культуры в эпоху становления общества знаний.

Во времена научных открытий XX века Ясперс в кантианском духе вкладывают в идею университета поиск и утверждение истины; вместе с тем, следуя Гумбольдту, он отталкивается от принципа культурного Bildung'а и устанавливает приоритет духовного роста и культурного

уделом гражданского общества. Во Франции после 1806 года исследования были исключены из университетского учебного плана и достались в удел академии»**. Современные университеты США адаптировали каждую из трех европейских моделей. Исследовательские университеты имеют преемственность с концепцией Гумбольдта; элитные, «преподавательские университеты» – дорогие и малоизвестные за пределами США, наследуют традиционной британской системе; массовые университеты штатов «могут быть сопоставлены с французской моделью»***.

* *Ридингс Б.* Университет в руинах. С. 91.

** *Ростиславлева Н. В.* Вильгельм фон Гумбольдт и его модель университета: взгляд из XXI века // Cogito. Ростов-на-Дону : НМЦ «Логос», 2006. С. 340.

*** *Куренной В.* Университетская корпорация // Неприкосновенный запас: дебаты о политике и культуре. М., 2006. № 4-5 (48-49). С. 185-193.
URL: http://magazines.russ.ru/nz/2006/48/ku21.html (дата обращения 09.02.2012).

58 *Hammershoj L. G.* Creativity as a Question of Bildung. P. 547.

59 Ibid. P. 550.

60 *Гумбольдт В. фон.* О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине. С. 68.

61 Там же. С. 69, 77, 78.

развития. Университет Ясперса – это место для «научной подготовки и духовного образования», задача которого – «поиск истины сообществом исследователей и студентов». Именно образование духа делает из университета «учреждение с реальными целями», поскольку дает возможность подойти к реальности с позиций ясности, прочности и непоколебимости[62]. В условиях, когда университет начинает приобретать черты технократического учреждения, Ясперс артикулирует в его идее продуктивное начало исследовательской работы как в отношении обучения, так и в социально этическом плане. Философия в качестве инструмента мышления внедряется в «самосознание собственного образа действий» наук[63] и удерживается в роли хранительницы университета[64].

Таким образом, университет Ясперса воплощает в себе дух, существование, разум, создавая тем самым «всеохватывающее, чем мы являемся или чем можем быть», иначе говоря, – жизнь, в которой наука находит свой смысл и основание[65]. Однако дело идет к расширению университета, говорит Ясперс; в его дисциплинарную базу теперь входит техника, туда устремляется экономика предприятия, гостиничное дело, торговля, сельское хозяйство, etc.; а значит, «идея университета требует восприимчивости»[66]. И в конечном счете, именно эта восприимчивость постмодерного университета, отмеченная Ясперсом в качестве его задачи, сделает его всеохватывающее фрагментарной, рассыпчатой, ускользающей от понимания субстанцией, которая растворяется в поле действия технократических сил, растаскивающих университет.

«Миссия университета» Хосе Ортеги-и-Гассета (1930) уже полна предчувствием наступающей фрагментарности в системе образования. Средний европеец, пишет он, инженер, врач, адвокат, ученый «бескультурны, у них нет жизненной системы представлений о мире и человеке, соответствующей нашему времени». Университет почти полностью отказался от передачи культуры[67]. Ортега считает необходимым воспитание в университете прежде всего культурной личности, а затем профессионала; университет должен ориентироваться на человека *средних* способностей, которого следует обучать только тому, что он может выучить; научное исследование должно быть исключено из системы неотъемлемых первичных функций университета и из ядра университетской структуры[68]. В доктринальных установках Ортеги прослеживается ре-

---

[62] *Ясперс К.* Идея университета (1946). С. 36, 37.

[63] Там же. С. 56.

[64] *Хабермас Ю.* Идея университета. Процессы обучения // Alma Mater (Вестник высшей школы). М., 1994. № 4. С. 14.

[65] *Ясперс К.* Идея университета (1946). С. 57, 58.

[66] Там же. С. 107, 114.

[67] *Ортега-и-Гассет Х.* Миссия университета / пер. с исп. М. Н. Голубевой, А. М. Корбута. М. : Издательский дом Государственного университета – Высшей школы экономики, 2010. С. 72.

[68] Там же. С. 91, 78, 80, 92, 113.
Необходимо заметить, что «человек средних способностей» – это *когнитивно* разный человек для разных областей знаний; к тому же он разный по уровню способностей. Уже на концептуальном уровне Ортега имплицитно разрушает универсальный образ образования. Ясно, что и в «средних» условиях культура будет транс-

акция на динамичный рост знания («немыслимое количество учебы»[69]), которая в условиях сложной ситуации с научными талантами в Испании[70], выглядит как попытка выстроить «неисследовательский» образовательный сегмент, обслуживающий культурно резистентную сферу профессиональных интересов. Однако, в русле данной логики можно утверждать, что «университет науки» так же способен претендовать на собственную образовательную локализацию[71]. Заметим, что в основания этих образовательных систем заложены разные онто-эпистемические принципы.

Влияние внешнего социального контекста в идее университета Канта, Гумбольдта и Ясперса имеет одним из своих главных фокусов отношение с властью.

Университет Канта – отнюдь не только вотчина разума. Здесь разум заключен в ограниченное философским ядром[72] пространство, из которого ему позволено делать свои критические набеги на сферу «практического» образования – нефилософские факультеты[73]. Университет (за исключением философского факультета) есть место беспрекословного подчинения, санкционированного правительством. Правительство повелевает через факультеты. Последние черпают свои наставления не из разума, а из нормативных источников, санкционированных правительством[74]. И в сфере этой «с истиной дело может обстоять как угодно»[75]. Конечно, в отношении истины санкционированных учений правительству «необходимо оставаться в подчинении разуму», но такая ситуация проблематична, поскольку она потребует, по крайней мере, полной свободы для публичной проверки учений[76]. Таким образом, университет Канта высвечивает прагматический механизм, заложенный в основу реально действующей образовательной

лироваться образованием и усваиваться обучающимся по-разному. Т.е. даже в «средних» условиях образование приобретает дифференцированную структуру.

69 Там же. С. 78.

70 Там же. С. 67.

71 Ортега пишет, что «научный талант специфичен и встречается редко, а «научная деятельность, добывание знаний имеет свою собственную структуру, отличающую ее от деятельности, целью которой является преподавание знаний». Тезис Ортеги о том, что «необходимо разделить профессиональное образование и научное исследование»*, в современных условиях, когда исследование становится частью профессии когнитивного типа, читается как обоснование парадигмально-дифференцированной структуры образования.
* Там же. С. 68, 80, 95.

72 Кант пишет: «… философский факультет, поскольку он обязан ручаться за *истинность* учений, … дóлжно мыслить как свободный, подчиненный только законодательству разума, а не законодательству правительства». Философский факультет делает предметом своего исследования (но не содержанием) все части человеческого знания. Он имеет два отделения. К отделению *исторического познания* отнесены: «история, география, языкознание, гуманистика со всем, что дает природоведение, опирающееся на эмпирическое знание. В отделение *чистого познания разумом* входят: чистая математика и чистая философия, метафизика природы и нравов*.
* *Кант И.* Спор факультетов. С. 70, 71.

73 Имеются в виду учения богословского, юридического и медицинского факультетов. Эти высшие факультеты, говорит Кант, должны быть расположены выслушивать возражения и сомнения философского факультета, хотя «они вправе считать это обременительным»*.
* Там же. С. 71.

74 Там же. С. 63, 64, 73.

75 Там же. С. 60.

76 Там же. С. 75.

институции, – университет предрасположен следовать социокогнитивным стратегиям власти, причем в той степени, в какой его разум будет молчать.

Метафора Канта, когда в «Споре факультетов» он сравнивает принцип разделения труда на фабрике с организацией образования и науки, имеет под собой глубокие культурно-исторические основания и высвечивает далеко идущие социальные последствия. Кант пишет: «Неплохо придумал тот, кто впервые предложил … поступить со всей совокупностью науки…, как *на фабрике*, по принципу разделения труда, при котором сколько существует отраслей науки, столько же имеется оплачиваемых казной учителей, *профессоров* …». Факультеты университета есть «небольшие сообщества, образующиеся в соответствии с основными отраслями науки, к которым принадлежат университетские ученые»[77].

Гумбольдт радикально элиминирует принцип регулируемого сосуществования разума и власти в идее университета Канта. Несомненно, «университеты по самой сути своей слишком тесно связаны с непосредственными интересами государства», а именно, они руководят молодежью[78]. Однако цель университета достигается только тогда, когда он «по мере возможности имеет дело с идеей чистой науки». Государство должно создавать внешние формы и средства для реализации этой идеи, назначать преподавателей, заботиться о свободе их деятельности как ученых[79]. Государственные принципы управления, как таковые, не должны применять к университетам; здесь должно действовать «внутреннее убеждение, что если университеты достигнут своей конечной цели, то преуспеет и государство»[80].

Позиция Гумбольдта в отношениях университета и социального контекста есть прямая импликация из «Опыта установления пределов государственной власти», написанного им в 1792 году. Здесь было сказано, что «государство должно удерживаться от всякой заботы о положительном благе граждан» (за исключением их безопасности), а «воспитание, установленное и руководимое государством, может быть во многих отношениях опасно», оно благоприятствует шаблону и вредно для духовного становления и всестороннего развития личности[81].

Вместе с тем любая социальная структура, равно как и власть, не может быть успешна, если она выстраивает свои проекты «исключительно по принципам разума», даже если эти проекты ситуационно адаптированы принципами разума, говорит Гумбольдт в контексте «фран-

---

[77] Там же. С. 58, 59.
[78] *Гумбольдт В. фон.* О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине. С. 81, 79.
[79] Там же. С. 68, 70, 74.
[80] Там же. С. 75.
[81] *Гумбольдт В. фон.* О пределах государственной деятельности. Челябинск : Социум, 2009. С. 49, 72. Мысли, высказанные Гумбольдтом в статье «Опыт установления пределов государственной власти», резко контрастировали с социальной концепцией прусского «просвещенного деспотизма». Вследствие цензуры полностью работа была опубликована только через пятнадцать лет после смерти автора, в 1751 году.

цузских дел» (1791)[82]. «Будущее тогда вбирается настоящим»[83], когда исходит из наличности его социальных контекстов и культурного движения, т.е. побуждается разумом, а не волюнтаристски конструируется им.

Таким образом, университет Гумбольдта артикулирует независимость университетской науки, как таковой, и образования, построенного на этой науке, как от притязаний власти, так и от конструктивизма абстрактного разума. Человеческая культура фундирует становление новых форм и их развитие. Однако именно эта сила человеческой культуры, а не власть и не принципы рафинированного разума, станет главным движущим началом в деконструкции университета Канта и университета Гумбольдта, которое произойдет в конце XX века.

Университет Ясперса действительно функционирует как «место, где общество и государство позволяют сознанию эпох развернуться в наивысшей форме»[84]. Он еще мыслится как некая целостность, имеющая основной задачей поиск истины научным способом, которая реализуется и в исследовании, и в образовании[85], что непосредственно отсылает к Канту. Он еще полагает себя интересным власти с точки зрения научной подготовки и духовного образования людей, которые потребуются для исполнения государственных обязанностей[86], что непосредственно апеллирует к Гумбольдту. Но вместе с тем он все более становится технократическим институтом – «университетом в руинах», как о том говорит Ридингс. Он теперь радикально следует социокогнитивным стратегиям государства, которые пыталась сдерживать прагматичная идея университета Канта, выстраиваемая на принципе регулируемого сосуществования разума и власти. Так в него вкладывается структура транснациональной бюрократической корпорации[87] – коммерческого предприятия, регулируемого в пространстве рынка потребителей и услуг. Ридингс говорит, что он становится «университетом Совершенства», который отрабатывает параметры тотального управления качеством аналогично фабричным корпорациям[88]. Ме-

---

[82] *Гумбольдт В. фон.* Мысли о конституционном государственном устройстве в связи с новой французской конституцией. (Из письма другу, август 1791) / пер. с нем. Р. М. Габитовой.
URL: http://www.polisportal.ru/files/File/puvlication/Starie_publikacii_Polisa/G/1993-5-11-Gumboldt_O_konstitucionnom_gosudarstvennom_ustrojstve.pdf (дата обращения 04.02.2012).

[83] Там же.
Приведем другой перевод двух предыдущих ссылок, который, как нам кажется, менее артикулирует существо дела. «Но не может удасться ни одна государственная конституция, которая … создает разумное государство по заранее намеченному плану. … Это положение … я мог бы … распространить на любые практические мероприятия»*. «Настоящее как бы захватывает будущее»**.
* *Гумбольдт В. фон.* Идеи конституционного государственного устройства в связи с новой французской конституцией (из письма к другу, август 1791 г.) // О свободе. Антология западноевропейской классической либеральной мысли / пер. с нем. М. А. Абрамова [и др.]. М. : Мысль, 1995. С. 184, 185.
** Там же. С. 186.

[84] *Ясперс К.* Идея университета (1946). С. 36.

[85] Там же. С. 37.

[86] Там же. С. 36.

[87] *Ридингс Б.* Университет в руинах. С. 24.

[88] Там же. С. 44, 83.

тафора Канта о фабричном принципе организации труда в науке и образовании становится его реальностью – кошмарной реальностью.

Жак Деррида проблематизирует миссию современного университета относительно выработки профессиональной компетенции, которая может оказаться внеуниверситетской (1983). Фабричный принцип разделения труда в университете Канта представляется ему несущественным инструментальным аспектом, поскольку архитектоническая схема университета чистого разума покоится на положении философского факультета, в котором сосредоточивается его смысл и независимость и который стоит выше и вне рамок профессиональной подготовки. Здесь подобно теоретико-политической конструкции Аристотеля тот, кто обладает отвлеченным знанием, является архитектором занятого трудом общества; его можно узнать по способности научить; он суть учитель-теоретик.

Именно с вершины такой универсальной позиции Деррида говорит о *новой* ответственности в отношении университета как об общности мысли в широком смысле, которая «сознает, что она существует в иных, не прежних условиях», и «не отвечает за нерушимость границы между фундаментальной наукой и прикладными исследованиями». Вместе с тем эта мысль «должна заново продумать, что такое сообщество и что такое институция». Новая ответственность должна действовать в двойственном ключе: ей необходимо «обеспечивать профессиональную компетенцию и поддерживать самую основательную университетскую традицию», причем так, чтобы «быть открытой тому, что мы называем будущим». Однако в русле кантовской архитектоники университета новая ответственность «не может не сопровождаться сдержанностью или даже отрицанием в отношении профессионализации Университета», выстроенной по законам рынка и идеалам чисто технической компетенции, т.е. определенной конечными целями общественного труда вне университета. Университет, считает Деррида, не должен воспроизводить социальную иерархию, *непосредственно* участвующую в отправлении технико-политической власти[89].

Когда университет представляется *только* экономической единицей и производством, он теряет всякую эпистемическую идею, он становится симулякром идеи университета. Однако, причина здесь далеко не в том, что политически господствующие силы склонили в свою сторону регулируемое сосуществование разума и власти в университете Канта. Конечно, они изменили образовательную конституцию, но столь дерзкий переворот стал лишь следствием радикального изменения культурной ситуации. Именно развивающаяся культура общества знаний, в котором знания производят техническую и социальную сторону жизни, дает посыл модернизирующим усилиям властей и делает их исторически легитимными. Именно человеческая культу-

---

[89] *Деррида Ж.* Университет глазами его питомцев // Отечественные записки. М., 2003. № 6 (14). URL: http://www.strana-oz.ru//2003/6/universitet-glazami-ego-pitomcev (дата обращения: 06.05.2012).

ра, на которую опиралась идея университета Гумбольдта, наделив знание статусом главного экономического актива, переводит университет в разряд формальных, «нечеловеческих» институтов. Здесь познание перестает быть обращенным к истине как к элементу культурного сознания; тем самым оно перестает быть *научным* познанием[90]. Ставши набором диссенсусных сообществ, за каждым из которых стоит онтически разное бытие, университет теперь должен вырабатывать «внекультурный» способ существования своей целостности и «внеэпистемические» принципы своей идентичности.

В качестве инструмента, «с помощью которого современные, т.е. зыбкие, лишенные общезначимого эталона общества должны разобраться в себе», Юрген Хабермас рассматривает коммуникативный рационализм, на который может опереться интегрирующее самосознание всей университетской корпорации[91]. «Университетские учебные процессы, – полагает он, – могут быть в конечном счете интегрированы с помощью коммуникативных форм научной аргументации»[92]. Вместе с тем, заметим мы, в отличие от гомогенного (этически и онто-эпистемически) университета культурного Bildung'а (Гумбольдт), университет постмодерна встречается с проблемой непрозрачности коммуникаций. Ридингс полагает, что педагогическая сцена со всем ее этическим весом «не основывается на коммуникативной рациональности, к которой призывает Хабермас», а преподавание – «это не процесс коммуникации между автономными субъектами, функционирующими поочередно в качестве отправителей и получателей»[93]. Представляется, надежда Хабермаса на то, что «нормы научного заведения, а не общества в целом» способны сегодня играть существенную роль в коммуникативном сообществе современного университета[94], имеет под собой основание лишь в узком локусе университетских институций, выдерживающих образовательную связь с наукой. Университет как таковой стал массовой и неоднородной организацией, «обслуживающей» культурно и эпистемически разные сегменты общества, а научное исследование, там, где оно сохранилось, выступает в качестве инструмента экономической конкуренции.

В 1963 году был сформулирован знаменитый эгалитарный принцип Роббинса (Великобритания). В докладе комитета по высшему образованию[95] под председательством Лайонела Роббинса (Lionel Robbins) говорилось: «Высшее образование должно быть доступно всем, кто наделен необходимыми для этого способностями и знаниями и кто хочет его получать» (п. 31). В числе принципиальных позиций были отмечены: общественная польза от квалифицированной и

---

[90] *Пружинин Б. И.* Ratio serviens? Контуры культурно-исторической эпистемологии. С. 31.
[91] *Хабермас Ю.* Идея университета. Процессы обучения. С. 17.
[92] Там же. С. 16.
[93] *Ридингс Б.* Университет в руинах. С. 202-204.
[94] *Хабермас Ю.* Идея университета. Процессы обучения. С. 17.
[95] Robbins Report (1963). Higher Education Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-1963. London : Her Majesty's Stationery Office, 1963. 335 p. URL: http://www.educationengland.org.uk/documents/robbins/robbins00.html (дата обращения: 16.10.2011).

образованной рабочей силы (п. 25), важная роль образования в психическом росте человека (п. 26), развитие образования через сочетание обучения и исследований (п. 27), передача общей культуры и стандартов гражданства (п. 28).

Необходимо отметить, что Лайонел Роббинс был профессиональным экономистом-теоретиком и отнюдь не придерживался левых взглядов[96]. Под таким углом зрения следует оценить весьма радикальное гуманитарное предложение доклада объединить искусства и науки в общем министерстве, которое бы представляло университеты в правительстве. Предложение, указывающее на «важность духовного здоровья общества», которое зависит от правильной организации государственной поддержки образования и искусств, принято однако не было. Год спустя университеты были объединены в одном министерстве со школами. Другая рекомендация доклада к масштабному расширению британского высшего образования была исполнена, причем таким образом, что наряду с созданием новых учреждений все политехнические колледжи (Advanced Technology) получили статус университетов.

Так была сыграна одна из последних прелюдий к наступающей эпохе монетаризма и потребительского релятивизма. Высшее образование становится массовым и непосредственно ответственным за развитие общества, университеты подчиняются экономическим нуждам власти, а культура знаний в официальном дискурсе начинает переопределяться в экономику знаний. Если в начале 60-х в Великобритании на восемь студентов приходился один преподаватель, то через сорок лет он «обслуживал» уже 21 ученика[97]. В 60-х годах университеты охватывают 4-5% соответствующей возрастной группы; сегодня – 40-50%[98]. Например, к концу 90-х годов в немецких и британских университетах училось свыше 30% молодых людей подходящего возраста[99]. Эпоха образовательного романтизма закончилась.

Саймон Шретер, профессор истории и государственной политики в Кембриджском университете, в статье «Для многих, а не нескольких», проводит параллель современной социо-

---

[96] Лайонел Чарльз Роббинс (1898–1984) – влиятельный британский экономист, руководитель экономического отделения в Лондонской школе экономики. Известность имеет его определение экономики: «Экономика – это наука, которая изучает человеческое поведение как отношение между целями и скудными средствами, которые имеют альтернативное использование». Был ключевой фигурой в развитии британской системы университетского образования. В 1959 году сделан пожизненным пэром (барон Роббинс). С 1961 по 1964 год Роббинс – председатель комитета по высшему образованию, с 1961 по 1970 – председатель Financial Times, с 1962 по 1967 – президент Британской академии, с 1955 по 1981 год – директор оперного театра Ковент-Гарден. В 1968 году Роббинс стал первым канцлером нового университета Стирлинга (University of Stirling).

[97] *Collini S.* The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey // London Review of Books. London : LRB.Ltd, 2011. Vol. 33, № 16. P. 9-14.
URL: http://imaginingtheuniversity.org.uk/2011/09/14/publik_education (дата обращения: 29.09.2011).
Гринвэй и Хейнс показывают, что удвоение пропорции с 9:1 до 17:1 произошло в период с 1980 по 1999 год.
Greenaway D., Haynes M. Funding Higher Education in the UK: The Role of Fees and Loans // Economic Journal. Royal Economic Society. Oxford : Wiley-Blackwell, 2003. Vol. 113 (February). P. 153, 154.

[98] *Anderson R.* The «Idea of a University's» today.
URL: http://www.historyandpolicy.org/papers/policy-paper-98.html (дата обращения: 16.10.2011 г.).

[99] *Дуда Г.* Идеи В. фон Гумбольдта и высшее образование в конце XX века. С. 62, 63.
Greenaway D., Haynes M. Funding Higher Education in the UK: The Role of Fees and Loans // Economic Journal. Royal Economic Society. Oxford : Wiley-Blackwell, 2003. Vol. 113 (February). P. 152.

культурной ситуации с историей введения в Великобритании всеобщего бесплатного среднего образования. В 1922 году историк Р. Тоуни опубликовал известный документ, предлагавший молодой лейбористской партии сделать целью своей политики среднее образование для всех. В условиях, когда чуть более девяти процентов соответствующей возрастной группы населения училось в школе, в том числе и платной, – это казалось утопией. Однако, прошло 22 года, и в 1944 году был принят закон Батлера, дающий право гражданам Великобритании в возрасте от 11 до 15 лет на бесплатное среднее образование. В наши дни, полагает профессор Шретер, пришло время законодательно закрепить право на трехлетнее *высшее* образование для всех[100].

Вторая половина прошлого века стала рубежом для высшей школы. Функционализм постиндустриальной культуры превращает сообщество университетов в весьма гетерогенный конгломерат, сильно дифференцированный как по уровням образовательной подготовки, так и по сферам профессионального участия. Университет теперь готовит будущих медсестер и поваров, обучает танцам и фитнесу, выпускает работников социальной сферы и скорой помощи[101]. Такому эпистемически пестрому и функционально-специфицированному образовательному сообществу весьма затруднительно приписать институционально сфокусированную идею, которая способна выразить общезначимую социальную функцию, как это было, например, во времена Вильгельма Гумбольдта и Карла Ясперса. Культурная роль университета распадается по разным парадигмальным локусам, где одни служат науке и поиску истины, другие обеспечивают региональную экономику и решают проблемы занятости, третьи обслуживают политику и структуры государственного управления, четвертые занимаются образовательной коммерцией и функционируют в форме социальных сетей, дающих виртуальное образование. Как мы видим, идея дифференциации современного университета имплицитно содержится в его теоретических моделях, развиваемых во времена модерна.

Обратимся к развитию идеи школы.

Всеобщее школьное образование было введено в европейских странах относительно недавно. В Англии закон о государственных начальных школах был принят в 1870 году, в Германии закон о начальной школе – в 1872 году, в России усилия государства в этой сфере связаны с образовательными реформами 1863-66 годов, контрреформами 1870-80 годов и, наконец, с введением всеобщего обязательного школьного образования к 1930 году.

---

[100] *Szreter S.* For the Many, Not the Few // The Times Higher Education. London, 2011 (June 23). URL: http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=416555 (дата обращения: 27.09.2011).

[101] In Defence of Public Higher Education (doc., 3.45-3.49). URL:http://publicuniversity.org.uk/wp-content/uploads/2011/09/In_Defence_of_Public_HE (дата обращения: 29.09.2011 г.).
Для отличия от публикации, имеющей аналогичное название, мы будем добавлять скобки, в которых указывать обозначение «doc.» и присовокуплять к нему соответствующие номера параграфов документа.

Фабричная организация школьного образования, бездумное управление и культура «механического» мышления, наряду с немецким Bildung'ом, есть не столько изобретения практиков, но в значительно большей степени последствия теоретической мысли авторитетов, вложивших в учебное дело свои идеи.

На пороге эпохи Просвещения Мишель Эйкем де Монтень в своих «Опытах» (1580) называет французские коллежи причиной отупления учеников, настоящими тюрьмами для заключенной в них молодежи, где «слоги заменяют сущности вещей», откуда он сам «тринадцати лет … не вынес ничего такого, что представляет … хоть какую-нибудь пользу»[102]. В 1784 году Иммануил Кант напишет, что «просвещение – это выход человека из состояния несовершеннолетия», т.е. из неспособности «пользоваться своим разумом без руководства со стороны кого-то другого». Кандалами постоянного несовершеннолетия, продолжает он, являются «наставления и предписания – эти механические орудия применения разума»[103]. Однако просвещение не должно посягать на власть, оно должно быть публичным обучением «народа его обязанностям и правам по отношению к государству. … речь идет о естественных, проистекающих из общего человеческого рассудка правах»[104] (1798). «*Публичное* пользование собственным разумом», которое только и может дать просвещение людям[105], отнюдь не является местом образовательного института. В основу системы образования от низших школ до высших должен быть «положен план, разработанный высшей государственной властью в соответствии с ее намерениями». Здесь «надежду на прогресс можно связывать только с мудростью свыше»[106].

Идея школы у Канта опирается на следующие основания. Изначально детей «посылают в школу не для того, чтобы они там чему-нибудь учились, но с тем, чтобы они постепенно привыкли … соблюдать то, что им предписывают». Школьно-механическое образование, цель которого – приобретение умения, есть одна из составляющих воспитания, два других – это достижения разумности и нравственности[107]. Конечно, человек «есть нечто большее, чем "машина"»[108], и «важно главным образом то, чтобы дети научились *думать*»; однако культура навыков и культура ума должны, говорит Кант, применяться в разное время. Например, «относительно того, что следует изучать *исторически*, рекомендуется преимущественно механически-катехизический метод», т.е. ответ должен предварительно заучиваться[109].

---

102 *Монтень М.* Опыты. М. : Правда, 1991. С. 138, 140, 124, 151.

103 *Кант И.* Ответ на вопрос: Что такое просвещение? / пер. с нем. Ц. Г. Арзаканьяна // Кант И. Сочинения в восьми томах. Том 8. М. : Черо, 1994. С. 29, 30.

104 *Кант И.* Спор факультетов. С. 107.

105 *Кант И.* Ответ на вопрос: Что такое просвещение? С. 31.

106 *Кант И.* Спор факультетов. С. 111.

107 *Кант И.* О педагогике / пер. с нем. С. Любомудрова // Кант И. Сочинения в восьми томах. Том 8. М. : Черо, 1994. С. 400, 414, 415.

108 *Кант И.* Ответ на вопрос: Что такое просвещение? С. 37.

109 *Кант И.* О педагогике. С. 409, 431, 438 (*курсив частично мой*).

Таким образом, по Канту «школа есть принудительная культура», а «школьное обучение должно быть для ребенка *работой*»[110]. Причем, «поощрять детей не стоит – это делает их себялюбивыми и развивает … склонность делать все за вознаграждения»; в то же время учителям «следует выделять детей *не за талант*, а единственно за характер…»[111]. Наказание должно быть тотальным – «ни одно нарушение школьного закона не должно оставаться безнаказанным»; наказание необходимо, даже если нарушение произошло по неосторожности; а «характеру … ученика должно быть свойственно прежде всего послушание»[112].

«Мы живем в эпоху дисциплины, культуры и цивилизованности», – пишет Кант[113]. Но вместе с тем, заметим мы, разум этой эпохи, которая говорит о просвещении, менее всего склонен ставить во главу угла своих *действий* человеческое начало, хотя он не прочь порассуждать о нем: «… дети должны воспитываться не для настоящего, а для будущего, возможно лучшего, состояния рода человеческого, т.е. для *идеи человечества* и сообразно его общему назначению»[114]. И эта *идея* человечества в своих практических реализациях отбрасывает за пределы разума как «внутреннего», созидающего себя человека, так и его детей, пытающихся встать с таким человеком в ряд.

В 1810 году Вильгельм Гумбольдт обрисует проект школы как культурного института, которая должна выпускать «питомца с настолько свободным разумом, что ему могут быть предоставлены физическая, нравственная и интеллектуальная свобода и самостоятельность. … Школа должна думать лишь о гармоническом развитии всех способностей своих питомцев… и насаждать в них все знания таким образом, чтобы понимание, приобретение познаний и умственное творчество стали привлекательны для учеников не из-за внешних обстоятельств, а благодаря внутреннему стремлению человека к точности, гармонии и красоте»[115]. В Германии должна быть организована система публичных школ, в которой будет место для представителей всех слоев населения, включая и малоимущие, обозначит задачу для образования в 1808 году Фихте[116].

Однако школа «имеет дело лишь с готовыми и устоявшимися знаниями, чему и учит» в отличие от университета[117], отметит Гумбольдт. Она должна быть «всегда четко и твердо» отграничена от университета, причем не только теоретически, но и практически[118]. Эти установки, составляющие явное противоречие с проектом школы как культурного института творче-

---

110 Там же. С. 432, 431.
111 Там же. С. 444, 446 (*курсив мой*).
112 Там же. С. 442, 443.
113 Там же. С. 410.
114 Там же. С. 406.
115 *Гумбольдт В. фон.* О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине. С. 75, 76.
116 *Ростиславлева Н.В.* Вильгельм фон Гумбольдт и его модель университета: взгляд из XXI века. С. 336.
117 *Гумбольдт В. фон.* О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине. С. 69.
118 Там же. С. 70.

ского типа, тем не менее приобрели статус фундаментальной догмы, которая легла в основу школы индустриальной культуры и которая все еще составляет краеугольный камень массовой школы эпохи постмодерна. Вместе с тем культура становилась технократической и «научной», а образование массовым.

В конце XIX века научные факты и теории представляли в виде обособленной и установленной авторитетными людьми истины. Критическое осмысление в педагогической практике, по словам Дж. Маккензи, являлось исключенным фактом, «сущностью научного образования стали вычисления и обучение методом заучивания наизусть»; так что такое «научное» образование готовило людей в основном для обслуживания действовавших машин и оборудования[119]. В этот период граф Л.Н. Толстой сообщает свои впечатления о европейском образовании: «Программы школ состоят в изучении наизусть катехизиса, священной и всеобщей истории, четырех правил арифметики, французской орфографии и счетоводства… Ни один мальчик в этих школах не умел решить, то есть поставить самой простой задачи сложения и вычитания… Женский пол, больше чем наполовину, не умеет читать иначе, как по выученным книгам. Шесть лет школы не дают возможности написать слова без ошибки. … я мог бы написать целые книги о том невежестве, которое видал в школах Франции, Швейцарии и Германии»[120].

В XX веке, вплоть до его конца, в массовом образовании доминировало нереалистичное представление о науке как способе познания абсолютном, объективном, свободном от оценочных суждений и неоспоримом, – на самом деле несуществующем способе познания[121]. Традиции такого «научного» понимания неискоренимо освящали педагогическую практику. К слову сказать, принципы науки, понимаемой как точные факты и подробные процедуры, применялись в книге священника д-ра Ш. Мэтьюза (1912) к научному управлению такого социального института, как церковь[122].

От известной модели научной организации труда американского инженера Ф.У. Тейлора получает свое обоснование линейная и закрытая образовательная система, в основе которой лежит тщательно скалькулированный по времени и по результатам учебным план. Школьный тейлоризм XX века ориентируется только на те цели, которые можно отчетливо дифференцировать, исключая познавательную инициативу, вносящую неопределенности. Традиционная школа, перенявшая модель сборочной линии, в качестве эпистемического принципа педагогического действия устанавливает *механизацию* мышления в среде *стандартизированного* знания.

Хороший ученик, равно как и хороший рабочий, воспитывается на основе четырех постулатов – постоянство, пунктуальность, тишина и усердие, скажет в 1891 году У.Т. Харрис, член

---

119 *Mackenzie J.* Science Education after Postmodernism. P. 56, 57.

120 *Толстой Л. Н.* О народном образовании // Собрание сочинений в двадцати двух томах. Том 16. Публицистические произведения. 1855-1886. М. : Художественная литература, 1983. С. 21.

121 *Mackenzie J.* Science Education after Postmodernism. P. 59.

122 *Mathews S.* Scientific management in the churches. Chicago : University of Chicago Press, 1912.

Комиссии по образованию США; и это же будет считаться основными добродетелями школьного образования[123]. В 1905 году Эдуард Торндайк в катехизисе педагогического бихевиоризма, касаясь проблемы социальной ценности знания, пишет что «школы должны развить уменье действенно участвовать в серьезном жизненном труде»[124]. В России Л.С. Выгодский говорит о научной школе, как о школе действий, ориентированной на «формы труда индустриального и технически совершенного», на профессионализм школы сегодня и политехнизм завтра[125].

Американские бихевиористы рассматривали учителя как создателя условных рефлексов, а процесс обучения как физиотически детерминированное взаимодействие в системе «стимул-реакция». Е.П. Кабберли в «Руководстве общеобразовательной школой», изданной в 1916 году в Бостоне, заявляет: «Наши школы, в каком-то смысле, являются фабриками, где сырье (дети) должно быть обработано и преобразовано в продукт, который соответствовал бы требованиям жизни»[126]. Здесь метафора Канта о фабричной организации образования получает свое социально-педагогическое обоснование.

Идея Канта о праве власти повелевать образованием реинкарнируется в идеологии «управленческой» модернизации школы, истоки которой лежат в американской модели индустриализации начала прошлого века. В 1914 году Дж.М. Райс предлагает идею *фиксированных образовательных стандартов* для научной системы управления педагогическим процессом. Он же рассматривает реформирование школы как проблему модификации системы управления[127]. И с этой идеей эпохи «машинной» культуры российская система образования войдет в XXI век, в эпоху постиндустриальной культуры и посттехнократической школы.

«В русле этого движения, – отмечает У.Е. Долл, – реформа школы встала на путь, на котором она остается и по сей день, и эта реформа определяется системой “усовершенствованного” управления, а не личным профессиональным ростом и авторитетом преподавателей»[128]. Ее управленческие стратегии подменяют проблему содержания и методов обучения калькулированием зачетных баллов и тестообразными процедурами. Дж. Брунер отмечает общую закономерность, «которую можно наблюдать практически во всех демократических странах». Она «заключается в том, что под давлением общественности принимаются некоторые прогрессивные

---

123 *Harris W. T.* Vocation versus culture; or the two aspects of education // Education. 1891. Vol. XII. P. 196, 197. Цит. по: *Doll W. E.* A Post-modern Perspective on Curriculum. P. 48.

124 *Торндайк Э.* Принципы обучения, основанные на психологии // Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. М. : ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. С. 38.

125 *Выготский Л. С.* Педагогическая психология // Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика-Пресс, 1999. С. 51, 180, 191.

126 *Cubberley E. P.* Public school administration. Boston : Houghton Mifflin, 1916. P. 338. Цит. по: Doll W. E. A Post-modern Perspective on Curriculum. P. 47.

127 *Rice J. M.* Scientific management in the education. New York : Arno Press, 1969. P. XV.

128 *Doll W. E.* A Post-modern Perspective on Curriculum. P. 42.

решения, которые затем на практике извращаются не без помощи государственных чиновников и под прикрытием демагогических рассуждений»[129].

С. Агеев, вице-президент ассоциации негосударственных вузов, говорит о чиновничье-бюрократическом характере модернизации российского образования, когда *во главу угла …* ставят какие-то бюрократические процедуры, регламенты, нормативы, контроль…»[130]. Если Райс утверждал, что эффективное использование времени является главным вопросом, вокруг которого вращаются все проблемы реформы образования, то сегодняшнее «принципиальное» отличие высвечивается в замене слова «время» на слово «деньги»; с последним связывают недоступность образования, его слабую социальную эффективность и коррупцию[131].

Культурный потенциал школьного тейлоризма иссякает к середине XX века. Для этого периода характерна пессимистическая оценка, данная А. Молем в его «Социодинамике культуры»: «Школа жизни дает больше, чем школа академическая, и большую часть своих полезных знаний мы рассчитываем извлечь именно из нее. Эта констатация равносильна признанию несостоятельности существующей системы образования, ибо она говорит о разладе между школой и жизнью, царящем в наш технический век»[132].

Индикатором назревающих перемен в образовании стал известный доклад Римскому клубу «Нет пределов обучению», подготовленный в 1979 году Дж. Боткиным, М. Эльманджера и М. Малицем. В этом документе, оказавшем концептуальное влияние на систему западного образования, была сформулирована и обоснована политическая позиция, согласно которой в современных условиях надежда на поддерживающее обучение есть рецепт *катастрофы*[133].

Обучение в докладе трактуется с широких позиций, выходящих за рамки традиционно используемых понятий образования и школьной подготовки. Эти широкие позиции фокусируются на активную роль человека в его отношениях как к знанию, так и к жизни[134]. В предисловию к тексту доклада основатель и президент Римского клуба А. Печчеи оценил углубление кризисных явлений в мире как «человеческую пропасть», преодоление которой должно стать делом новой инициативы; последняя фокусируется на самих людях и нацелена на развитие скрытой человеческой способности к пониманию и обучению[135].

---

129 *Брунер Дж.* Культура образования / пер. с англ. Л. В. Трубицыной, А. В. Соловьева. М. : Просвещение, 2006. С. 43.

130 *Галкина Д.* Неправильно реформируем // Поиск. М., 2011. № 9 (1135). С. 2 (*курсив мой*).

131 *Карпов А. О.* Общество знаний: механизмы деконструкции // Вестник Российской академии наук. М. : Наука, 2007. Том 77, № 2. С. 127-132.

132 *Моль А*. Социодинамика культуры. М. : Прогресс, 1973. С .47.

133 *Botkin J. W., Elmandjra M., Malitza M.* No limits to Learning. Bridging the Human Gap. A Report to the Club of Rome. Oxford : Pergamon Press, 1999. P. 10.
Авторы доклада: *Джеймс Боткин* (США) – президент международной ассоциации корпоративного обучения, *Махди Эльманджера* (Марокко) – генеральный директор ЮНЕСКО (1966-1976), *Мирча Малица* (Румыния) – министр образования.

134 Ibid. P. 8.

135 *Рессеі А.* Foreword // Botkin J. W., Elmandjra M., Malitza M. No Limits to Learning. P. xv.

Доклад диагностировал несоответствие национальных образовательных систем приоритетам и будущим потребностям общества, потери образовательного потенциала человека как способности к обучению в *новых* культурных и межкультурных условиях[136]. Авторы настаивают на необходимости реализации новой концепции обучения, которое они назвали инновационным, в противовес традиционным формам обучения – поддерживающему (адаптивному) и шоковому[137]. Образовательная функция общества должна обрести свойства прогнозирования (опережающее обучение)[138], междисциплинарности[139], контекстной открытости (расширяет средовой и инструментальный диапазоны)[140], а также обеспечивать в качестве педагогической стратегии сочетание творческого вовлечения со специализацией[141], автономию личности с интеграцией в культуру[142], инициативную деятельность с ответственностью[143]. Такая концептуальная структура обучения способна соответствовать потребностям и возможностям нашей эпохи, которая характеризуется угрожающей интенсификацией социокультурных сложностей практически во всех возможных областях[144]. Как результат, человек должен выйти на более высокий уровень способностей, позволяющий ему действовать в новых ситуациях, «изобретать» и создавать новые альтернативы[145].

Таким образом, современный образовательный институт разнообразит свои отношения с жизнью. Университет встраивается в узко профессиональные сегменты социума, он заимствует как их частную корпоративную культуру, так и общий дух коммерции и прагматического отношения к знанию. Школа профилируется и использует разные образовательные концепции и учебные методы. И в высшем, и в среднем образовании происходит формирование отдельных учебных локализаций, которые имеют разные социально-онтологические и познавательные основания.

Культурно-производящим сегментом парадигмально-дифференцированной системы образования в становлении общества знаний становится сфера исследовательского образования. Здесь располагаются зоны преемственности, идущие от классического университета Канта, Гумбольдта, Ясперса; в их ряду – отношение к исследованию и образованию как к поиску истины, непременная дидактическая связь исследования и образования, научный этос и духовные основы просвещенной жизни. Вместе с тем это фундаментальное наследие подвергается глубо-

---

136 *Botkin J. W., Elmandjra M., Malitza M.* No Limits to Learning. P. 67, 73.
137 Ibid. P. 10.
138 Ibid. P. 12, 13.
139 Ibid. P. 70.
140 Ibid. P. 19, 24.
141 Ibid. P.32, 33.
142 Ibid. P.35, 36.
143 Ibid. P. 8, 27, 28.
144 Ibid. P. 17, 18.
145 Ibid. P. 23-26.

ким и жестким трансформациям в условиях динамичного и прагматичного общества, «работающего» на знаниях и меняющего себя в угоду «работающих» знаний.

В начале нового века изменения в европейском образовательном пространстве проходят в русле Лиссабонской стратегии, принятой Европейским советом (European Council) в марте 2000г. и определившей создание Европы знаний в качестве главной задачи для Европейского Союза. Основная роль в создании Европы знаний отводится университетам, поскольку они находятся на пересечении научных исследований, образования и инноваций. Уникальность университетов состоит в их генетической вовлеченности в базовые структуры общества знаний; речь идет о генерации новых знаний, передаче знаний через сети образования и обучения, распространении знаний с помощью информационных технологий, использовании знаний в новых производственных процессах и в сфере предоставления услуг (инновации)[146].

Улучшающееся качество и повышающаяся производительность исследований, выполняемых в западных университетах, вывели их на роли ведущего агента в коммерческой разработке научного знания. Число патентов, которые ежегодно получают университеты, стремительно растет; если в 1980 году американские университеты получили 250 патентов, то в 2000 году уже более 1500[147]. Значительный объем лицензий, которые они получают за эти патенты, делает их постепенно коммерческими организациями. Университеты и промышленность все более тесно взаимодействуют там, где открытия переводятся в инновационные продукты и коммерциализируются при помощи подходящих бизнес-моделей[148].

Признание ключевой роли университетов в построении новой Европы ведет к необходимости глубокой реструктуризации и модернизации европейского образования[149]. Сами университеты, наряду с исследованиями и разработками, на европейском совещании в Хэмптон-Корте (октябрь 2005г.) были названы *основой европейской конкурентоспособности*[150].

При всей привязанности к идее интернационализации образования Комиссия ЕС декларировала в 2006 году проведение образовательных реформ в русле подлинно европейского подхода, «не имитируя заимствованные *импортные* модели»[151]. Достижению такого понимания способствовала критика, прозвучавшая под углом зрения европейских ценностей в адрес ее коммюнике 2003 года. В частности, ассоциация европейских университетов (EUA) жестко потре-

---

146 The Role of the Universities in the Europe of Knowledge / Communication from the Commission. Brussels : Commission of the European Communities, 2003. P. 1.
Далее в ссылках – COM (2003) 58 final.

147 *Thursby J., Kemp S.* Growth and Productive Efficiency in University Intellectual Prorerty Licensing // Research Policy, 2002. № 1. P. 110.

148 *Чесбро Г.* Открытые инновации / пер. с англ. В. Н. Егорова. М. : Поколение, 2007. С. 36, 311, 297.

149 Delivering on The Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation / Communication from the Commission to the Counsil and the European Parlament. Brussels : Commission of the European Communities, 2006. P. 11, 12.
Далее в ссылках – COM (2006) 208 final.

150 Ibid. P. 2.

151 COM (2006) 208 final. P. 2 *(курсив мой).*

бовала разработки *особого* европейского подхода к образованию, собственной образовательной структуры и модели для эффективной работы университетов[152]. В интересах конкурентоспособности Европейская Комиссия призывает защищать национальные интересы стран-членов ЕС; последние *не должны содействовать утечке мозгов*, но лишь их «циркуляции» в рамках образовательного пространства Евросоюза[153]. Следует заметить в этой связи, что примерно 50% европейцев, получивших квалификацию в США, остается там на несколько лет и более, а многие так и не возвращаются назад[154].

Политика конкуренции за лучших студентов и преподавателей в ЕС базируется на идеологии *исследовательского* превосходства (research excellence), решающим фактором которой является превосходство в *обучении* исследовательской деятельности[155]. Идеология исследовательского превосходства опирается на жесткий образовательный и научный протекционизм в отношении привлечения и сохранения талантов, действующий исключительно в интересах экономики ЕС[156].

В связи с глубокими культурными и законодательными различиями[157] болонская идея образовательной когерентности воспринимается весьма неоднозначно на европейской сцене[158]. Так, ассоциация европейских университетов полагает, что следует «считать существующее *многообразие* в качестве сильной стороны и построить новую «европейскую модель», способную извлечь максимальную выгоду из этого многообразия» (2003)[159]. В заявлении EUA звучит понимание конкурентных преимуществ, заложенных в ведущие *национальные* образовательные системы, В 2009 году два крупнейших международных инженерно-образовательных сообщества SEFI и IGIP[160] в своем совместном коммюнике, выпущенном к очередной конференции ми-

---

152 Response to the Communication from the Commission «The Role of the Universities in the Europe of Knowledge». European University Association, 2003. P. 2.

153 COM (2006) 208 final. P.10.

154 COM (2003) 58 final. P. 7.

155 Developing Foresight for the Development of Higher Education/Research Relations in the Perspective of the European Research Area (ERA) / by Prof. Etienna Bourgeois // Final Report of the Strata-Etan Expert Group. Brussels : European Commission, Directorate-General for Research. Unit RTD-K.2. 2002. P. 51, 52.

156 COM (2003) 58 final. P. 21.

157 Например, в Германии для получения квалификации инженера-строителя необходимо пройти курс обучения от 5 до 6 лет. В Великобритании на это уходит всего 3 года учебы в университете, затем от 3-х до 5-ти лет стажировки в компании с последующим госэкзаменом*.
* COM (2003) 58 final. P. 14.

158 Отсчет начала Болонского процесса ведется с даты подписания Болонской декларации (19 июня 1999 г.), в которой была провозглашена цель создания общеевропейского пространства высшего образования. Россия присоединилась к Болонскому процессу на берлинской конференции министров образования европейских стран в сентябре 2003 года.

159 Response to the Communication from the Commission «The Role of the Universities in the Europe of Knowledge». P. 2 *(курсив мой).*

160 SEFI – Европейское общество инженерного образования; основано в 1973 году в Левене. IGIP – Международное общество по инженерной педагогике, основано в 1972 году в Клагенфурте.

нистров образования европейских стран, заявили по поводу болонских реформ: «… нужно сделать все, чтобы они проводились с учетом особенностей национальной культуры»[161].

В.Г. Федотова рассматривает семь типов связи модернизации и культуры, которые определяют характер и особенности заимствований из модернизационных клише, но вместе с тем показывает возможности модернизации на собственной культурной основе, создающие условия, которые меняют людей через образование, технологию, новые навыки и новые социальные структуры[162].

Идея комплементарности европейских образовательных систем начинает стимулировать формирование новых кооперационных моделей. Представители ректорского цеха и политической власти Италии отмечают, что идеи конкуренции и рынка, заложенные в принципы болонской реформы, были восприняты с излишней поспешностью европейским академическим сообществом, а университеты должны быть не только инкубаторами для бизнеса (2011)[163].

Если в 2003 году Европейская комиссия обещала создать единое согласованное образовательное пространство ЕС в период до 2010 года[164], то уже в 2006 году она призвала ЕС завершить *основные* реформы по типу Болоньи к 2020 году[165]. А в 2009 году, т.е. после десяти лет реформ, прошедших со времени подписания Болонской декларации, в апрельском меморандуме, выпущенном Комиссией, читаем: «Тем не менее, сочетание профессионального и первой ступени высшего образования является *камнем преткновения* в странах Европы. Те страны, где профессиональное обучение отделено от университетского образования, *игнорируют* Болонское соглашение. Только в 10 странах эта система была полностью реализована (особенно это касается первой ступени – бакалавриата)»[166].

Отсюда ясно, что основным инструментом модернизации европейского образования сегодня является не столько организационный, сколько *культурный* (многообразие) и *педагогический* (методы и содержание) подход, по большей части отсутствующий в системе российских образовательных реформ. Именно этот подход в ближайшей перспективе будет диктовать *разумные* формы образовательной когерентности. Белая книга[167] по высшему образованию, вы-

---

161 Болонский процесс и инженерное образование. Совместное коммюнике SEFI-IGIP в связи с открытием 6-й конференции министров образования европейских стран, Левен, 28-29 апреля 2009 г. // Report. М., 2009. № 38. С. 28, 29.

162 *Федотова В. Г.* Модернизация и культура // Знание. Понимание. Умение. М. : Московский гуманитарный университет, 2012. № 4. С. 144.

163 *Хилько И.* Болонские сомнения // Поиск. М., 2011. № 40 (1166). С. 2.

164 COM(2003) 58 final. P. 7.

165 COM (2006) 208 final. P. 5.

166 Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process/MEMO/09/172. Brussels : Commission of the European Communities, 2009. P. 1 *(курсив мой)*.

167 Белая книга – white paper (англ.); представляет собой статью, в которой излагается позиция по поводу социального, политического или другого важного вопроса; в частности, это – официальный документ, информирующий о государственной политике в том или ином секторе управления. Белая книга обычно выпускается правительством, научной или организационной группой. Термин «Белая книга» – английского происхождения. Этот термин стал использоваться, чтобы отличать длинные правительственные сообщения (отчеты,

пущенная министерством бизнеса, инноваций и квалификаций Великобритании в 2011 году, непосредственно указывает на ключевой вопрос, который является предметом особого правительственного внимания. И этот ключевой вопрос есть образовательный процесс в университетах, который стоит во главе угла при решении современных возникающих перед ними задач. В ряду таких поставлены: высокое качество обучения, совершенствование системы оценок, более продуктивное взаимодействие и подготовка к работе, увеличение социальной мобильности[168].

Дж. Брунер пишет, что «ресурсы и стандарты сами по себе не обеспечат самого главного – понимания того, кого, чему и как следует учить, чтобы ученики выросли настоящими людьми, способными и готовыми трудиться на общее благо. … Никакие стандарты не помогут нам превратить наше больное общество в здоровый социальный организм, имеющий силы и желание жить полнокровной жизнью. Для этого требуется значительно большее»[169].

В «творческом обществе высокие стандарты грамотности и способности к количественному мышлению необходимы, но не достаточны», – отмечается в документе Национального консультативного комитета по творческому и культурному образованию правительства Великобритании (NACCCE, 1999). В креативной экономике «требуется гораздо большее, чем просто увеличение стандартов и качества существующих форм образования». Фундаментальная основа роста экономики знаний – это «творческие и культурные *особенности* у настоящих и будущих учащихся»[170]. Следует отметить, что «исследования креативности в контексте обсуждения экономики общества знаний начались относительно недавно. … и в особенности здесь не хватает исследований в сфере теоретического понимания творчества в образовании»[171]. Однако, несомненно, без решения этих проблем никакая экономика, «работающая» на знаниях, в действительности работать на этих знаниях будет не в состоянии.

Современная европейская концепция исследовательского университетского образования представляет собой развитие в новых социокультурных условиях идей Вильгельма Гумбольдта и Карла Ясперса[172].

В конце XX века идея «образования через научные исследования» является ближайшей перспективой в сфере реформ образования на западе. При этом главным вопросом становится вопрос обучения: как организовать образование, чтобы получить ту учебную среду, в которой обучающиеся приобрели бы навыки ведения исследовательской работы? Здесь имеются в виду

сборники), которые переплетали в синюю обложку и называли «Синей книгой», от более коротких правительственных публикаций, которые выражали позицию по какому-либо вопросу и выпускались в белой обложке.

168 Higher Education: Students of the Heart of System / Department for Business, Innovation and Skills. London : TSO. P. 4.

169 *Брунер Дж.* Культура образования. С. 142, 143.

170 *Hammershoj L. G.* Creativity as a Question of Bildung. P. 546.

171 Ibid.

172 *Simons M.* «Education Through Research» at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Research // Journal of Philosophy of Education. Oxford : Blackwell Publishing, 2006. Vol. 40, No 1. P. 33, 34.

также педагогические приемы, выполнение творческих учебных задач, исследовательский метод обучения, особая форма наставничества при взаимодействии учитель-ученик, которая способна реализовать «познавательное обучение»[173].

Учебный процесс в университетах должен быть неотделим от исследовательской деятельности», – говорится в Великой хартии университетов (1988)[174]. Миссия современного университета – это не научные исследования *и* образование, а образование *через* научные исследования. Результат такого образования трактуется как овладение базовыми компетенциями – когнитивными, социальными и эмоциональными, обеспечивающими достижение постоянной востребованности (долговременной, «sustainable employability») в обществе знаний. Европейский социологический анализ показал высокую степень совпадения компетенций «для трудоустройства» с компетенциями, которые участвуют в проведении исследовательской деятельности. Причем эти компетенции ценятся во многих профессиональных секторах, помимо сферы профессиональных исследований, и вместе с тем они близки к тому, что можно ждать сегодня от просвещенного гражданина[175].

Следует заметить, что понимание компетенции как *просто* способности к применению знания в учебной или «живой» среде, является абсолютно недостаточным. Знания из пограничных областей, например, никак не задействуются *так* «узко» понимаемой компетенцией. Однако они совершенно необходимы для работы любого уважающего себя профессионала. Следовательно, то, *что* востребованность диктует компетенциям совсем не обещает подлинной конкурентоспособности. В конечном счете, именно структура и содержание индивидуальных знаний в культуросообразной аранжировке, понятых, в том числе, и как «знание-деятельность», составляют сегодня фундаментальный базис конкурентоспособности и, конечно, востребованности личности[176]. Ориентация на компетентность, которая традиционно подразумевалась в рамках немецкого понятия Bildung, в современной культурной ситуации приводит к идее *трансдисциплинарных* задач в обучении и научных исследованиях, рассматривающих вопросы так, как они представлены в обществе (а не так, как они представлены в рамках отдельной дисциплины)[177].

---

173 *Simons M.* «Education Through Research» at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Research. P. 35, 36.

174 Magna Charta Universitatum.
URL: http://www.magna-charta.org/ (дата обращения: 08.10.2011 г.).
Великая хартия университетов была подписана в 1988 году в Болонье ректорами 388 главных университетов мира из 47 стран, в том числе и из России.

175 Developing Foresight for the Development of Higher Education/Research Relations in the Perspective of the European Research Area (ERA). P. 16, 29, 40, 47.

176 *Карпов А. О.* Исследовательская парадигма в образовании // Инновации в образовании. М., 2010. № 7. С. 23.

177 *Simons M.* «Education Through Research» at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Research. P. 45.

Конечно, в самом общем педагогическом плане компетентностный подход не является образовательным новшеством; он выражает одну из двух конкурирующих с античности воспитательных традиций: в нашем случае «образование для жизни» берет верх над «образованием для человека». Смыкание этих традиций сегодня мы находим в том узком взгляде, который видит *вообще* культуру лишь как культуру знаний; и с этой точки зрения образованный человек как действующая личность оказывается не отличим от его иной ипостаси – человека как культурной личности.

Отсюда становится ясен европейский принцип формирования списка основных (базовых) компетенций современного социального человека: критическое мышление, анализ, аргументирование, решение проблем, принятие решений, управление проектами, планирование, координация, администрирование, сотрудничество[178]. Формирование этих *сложных* компетенций высокого уровня требует длительного времени; следовательно, оно должно начинаться на этапе неполного высшего или *школьного* образования[179].

Данный вывод, сделанный экспертной группой Strata-Etan, корреспондируется с известными образовательными практиками в нашей стране, когда выделение групп учащихся, ориентированных в перспективе на профессиональное исследовательское обучение, происходит на уровне среднего образования. Такое исследовательское образование осуществляется с 1991 года в рамках Российской научно-социальной программы для молодежи и школьников «Шаг в будущее»[180]. Дидактика генеративного типа, культивируемая программой, обеспечивает проблемно-познавательное движение учащегося вместе со школьным учителем в условиях профессиональной исследовательской среды. Тем самым реализуется комплексное и совместное развитие основных и специальных компетенций на базе когнитивной мобильности в образовательных сетях исследовательского типа.

Однако то, что в наши дни – и не только в России – образование плохо соответствует потребностям жизни и росту человека, позволяет «образованию на основе компетенций» позиционироваться как новый взгляд. Через компетентностный подход осуществляется сегодня дидактический сдвиг от вырожденных форм поддерживающего обучения, которое характеризуется формальной работой с учебным материалом, к исследовательскому освоению деятельностей общества, «работающего» на знаниях. Последнее имеет непосредственное отношение к обучению для новых рабочих мест «с высокой интенсивностью знаний». Такой социоэкономический акцент предписывает европейскому образованию разработку *новых* подходов к процессу преподавания и учебным планам и, прежде всего, к научным исследованиям в университетах и

---

178 Developing Foresight for the Development of Higher Education/Research Relations in the Perspective of the European Research Area (ERA). P. 40, 47.

179 Ibid. P. 47.

180 *Карпов А. О.* Локус научной одаренности: программа «Шаг в будущее» // Вестник Российской академии наук. М. : Наука, 2012. Том 82, № 8. С. 725-731.

обучению современным методам научных исследований[181]. В одном из сообщений Оксфордского университета обращается внимание на присутствие «сильной корреляции между учебными заведениями, которые имеют высокий рейтинг по научным исследованиям, и теми, которые имеют лучшие результаты по оценке качества преподавания» (п. 13)[182].

Как отмечают специалисты, «исследовательская» позиция в обучении ставит перед европейскими университетами трудную задачу – обеспечить преподавание дисциплин из цикла высшего образования *практикующими* исследователями не только на старших, но и на более *ранних* курсах. Решение этой задачи – необходимое, но не достаточное условие исследовательского обучения, поскольку практикующий исследователь может преподавать предмет, не передавая студентам исследовательского отношения к знаниям, т. е. в *догматической* (некритической) манере[183]. Вместе с тем, европейские университеты серьезно озабочены *уровнем* и *содержанием* научного образования, в особенности потому, что они готовят учителей точных наук и естествознания для среднеобразовательных школ[184].

Западные специалисты говорят, что в ближайшей перспективе научные исследования должны стать действенным средством для решения проблем образования, при этом преподаватели и учителя должны идти в ногу с последними достижениями в сфере теории познания[185]. Педагогический аспект проблемы заключается в том, что отправной точкой для «образования через научные исследования» необходимо сделать использование научных исследований как методик обучения[186]. Таким образом, ставится вопрос об эффективной педгогической операционализации научных исследований в качестве методик обучения[187]. Сегодня образовательная эпистемология полагается более генеративной, чем репрезентативной, более герменевтической, чем позитивистской, более недетерминированной, чем каузальной[188].

Современная образовательная теория и практика имеют дело с совершенно новой задачей, идущей от общества, которое вынуждено представлять свое культурно аутентичное сегодня через призму вполне конкретного и отличного от него завтра. В отличие от традиционного – поддерживающего (адаптивного) обучения, наделяющего фиксированным набором знаний и методов для решения известных и повторяющихся задач, в наши дни научное образование имеет дело с динамично меняющейся системой знаний и представлений об окружающем мире. Следовательно, воспитание человека будущего основывается на новых культурных началах, предпола-

---

181 COM (2006) 208 final. P. 8.

182 The University's Response to the Covernment's White Paper, *The Future of Higher Education*.

183 Developing Foresight for the Development of Higher Education/Research Relations in the Perspective of the European Research Area (ERA). P. 40.

184 COM(2003) 58 final. P. 9.

185 *Simons M.* «Education Through Research» at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Research. P. 36.

186 Ibid. P. 37.

187 Ibid. P. 43.

188 *Doll W .E.* A Post-modern Perspective on Curriculum. P. 110.

гающих, в первую очередь, творческую деятельность в условиях расширяющейся системы знаний и открытого социокультурного окружения[189].

В связи с новой социальной реальностью западные специалисты отмечают культурное отставание образования от познавательных условий времени, поскольку научное мышление рассматривается сегодня через понятийный словарь Бора, Гейзенберга и Пригожина, тогда как учебные программы чувствуют себя ближе к эпистемической системе Декарта, Ньютона и Лапласа[190]. В российской действительности массовой системе образования так же чужд язык великих соотечественников Ландау, Сахарова и Прохорова.

По данным Евробарометра (2002) основной причиной падения интереса молодых людей к науке общество считает школу, которая уделяет недостаточное внимание занятиям наукой. Так полагают 59,5% респондентов опроса, проведенного в пятнадцати странах Европейского Союза[191]. Дж. Макбет, рассматривая проблему инертности западного образовательного наследия, констатирует, что педагогические методики сегодняшних школ плохо подготовлены к восприятию абсолютно нового мира. Действительность такова, говорит он, что старшие школьники (после 16 лет) начинают учиться самостоятельно, исходя из собственных мотиваций и стремлений[192].

Особенностью сегодняшней духовной ситуации стало понимание того, что система образования не только непосредственно определяет возможности роста экономики, но и решает вопрос *опережающего* культурного роста личности, которая будет способна (или не способна) создать экономику, равно как и общество завтрашнего дня. С этих позиций система отечественного образования является *слабым* звеном нашего общества в его движении к культуре и экономике завтрашнего дня[193].

Ход образовательного развития в нашей стране во многом предопределен негативными процессами, наметившимися в 80-х годах прошлого века. Сделанные в 1970-1990 гг. попытки реформировать *массовое* образование в направлении развития познавательной самостоятельности обучающихся полностью провалились[194].

Так, осенью 1987 года проводилась государственная проверка общеобразовательной подготовки 27 тысяч первокурсников, которая показала, что всего через *два месяца* после вступительных экзаменов с аналогичными контрольными заданиями не справились 25 процентов

---

189 *Карпов А. О.* Феномены научного познания в психосоциальном измерении // Философские наук. М. : Издательство «Гуманитарий» АГИ, 2003. № 10. С. 6, 7.

190 *Doll W. E.* A Post-modern Perspective on Curriculum. P. 158.

191 Europeans, science and technology. Eurobarometer 55.2 / European Commission. EUR 20181. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2002. P. 43.

192 *MacBeath J.* Schools for communities // Tomorrow's Schools – Towards Integrity / edited by Chris Watkins, Caroline Lodge and Ron Best. London and New York : RoutledgeFalmer, 2000. P. 138.

193 *Карпов А. О.* Общество знаний: слабое звено. С. 616-622.

194 Этим заключением я обязан безвременно ушедшему от нас Володару Викторовичу Краевскому, с которым был тесно связан общими профессиональными интересами последние семь лет его жизни.

учащихся первого курса в вузах и 45 процентов в техникумах. Четверть выпускников школ, ставших рабочими в 1986 году, относились к своей работе безразлично, а 90 процентов не участвовали в решении научно–технических задач[195].

В результате исследований, проведенных академией педагогических наук СССР в конце 80-х годов, было выявлено, что «треть детей в школах испытывает трудности при самостоятельном овладении даже *элементарной* умственной деятельностью. Из-за неудовлетворительного развития смысловой и образной памяти учащиеся часто прибегают к *механическому* запоминанию; …60 процентов учащихся VII-IX классов в качестве основного приема работы с текстом учебника применяют чтение и пересказ. Они плохо умеют *конкретизировать* теоретические положения, *обобщать, сравнивать*, делать *самостоятельные* выводы. В среднем лишь 22 процента школьников средних и старших классов имеют устойчивый интерес к учебным предметам, у большинства сформированного *активного* интереса к учебе нет. Кружки познавательного характера посещают в среднем 17 процентов учащихся»[196].

Важно заметить, что Жан Пиаже определял период развития мышления ребенка, начинающийся с 11–12 лет, как стадию формальных операций, в течение которой развивается абстрактное мышление и способность рассматривать гипотетические ситуации, отвлекаясь от контекста воспринимаемой реальности. За этой стадией современные психологи помещают этап формирования интеллектуальных способностей личности, позволяющих находить и ставить проблемы[197].

В современной России, отмечает И.Н. Сиземская, «институт образования стремительно теряет статус культурной структуры». Образование «утратило ориентацию на духовное развитие молодого человека», заменив его чисто «функциональной образованностью» [198]. Вместе с тем, как отмечалось ранее, именно духовные способности определяют способность к творчеству, которая только и делает возможным становление общества знаний.

Вследствие недостатков системы общего образования и демографических потерь система высшего образования, особенно вузы технического профиля, обеспечивающие высокий уровень профессиональной подготовки, испытывают дефицит творческих и способных к освоению сложных программ абитуриентов.

Л.Н. Глебова, глава Рособрнадзора, констатирует, что в 2009 году по результатам единого госэкзамена в *технические* вузы пришли «крайне неподготовленные выпускники школ», а на специальность «учитель физики» пошли абитуриенты с самыми низкими баллами. «То есть, – продолжает она, – теперь учеников будут учить физике самые неподготовленные учителя, и в

---

195 *Кон И. С.* Психология ранней юности. М. : Просвещение, 1989. С. 193.

196 Там же. С. 77, 78 *(курсив мой)*.

197 Там же. С. 70.

198 *Сиземская И. Н.* Образование на волне российской модернизации // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 7. Философия. Волгоград, 2011. № 2 (14). С. 141, 140.

технические вузы будут идти те, кто не прошел по баллам на экономику и юриспруденцию»[199]. Уровень подготовки поступивших на *высокотехнологичные* специальности «по старой системе оценок соответствует глубокой «тройке», – отмечается в исследовании, проведенном в Высшей школе экономики (ВШЭ)[200]. «… учиться на инженерных специальностях довольно сложно. Школьники к этому не готовы», – говорит И.В. Абанкина, директор института образования ВШЭ. Кроме того, нельзя сказать, что семьи повернулись к инженерному образованию своих детей (2011)[201].

Обеспечивая себе *такой* набор, вузы занимаются профанацией; профанация в том, что они готовят инженеров из школьных троечников по математике и физике, а также педагогов, из которых 70% не собираются идти в школу[202]. «Только 25% выпускников технических вузов идут работать по специальности»[203]. В 2009 году вузам не удалось заполнить 1200 бюджетных мест первокурсников по специальностям в области образования и педагогики, металлургии, машиностроения и металлообработки[204]. В 2011 г. «самыми непопулярными у абитуриентов оказались специальности в области металлургии, энергетики, транспорта и строительства»[205], которые входят в состав приоритетных направлений развития экономики знаний. «Приходится признать, – резюмируют «Известия» (2009), – в России кризис педагогического и инженерного образования»[206]. В 2011 году 83% экспертов ассоциации инженерного образования России (АИОР) считают, «что инженерное образование в нашей стране находится в неудовлетворительном состоянии». По словам Ю.П. Похолкова, президента АИОР, «на этом фоне тезис о лучшем в мире российском образовании не звучит убедительно»[207].

Вместе с тем и политическая власть констатирует, что «подготовка инженерных специалистов в вузах до сих пор ориентирована на массовое индустриальное производство 30-50-летней давности»; в вузах «устарели и программы обучения, и исследовательская база», а из двухсот тысяч инженеров-выпускников ежегодно «две трети растворяются неизвестно где» (2011)[208]. Однако, именно в сферу ответственности политической власти входит то, что «*современных* приборов, доступных студентам и аспирантам, нет вообще» может быть «за исключением ведущих академических институтов и университетов (а их не так уж и много)»[209].

---

199 Вы приглашены // Поиск. М., 2009. № 38 (1060). С. 10.
200 *Булгакова Н.* Октябрьская эволюция // Поиск. М., 2009. № 40 (1062). С. 7.
201 *Абанкина И. В.* Таких не берут в инженеры. «Троечников» отсекли от вузов. С. 4.
202 На переходе. Интервью с Я. Кузьминовым / беседовала Н. Булгакова // Поиск. М., 2009. № 20 (1042). С. 6, 7.
203 *Сиземская И. Н.* Образование на волне российской модернизации. С. 140.
204 Разбор недобора // Поиск. 2009. № 39 (1061). С. 7.
205 *Абанкина И. В.* Таких не берут в инженеры. «Троечников» отсекли от вузов. С. 4
206 *Чернаков А.* Делать «Булаву» и учить детей будут троечники // Известия. М., 2009. № 192. С. 4.
207 *Похолков Ю. П.* Печально, но факт. Тезис о лучшем в мире российском образовании сегодня звучит неубедительно // Поиск. М., 2011. № 10-11 (1136-1137). С. 13.
208 *Гриник И.* Президенту выпало нелегкое машиностроение // Коммерсантъ. М., 2011. № 50 (4591). С. 3.
209 *Дризе Ю.* Спросите что-нибудь полегче. Почему так трудно отвечать на простые вопросы о нашей науке? // Поиск. М., 2011. № 12 (1138). С. 7.

Основная черта, характеризующая европейские университеты – это *связь* между научной работой и преподавательской деятельностью[210]. Так, доход Кембриджского университета от интеллектуальной деятельности достигает 3,5 млн. евро в год. Только в 2008 году было получено 120 патентов и 35 лицензий[211]. В России же, по свидетельству Я.И. Кузьминова, ректора Высшей школы экономики, «научную работу ведут только 16% преподавателей и не более, чем в трети вузов. Есть вузы, в которых наукой занимаются 2-3% преподавателей – исключительно *ради собственного удовольствия*»[212]. В нашей стране «процветают неэффективные образовательные программы, целые учебные заведения занимаются имитацией образования»[213]. В 56% российских вузов низкое качество студентов сочетается с низкой научной активностью[214]. Вместе с тем, как отмечалось на Всемирной конференции по высшему образованию (2009), «для качества и целостности высшего образования важно, чтобы у профессорского состава были возможности для исследовательской и научной деятельности»[215]. На этот принципиально важный аспект современной ситуации в образовании указывал в 1963 году доклад Роббинса в Великобритании: «Преподаватели университетов не должны отставать от новых разработок и достижений в своих предметных областях, и им нужно *время для раздумий и личных занятий*»[216].

Традиции политики *опережающей* подготовки кадров позволяют американской и европейской образовательным системам оперативно реагировать на изменяющуюся конъюнктуру рынка знаний.

В 2002 году Национальный научный фонд США, являющийся главным источником федеральной поддержки *фундаментальных* исследований, «объявил образовательную программу по нанотехнологии для студентов, а в 2003-м – для учащихся средней школы; правительством страны разработаны меры для удержания талантливых иностранных студентов, проходящих обучение в этой области»[217]. В 2009 году правительство Барака Обамы в условиях экономического *кризиса* выделило фонду дополнительное финансирование в размере трех миллиардов долларов[218], в бюджете фонда предусмотрена поддержка молодых исследователей в *начале* их карьеры[219]. Всего на исследования и передовые технологии Планом по стимулированию

---

210 COM (2003) 58 final. P. 18.

211 *Беляева С.* С расчетом на взаимность. Университеты и научные парки Великобритании не нарадуются друг на друга // Поиск. М., 2009. № 24-25 (1046-1047). С. 22.

212 На переходе. Интервью с Я. Кузьминовым. С. 6 *(курсив мой).*

213 Там же. С. 7.

214 *Булгакова Н.* Кризис перспектив? Исследователи беспокоятся о будущем образования // Поиск. М., 2011. № 46 (1172). С. 14.

215 Communique. 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development. P. 6.

216 Robbins Report (1963). Higher Education Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-1963.

217 *Терехов А.* Кадры за кадром? // Поиск. М., 2009. № 3-4 (1025-1026). С. 14.

218 *Беляева С.* Спасибо за стимул. Обама осчастливил ученых миллиардами // Поиск. М., 2009. № 10 (1032). С. 22.

219 *Беляева С.* Опять шагают впереди? Американским ученым повезло с президентом // Поиск. М., 2009. № 22 (1044). С. 22.

американской экономики *дополнительно* выделяется 21 миллиард долларов[220]. В своем выступлении на ежегодном собрании Национальной академии наук Обама отметил, что политика поддержки науки и инноваций предполагает вложение средств в повышение качества *образования* в области математики и естественных наук[221].

В 2008 году в Великобритании выходит в свет Белая книга под амбициозным названием «Инновационная нация» (Innovation Nation White Paper). Документ анонсирует долгосрочную инновационную стратегию государства, цель которой – создание наиболее привлекательных в мире условий для инновационного бизнеса, превращение Великобритании «в ведущую в мире страну с позиций экономики знаний». В частности, Белая книга говорит о *развитии* «преподавания в школах, колледжах и университетах дисциплин, связанных с наукой, технологиями, инженерным делом и математикой». Причем поддержку такого рода деятельности будет оказывать главное инновационное ведомство страны – Министерство инноваций, университетов и квалификаций (DIUS)[222].

Характеризуя российскую инновационную систему, организация по экономическому сотрудничеству и развитию отмечает, что российские университеты остаются *второстепенными* участниками исследований и разработок (2005)[223]. В 2011 году в России только *говорят* о том, что для реализации инновационной политики необходимы «специальные меры, обеспечивающие развитие образования, науки и технологий»[224], а в 2013 власть констатирует, что «переход к инновационной экономике на основе выбранных приоритетов не состоялся»[225].

Эксперты характеризуют современный экономический генезис как «международную нанотехнологическую гонку», которая резко обостряет конкуренцию за талантливых молодых ученых. Согласно их прогнозам, в 2010-2015 годах в сфере нанотехнологий США потребуется 800-900 тысяч специалистов, Японии – 500-600 тысяч, Европе – 300-400 тысяч, Юго-Восточной Азии – 100-150 тысяч…[226]. А.Б. Чубайс глава Роснано[227], приводит такие цифры – к 2015 году в сфере наноиндустрии нам понадобится более 150 тысяч работающих, причем три четверти из этих людей должны быть с высшим образованием. Однако в 2008 году по направлению нанотехнологии российские вузы выпустили 100 специалистов, а в 2009 году – только 270. Это ско-

---

220 Там же.

221 Там же.

222 *Скотт Р.* Инновационные стратегии Великобритании // Форсайт. М. : ГУ ВШЭ, 2009. Том 3, № 4 (12). С. 17, 20.

223 *Беляева С.* Спасибо за готовность. ОЭСР нашла в России инновации. Но мало… // Поиск. М., 2005. № 1 (815). С. 14.

224 *Булгакова Н.* Капремонт без выселения. Образование модернизируют «по-живому» // Поиск. М., 2011. № 12 (1138). С. 5.

225 *Крымова С.* Политика невмешательства // Поиск. М., 2013. № 52 (1282). С. 3.

226 Мониторинг дел наших // Поиск. М., 2009. № 9 (1031). С. 11.

227 Роснано – Государственная корпорация «Российская корпорация нанотехнологий».

рее количественный вызов, однако, чтобы выдержать жесточайшую мировую конкуренцию «*нужно очень качественное образование*»[228].

Существующее когнитивное и культурное рассогласование между сложно дифференцированными требованиями социальной жизни, опирающейся на растущие системы производства знаний, и образованием в отечественных школах и университетах в значительной степени предопределено стагнирующим состоянием образовательной теории с ее ригидными педагогическими моделями в рамках поддерживающего обучения. Для того, чтобы считать современного ученика образованным, абсолютно недостаточна его способность «давать правильные ответы по каждой из областей знаний, которые были признаны целесообразными для изучения»[229]. Абсолютно недостаточны так называемые общая и специальная компетентности в контекстах стандартизированных учебных процедур. Президент Российского союза ректоров В.А. Садовничий считает, что «систему образования спасет только поддержка … подготовки специалистов, способных творить»[230].

Таким образом, по мере движения общества в направлении общества знаний происходит становление новой модели научного образования, в котором научные исследования становятся главным познавательным инструментом, непосредственно определяющим содержание образования и учебный процесс. Такое образование является новым социокультурным феноменом, сохраняющим вместе с тем преемственность с идеями классического университета. При этом познавательное развитие личности современного исследователя, которое начинается очень рано, требует «сквозного» характера обучения в средней и высшей школах.

§ 2 Культурно-исторический генезис ключевых эпистемических сообществ (образовательных и научных)

Философская мысль, избегающая резкости, обречена на близорукость. Готфрид Лейбниц видел в настоящем залог будущего. Прошлое же, случается, имеет силы себя в этом будущем повторять; и то, что мы воспринимаем как настоящее, тогда есть лишь перевалочный пункт от одной культурной дупликации к другой. По-видимому, геном культуры в своем временно́м измерении обладает участками с эквивалентными «социохромосомными» последовательностями, близко тому, как это происходит в ДНК человека[231]. Можно предположить, что именно им социокультурный каркас нашей жизни обязан своей устойчивостью, поскольку прорастание в наступающем времени надежных и опробованных конструкций человеческого бытия по сути

---

228 Вы приглашены. С. 10.

229 *English A.* Transformation and Education: the Voice of the Learner in Peters' Concept of Teaching // Journal of Philosophy of Education. Oxford : Wiley-Blackwell Publishing, 2009. Vol. 43, № 1. P. 82.

230 *Булгакова Н.* Капремонт без выселения. Образование модернизируют «по-живому». С. 5.

231 International Human Genome Sequencing Consortium. Finishing the euchromatic sequence of the human genome // Nature. Vol. 431. № 7011. P. 931-945.

своей есть механизм трансмиссии онтогенных универсалий в культурные конфигурации. И если аккомодационные возможности нашего внутреннего зрения способны сквозь длящееся сегодня различить темпорально разъединенную, но повторяющуюся матрицу прошедших событий, то прояснение потенции к этой дупликации высвечивает дороги, ведущие в будущее, когда «то, что существовало прежде, настает вновь» и без чего «вся жизнь распадается, превращается в пустую, бессодержательную игрушку»[232].

Здесь нам предстоит провести психокультурные параллели эпохи религиозной Реформации с наступающим завтра, которое все более обретает черты Реформации когнитивной. Сегодняшние первопроходцы, ставящие производство знаний на поток, воспроизводят в коллективном портрете своей личности, в условиях существования, в деяниях и интенциях, в ценностях и мотивах нечто подобное пуританскому стилю жизни, воплотившему дух эпохи становления машинного производства.

Психокультурная когерентность двух реформационных эпох выражается в том, что когнитивные силы определенной социальной группы стимулируют и влекут изменения в материальном производстве и социальной структуре. И там, и там работает определенный тип мышления, имеющий сополагаемые по отношению к профессиональному виду деятельности характеристики. И там, и там этот тип мышления обладает доминирующим влиянием на экономику, частную и социальную жизнь. И там, и там может быть выделен особый социальный коллектив – носитель этого мышления, главный движитель и архитектор культурных, социальных и экономических инноваций.

Вместе с тем в обеих эпохах присутствуют связанные с этим коллективом как сонаправленные социокультурные процессы и установки, так и противоположные, различные, а также те, которые не могут иметь место в одной из них. Однако внутренняя солидаризация духа, питаемого социально эффективным cogito, делает и религиозную, и когнитивную Реформации в некоторой ядерной их части психокультурно когерентным явлением. Помимо экзистенциальной параллели психокультурное сополагание позволяет использовать опыт прошлого для построения модели *понимания* предстоящего.

Дупликация фундирует сущностные аспекты социальной и духовной жизни, создает свои пунктирные следы в человеческой культуре. Есть нечто общее, например, между библейским Иовом и пуритантски настроенными предпринимателями Макса Вебера, а именно, – существование определенной степени согласованности в рациональном измерении их веры, исходящем от корней человеческого бытия.

Что остается человеку, которого некто лишил всего? Смирение или бунт против этого некто – суть естественные полюса его выбора. Бунт лишь *кажется* иррациональным, если этот

---

[232] *Кьеркегор С.* Повторение / пер. с дат П. Г. Ганзена. М. : Издательство «Лабиринт», 1997. С. 31.

некто неодолим, поскольку способность к такому бунту – как демонстрировала то не раз человеческая история – заложена в арсенал человеческого psyche. Горстка храбрецов со скалы Масада в древней Иудее также предпочла безнадежный смертный бунт неудобствам римского рабства. Такое поведение выбирается разумом, а значит освящено чувством его рационального. Другое дело, что против НЕГО бунтовать *не-мыслимо*; но когда сила внутреннего протеста – порой очень рациональная сила – обретает в глубинах отчаяния мощь сметающего все урагана, тогда это *не-мыслимое* устанавливает свое трансбытие.

Тень Иова стоит за теми, кому адресовано апостольское: «А ты кто, человек, что споришь с Богом?» (Рим 9:20), за теми, кто «рушит страх перед Богом» (Иов 15:4)*[233]. У каждого индивидуальная ответственность перед Богом своя. Будь то человек «непорочный, справедливый, богобоязненный», который «тверд в своей непорочности» (Иов 2:3), он все же «человек, пьющий беззаконие, как воду» (Иов 15:16). Таков Иов, страдания которого тяжелее песка морей (Иов 6:2,3). Он тот, чьи «суждение и осуждение близки» (Иов 36:17); его дерзость и вызов обращены Богу; его суждение становится осуждением. Иов говорит:

– Бог «губит и непорочного и виновного. Если этого поражает Он бичом вдруг, то пытке невинных посмеивается. Земля отдана в руки нечестивых; лица судей ее Он закрывает. Если не Он, то кто же?» (Иов 9:22-24);

– «Покойны шатры у грабителей и безопасны у раздражающих Бога, которые как бы Бога носят в руках своих» (Иов 12:6);

– «Ты гонишься за мною, как лев, … Бог, лишивший *меня* суда» (Иов 10:16; 27:2).

Бросить вызов и объявить Бога неправым – Иову *так* дано найти Бога. Отчаяние Иова таит *свою* рациональность надежд. Необъяснимость мира сталкивается с логическим строем инвектив, направляемых трансцендентным чувством истины. Если «мудрость мира сего есть безумие перед Богом» (1 Кор 3:19), то что же тогда есть безумие мира? Где встречаются Бог и человек, стоящие по разные стороны интересов и морали? Там, где праведник становится посмешищем (Иов 12:4), где страдает невинный, где «Бог извращает суд, и Вседержитель превращает правду?» (Иов 8:3), где трон милосердия на небесах пустует[234], – в месте праха и пепла Иова?

---

[233] Ссылка на библейские источники, помеченная «звездочкой», обозначает *непосредственный* перевод текста еврейского Ветхого Завета, который был модифицирован греческим переводом Септуагинты (III-II века до н.э.). Перевод с еврейского на русский выполнен М. И. Рижским*. Остальные цитаты даны по тексту Синодального перевода Книг Священного Писания (1876).
* *Рижский М. И.* Библейские вольнодумцы. М. : Республика, 1992. С. 68.

[234] Английский библеист М. Ястров пишет: «Автор <книги Иова> исследовал небеса и обнаружил, что трон милосердия пустует».*
* *Jastrow M.* The book of Job. Philadelfia, 1920. P. 28.
Цит. по: *Рижский М. И.* Библейские вольнодумцы. С. 101.

Спор небес разрешается на земле[235]. Логика *немыслимого* бунта получает высочайшее оправдание: «… вы не говорили обо Мне <так> верно, как раб Мой Иов» (Иов 42:7)*[236]. Теофания санкционирует транслогическое. Вызов Иова единственный способ вернуть истину: «Вот он убивает – меня, не буду – надеяться» (Иов 13:15)*[237]. Отсюда стратегия Иова *фундирована* рациональным. Столь же парадоксальная жертва Авраама *фальсифицирует* рациональное силой абсурда, которая есть выбор сердца кьеркегоровского «рыцаря веры»[238].

Религиозная этика, вошедшая в «плоть и кровь» веберовских ранних буржуа, санкционировала особого рода внутреннее принуждение, а именно, рачительное отношение к накапливаемому богатству. Эрнест Геллнер утверждает, что в их новой экономической этике не было *ни грана* рационального, поскольку «с общераспространенной когда-то точки зрения из этого не могло выйти ничего хорошего»[239]. Однако из того, что побудительным мотивом веберовских первопроходцев капитализма не было изобилие, совсем не вытекает иррациональность их поведения, по крайней мере для них самих. В конечном счете, совсем не обязательно инвестировать растущее богатство в дело. Виртуозность спекулятивной мысли, пусть даже освященная пуританской этикой, способна дать статус богоугодности «*аскетичному*» накоплению богатства, приобретательству дворянских земель и угодий, что в общем имело место[240]. Максима пуританского пастора: «Чем выше наш доход, тем больше мы должны поддерживать дело Божье»[241], несет большую свободу интерпретаций. Да мало ли способов расстаться с богатством изыщет фантазия изощренного ума; причем способов, оберегающих его религиозные ценности?

И все-таки путь был выбран, как и в случае с Иовом, так сказать, наиболее рациональный, если относить к рациональным *эффективные* способы осуществления мира внутреннего в мире внешнем, пусть и интуитивно выбранные, но разумно реализуемые. Расширенное воспроизводство, рациональная организация труда, учет и прогноз на основе калькуляции капитала – эти новации предприятий пуританских буржуа резко контрастировали в XVI веке с общепринятой экономической культурой. Соответственно, рациональным образом была ориентирована и рабочая сила, поставляемая в мир религиозными пуританскими общинами. Истина их бытия

---

235 «И отвечал сатана Господу и сказал: разве даром богобоязнен Иов?» (Иов 1:9).

236 *Рижский М. И.* Библейские вольнодумцы. С. 83.

237 Там же. С. 94.

238 Русская Синодальная Библия дает в ряде случаев перевод, отличный от еврейского Ветхого Завета; последний, как уже отмечалось, помечен нами (…)*. Ниже приведен канонический православный текст этих фрагментов.
(Иов 15:4) «Да, ты отложил и страх и за малость считаешь речь к Богу».
(Иов 42:7) «… вы говорили о Мне не так верно, как раб Мой Иов».
(Иов 13:15) «Вот, Он убивает меня, но я буду надеяться».

239 *Геллнер Э.* Разум и культура. Историческая роль рациональности и рационализма / пер. с англ. Е. Понизовкиной. М. : Московская школа политических исследований, 2003. С. 71.

240 *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма // Вебер М. Избранные произведения. М. : Прогресс, 1990. С. 199.

241 *Бакстер Р.* Служение, в котором мы нуждаемся / пер. с англ. В. Колыбаева. СПб. : Мирт, 2005. С. 47.

состояла в том, что «преданность работе в сочетании с отсутствием экономический заинтересованности – наилучшее средство экономического успеха»[242].

Религиозная этика аскетического протестантизма действовала скорее как *имплицитный* фактор, способствующий установлению культуры раннего буржуа. Новые религиозные ценности фундировали рационализации, которые обосновывали жизненные стратегии и запускали когнитивные механизмы, оптимизирующие способы бытия. Внешне парадоксальный результат – они «обрели благосостояние потому, что не стремились к нему»[243] – устанавливается действием особого рода обоснования, мыслящего в категориях *правильной-по-их-мнению-жизни* и формирующего культурно опосредованную истину.

Практические импликации пуританской этики не ограничились духом капитализма; они вошли «в плоть и кровь» нововременной науки и образования, которое стремилось стать научным. Наука становилась естественной, математика – практической, образование – реальным. Эмпиризм и утилитаризм, мотивирующие поведение искренних последователей Кальвина, оказались когерентными базисным ценностям *такой* науки и *такого* образования. Исследования, интенсивно проводившиеся в середине XX века, показали, что «из множества сект, образующих аскетический протестантизм, большинство обеспечивало такую ценностную ориентацию, которая побуждала к научным занятиям». Имманентное развитие религиозных идей и этики, сформулированных в XVI веке лидерами Реформации, к XVIII веку явно и зримо вызревает в систему ценностей, благоприятную для развития науки и интеграции ее открытий в культурную среду[244]. Даже исключив прямое влияние весьма гетерогенных вероисповедований пуританизма, значительный объем общих ценностей и интересов определяет *позитивную взаимосвязь* между нормами религиозной веры и специализированными практиками экономического, познавательного и учебного типа, которая особым образом стимулировала воспитание, социальный отбор и профессиональное служение.

Повторение существенных черт религиозной Реформации в сегодняшней когнитивной имеет *психокультурного медиума*, который воплотился в познавательных чертах современной науки и научного образования. Вместе с тем, возникнув на заре Нового времени, и современная наука, и научное образование в наши дни подвергаются трансформации со стороны *иных* культурных сил.

Николас Ханс в числе парадигмальных мотиваторов эпохи *становления* современных форм познания выделял религию, интеллект и утилитарный интерес, которые приводились в действие церковными и светскими учреждениями, а также непосредственно инициативой по-

---

242 *Геллнер Э.* Разум и культура. Историческая роль рациональности и рационализма. С. 69.

243 Там же. С. 71.

244 *Мертон Р.* Социальная теория и социальная структура / пер. с англ. Е. Н. Егоровой [и др.]. М. : АСТ; АСТ Москва; Хранитель, 2006. С. 826-829.

знающего и воспитывающего субъекта[245]. Сегодня система таких парадигмальных мотиваторов включает науку, профессии когнитивного типа, экономическую структуру. Наука в качестве культурной доминанты легитимирует движение к новому социокогнитивному укладу и выполняет стимулирующую функцию, прежде принадлежавшую религии. То, что ранее выступало как интеллект, оснащающий действие и создающий *побочный* экономический продукт, становится самим действием, *непосредственно* производящим и технологизирующим знание. Такое действие, иначе говоря, профессия когнитивного типа, рождает не просто артефакты новой культуры знаний, но ее саму. Утилитарный интерес, ищущий пользу в технической инфраструктуре, торговле и военном деле, замещается экономической структурой – системным фактором, мотивирующим развитие образования, науки и основанной на ней профессии.

Перенося подобия прошлой истории на сегодняшнюю культурную почву, можно вычертить *путь преобразования* в предстоящее изменение. В условиях, когда сегодняшний день рассматривается как культурная дупликация, подобия из прошлого становятся *обоснованием* теоретического прогноза будущего.

Как можно заметить, существенное в такого рода повторении фундировано особым расположением разума к действительности. Здесь рациональное чувство согласует духовное взращивание собственной концепции правильной жизни с индивидуальным существованием, этически устанавливающим эту правильную жизнь. Такая, включающая *духовное* рациональность, расходится с пониманием рационализма как некой умственной машинерии, алгоритмически перерабатывающей образы внешнего и внутреннего миров в объясняющие конструкции и руководяще-оправдывающие предписания, как логической рефлексии *прозрачного* сознания, выстраивающей цепочку формально безупречных «если-то», как элиминации духовных озарений и логически невыводимого.

Рациональность всегда культурно нагружена через субъективизирующие когнитивные ценности, а человеческая мысль наделяется рациональным статусом не только сообразно культурно доминирующим образцам. «Этика, желающая опираться на интуицию, в которой с необходимостью находят свое выражение наивысшие ценностные принципы, – говорит Ханс Альберт в «Трактате о критическом разуме», – должна иметь в виду не только то, что присущие членам различных социальных образований виды интуиции часто никак *не сочетаются* друг с другом, но и то, что они обычно пронизаны традициями культурной среды, в которых воспитаны *данные* лица»[246]. В.А. Лекторский пишет, что сегодня через диалог разных культур, в том числе и познавательных традиций, рациональность начинает пониматься по-другому. «В более

---

[245] *Hans N.* New Trends in Education in the Eighteenth Century. London : Routledge&Kegan Paul, 1951. P. 54. Цит. по: *Мертон Р.* Социальная теория и социальная структура. С. 830, 831.

[246] *Альберт Х.* Трактат о критическом разуме / пер. с нем. И. З. Шишкова. М. : Едиториал УРСС, 2010. С. 82 (*курсив мой*).

широком и глубоком смысле рациональность предполагает пересмотр, изменение и развитие самих правил», по которым она действует[247]. Познавательная позиция зависит от психокультурной «нагруженности» вопроса[248].

Таким образом, можно говорить об особом роде познавательной способности разума, которая осуществляет себя в виде «*транслогического мышления*» – ментального инструмента, позволяющего человеку проявлять себя в познавательной деятельности как мыслящее *целое*, нераздельно реализуемое в слиянии духовной, творческой и формально-дедуктивной компонент[249]. Попытка репрезентировать мышление как транслогический феномен предполагает прежде всего снятие жесткой дифференциации его на сферы разума, рассудка, интуиции, которые в действительности есть ситуационные проявления целостного функционирования мышления. Когнитивная стратегия, опирающаяся на транслогическое мышление, говоря словами В.С. Библера, выполняет движение «к миру в целом»; последнее, в свою очередь, предполагает «движение вглубь мысли, к разуму в целом»[250].

«Научная рациональность» как аподиктическое требование, устанавливающее чисто логическую систему отбора, плохо согласуется с реальной практикой науки. «Опыт показал, – замечает Роберт Мертон, – что даже самые эзотерические научные исследования находили важное научное применение. … нельзя забывать о том, что именно спекулятивные размышления Клерка Максвелла об эфире привели Герца к открытию, кульминацией которого стало изобретение беспроволочной связи»[251]. Сложное, нелинейное поведение человеческого ума определяет тот факт, «что даже такая рациональная деятельность, как научное исследование базируется на нерациональных ценностях»[252]. По словам физика А.А. Моулза (A.A. Moles, 1957), ученые «невольно преувеличивают рациональный аспект работы, проделанный в прошлом»[253].

Рассматривая психические механизмы функционирования неявного знания, Майкл Полани говорит о существовании *неартикулированного* интеллекта наряду с интеллектом артикулированным[254]. Неизреченный интеллект относится к области «искусного действия и искусного знания, которые стоят за всяким использованием научных формул и простираются

---

247 *Лекторский В. А.* Эпистемология классическая и неклассическая. С. 37.

248 *Карпов А. О.* Эпистемическая вещь и психокультурное понимание // Вопросы философии. М. : Наука, 2012. № 4. С. 85.

249 Более подробно анализ и концепция транслогического мышления изложены в монографии автора «Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний» (Алетейя, 2013) и в статье «Транслогическое мышление», опубликованной в журнале «Философские науки» (2013, № 11).

250 *Библер В. С.* Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). С. 213.

251 *Мертон Р.* Социальная теория и социальная структура. С. 754.

252 Там же. С. 748.

253 Там же. С. 24.

254 *Полани М.* Личностное знание. На пути к посткритической философии / пер. с нем. М. Б. Гнедовского, Н. М. Смирновой, Б. А. Старостина. Благовещенск : Благовещенский гуманитарный колледж им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. С. 105.

гораздо дальше, без помощи какого бы то ни было формализма, создавая те фундаментальные понятия, которые служат основой восприятия нашего мира»[255]. Это область интегративных процессов, – замечает В.А. Лекторский, – посредством которых неявное знание включается в центральное[256]. Неявная деятельность интеллекта суть *мышление* бессловесное, а неречевые психологические процессы не могут быть полностью сведены «к чему-то не имеющему характер мышления»[257]. В то же время «артикуляция всегда остается неполной, ... наши словесные высказывания никогда не могут полностью заменить немых интеллектуальных актов»[258].

По-видимому, существует какая-то другая форма внутренней речи, отличающаяся от вербальной – внутреннего говорения, от так называемой «образной» – внутреннего визионерства, воспроизводящего аутентичные внешнему «картинки» и манипулирующего ими. Это не совсем то, что можно представить как сочетание или синтез внутренних языков вербального и образного. Эта речь позволяет *мыслить* на до- и сверхрефлективном уровнях скрытыми конструктами, которые не способны быть внешне репрезентированы. Ее жильцы – понятия-импланты[259], т.е. «термины», наделенные скрытым коннотирующим содержанием. Она населена невербализуемыми семантическими комплексами. Они – и образы, и слова, и сверхсмыслы. Сознание обделено, его «*без*-óбразные» слова и «бессловесные» образы лишь блеклые тени когнитивного величия своих прототипов.

Именно эта внутренняя речь рождает движение *транслогического* мышления. Через эту внутреннюю речь мыслящее транслогическое целое оправдывает индивидуально-правильные формы жизни, производит понимание смыслов, стоящих за порогом физического мира и в итоге присваивает статус рационального феноменам духа и действия. П. Бурдье, говоря о габитусе как о комплексе когнитивных и мотивирующих структур, отмечал, что основанием логики практического действия является система ментальных схем, которая осознается не всегда и не полностью[260]. М. Хайдеггер в одной из своих поздних работ предполагает, что «возможно, имеется мышление, находящееся за пределами различия между рациональным и иррациональным. Более трезвое, чем научная техника, более трезвое, и поэтому стоящее в стороне, лишенное эффективности, но вместе с тем, обладающее собственной необходимостью»[261].

---

255 Там же. С. 101.

256 *Лекторский В. А.* Предисловие // Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. С. 9.

257 *Полани М.* Личностное знание. На пути к посткритической философии. С. 106, 136.

258 Там же. С. 104.

259 *Карпов А. О.* Дискурс: классификация контекстов // Вопросы философии. М. : Наука, 2008. № 2. С. 77.

260 *Бурдье П.* Практический смысл / пер. с франц. А. Т. Бибкова [и др.]. СПб. : Алетейя, 2001. С. 103, 516.

261 *Хайдеггер М.* Конец философии и задача мышления [Электронный ресурс] / М. Хайдеггер ; пер. с нем. Д. В. Смирнова; [Heidegger M. Das Ende der Philosophie und die Aufgabe des Denkes. Fr./M., 2007. – S. 67-90]. URL : http://vox-journal.org/content/vox5haidegger.pdf (дата обращения: 24.09.2012). С. 14.

Такое, *транслогическое* понимание рациональности когерентно духу развивающейся культуры знаний. Оно предъявляет аподиктические требования к основной производящей силе этой новой культуре – познавательным способностям ее протагонистов, рациональность которых не может быть осмыслена вне действия их духа и питаемых этим духом сил творения. Тенденция к расширению транслогического в современном научном мышлении есть принципиальная особенность, отличающая его от логической машинерии пуритан эпохи Реформации, которая репрессивно подавляла силы транслогического, выводящие индивида за пределы когнитивно-аскетизированного бытия.

Протестантизм не стремился к установлению иного экономического порядка, однако те изменения, которые он привнес в XVI веке как в психическую жизнь массового индивида, так и в организацию религиозных общин, создали особый социально-экономический настрой, открывший человеческому духу путь к естественному восприятию буржуазных ценностей. В сущности, капиталистические предприятия, как демонстрирует на многочисленных примерах Вебер, существовали еще в добуржуазную эпоху, на них «стояла» экономика античности. Однако не они определяли культурный стиль жизни.

Средиземноморский купец, по большей части купец итальянский, – активный делатель утра торгового капитализма. Ле Гофф отмечает, что «вся конфессиональная практика и ее каноническая разработка в XIII веке ищет справедливое оправдание деятельности купца», экономическая жизнь которого основана на прибыли и банковском проценте[262]. В свою очередь протестантизм XVI века не просто устанавливает примат профессионального поведения над обыденным, но кальвинистским догматом о предопределенности к спасению понуждает индивида искать следы этого божественного предначертания в собственной жизни, причем именно в профессиональном служении.

Вернер Зомбарт пытается элиминировать верберовскую гипотезу об *особом* капиталистическом духе аскетического протестантизма. Батарея теологических цитат, приводимая в его «Буржуа», призвана показать равноценность «коммерчески» центрированных этических норм католицизма и протестантизма. В их общем ряду – благоразумие, рассудок, изобретательность, переимчивость, предвидение, осмотрительность, etc., т.е. именно то, что в качестве добродетелей воспитывается всем авторитетом церкви и совпадает с качествами хорошего и удачливого предпринимателя[263].

Однако, на исходе средневековья католическая Церковь лишь *следует* за новой экономической жизнью в то время, как культура Реформации силами новой религиозной доктрины

---

262 *Ле Гофф Ж.* Другое Средневековье: время, труд и культура Запада / пер. с франц. С. В. Чистякова, Н. В. Шевченко. Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2002. С. 36, 41, 46.

263 *Зомбарт В.* Буржуа: этюды по истории духовного развития современного экономического человека // Зомбарт В. Собрание сочинений в трех томах. Том 1. Буржуа. СПб. : Издательство «Владимир Даль», 2005. С. 295-302.

формирует характер капиталистического служения и хозяина, и работника. Вектор культурных детерминаций меняется так, что экономика тяготеет религиозному умонастроению протестантизма. Религиозность купцов и промышленников XVIII столетия, – пишет Зомбарт, – так же, как и в столетии XIV, «проникает в недра их деловой жизни»[264]. Но проникает все-таки поразному.

Апеллирующие к установлениям Господа и вербально аутентичные обороты речи деловых книг дореформационной и постреформационной эпох, очевидно, испытывают *разные* этические санкции как побуждающие, так и дозволяющие. Заповедь «Прибыль – это благословление Божие» ранее требует разделить это «благословление» с его земными наместниками; теперь же она читается как директива к инвестициям в дело собственное, отнять у которого, значит взять у Господа. Понятия добродетели, пользы, неправого дела меняют свой этический формат. Религиозность обретает функции экономического самоконтроля: в прошлом же контроль этот возлагался на высшие и потусторонние инстанции, принимающие всепрощающее подношение. Другая максима «Он благословляет наши предприятия и ведет их к процветанию» теперь возлагает ответственность за экономический успех на индивида и делает ее священной. Последний становится подлинным οἰκο-νόμος[265], – не просто хранителем и возделывателем Его Эдема (Быт 2:15), но управляющим Его коммерческим делом, доверенным лицом Его бизнеса. Таким образом, новая жизнь, – а Реформация позиционирует себя в возрожденческих традициях именно как nova vita[266], – создает *особые* культурные условия для реактивации религиозного чувства в Германии, скандинавских странах, на севере Италии, в Старой и Новой Англиях; причем его пуританская форма обладает *особой* экзистентной когерентностью духу раннего капитализма.

Экономическая позиция социальной этики европейского средневековья, покоящейся на фундаменте религиозной догматики католицизма, отрицала наживу как *нравственный* принцип жизни, конституируя в качестве *правильного* хозяйствования аристотелевскую «οἰκονομία»[267], относящуюся к бытовой экономике и имеющую целью удовлетворение *ограниченных* личных потребностей. Христианская этика отвергала такую экономическую деятельность, которую

---

[264] Там же. С. 285.

[265] Οἰκο-νόμος (греч.) – управляющий домом, хозяин, эконом; οἶκος – дом, жилище; θεου οἰκο-νόμος – слуга Божий.*
* *Вейсман А. Д.* Греческо-русский словарь. С. 869.

[266] *Бурдах К.* Реформация. Ренессанс. Гуманизм / пер. с нем. М. И. Левиной. М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. С. 50, 54, 55.

[267] Οἰκονομία (греч.) – управление домом, ведение домашнего хозяйства; в латинской транслитерации oikonomia.*
* *Вейсман А. Д.* Греческо-русский словарь. С. 869.

Аристотель обозначал как χρῆμα[268] – рыночное хозяйствование, связанное с манипуляцией собственностью, богатством, денежными обменами, свойственное капиталистическому способу производства. Исторически начало становления буржуазного порядка происходило на фоне широко распространенных антихрематистических настроений. Так, устав итальянского цеха Калималы (arte de Calimala) наставляет «записывать в бухгалтерских книгах все проценты и барыши в графу подарков»[269].

В основе культурных конфликтов позднего средневековья лежит отношение к коммерциализации времени, – ведь время принадлежит Богу и не может быть предметом наживы[270]. И церковь питает подозрения относительно основ коммерческой деятельности, таких как процент за отсрочку платежа, покупка и перепродажа в благоприятные моменты, динамика курса ценных бумаг и валютного курса, банковский кредит, изменение цен в ходе одной и той же торговой операции (например, в зависимости от продолжительности пути), etc[271]. Церковь усматривает в прибыли, как наживе на времени, один из семи смертных грехов – ростовщический процент, который может вызвать вечную духовную смерть, поскольку приводит к полному разрыву в отношениях с Богом[272].

С XII века начинается долгий процесс взаимных уступок и легитимаций хронометража нововременности, в течение которого церковь «начинает содействовать исторической эволюции экономических и профессиональных структур»[273]. Вслед этому торговля знанием, также принадлежащим Богу, становится доступной, что ведет к коммерциализации средневековых университетов. Система университетской оплаты начинает развиваться с XIII века, так что в конце XIV – начале XV веков возникает университетская олигархия, стремящаяся «извлечь всю большую выгоду из отправления своих функций»[274]. И этот средневековый феномен перейдет в университетское образование XXI века. Гуманизм здесь сыграл свою «освобождающую» роль, сделав час новой парадигмой жизни, новую личность – счетоводом времени, а хронометраж – мерой всех вещей. Так время, принадлежащее Богу, ставится на службу калькулирующему все и вся разуму, который способен и *обязан* теперь его делить и измерять[275]. Протестантизм заимствует у средневековья новую этику времени, понимая ее через «барыш и спасение». Ее моральный кодекс звучит в пуританских наставлениях Бенджамина Франклина:

---

[268] Χρῆμα (греч.) – то, чем пользуются: дело, вещь, предмет; во множественном числе τά χρήματα – имущество, деньги; χρηματισμός – делание оборотов, нажива, обогащение, корысть, прибыль; в латинской транслитерации chrēma.*
* Там же. С. 1352.

[269] *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма. С. 122.

[270] *Ле Гофф Ж.* Другое Средневековье: время, труд и культура Запада. С. 37.

[271] Там же. С. 37, 41.

[272] *Мак-Ким Дональд К.* Вестминстерский словарь теологических терминов. М. : Республика, 2004. С. 97.

[273] *Ле Гофф Ж.* Другое средневековье: время, труд и культура Запада. С. 37.

[274] Там же. С. 85, 89.

[275] Там же. С. 55-57.

«Помни, что *время – деньги*. … Пять миллионов, пущенные в оборот, дают шесть, … ничтожные издержки вырастают в огромные суммы», etc.[276].

Традиционным этическим нормам, оправдывавшим созерцательное и размеренное существование, был брошен вызов со стороны протестантских общин, утвердивших в своих социальных и дискурсивных практиках интенсивный и производительный стиль жизни. В 1530 году Аугсбургское исповедание веры[277] утверждает в качестве аподиктического предписания божественной воли выполнение мирских обязанностей. Статья 16 гласит: «… вся правящая светская власть в мире, государственное правовое устройство и законы созданы Богом и являются *установленным* добропорядком. Христиане могут … возбуждать судебные процессы, вести куплю-продажу, … владеть собственностью, жениться и т.д. … Евангелие … *хочет*, чтобы … в этих сферах жизни совершались праведные, добрые дела, *каждым в той сфере, к которой он призван*»[278]. Статья 26 уточняет: «… необходимые добрые дела … *должен* совершать каждый, в меру своего *призвания*: отец должен *работать*, чтобы прокормить жену и детей…»[279]. Отсюда христианин может и *должен* преуспевать в своих мирских профессиях, поскольку таково его призвание в мире. Здесь наполняются новой семантикой слова Святого Писания о призвании человека Богом к жизни вечной[280].

Главный модус божественного предписания стал звучать в контексте профессиональной деятельности индивида, что было следствием особой семантики, заложенной Мартином Люте-

---

[276] *Franklin B.* Advice to a young tradesman // Franklin B. Works / ed. Sparks. Vol 2. P. 87.
Цит. по: *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма. С. 72.

[277] Предисловие Аугсбургского исповедания содержит призыв императора Карла V к всеобщему рейхстагу, созванному в Аугсбурге 21 января 1530 года обсудить вопрос «о возможных действиях в условиях раскола в святой вере и христианской религии. … придавая особое внимание тому, чтобы с любовью и благожелательностью были выслушаны, поняты и взвешены взгляды, убеждения и мнения каждого, дабы примирить и соединить их в единой христианской истине»*.
Стремясь к компромиссу, Карл V потребовал от противодействующих партий – католиков и протестантов – дать изложение своих учений. Краткое изложение протестантских догматов, фиксирующее разногласия, позже названное Аугсбургским исповеданием веры, было написано Филиппом Меланхтоном (соратником Лютера) и уже 25 июня 1530 года представлено императору. Конец его предисловия гласит: «Мы открыто свидетельствуем здесь и настаиваем на своем *протесте*»**. В дальнейшем текст использовался в качестве реформационной доктрины для переговорного процесса с католическими властями о признании протестантизма. В 1580 году Аугсбургское исповедание веры вошло в состав Книги Согласия – полного свода лютеранского вероучения. Признается большинством лютеран в качестве стандарта при изложении христианского учения.
* *Меланхтон Ф.* Аугсбургское вероисповедание / пер. с нем. И. Каркалайнен // Мартин Лютер. 95 тезисов / сост. И. Фокин. СПб. : Роза мира, 2002. С. 125.
** Там же. С. 128.

[278] *Меланхтон Ф.* Аугсбургское вероисповедание. С. 134 (*курсив мой*).

[279] Там же. С. 148 (*курсив частично мой*).

[280] Вебер дает изложение Статьи 16 по изданию Кольде, в котором ее текст звучит так: «Евангелие … призывает к тому, чтобы … каждый *доказывал* бы, что он … творит добрые дела *в рамках своей профессии*».*
* *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма. С. 125 (*курсив частично мой*).

ром в перевод Библии. Посредством немецкого слова «beruf»[281] переводится апостольское κλῆσις[282], вследствие чего призвание к вечной жизни начинает звучать как мирское призвание. В русском Синодальном переводе (1 Кор 7:20) звучит так: «Каждый оставайся в том звании, в котором призван». Современная немецкая Библия, использующая «Beruf», дает модернизированный Лютером текст: «Jeder bleibe in der Berufung, in der er berufen wurde» («Каждый должен оставаться в той профессии, к которой у него призвание»)[283]. В постреформационном немецком «beruf» переводится как «профессия», «специальность», «призвание».

Трактат «О свободе христианина» (1520), направленный Лютером папе Льву X, устанавливает новую логику спасения. «Вера, в которой определенно содержится исполнение всех заповедей, сполна оправдывает всех, кто имеет ее» (7); «и никакие добрые дела … не нужны, чтобы быть праведным и блаженным» (16). Однако так обстоит дело с «внутренним человеком». Другая же часть христианина – его «внешний человек» – «*должен* всячески трудиться» (19)»; «он совершает сие, только дабы угодить Богу»; однако, «как обстоит у него с верою или неверием, соответственно с этим является хорошим или дурным его дело» (23). Его христианское дело нужно «не для блаженства, но лишь для *свободного* служения воле Божией» (28)[284].

Тем самым через лютеровский принцип «sola fide» – спасение только верой, но исключительно вне монашеского образа жизни, а только в миру, – конституируется высокий этический статус эффективного профессионального служения и отвергается средневековая традиция нравственно-индифферентного отношения к выбору дела жизни. В понимании Фомы Аквинского, например, разделение по профессиям есть дело божественного промысла и «causae naturales»[285], обусловленных индивидуальной склонностью. Таким образом лютеранство рационализирует индивидуальное бытие и кодифицирует в мирской жизни когерентный капиталистическому духу этос, ригористично предписывающий профессиональному призванию индивида статус божественного долга. Отсюда выводилось: профессиональная деятельность суть

---

281 Семантика слова «beruf» соответствует «длительной профессиональной деятельности, которая (обычно) служит источником дохода человека и тем самым является прочной экономической основой его существования». Как отмечает Вебер, это слово в своем нынешнем *мирском* значении не было известно до перевода Библии Лютером, т.е. «современное понятие “Beruf”, несомненно, и лингвистически создано переводами Библии, при чем именно *протестантскими* переводами».*
* *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма. С. 123, 125.

282 Κλῆσις (греч.) – этимологически восходит к καλέω – зов, призыв, приглашение*; καλέω θεούς – призывать богов; созвучно английскому «calling», датскому «kold», шведскому «kallel». Пуританское понятие «calling» используется в «Кранмеровой» или «Большой» Библии, вышедшей в 1539 году, в смысле «профессия», «призвание» (Томас Кранмер, 1489-1556, – реформатор англиканской церкви в духе лютеранства, редактор и автор предисловия английского перевода Библии).**
* *Вейсман А. Д.* Греческо-русский словарь. С. 712, 654.
** *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма. С. 125, 129.

283 Die Bibel. Nach der Übersetzung Martin Luthers. Stuttgart : Deutsche Bibelgesellschaft, 1985. S. 201 (Inhalt des Neuen Testaments).

284 *Лютер М.* О свободе христианина / пер. с нем. И. Фокина // Мартин Лютер. 95 тезисов. С. 90, 96, 98, 101, 105, 106 (*курсив мой*).

285 Естественные причины (лат.).

цель жизни, упорный труд в своей профессии есть нравственная обязанность, все профессии равны перед Богом и социальное расслоение богоугодно.

Однако, по мнению М. Вебера, лютеранство заложило лишь *некоторые* предпосылки того, что действовало как неодолимая сила божественного принуждения к особого рода высокопроизводительному труду и преобразующему мир бытию. И эту силу создал пуританизм[286] – аскетическое движение протестантизма, распространившееся в XVI-XVII веках в Старой и Новой Англии, Шотландии, Нидерландах, Франции и включавшее кальвинистов, пиетистов[287], методистов, протестантские секты индепендентов[288], конгрегационалистов[289], баптистов[290], меннонитов[291], квакеров[292], а также пресвитериан[293] и реформаторов[294].

Радикальное изменение в способах спасения души внес «двойной декрет» – догмат кальвинизма о предопределенности к спасению. В Вестминстерском исповедании веры[295] 1646 года его категорический императив утверждал: «По установлению Божию для явления славы Его, одни люди и ангелы *предопределены* к спасению, другие предназначены к вечной смерти» (3.3). Одно из характерных мест, дающих представление о *таком* установлении, содержится в Послании св. апостола Павла к римлянам: «… дабы изволение Божие в избрании происходило не от дел, но от Призывающего» (Рим 9:11, 12). И с этим клеймом избранности к спасению или к гибели, которым все люди «предуставлены *лично* и неизменно» (3.4), человек вступал в свое

---

286 Pūritās (лат.) – чистота; pūrus – чистый, беспримесный, ясный, светлый, нетронутый, девственный, простой, без украшений, безупречный, душевно чистый, незапятнанный, невинный, безошибочный, безукоризненный, очищающий.*
* *Дворецкий И. Х.* Латинско-русский словарь. М. : Издательство «Русский язык», 1976. С. 836, 837.

287 Pietās (лат.) – набожность, благочестие, справедливость, сострадание.
Там же. С. 769.

288 Independence (англ.) – независимость, самостоятельность.

289 Congregātio (лат.) – соединения, связь, общество или община, congregator – объединитель.*
* *Дворецкий И. Х.* Латинско-русский словарь. С. 235.

290 Βάπτισμα (греч.) – погружение в воду, омовение, крещение.*
* *Вейсман А.Д.* Греческо-русский словарь. С. 243.

291 Протестантская деноминация, название которой связано с именем основателя голландца Менно Симонса (1496-1561).

292 Quake (англ.) – трястись, дрожать, качаться. Первоначальное название квакеров (quaker) – Христианское общество друзей внутреннего света; официальное название – Религиозное общество Друзей.

293 Πρεσβύτερος (греч.) – старший; πρέσβυς – старец, старейший, почтенный, глава; в Новом Завете – предки, старейшины народа, старейшины христиан или пресвитеры.*
* *Вейсман А. Д.* Греческо-русский словарь. С. 1044.

294 *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма. С. 136, 137, 208.

295 Вестминстерское исповедание веры – лаконичное изложение кальвинистского христианского учения, разработанное во время английской Гражданской войны середины XVII века. Входит в состав Вестминстерских стандартов – документов, выработанных собранием реформаторских теологов – Вестминстерской Ассамблеей (1643-1649), которая была созвана по приказу Долгого парламента. Опубликовано и представлено парламенту в 1646 году. После Библии является основным доктринальным документом Церкви Шотландии и других пресвитерианских церквей.*
* *Мак-Ким Дональд К.* Вестминстерский словарь теологических терминов. С. 65.

бытие. Это клеймо невозможно было снять ничем. Именно их – предопределенных – Ему угодно будет призвать из состояния смерти к благодати и спасению (10.1)[296].

Вопреки фатальной предопределенности – «… не в воле человека путь его, … не во власти идущего давать направление стопам своим» (Иер 10:23), и неуклонной предписанности – «исполнять лишь долг … как ничего не значащие рабы» (16.5)[297], воля к жизни и власть духа вывели разницу между рафинированной теологией Жана Кальвина и практикой спасения души в пуританских общинах. Знаки избранности к спасению – дескрипцию принадлежности к «electi»[298] – можно было получить главным образом посредством эффективной профессиональной деятельности. В том же Вестминстерском исповедании, в отдельной главе «Об уверенности в благодати и спасении», избранному предписывается долго бороться за обретение «твердой уверенности» в ниспосланной ему благодати: «Непогрешимая уверенность не является сущностью веры; истинно верующий может *длительное* время ожидать ее, борясь со многими трудностями. … Поэтому *долг* каждого верующего отдать все усердие к соделыванию твердым своего призвания и избрания» (18.1,3)[299]. Поскольку «наряду с неизбежностью существуют свобода и условие» (5.2)[300]. В Савойской декларации индепендентов[301] (1658) избранность «явст-венно подтверждается их профессиональной деятельностью и поведением»[302]. Ведь убежденность в вечном избрании основывается на уверенности в *действительном* призвании (3.8)[303].

---

296 Полный текст соответствующих разделов в публикации свободной Пресвитерианской Церкви Шотландии выглядит так:

3.4. «Все ангелы и люди, и предопределенные и предназначенные, предустановлены лично и неизменно, их число определено и установлено таким образом, что оно не может быть увеличено или уменьшено».

10.1. «Все, кого Бог предопределил к вечной жизни, и только их, Ему угодно в определенное и соответствующее время призвать Своим Словом и Духом из состояния греха и смерти, в котором они находятся по природе, к благодати и спасению через Иисуса Христа; духовно и спасительно просветить их разум, чтобы они могли понимать дела Божии; взамен каменных их сердец дать сердца плотяные; обновить их волю и Своей всемогущей силой определить ее к добру, и действенно привлечь к Иисусу Христу; но так, что они приходят в высшей степени добровольно, ибо Его благодатию соделываются такими, что желают этого»*.

* Вестминстерское Исповедание Веры / пер. Реформатской Христианской Миссии. Glasgow : Free Presbyterian Publications, 2000. С. 19, 49, 50 (*курсив мой*).

Источники, которые использует М. Вебер, в качестве (3.3.) дают следующий текст: «Бог решением своим и для проявления величия своего предопределения одних людей к вечной жизни, других присудил к вечной смерти», а (10.1) в них начинается следующим образом: «И угодно Богу тех, коих он определил к вечной жизни, и только их, в названный и подходящий час призвать посредством слова и духа Его…»

Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 140.

297 Вестминстерское исповедание веры. С. 70.

298 Избранные (лат.).

299 Вестминстерское исповедание веры. С. 76, 78 (*курсив мой*).

300 Там же. С. 26.

301 Принята конференцией английских индепендентов в Савойском дворце в Лондоне; является модификацией Вестминстерского исповедания веры; защищает автономию церковных общин.

302 *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма. С. 222, 160.

303 Вестминстерское исповедание веры. С. 22 (*курсив мой*).

Контроль избранничества, этой «исключительно дарованной благодати» (11.3)[304], скрупулезно калькулировался «наследниками вечного спасения» (12.1)[305] в многочисленных религиозных дневниках. Равно так же – методично и скрупулезно – калькулировался и пасторский надзор. «Как трудиться эффективно»[306] – ни много, ни мало, именно в таком современном *производственном* ключе ставит задачу наставления верующих «Реформированный пастырь». В числе его рекомендаций: «Составьте списки своих прихожан и отмечайте дни беседы с ними. Записывайте имена людей, достойных принимать участие в Вечере Господней, отмечайте имена прихожан, противящихся наставлению, и обращайтесь с ними как с отлученными от церкви…»[307].

Аскетический протестантизм связал мирскую жизнь индивида через концепцию «industria»[308], разработанную еще в средневековых монастырях, с возможностью его вечной жизни. Допуск в религиозные общины и к таинствам обуславливается усердием и результатами личного профессионального служения, а протестантский идеал – «труд как самоцель» – непосредственно апеллировал в обустройстве мира к заповедям Бога. Последовавший отказ от таинств, как способа спасения, присущего католицизму, и поиск artitudo salutis – уверенности в своем спасении – через практически полезное, деятельное и аскетичное существование сформировал действенный этический стимул, облаченный Н.-Л. фон Цинцендорфом[309] в формулу: «Трудятся не для того, чтобы жить, а живут для того, чтобы трудиться»[310].

Религия не нуждается в притязаниях экономики. Но экономика в значительной степени фундирована религиозной культурой. Пуританские общины как по культурному стилю жизни, так и в функциональном плане напоминали бизнес-корпорации, обеспечивающие эффективную экономическую инфраструктуру для профессиональной деятельности своих членов. В Новой Англии участники пуританских общин имели доступ к экономическим преференциям и получали беспроцентные ссуды, имущество в пользование, погашение долгов, возникших не по их вине, деловые протекции, а также вели согласованную торговую и производственную политику. Сама община обеспечивала кооперацию, ресурсную базу и конкурировала с экономическими агентами внешнего мира как целостная и скоординированная структура. Прием в общину

---

304 Там же. С. 55.
305 Там же. С. 58.
306 *Бакстер Р.* Служение в котором мы нуждаемся. С. 71.
307 Там же. С. 74.
308 Трудолюбие (лат.).
309 В 1727 году на земле графа Николая Людвига фон Цинцендорфа реформаторские общины чешских братств и дрезденских лютеран устроили поселение Гернгут (Град Господень). Отсюда название их последователей – гернгутеры. Цинцендорф – епископ общины с 1737 года, был популярен как проповедник в протестантской Европе и Америке.*
* *Смирнов М. Ю.* Реформация и протестантизм. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006. С. 53.
310 *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма. С. 254.

посредством процедуры баллотировки – по сути дела кадровая политика – собирал в ней наиболее эффективных с точки зрения капиталистического производства индивидов[311].

Девятнадцатилетнее пасторское служение пуританского проповедника и богослова Ричарда Бакстера (1615-1691) в общине Киддерминстера, графство Ворчестер (Worcester), стало фактором *экономического* роста ремесленных предприятий. Вебер говорит об особом религиозном влиянии культуры на экономику, в результате которого эксплуатация обрела статус служения Богу, а религиозная «аскеза прививала массам склонность к труду … и тем самым *вообще создавала возможность* использовать их в капиталистических предприятиях»[312]. Основным занятием жителей Киддерминстера тогда было ткачество. «Работая на своих станках, – пишет Стюарт Оуэн (Owen) о результатах деятельности Бакстера, – люди имели возможность читать хорошие книги и рассуждали о духовных материях»[313].

По прибытию Бакстера в Киддерминстер «город насчитывал *две тысячи* жителей. В основном это были невежественные, грубые, праздные люди. Но все разительно изменилось»[314]. Проповеднический талант Бакстера привлекал «такое огромное число людей, что местная церковь, рассчитанная на *тысячу* человек, была переполнена сверх всякой меры, и пришлось добавить пять балконов, чтобы вместить значительно увеличившуюся общину[315]. «Когда я в первый раз приехал сюда, – отмечает Бакстер, – на каждой улице жила примерно одна верующая семья, а когда я уезжал отсюда, не было ни одной семьи, которая не поклонялась бы Богу. … Даже в семьях, которые содержали и постоялые дворы, и пивные, были верующие»[316]. Джордж Уайтфилд, посетивший Киддерминстер через сто лет, писал другу: «… результаты учения, служения и церковной дисциплины господина Бакстера, заметны и сегодня»[317].

Педагогическая программа Бакстера основывалась на методе индивидуального наставления – вопросах и ответах, – который христианская церковь переняла из иудейской образовательной традиции и использовала в катехизисах[318]. Нельзя быть врачом, «который лечит своих больных лекциями о лекарствах», – говорит Бакстер[319]. Для того, чтобы *систематически* обучить «лицом к лицу» фундаментальным доктринам Писания, Бакстер и его помощник каждую неделю посещали четырнадцать из восьмисот семей прихода[320]. Особое внимание уделялось

---

311 *Вебер М.* Протестантские секты и дух капитализма // Вебер М. Избранные произведения. М. : Прогресс, 1990. С. 274-281.
312 *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма. С. 240, 270.
313 *Оуэн С. У.* Жизнь Ричарда Бакстера // Бакстер Р. Служение, в котором мы нуждаемся. С. 96, 97.
314 *Пакер Дж.* Предисловие // Бакстер Р. Служение, в котором мы нуждаемся. С. 3 (*курсив мой*).
315 *Оуэн С. У.* Жизнь Ричарда Бакстера. С. 96.
316 Цит. по: *Оуэн С. У.* Жизнь Ричарда Бакстера. С. 99.
317 Цит. по: *Пакер Дж.* Предисловие. С. 3.
318 *Бакстер Р.* Служение, в котором мы нуждаемся. С. 11, 12 (примечание 1).
319 Там же. С. 55.
320 *Оуэн С. У.* Жизнь Ричарда Бакстера. С. 97.

беседам с неверующими[321]. Душеспасительный надзор за паствой, – пишет Бакстер, – «должен знать характер, интересы, слабости, постоянные грехи каждого человека без исключения»[322]. Интерпретация библейских истин в *конкретной* ситуации[323] и педагогическая помощь родителям – подсказать, «как обсуждать с детьми уроки воскресной школы», спрашивать «у родителей, молятся ли они вместе с детьми и читают ли с ними Библию» и хорошие христианские книги[324], – входит в арсенал реформированного пасторства. «Обучая детей, родители и сами будут учиться»[325]. Педагогический принцип бакстерского массового обучения гласит, – включай « в свои проповеди что-нибудь превосходящее понимание своих слушателей, чтобы … стимулировать их желание обучаться дальше»[326]. Отсюда интеллектуальная рефлексия ведет к исследовательской ситуации в познании; пусть в познании теологического типа, но все же в познании, *ищущем* истину, а не догматически доверявшемуся ей. Так рождался пуританский «порядок наставления в истине»[327].

Однако, «самая большая трудность – пробудить совесть человека»[328]. Здесь благодать выступает как «изменяющее *образ жизни* средство»[329]. Ведь «пробуждения, посланные Богом, очень отличаются от наших романтических представлений. … новое служение потребует более *тяжелой работы* и *смирения*»[330]. И эта пробужденная совесть к труду как к *божественному* служению, эта тяжелая работа и это смирение станут *духовной* основой нового понимания жизни, ее познания и, как следствие, нового экономического порядка.

Пуританизм освятил неограниченную производительность жизненных благ силами религиозной этики. Последняя канализировала использование полученного капитала в инвестиционные проекты, поскольку статус греховности был присвоен излишествам индивидуального бытия – наслаждениям, роскоши и т.п. К греховным относятся теперь формы социальной жизни, несвязанные с поддержанием здоровья и работоспособности индивида, например, празднества, спортивные и театральные зрелища. Р. Бакстер предписывает индивиду – распоряжайся материальными благами так, «чтобы твоя лукавая плоть не лишила Бога всего, что ты должен воздать Ему»[331]. Вестминстерское исповедание веры устанавливает законными лишь те клятвы и обеты, которые не препятствуют выполнению обязанностей, заповеданных в Слове Божием. Греховными объявляются «монашеские обеты пожизненного безбрачия, провозглашаемого

---

321 *Бакстер Р*. Служение, в котором мы нуждаемся. С. 26.
322 Там же. С. 25.
323 Там же. С. 53.
324 Там же. С. 29.
325 Там же. С. 57.
326 *Оуэн С. У*. Жизнь Ричарда Бакстера. С. 96.
327 *Бакстер Р*. Служение, в котором мы нуждаемся. С. 54.
328 Там же. С. 59.
329 Там же. С. 53 (*курсив мой*).
330 Там же. С. 58 (*курсив мой*).
331 *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма. С. 264.

нищенства и постоянного послушничества» (22.7)[332], т.е. все то, что нарушает производственный ритм жизни. «Лености и распущенности» отныне недоступны, «плоды уверенности в спасении» (18.3)[333].

В том же русле выстраивается кальвинистская стратегия элиминации форм милосердия, поддерживающих *непроизводительную* нищету. В середине XVIII века клойнский епископ Джордж Беркли – яростный апологет теологической максимы «Бог близок к каждому из нас» – полагает необходимым «арестовывать закоренелых бродяг и на определенное количество лет превращать их в *рабов*, общественную собственность»[334]. В этом контексте esse est percipi[335] Дж. Беркли читается как рецепт сенситивного имматериализма, который предписывает заботиться о ближнем в зависимости от его материальной производительности, угодной Божественному провидению. Отсюда, от *такой* воспринимаемости существования, назначается справедливая цена индивидуального спасения.

Этически поощряемое пуританизмом получение прибыли de facto освободило от гнетущего статуса греховности расширенное воспроизводство материальных благ и дух капиталистического предпринимательства, греховности, несущей в себе жажду наживы. Последняя состояла в контроверзе к бытующему мирскому и католическому антимамонизму и определялась, например, у Аквината как turpitudo – позорное, а у Антонина Флорентинского как pudendum – постыдное[336]. Экономическая формула пуританской аскезы «производительность–результат–контроль» дополнялась религиозно поощряемой трудовой мобильностью: к выбору профессии, к смене профессии, к обретению нескольких профессий. В силу большей ожидаемой индивидуальной отдачи, а следовательно и эффективности божественного служения, овладение профессией, более подходящей для личности и социально поднимающей ее, стало делом, угодным Богу.

Данная нами психокультурная интерпретация когнитивных изменений в раннебуржуазном обществе высвечивает фундаментальный сдвиг в культуре социально производящего локуса, а именно, его переход от культуры ролей к культуре целей. Траектория смещения отмечается тремя теологическими позициями, которые фиксируют отношение к профессиональной деятельности человека. Первый схоластический учитель церкви Ф. Аквинский полагает, что деление по профессиям есть часть божественного плана мирового устройства. Религиозный долг индивида пребывать в своей установленной мирской ипостаси обосновывается М. Лютером как аподиктический модус Божественной Воли, распределившей людей по профессиям и сословиям. Пури-

---

332 Вестминстерское исповедание веры. С. 105.

333 Там же. С. 78.

334 Цит. по: *Батай Ж.* Про́клятая часть. Опыт общей экономики / пер. с франц. А. В. Соловьева // Батай Ж. «Про́клятая часть»: Сакральная социология. М. : Ладомир, 2006. С. 185 (*курсив мой*).

335 Существовать значит быть воспринимаемым (лат.); философский принцип, сформулированный Дж. Беркли.

336 *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма. С. 92.

танский ригоризм selfmademan – *человек, который сделал себя сам,* – трансцендирует религиозное служение к духу капитализма. И это последнее немало способствовало тому, что, начиная с XVI века, понятие «профессиональное призвание» из церкви вошло в мирскую жизнь[337].

Тем самым пуританская этика стимулировала процесс развития интенциональной спектральности бытия индивида, конституируя множественность его локальных целей, подчиненных нуминозному объекту притязания – вечному блаженству, который был отнесен за пределы индивидуального бытия. Становление буржуазных отношений ознаменовало переход индивида от позиции ролевой встроенности в мир, пропитанный чувством долга перед днем сегодняшним, к установке на безудержное овладение его темпорально доступными сферами, все более отодвигаемыми во времени от настоящего. В конечном счете дело не ограничилось только профессиональными целями. Идея такого «отложенного существования» индуцировала свой статус «отложенности» и на земные объекты притязаний, превратив дорогу к ним в бесконечную лестницу, ступени которой выстраивались параноидальной алчностью собственника, относя тем самым момент окончательного овладения своим бытием все дальше и дальше в будущее. И эти, уходящие *таким* образом в вечность ступени целевых устремленностей социального индивида обрели преемственность в сегодняшнем обществе безудержного потребления и наживы.

Состояние отложенного существования психически созвучно кьеркегоровскому «*отчаянию, не сознающему самое себя*»[338], которое он исследовал в трактате «Болезнь к смерти» (1849). Внутреннее «я» здесь «туманно основывает себя на некоторой всеобщей абстракции и все время возвращается туда (будь то идея государства, нации и т.п.) или же …, будучи слепым по отношению к самому себе, видит в своих свойствах и способностях лишь некие энергии, проистекающие из плохо объяснимого источника, принимая свое Я в качестве загадки, противящейся любой интроспекции»[339]. Такое состояние «по сути является уничтожением всякого духа, простой *растительной* жизнью или же жизнью *умножаемой*, основой которой все так же остается отчаяние»[340]. Кьеркегор ставит психокультурный диагноз своему времени, когда говорит: «Именно в таком неведении человек менее всего сознает свою духовность. … Это отчаяние, не сознающее самое себя, чаще всего встречается в мире»[341], в том мире, в котором «люди менее всего боятся ошибаться»[342], пряча свой страх в чувственных миражах придуманных целей.

---

[337] Там же. С. 188-191.
[338] *Кьеркегор С.* Болезнь к смерти // Кьеркегор С. Страх и трепет / пер. с дат. Н. В. Исаевой, С. И. Исаева. М. : Республика, 1993. С. 280.
[339] Там же. С. 280, 281.
[340] Там же. С. 280 (*курсив мой*).
[341] Там же.
[342] Там же. С. 279.

Обратимся к рассмотрению познавательной культуры эпохи религиозной Реформации.

В основе эпистемологической доктрины лютеранства лежит принцип, согласно которому Божественный замысел построения мира познаваем человеческим разумом. Отсюда, естественная философия могла дать подтверждения существования Создателя, способы толкования знаков Господа и доказательства его благосклонности. Религиозный нравственный закон реформаторов прямо стимулировал познание извечных истин, запечатленных в душе Господом, относя это к сфере благочестия. В частности, законы планетарного движения воспринимались как такого рода извечные истины, а математическое знание наделялось определенной достоверностью[343]. Лютеранство так интересовалось астрономией, что даже вывело публикацию революционной теории Коперника в отдельный проект[344]. Работа Питера Баркера и Бернарда Р. Гольдштейна «Теологические основы астрономии Кеплера» показывает, как «религиозные идеи привносят непосредственный вклад в то, что сегодня считается научными достижениями»[345]. Уже в «Космографической тайне» (1596), в своем первом астрономическом труде, Кеплер ставит задачу показать «каким на самом деле является мир, то есть Божественное провидение и замысел мироздания»[346]. Небесный патрон должен быть доволен.

В Англии XVII века пуританская этика «стала *одним* из важных *элементов* усиленного культивирования науки»[347]. Составляя относительно небольшое меньшинство населения Англии, пуритане заняли сорок два из шестидесяти восьми мест в первоначальном составе Лондонского Королевского общества – научной группировки, которая подталкивала и стимулировала развитие науки «более, чем какой бы то ни было другой непосредственный фактор»[348]. Среди участников общества – Роберт Бойль, Кристофер Рен, Роберт Гук, Джон Рей, Френсис Уиллоби, Исаак Ньютон. Мертон пишет, что «даже в преимущественно католической Франции преобладающая доля научной работы выполнялась протестантами»[349]. Данные, собранные Альфонсом де Кандойе, демонстрируют, что связь аскетического протестантизма и интереса к науке сохраняется в течение всего XIX века[350]. Исследование Р.Х. Кнаппа и Х.Б. Гудрича, охватывающее период с 1880 по 1940 год, показывает, что круг американских «ученых пополня-

---

343 *Barker P., Goldstein B. R.* Theological Foundations of Kepler's Astronomy // Science in Theistic Contexts. Chicago : Osiris, 2001.Vol. 16. P. 95, 96.

344 Ibid. P. 94.

345 Ibid. P. 89.

346 *Kepler J.* Prodromus dissertationem cosmographicum continens Mysterium cosmographicum. 1596.
Цит. по: *Barker P., Goldstein B. R.* Theological Foundations of Kepler's Astronomy. P. 99.
В латинском варианте дано полное название первой книги Кеплера, вышедшей в Тюбенгеме, – «Предвестник космографических исследований, содержащий космографическую тайну». Как «Prodromus», это название действительно оказалось пророческим.

347 *Мертон Р.* Социальная теория и социальная структура. С. 797.

348 Там же. С. 811, 799.

349 Там же. С. 814.

350 Там же. С. 832.

ется в непропорционально высокой степени за счет американских протестантов»[351]. Уже в XXI веке след протестантизма обнаруживается в инновационном секторе науки. Согласно исследованию, проведенному университетом Экзетера (Великобритания), протестантизм наряду с иудаизмом, буддизмом и индуизмом, находится в числе религий, способствующих развитию венчурного капитала. Негативный эффект на объем прямых венчурных инвестиций оказывают католичество, мусульманство и православие[352].

Пуританские ценности выражались учеными в рационализациях, оправдывающих их познавательное отношение к миру. Роберт Бойль в работе «О пользе экспериментальной естественной философии» (1664) говорит, что «целью исследования Природы является приумножение славы Божией и блага Человека», что отчетливые, разумные и волнующие понятия об атрибутах Господа «формируются внимательным обследованием Творений, в коих они наиболее различимо проявляются, и которые главным образом ради этой самой цели и созданы». И наконец, «что те, кто старается отвратить людей от усердных Исследований Природы, избирают … путь, ведущий к ниспровержению Бога»[353]. Колин Маклорен в сочинении «Изложение философских открытий Ньютона» (1748) пишет: «… натуральная философия … должна, главным образом, цениться потому, что она полагает надежное основание естественной религии и нравственной философии, приводя удовлетворительным образом к познанию Творца и Вседержителя вселенной»[354].

Конечно, в то время «связи, сложившиеся между наукой и религией, были косвенными и непреднамеренными»; а отцы Реформации весьма неоднозначно относились к занятиям наукой[355]. Однако на рубеже XIX и XX веков кальвинизм мог уже сказать, «что наука взращивалась им, и его принцип порождает дух науки»[356]. Абрахам Кайпер – богослов, пастор и премьер-министр Нидерландов в своих лекциях по кальвинизму, прочитанных в 1898 году в Пристанской богословской семинарии (Пенсильвания, США), сформулировал основные принципы взаимодействия кальвинистской веры и современной науки. В частности, он сказал: «… кальвинистская догма о предопределении была тогда сильнейшим мотивом к культивированию науки в самом высоком смысле. … предопределение означает, что существование и движение мироздания повинуются закону и порядку, а не капризу и случаю; и в природе, и в истории ис-

---

351 *Knapp R. H., Goodrich H. B.* Origins of American Scientists. Chicago : University of Chicago Press, 1952. P. 274. Цит. по: *Мертон Р.* Социальная теория и социальная структура. С. 832, 833.

352 *Басманов Е.* Венчурный бизнес: вчера, сегодня, завтра. Модель инвестирования, придуманная в США, распространилась по всему миру // Венчурный капитал. Приложение к газете РБК daily. М., 2010. С. 19.

353 *Boyle R.* Some Considerations touching the Usefulness of Experimental Natural Philosophy. Oxford, 1664. P. 22, 53, 27.
Цит. по: *Мертон Р.* Социальная теория и социальная структура. С. 799, 805, 806, 835, 836.

354 Цит. по: *Крылов А. Н.* Комментарии к «Началам» И. Ньютона // Ньютон И. Математические начала натуральной философии / пер. лат. А. Н. Крылова. М. : Издательство ЛКИ, 2008. С. 502.

355 *Мертон Р.* Социальная теория и социальная структура. С. 837.

356 *Кайпер А.* Христианское мировоззрение. Лекции по кальвинизму / пер. с англ. И. Манцурова, А. Бакулова. СПб. : Шандал, 2002. С. 133, 134.

полняет замыслы твердая воля. … Кальвинисты … всегда утверждали, что замысел этот образует единую органическую программу. … Только вера в органическую взаимосвязь вселенной дает возможность науке подняться от эмпирических исследований отдельных явлений к чему-то общему, от общего – к закону, управляющему этим общим, а от этого закона – к принципу, доминирующему над всем. … Заметьте, я не говорю о конфликте между верой и наукой. Такого конфликта не существует. Всякая наука в определенной степени начинается с веры, *а вера, не ведущая к науке, – просто ошибочная вера или суеверие*, подделка, а не подлинная вера»[357]. Вебер *наметит* связь аскетического протестантизма с развитием науки только через семь лет в своей «Протестантской этике», вышедшей в 1905 году[358].

Таким образом, изучение природного мира доставляло знания о воле Всевышнего в строении мироздания, а упорядоченная и законообразная модель мира являлась демонстрацией творения благосклонного Творца. За век до Лондонского Королевского общества, опираясь на теологические принципы протестантизма, Филипп Меланхтон (1497-1560) разработал методологическую основу для естественнонаучных исследований – «перенос акцента от наблюдений к выявлению возможной причины, логическое выведение одной единственной причины среди множества вероятных причин, последующая … демонстрация первоначального явления»[359]. Микаэл Местлин (Michael Maestlin, 1550-1631), астроном-исследователь, самый влиятельный учитель Кеплера, его покровитель и друг, добавляет существенную деталь: он настаивает на том, что *точность* в измерениях и правильное использование математических методов *совершенствуют* познание Господа и Его Провидения[360]. Отсюда, из этих протестантских эпистемологических принципов, исходила претензия нововременной науки на истину – открыть замысел Господа, по которому устроен мир. Отсюда эмпирическое наблюдение устанавливалось в качестве *одного* из способов, которым стирается слой ошибок, не дающих возможности человеку признать истину. Другим способом полагалось образование[361].

Меланхтон почитался как великий реформатор в области образования в Германии[362]. Классно-урочная система, на которую до сих пор опирается обучение в современных школах и университетах, была разработана Меланхтоном в 1528 году и получила одно из первых своих воплощений в страсбургской протестантской гимназии И. Штурма (1538). Ее теоретическое обоснование дал протестантский педагог Я.А. Коменский (1651). Влияние идей Меланхтона относительно естественной философии и Божественного Провидения создавало особую познавательную модель в лютеранских университетах. По мнению канцлера Тюбингенского универ-

---

357 Там же. С. 136, 137, 139, 155 (*курсив мой*).
358 *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма. С. 207.
359 *Barker P., Goldstein B. R.* Theological Foundations of Kepler’s Astronomy. P. 95.
360 Ibid. P. 93, 97.
361 Ibid. P. 95.
362 Ibid.

ситета Якоба Хеербранда (Jacob Heerbrand, 1521-1600), который преподавал теологию как Местлину, так и Кеплеру, «естественный мир является книгой природы, которую следует читать параллельно со Священным Писанием, чтобы познать Господа и его творение»[363]. Так интеллектуальные ресурсы, полученные в результате обучения лютеранской теологии, составляли систему исследовательской аргументации, вытеснявшую спекулятивные схемы средневековья, которые базировались на «божественной» причинности или каузальности «естественных мест».

Педагогическая программа аскетического протестантизма фундирована стремлением к *эмпирическому* исследованию установленных Богом законов природы; отсюда проистекает склонность этой программы к математическим и естественным наукам, к реальному обучению. Упор в пуританских Неортодоксальных академиях – школах университетского статуса, которые были открыты в разных местах Английского королевства, делался на науку и технологию. Важное место в учебных программах занимали механика, гидростатика, физика, анатомия, астрономия[364]. Протестантские университеты континентальной Европы и Новой Англии уделяли значительно большее внимание научным и утилитарным предметам, нежели католические заведения[365]. Протестантские педагоги Англии и Европы, в ряду которых выделялись Сэмюэл Гартлиб, Ян Амос Коменский, Чарлз Мортон, Петр Рамус, Август Герман Франке, включали преподавание науки, технологии и мастерства как в университетское, так и в среднее школьное образование. Школы пиетистов в Германии подготовили почву для Real schulen – реальных училищ. Направление развития учебных заведений прочерчивалось к физико-механическим коллегиям, фабричным и экономико-математическим реальным школам[366]. Многочисленные статистические исследования показывают, что в XIX веке в составе школ, обеспечивающих научное и техническое обучение, протестанты составляют растущую долю в ученическом составе, в то время как классическое и теологическое образование представляло интерес для католического населения[367]. Вебер приводит такие интегральные оценки. В 1885-1891 годах в Пруссии, Баварии, Вюртемберге, Рейнских землях, Венгрии процент католиков в средних школах был на 1/3 ниже их доли в населении, в то время как протестантов – на 1/3 выше[368]. То, насколько мощно пуританское воспитание заряжено атрибутами буржуазной культуры и целевыми устремленностями индивида показывают не только многочисленные исторические примеры, но и образовательная действительность нашего времени, в частности, анализируемая на-

---

363 Ibid. P. 96.
364 *Мертон Р.* Социальная теория и социальная структура. С. 813.
365 Там же. С. 813, 814.
366 Там же. С. 811-819.
367 Там же. С. 819-822.
368 *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма. С. 109.

ми[369] образовательная статистика, собранная А.В. Сикурел и Дж.И. Китсус во второй половине XX века в Лейкшоре (США)[370]. Кальвинизм действительно таил в себе семена современного научного образования.

Вместе с тем в когнитивном развитии общества эпохи Реформации существенную роль играет культурное воздержание, накладываемое пуританской аскезой на стиль мышления.

Вестминстерское исповедание веры гласит: «Делами добрыми являются только те дела, которые Бог заповедовал в своем Святом Слове. Таковыми *не* являются дела, не имеющие подтверждения в Слове, *придуманные* человеком в слепом рвении или совершенные под предлогом хороших намерений» (16.1)[371]. Утилитарно понятое добро рождает прагматичный подход к общественной жизни. Пуританская культура пропитывается когнитивно-аскетизированным духом. Так, дозволенный досуг для квакеров включал в себя следующие развлечения: «посещение друзей, чтение исторической литературы, *математические и физические опыты*, садоводство, беседы о событиях в жизни общества и во всем мире и т.п.»[372].

В Женеве, где 23 года правил Кальвин (1541-1564), возбранялись танцы, игры, светские песни, модные прически, светлый костюм; громкий смех подвергался штрафу. Следила за порядком Церковная Консистория, которой помогала полиция нравов[373]. «Нет ничего более враждебного духу праздников, чем пуританская мораль, – пишет Ж. Батай, – английские пуритане пытались запретить рождественские увеселения и народный обычай Майского дерева»[374]. В конце XVI века усилиями пуританской общины Лондона публичные театры были вытеснены за пределы городской черты, т.к. с пуританской точки зрения театр оказывает развращающее действие на человека. Социально-когнитивный эффект следует оценивать из того, что публичный театр того времени вмещал около тысячи зрителей. В последние годы жизни Шекспира в Стратфорд-на-Эйвоне (около 1616 года) пуританский муниципалитет закрывает театр в этом городе. Ричард Бакстер вопрошал: «Разве не пагубны и не угодны плоти театральные представления и сборники пьес (и разве не отвращают они от более *серьезных* занятий)?»[375].

Уже в XIX веке в основе конфликта, приведшего к краху промышленную общину Роберта Оуэна в шотландском Нью-Ленарке, лежала все та же утилитарная пуританская мораль. Почти на тридцать лет – с 1800 по 1829 год – Нью-Ленарк стал местом социальных реформ,

---

369 *Карпов А. О.* Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний. СПб. : Алетейя, 2013. С. 114, 115.

370 *Cicourel A. V., Kitsuse J. I.* The School as a Mechanism of Social Differentation // Power and Ideology in Education. New York : Oxford University Press, 1977. P. 284-289.

371 Вестминстерское исповедание веры. С. 66-67.

372 *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма. С. 264.

373 *Чанышев А.Н.* Протестантизм. М. : Издательство «Наука», 1969. С. 42.

374 *Батай Ж.* Границы полезного. Отрывки из неоконченного варианта «Проклятой части» / пер. с франц. И. Б. Иткина // Батай Ж. «Про́клятая часть»: Сакральная социология. С. 256.

375 *Baxter R.* Christian Directory. London, 1825. Vol. 1. P. 152. Vol. 2. P. 167.
Цит. по: *Мертон Р.* Социальная теория и социальная структура. С. 802 (*курсив мой*).

изменивших условия труда, инфраструктуру жизни и систему образования. Среди компаньонов Оуэна, которые ревностно следили за делами общины и развитием бизнеса, были квакеры У. Ален и Фостер; в их число входил отец-основатель утилитаризма Иеремия Бентам. В августе 1822 года состоялся инспекционный визит пуритански настроенных собственников. Одним добрым утром в общинную школу, – с иронией пишет А.И. Герцен, – «взошли какие-то два черных шута, в низеньких шляпах, в намеренно дурно сшитых сюртуках… . Насупили они брови, видя веселых детей, … ужаснулись, что маленькие мальчики без панталон, и потребовали преподавание какого-то своего катехизиса. Оуэн сначала отвечал гениально: цифрой приращения доходов. Ревность о Господе успокоилась на время: так как греховная цифра была велика. Но совесть квекеров проснулась опять, и они еще настоятельнее стали требовать, чтобы детей не учили ни танцевать, ни *светскому* пению, а раскольничьему катехизису непременно»[376].

Ограничение пуританской аскезой духовных измерений индивидуального и общественного существования рождало прагматичную рационализацию рассудка, который начинал относиться к знанию лишь с позиций его «позитивности». Как следствие, такая когнитивная аскеза лишала сил транслогический способ мышления, сужала сферы его дивергентности. Те самые пуританские добродетели индивида, делавшие его психический строй когерентным духу капитализма, такие как бережливость, расчетливость, методичность, сдержанность, трезвость суждений, планомерность, упорядоченность жизни, осмотрительность в соединении с аскетичным стремлением к успеху, принципом «disciplina», силой характера, добросовестностью и т.п., создавали из этого индивида машину для получения дохода, машину, мыслящую в «мертвом» логическом стиле, и в конечном счете машину, *привнесшую в последующее историческое время то понимание рационального, которое исключает и индивидуальное чувство, и человеческие ценности, и его духовный статус*.

Таким образом, в пуританах эпохи Реформации воплотился переходный тип массового индивида – продукт трансформации культуры ролей в культуру целей, причем тип, который производит эту новую культуру посредством аскетического профессионального служения, становясь по мере ее развития машиной по производству материальных благ. Этот пуританский культурный тип ищет эффективные способы профессионального служения Богу и обретает тем самым интенциональную спектральность в способах открывания мира и функционирования в своем бытие. Однако он теряет на таком пути мощь духовную, поскольку транслогическое в его мышлении надевает на себя узду культурной утилитарности.

Предваряя дальнейшее, следует сказать, что современная культурная миссия творцов когнитивной Реформации призвана осуществить переход от сегодняшней культуры целей к гря-

---

[376] *Герцен А. И.* Былое и думы // Герцен А. И. Сочинения в четырех томах. Том 3. Былое и думы. М. : Правда, 1988. С. 208, 522.

дущей культуре когнитивных ролей, что противоположно историческому действию их религиозных vis-à-vis. Социоэкономический статус и сложность знания в наши дни устанавливают особые, духовные требования к его когнитивному производству, которые обусловлены творческой глубиной психического строя личности. *От новой культуры знаний исходит требование к развитию транслогического мышления в максимально полном объеме ментальной жизни индивида и общества*.

Однако именно в наши дни и власть, и общество захвачены особым прагматичным стилем отношения как к знанию, так и к собственной жизнедеятельности, который элиминирует все интенции к духовной и физической активности, выходящей за пределы здесь и сейчас получаемой выгоды. И это наследие «духа капитализма» деконструирует культуру знаний в исторически подлинном пуританском ключе, вынося на поверхность современной жизни механическую архаику давно ушедшего cogito.

Социальные коалиции, создающие и использующие сегодня в качестве нового богатства знание, способны наследовать у научных сообществ не только культурный ритуал, но и этические предписания, освященные многовековой традицией культа знания. *Моральный идеал* хранителей и служителей знания обладает высокой степенью когерентности с пуританским этосом. Нормы *идеального* научного сообщества предписывают последовательность, систематичность, нестяжательство, веру в авторитеты, служение истине, следование когнитивной надежности, дух исследования, etc., т.е. то, что характеризует моральный комплекс – враг мамоны, сфокусированный прежде всего на *результативность* производства знаниевой продукции. Такое наследие диссонирует с доминирующими сегодня в культуре целей ценностями, однако именно оно наиболее соответствует созданию эффективных ролевых композиций, обслуживающих современную экономику, «работающую» на знаниях, которая приходит на смену техноэкономике. Отсюда исходят социальные эффекты того же культурного порядка, что были зафиксированы М. Вебером, когда «исторически кальвинизм явился *одним* из факторов воспитания «капиталистического духа»[377]; эффекты, которые обязаны транслогической рациональности участников современных эпистемических сообществ.

Экзистентная когерентность жизни создателей религиозной Реформации и ее грядущего vis-à-vis – Реформации когнитивной – располагается в сфере духа и в производящих новую жизнь элементах социальной структуры. Проводя параллели влияния «производящего» этоса на жизнь в ее социальных и экономических измерениях, нельзя не заметить, что религиозные нормы первых пуритан стояли в *комплементарном* отношении к материальным факторам их экономического бытия. Культура нашего реформационного времени действует иначе. Этос на-

---

[377] *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма. С. 119.

уки инкорпорируется в экономические кластеры как *внутренний* элемент системы, *непосредственно* обеспечивающий создание нового знания.

Современная наука глубоко интегрирована в общество; отсюда, общество индуцирует свои правила игры в науку. В свою очередь наука «создает» общество, в которое она вложена. Однако делает это исторически по-разному. Ранее влияние науки на общество транслировалось через произведенный и культурно технологизированный продукт, через последствия научных инноваций – будь то ядерный гриб или стволовые клетки. Ситуация меняется, когда наука начинает создавать социальный и культурный каркас общества. Когда современная наука используется для генерации *жизненно* важных структур общества, она через те социальные структуры, которые создает, начинает перестраивать общество. Более того, наука обретает способность приспосабливать социальную и экономическую структуру к своему динамично меняющемуся состоянию. Если раньше говорили, что *побочные* продукты развивающейся технологии – политические, социальные, экономические – «оказывают разнообразное *воздействие* на структуры общества в целом»[378], то сейчас эти продукты взяли на себя роль инструмента радикальной трансформации социума. Функционирование социальной среды переходит от порядка, когда социальная структура осуществляла утилизацию науки в целях, отделенных от ее интересов, к культурно обратной ситуации, в которой наука обретает растущую силу к утилизации необходимых частей социальной структуры в целях, диктуемых внешней логикой своего развития. Еще в 1975 году В.С. Библер отметил тенденцию современной научно-технической революции, которая превращает социум малых групп, занятых, в частности, в научном производстве, «в основную социальную ткань человеческих отношений»[379].

Психосоциальные изменения следуют за тем, как создание и продвижение знания выходят на уровень *первостепенной* задачи общественного развития. Когда говорят не о человеке и его коллективах, а об инновациях и экономическом росте, мы замечаем, что наука формирует ценности и интересы в русле своего, исключающего человека развития. Общество и индивид становятся тенью научного производства, равно как ранее они были тенью производства фабричного. Так изменяются социальные последствия и сфера притязаний науки.

Главная социально-стратифицирующая сила современной науки – это когнитивная предрасположенность к производству знания. Теперь ролевая мобильность сковывается не столько профессиональными и образовательными требованиями, сколько природными достоинствами, в ряду которых способность к тому или иному типу знаниевого творчества становится определяющей. Социально и экономически культурная ситуация оказывается подобной средневековому «царству крови», а ролевое служение демонстрирует аутентичность «знаниевым» вызо-

---

378 *Мертон Р.* Социальная теория и социальная структура. С. 785.
379 *Библер В. С.* Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). С. 260.

вам времени и детерминирует целевые устремленности. Равно, как ранее пуританские общины становились бизнес-корпорациями, так сегодня научные сообщества, находящиеся на острие инновационного процесса, преобразуются в экономические кластеры. Первые изжили свой пуританский дух, вторые вынуждены ему верно служить – теперь их конкурентоспособность зависит исключительно от производящего знание и технологию человеческого ядра. И это ядро составляют люди науки, этос которой обусловливает правильные, а следовательно, эффективные формы их существования. Этос науки, – по определению Р.К. Мертона, – «это аффективно окрашенный комплекс ценностей и норм, считающийся обязательным для человека науки»[380].

Производящая функция знания формирует особую социальную структуру, которая предоставляет институциональный контекст[381], обеспечивающий наибольшую полноту развития инновационной науки. Социальный контекст, который ранее с макросоциологической точки зрения рассматривался как «внешний» по отношению к научному сообществу, но поддерживающий с ним густую сеть взаимодействий, как на то указывал Э. Агацци[382], сегодня поглощает научные коллективы в особых формах производственной организации. В наиболее общем виде новые экономические кластеры объединяют научные исследования и разработки, финансовый капитал, производство и политическую власть. Здесь сфера этоса при взаимодействии научных и коммерческих форм жизни – это дорога с двусторонним движением. Б.И. Пружинин отмечает, что в последнее столетие нарастают процессы ведущие к разрушению экзистенциально-культурных механизмов, которые поддерживают научно-познавательную деятельность и обеспечивают ценностные ориентации ученых[383].

Научная деятельность способна удовлетворять не только когнитивным ценностям[384]. В рамках одной институциональности «ученые могут быть мотивированы самым разным образом: бескорыстной страстью к познанию, надеждой на извлечение экономической выгоды, активной … любознательностью, агрессией или конкуренцией, эгоизмом или альтруизмом». Следовательно, уровни институционального и мотивационного анализов должны быть разделены, замечает Мертон[385]. Однако, совершенно очевидно, что доминирующая поведенческая модель, даже существуя в своей полноте идеально, в умах авторитетной группы, оказывает решающее влияние на формирование существенных элементов социальной структуры. Мертон

---

380 *Мертон Р.* Социальная теория и социальная структура. С. 769.
В другом месте Мертон дает такое определение: «Под этосом науки подразумевается эмоционально окрашенный комплекс правил, предписаний, нравов, представлений, ценностей и ощущений, которые считаются обязательными для ученого».*
* Там же. С. 755.

381 Там же. С. 770.

382 *Агацци Э.* Переосмысление философии науки сегодня / пер. с англ. Д. Г. Лахути // Вопросы философии. М. : Наука, 2009. № 1. С. 47.

383 *Пружинин Б. И.* Ratio serviens? Контуры культурно-исторической эпистемологии. С. 95.

384 *Агацци Э.* Переосмысление философии науки сегодня. С. 51.

385 *Мертон Р.* Социальная теория и социальная структура. С. 744.

говорит в этом контексте об отличительном образце институционального контроля над широким спектром мотивов[386]. В докладе, прочитанном в 1937 году на конференции Американского социологического общества, он охарактеризовал чувства, воплощенные в этосе науки «такими понятиями, как интеллектуальная честность, неподкупность, организованный скептицизм, бескорыстность, безличность»[387]. Доминирующая поведенческая модель, стоящая за *таким* содержанием научного этоса, репрезентирует образ исследователя, ищущего корысть лишь в удовлетворении познавательного интереса. Сформированная в средневековых монастырях, когда знание принадлежало лишь Богу и не могло быть средством наживы, эта этика «благочестивой нищеты» ассимилировалась нововременной наукой и вместе с ее замкнутыми коллективами вошла в эпоху радио, электричества и атома.

Сама по себе внутренняя жизнь науки полна апорий. Рациональный критицизм сталкивается в ней «с многочисленными и многообразными проблемами коммуникации между оппонентами», – пишет В.Н. Порус[388]. «Ученые могут усваивать кастовые стандарты и закрывать доступ в свои ряды тем, кто обладает низшим статусом, независимо от того, каковы их способности и достижения», – замечает Р.К. Мертон[389]. По мнению Х. Ортеги-и-Гассета, «человек науки – это форма человеческого существования столь же ограниченная, как и любая другая, и даже больше, чем это можно себе представить»[390]. *Когнитивная* зависимость науки от научного сообщества есть не просто провокационная «выдумка Куна»[391]. Ее парадигмы образуют замкнутые сферы теорий, которые «всегда выстраиваются вокруг «догматически» усвоенных идей интеллектуальной элиты». Концепция эволюции науки, разработанная С.Э. Тулмином, ставит качество научной рациональности в зависимость «от мнений и убеждений лидеров соответствующих направлений и школ»[392]. Однако вся эта этически пестрая жизнь науки, проходившая в разных культурных контекстах разных времен, пусть зачастую и смутно, но все-таки имела ввиду доминирующую поведенческую модель «бескорыстного исследователя».

Сегодня поведенческая модель «бескорыстного исследователя» подвергается решительной деконструкции в системе новой науки, которая становится ядром сложных инновационных структур. Э. Агацци говорит, что отрицательные последствия жизни современной науки диктуют научному исследованию интересы экономической и политической власти[393]. Ученый если не сам, то опосредовано должен принимать руководящие указания экономической целесообразности, социальной эффективности и политической ангажированности, причем эти указания

---

386 Там же. С. 778.
387 Там же. С. 756.
388 *Порус В. Н.* Рациональность. Наука. Культура. М. : Университет РАО, 2002. С. 15.
389 *Мертон Р.* Социальная теория и социальная структура. С. 773.
390 *Ортега-и-Гассет Х.* Миссия университета. С. 94.
391 *Агацци Э.* Переосмысление философии науки сегодня. С. 47.
392 *Порус В.Н.* Рациональность. Наука. Культура. С. 197, 183.
393 *Агацци Э.* Переосмысление философии науки сегодня. С. 49, 51.

встроены теперь непосредственно в стоящую перед ним исследовательскую задачу так, что влияют на время, методы решения и качество научного результата.

П. Бурдье анализирует специфический вид символического и культурного капитала, который распределяется в научном поле. Научный капитал основан на знании и признании; он является властью, функционирующей как вид кредита. В его составе – не только признание, получаемое за открытия, изобретения, решение научных проблем, но и административный контроль над социальными ресурсами поля – посты, финансирование, участие в комиссиях и т.п., формы объективации в виде оборудования, инструментов, знаний и умений. Тогда поле науки предстает как арена борьбы за сохранение или изменение структуры распределения научного капитала, где сталкиваются научный (аргументация) и ненаучный (политическое и административное влияние) способы решения. Проблема усугубляется крайне слабой в наши дни автономией науки по отношению к политической, экономической и религиозной властям, в том числе власти государственной бюрократии, которые гарантируют науке минимальные условия независимости[394].

Институциональный контекст изменяется *самой* наукой в генетическом плане, а именно, научные коллективы приобретают жесткую встроенность в локусы сложной социальной структуры, работающей на производство знаний. Этические интервенции, происходящие в таких интегрированных системах, взаимоизменяют ценности и поведенческие нормы. Моральный комплекс «бескорыстного исследователя» трансформируется новыми институциональными рамками. В их ряду: жесткие иерархии в организации и принятии решений; контроль над коммуникациями – закрытые лаборатории, отложенные публикации; коммерческая политика – рост прибыли и конкуренции; социально-политический заказ – поддержка и стимулирование определенного вида исследований.

Наука по своей сущности теперь – далеко не только когнитивное предприятие, в ее современную природу включено «непреодолимое переплетение … с техникой, густая сеть отношений техники и технологии с промышленным производством, значительное социальное воздействие этого производства, а также политические и этические последствия всего этого»[395]. Этические изменения уже нельзя квалифицировать по Мертону как «социальное давление на автономию науки», «акцент на утилитарность» или «общий тон антиинтеллектуализма»[396]. Это другая реальность науки, за которую она несет ту же долю ответственности, что и общество, которое она меняет и которое позволяет ей это делать. Это новая внечеловеческая форма жизни, которой начинают жить человеческие коллективы.

---

394 *Маркова Ю. В.* Пьер Бурдье. Наука о науке и рефлективность. Курс в Коллеж де Франс в 2000-2001 годах / Реферат // Социологическое обозрение. М., 2003. Том 3, № 1. С. 42, 41, 43, 38.

395 *Агацци Э.* Переосмысление философии науки сегодня. С. 50.

396 *Мертон Р.* Социальная теория и социальная структура. С. 754, 751.

Следует заметить, что *только* логическая рациональность буржуазного рассудка, ищущая свои экзистентные основания в индивидуальных и коалиционных выгодах от реализации коммерческих предприятий, неспособна породить производительные силы социума, существование которого основано на создании и эксплуатации знаний. *Просто* качество жизни и ее блага не находят себя в виде достаточного стимула для творческой продуктивности – основе всякого производства знаний. «*Страстно* серьезное отношение к своим обязаностям на всю жизнь»[397], по-кьеркегоровски пробуждающее сознание и энергию индивида, – вот экзистентный модус транслогической рациональности сегодняшних создателей культурного будущего, сущностно повторяющий ригористическое требование к правильности жизни, идущее от библейского Иова и веберовских пуритан. Это требование составляет функциональный стержень новых человеческих коалиций, формирующихся на основе природной и культурной расположенности к тем или иным сегментам знания и уровням его производства, т.е., в конечном счете, на основе духовных способностей человека творить новое бытие знания. В расчете на перспективу следует серьезно отнестись к замечаниям Фромма, который полагал, что «всепоглощающая страсть к богатству является характерной лишь для отдельных культур, а иные условия могут создать характеры, которые будут отрицать богатство и питать к нему отвращение или безразличие»[398].

Конкуренция обретает новую психосоциальную основу. Наряду с мотивом, идущим от инстинктов выживания, она исходит теперь *непосредственно* от сути познавательного действия, устанавливающего новый порядок жизни. Познавательная позиция, ориентированная на поиск нового, – это всегда преодоление текущего состояния истины. Как минимум она направлена на *противоборство* с самим собой, остающемся в сегодняшнем наличном знании и понимании. Когда новое пришло, сегодняшнее «я» становится помехой. Оно ощущает себя как «я» вчерашнее, повторенное, а значит вторичное. Оно направляет в себя стрелы познавательного остракизма, оно депрессируется через новые эпистемические рубежи, оно отбрасывается и уничтожается. Конкуренция с собой вчерашним делает инвестиции в образ жизни «бескорыстного исследователя» и его коллективов. Такая когнитивная конкуренция, составляющая внутреннюю основу познавательного действия, создающего новое, теперь удел всего общества и его социальных кластеров, работающих со знанием. Она функционирует подобно кальвинистскому «капиталистическому духу», сформировавшему из пуританских общин высококонкурентные экономические структуры.

---

397 *Кьеркегор С.* Гармоническое развитие в человеческой личности эстетических и этических начал // Кьеркегор С. Наслаждение и долг / пер. с дат. П. Г. Ганзена. Ростов н/Д : Издательство «Феникс», 1998. С. 312 (*курсив мой*).

398 *Фромм Э.* Бегство от свободы. Мн. : Харвест, 2003. С. 35.

В основе современных социальных перемен лежит изменяющееся отношение к знанию и познанию. Знание обретает производящую функцию и заступает на место, которое ранее занимало изготовление материальной продукции, несущей в себе его отпечаток. Когнитивные способности и творческая продуктивность человека начинают играть доминантную роль в профессиональной сфере и определять новые формы социальной стратификации. Теперь уже не «профессия формирует определенный тип личности», о чем говорили теории «профессиональной деформации» человека[399], но его когнитивный тип определяет будущие и возможные профессиональные ситуации. Иначе говоря, общество может осуществлять ту или иную профессиональную деятельность, связанную с генеративной функцией мышления, если его когнитивное разнообразие включает необходимые для этого когнитивные типы личности.

Следовательно, индивидуальной характеристикой в новой системе разделения труда становится *когнитивный тип личности*, т.е. обобщенный комплекс психических механизмов, обеспечивающих работу со знанием. Когнитивная типизация может быть связана с подобием структуры когнитивных стилей, которые «подчиняются действию некоторых общих закономерностей организации когнитивной сферы человека»[400]. Когнитивный тип личности не определяет индивидуальную познавательную уникальность, хотя является характеристикой последней. Ведь когнитивная типизация – это всегда обобщение.

Уникальной когнитивной характеристикой личности является ее явная и латентная расположенность к определенным сферам работы со знанием. Такая расположенность имеет разную степень интенсивности в пространстве социальных и профессиональных ролей общества, а ее распределение в этом пространстве определяет *когнитивный потенциал личности*. Ситуации, когда инженеры находят себя в искусстве, а художники обладают «техническим зрением, демонстрируют многозначную связь в паре «когнитивный потенциал личности – профессиональная расположенность». Будучи «полевой» характеристикой, когнитивный потенциал личности задает *меру* ее предполагаемой когнитивной реализации в пространстве культурных способов индивидуального функционирования, а когнитивный тип личности действует как *индикатор* той области культурно-функционального пространства, где мера когнитивного потенциала имеет локальные максимумы.

Когнитивный тип личности выделяет совокупность ментально-комфортных способов познания, т.е. генетических и социокультурных форм работы мышления со знанием, включенных в психический строй той или иной личности. Следовательно, когнитивный тип личности указывает на арсенал наследуемых и приобретенных способов когнитивного функционирования, которые в той или иной степени релевантны набору профессий когнитивного типа.

---

399 *Брунер Дж.* Культура образования. С. 42.

400 *Холодная М. А.* Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. М. : ПЕР СЭ, 2002. С. 10, 32, 82.

Следует отметить, что психические процессы, ведущие к решению одной и той же задачи, у разных индивидов могут быть устроены по-разному, т.е. одинаковая работа со знанием может быть выполнена на основе разных ментальных схем. Такая когнитивная «диверсификация» мышления является следствием культурных различий, познавательного опыта, социального воспитания. Отсюда, когнитивная профессия способна «принять» в себя разные когнитивные типы личности, т.е. допускает внутри себя культурно-дифференцированные способы ментального функционирования. В свою очередь определенный когнитивный тип личности может быть востребован в разных когнитивных профессиях, имеющих выраженное родство в способах работы со знанием. Таким образом, многозначная зависимость между «природой» человеческого мышления и когнитивно-профессиональной диспозицией приводит к тому, что когнитивный тип личности не может служить *непосредственной* характеристикой социальной структуры общества знаний.

Границы новой социальной стратификации и профессиональной диспозиции начинают определяться когнитивно-ролевыми комплексами, которые образуются как совокупности родственных форм работы со знанием. Их разновидности предполагают те или иные креативные способности и познавательные компетенции, причем как открытые, так и латентные. Когнитивный тип личности есть понятие психическое, когнитивная роль суть понятие социальное. Когнитивно-ролевые комплексы, определяющие групповую социальную идентичность, многозначно взаимосвязаны с когнитивным типом личности, характеризующим ментальные способности и социальные возможности личности. Императив идентичности в новой – «когнитивной» фазе техногенного общества, конституируется тем, *как* индивид открывает ролевые возможности. Индивид определяет ролевые предпочтения через когнитивные способности мышления, которые он диагностирует в социальных и профессиональных практиках, фундированных знаниевой природой. Современная молодежь, отмечают культурологи, живет не в «парадигме целей», а в «парадигме ролей»[401]. Парадигма ролей конституирует тот истинный в новом культурном времени подход к жизни, согласно которому «индивидуум имеет цель в самом себе»[402].

Э. Геллнер, исследуя развитие рационального ума в индустриальном мире, замечает, что «мы не можем мыслить без биологический и социальной инфраструктуры, которая в силу своего устройства накладывает ограничения на то, о чем и как мы думаем»[403]. Синтетическая культура конца прошлого века анестезирует наше биосоциальное «*как мыслить*». Судьба последнего быть разбуженным познавательной экспрессией наступающей культуры знаний, апеллирующей к силам творческой трансценденции человека.

---

401 *Багдасарьян Н. Г., Игнатьева А. А.* Образование в фокусе глобализационных процессов // Труды научного семинара «Философия-образование-общество» / под ред. В. А. Лекторского. М. : НТА «АПФН», 2004. Том I. С. 43.

402 *Кьеркегор С.* Гармоническое развитие в человеческой личности эстетических и этических начал. С. 319.

403 *Геллнер Э.* Разум и культура. Историческая роль рациональности и рационализма. С. 77.

Когнитивная роль есть способ мыслительного функционирования в обществе, выделенный из совокупности культурно-детерминированных форм работы со знанием. В самом общем плане когнитивная роль может характеризоваться доминантным способом выстраивания отношений со знанием, например, творческим, инструментальным, потребительским. В свою очередь когнитивная роль творческого типа дифференцирована качественной природой работающей мысли, которая, например, способна и настроена на создание нового знания, либо на модификацию существующего, либо на работу в компилятивном режиме.

Определенная форма работы со знанием производится через разные когнитивные способы деятельности, которые суть конкретные операциональные представители отличных когнитивных ролей. Так создание нового знания может обеспечиваться работой теоретиков, экспериментаторов, специалистов научного сервиса, проект-менеджеров, экспертов и концептуализаторов на уровне научного управления, аналитиков и администраторов сетей знаний. Технологизация знания способна потребовать участия ученых-прикладников, инженеров и технологов, промышленных экспертов, мастеров экспериментально-опытного производства, специалистов в области коммерциализации, венчурных капиталистов, etc.

Создание нового знания и его технологизация включают как подобные, так и различающиеся когнитивно-операциональные уровни. Примером первого служат когнитивные способы деятельности ученого-исследователя, выполняющего функции теоретика и прикладника, или работа специалистов информационных сетей и научного сервиса. В то же время фундаментальные результаты науки для своего создания, как правило, не нуждаются в коммерсантах и промышленниках с точки зрения их когнитивно-операционального участия.

Психическое родство с теми или иными уровнями производства и функционирования знаниевого «капитала» становится инструментом развивающейся социальной стратификации. В предстоящем социуме, говорит В.А. Лекторский, «мерилом богатства становится производство, распространение и потребление знания. Именно отношение к знанию, к возможности его создания и использования все в большей степени будет определять и социальное расслоение общества…»[404]. Внутренние возможности индивида овладевать изменяющимся знанием и оперировать с ним, конструировать для такого знания новые ментальные инструменты, создавать технологии его использования, а также производить новое знание – вот основные родовые признаки, специфицирующие новые сословия и принадлежащие им когнитивно-ролевые комплексы.

Когнитивно-ролевой комплекс есть отношение социокультурного родства на множестве когнитивных ролей, формирующее групповые идентичности в системе производства знаний. Иначе говоря, совокупность родственных когнитивных ролей, которые выполняются в сферах

---

[404] *Лекторский В. А.* Эпистемология классическая и неклассическая. С. 6 (*курсив мой*).

производства знаний и образуют групповую идентичность, составляют когнитивно-ролевой комплекс.

Таким образом, ролевые ансамбли общества знаний детерминируются функционально отнесенной к знанию структурой знаниевого производства, образуя кластеризации в виде когнитивно-ролевых комплексов. Ассоциирование может происходить по таким сферам работы со знанием, как создание знания (творческий акт), модификация знания и оперирование с ним, технологизация знания, конструирование инновационных циклов, распределение знаниевого продукта и т.п. В этих сферах более тонкая структура индуцируется системой политического и финансового господства, социальной принадлежностью знания. «Уточненная» по тонким параметрам диспозиция индивида в когнитивно-ролевом комплексе порождают то, что сегодня принято называть «профессия».

Возникающая в обществе система когнитивно-ролевых комплексов предписывает индивиду спектр внешних форм когнитивного функционирования в социоэкономическом укладе. Когнитивно-ролевая функция становится психически детерминирующей в отношениях к образованию. Она определяет процессы формирования той части его парадигмально-дифференцированной системы, которая сфокусирована на сферы производства знаний.

Сущность производственной жизни индивида меняется – оперированию «вне я» приходит на смену внутренняя *работа* мысли. Знаниевые комплексы претерпевают стремительную эволюцию от алгоритмически выстроенных инструкций к *проблематизированным* когнитивным структурам. Новый когнитивный тип жизни устанавливает свои эпистемические максимы, которые переходят в разряд *базовых инструментальных компетенций* социума. Такие компетенции когнитивно центрированы и в общем виде соотносятся со способностями личности: (1) овладевать и оперировать динамично изменяющимся знанием; (2) инструментализировать мышление и технологизировать его продукты; (3) создавать мыслительные новшества, которые наделены потенциалом роста в системе производства знаний. Последнее требует развития трансцендирующей интеллектуальной функции, творческие корни которой способны питаться силой культурных архетипов индивида.

Когнитивные типы личности могут быть поставлены в соответствие базовым инструментальным компетенциям. В свою очередь базовые инструментальные компетенции являются компонентами когнитивно-ролевых комплексов, стратифицирующих социум. В общем случае стратифицирующее отношение «когнитивный тип личности – инструментальные компетенции – когнитивно-ролевой комплекс» обладает многозначными связями в каждой паре своих элементов.

Разные когнитивные типы личности могут иметь совпадающие области способностей и определять таким образом зоны перекрытия когнитивно-ролевых комплексов (структура этих

зон определяется также многозначностью стратифицирующего отношения). Вследствие чего, в условиях общества знаний, социальная мобильность осуществляется через зоны перекрытия когнитивно-ролевых комплексов. Проходимость каналов социальной мобильности есть функция социально приобретенного – профессиональной компетентности и знаниевой оснащенности индивида, но в то же время – психокультурного многообразия и когнитивного потенциала личности, обладающих врожденными составляющими, среди которых – наследуемые особенности мышления, характера, культурной принадлежности.

Следовательно, само общество, либо его локусы, обеспечивающие работу со знаниями, должны быть способны обрести особую психосоциальную конституцию, которая понимается нами как *когнитивно-культурный полиморфизм*[405]. В социальном пространстве когнитивно-культурный полиморфизм устанавливает комплементарную свободу сосуществования культурных форм, в познавательном – комфортный диапазон когнитивных действий, а в их сочетании эффективные способы раскрытия истины, ментальные механизмы которых опираются на творческую трансценденцию, фундированную имплантами родовой памяти.

Компетентность становится *динамически* изменяющейся категорией. Теперь она зависит не только от возможности образовываться и профессионально совершенствоваться, но и от *способности* к особого рода обучению, которое относится к знанию как к непредвиденному событию. Здесь овладевание знанием – не просто потребление фактологического характера с последующим интегрированием в деятельности, не просто обновление, но психокультурная ассимиляция научных новшеств, находящихся в его основе, а значит освоение *новых* принципов функционирования технологизированных форм знания, т.е. работа с эпистемическими изменениями парадигмального плана. Готовность воспринимать глубинные изменения парадигмального типа определяется *исследовательским* складом ума, который функционирует в условиях постоянной переработки *оснований* своей деятельности, вызванной проникновением в *принципиально* незнаемое. Такое незнаемое, которое обладает *системной* непредвиденностью как невозможностью получения просто логическим продолжением устоявшейся конфигурации знаний. Следовательно, обучение, имеющее ввиду динамическое свойство компетентности, должно дидактически оперировать с творческим скачком, который есть непременный инструмент исследовательского познания.

Динамическая компетентность опирается на способность схватывать как результаты процесса *сегментации* профессионального знания, так и его движения. Последнее имеет непосредственное отношение к прогнозированию *собственных* профессиональных потребностей, а значит, определяет познавательные стратегии, которые будут диктовать формы профессиональной деятельности, связанные с технологизацией знания. Таким образом динамическая компетент-

---

[405] *Карпов А. О.* Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний. С. 184-215.

ность имеет дело не с проблемой устаревания навыков, которая решалась в рамках *организованных* форм повышения квалификации или переквалификации, а опирается на чувство самостоятельного предвидения направлений изменения в *содержании* и конфигурациях профессионального знания.

А. Левенчук, президент инжиниринговой компании «ТехИнвестЛаб», директор по исследованиям русского отделения INCOSE[406], считает, что в ближайшей перспективе нас ожидает выход на новый уровень определения инженерии. Уже в недалеком будущем «инженерные технологии будут меняться столь же стремительно, как и поколения программных технологий, – каждые пять лет». Новая инженерия будет определяться применением принципиально новых нано- и мегаматериалов, а также синтезом инженерного дела и менеджмента. Уже сейчас в США «не менее половины инженеров самой разной специализации через пять лет работы получают менеджерские задачи, решению которых их не учили в вузе»[407].

Творческая продуктивность – главная сила, которая сепарирует социум когнитивных ролей в формы *новой сословности*; сословности, выстраиваемой не родовыми титулами и социальными классами индустриальной эпохи, а производством знаниевого капитала и отношениями, конституированными его владением, распределением, присвоением. Таким образом, продуктивность меняет свой аксиотический статус в техногенной цивилизации. Она проходит свой путь, трансформируясь из моральной ценности Нового времени в механическую ценность времени новейшего с тем, чтобы в наступающую эру общества знаний стать ценностью когнитивной.

Становящийся мир знаниевого капитала не менее деспотичен, чем мир капитала финансового. В своей новой цивилизационной функции знание не только формирует новую духовность, не только создает новую материальную культуру, оно становится производителем нового социума. И этот новый, *когнитивный бог* сменяет на общественном пьедестале физическую технократию. Эпоха массового дилетантского отношения к знанию сменяется временем, требующим столь же массового «профессионального» привлечения к нему. Отношения к производству знания начинают определять социальную структуру и место в ней отдельного индивида. Наука как основной производитель знания вступает в сферы политического господства. Отсюда, онтологической задачей общества становится преодоление той парадигмы бытия, которая оправдывает латентную экспроприацию социальных ресурсов cogito в пользу труда физического. Иначе говоря, низложение того положения дел, когда материальные сферы жизни полагают справедливым скрывать свою абсолютную зависимость от сфер творческих и интеллек-

---

406 INCOSE – International Council on Systems Engineering, международная организация, которая объединяет системных инженеров.

407 *Булгакова Н.* Силой цифры. Инженеров объединяет интеллектуальное проектирование // Поиск. М., 2011. № 31-32 (1157-1158). С. 7.

туальных, сводя производителей последних в массовом сознании до состояния вспомогательных сил, париев, которые есть лишь инструмент указующей экономической воли.

§ 3 Механизмы, препятствующие формированию современной культуры знаний

Общество, проживающее культурный излом, всегда кажется «странным» людям, которые несут в себе его будущее. Сегодня это удел социальных групп, исторически вовлеченных в процессы производства знаний. Социально-философский анализ апорий их существования, предпринятый нами далее, имеет целью высветить особое в функционировании познавательной инфраструктуры «странного» социума, стоящего у границ общества знаний, определить механизмы, препятствующие становлению общества знаний, и в конечном счете разрушающие его.

Психическая расположенность людей к «стучащейся в дверь» экономической ситуации на заре капитализма в максимальной степени проявилась, как показал М. Вебер, в аскетически настроенных пуританских общинах: «кальвинисты значительно ближе по своему характеру, жесткому, формальному и активному буржуазно-капиталистическому предпринимателю»[408]. Когерентный «духу капитализма» стиль жизни пуритан *диссонировал* с профессиональной неторопливостью и экзистенциальной статичностью средневекового уклада; их этическое толкование бытия устанавливало аскетические принципы употребления богатства, направляя его тем самым в русло инвестируемого капитала. Социальная действительность, в которой уживаются столь противоположные ценностные отношения к жизни, кажется внутреннему наблюдателю по крайней мере странной.

Вероятно, любое общество, расположенное на культурном изломе, в этом смысле есть *странное* общество. Метафорой «странное общество»[409] мы будем обозначать далее *идеальный тип* общественного состояния, располагающегося близ границ общества знаний, в котором собраны социокультурные диссонансы, производимые соприкосновением уходящего и наступающего времени. Этот прием типизации из веберовской методологии позволит набросать «мысленную конструкцию для измерения и систематической характеристики *индивидуальных*, то есть значимых в своей единичности связей», с целью «полностью довести до сознания *не* родовые признаки, а *своеобразие* явлений культуры»[410]. Данное исследование не претендует на

---

408 *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма. С. 171.

409 *Карпов А. О.* Странное общество и производство знаний // Эпистемология и философия науки. М. : Канон+, 2007. Том XI, № 1. С. 169, 170.

410 *Вебер М.* «Объективность» социально-научного и социально-политического познания // Вебер М. Избранные произведения. М. : Прогресс, 1990. С. 400, 402.

сколько-нибудь законченную картину своеобразий странного общества, такая задача для нашей работы представляется избыточной. Нами будет двигать скорее стремление высветить ряд апорий в функционировании бытия наступившего межвременья, которое разрушает становление общества знаний и принуждает его быть действительно *странным* для новых пуритан обществом.

Возможность общества к движению в русле социокультурных вызовов зависит не только от политических установок, их институализированных агентов и духа культуры, но и от способности осмыслить и реконструировать настоящее, имея в виду те стратегии, условия и нереализованные возможности, которые оставляют жизнь на месте. В монографии автора «Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний», вышедшей в начале 2013 года, на основе анализа социоэкономических показателей был поставлен диагноз – десятилетняя инновационная неподвижность российской экономики. В конце 2013 года А.А. Фурсенко, помощник президента РФ, констатировал, что «переход к инновационной экономике на основе выбранных приоритетов не состоялся»[411].

Рассмотрим основные социокультурные механизмы, которые привели к такому результату.

Современный участник научного производства испытывает в странном обществе жесткие принуждения устоявшегося социального уклада, формирующие его внешнее бытие по пуританскому образцу. Аксиотический фундамент этого уклада составляет тщательно скрываемое как «прагматической», так и «гуманистической» идеологиями *технологическое лицемерие*, детерминирующее способ функционирования действующей социальности так, что внешнее, являемое этим способом, замалчивает и обкрадывает внутреннее, развивающееся в нем; именно то внутреннее, за счет которого этот уклад в значительной степени существует теперь и с которым радикальным образом связаны витальные интересы его будущего. Таким образом, технологическое лицемерие властвующего социального уклада элиминирует в первую очередь его *истинное* настоящее, поскольку *устанавливаемое* настоящее отрицает подлинное положение вещей через лицемерные способы отношения к ним, отбирает у действующего бытия его жизненные силы, его эффективность, его ресурсы.

«Научный социум в современной России остался феодальным организмом, – говорит Е.В. Семенов, главный редактор журнала “Науковедение”. – Изменение состоит только в том, что он за это время одряхлел, обнищал, снизились его этические нормы. Вообще этос науки в совершенно кризисном состоянии, что напрямую сказывается на самой научной работе. Ряд людей из сферы естественных наук говорит о том, что из-за утраты смысла деятельности, из-за ценностных и этических изменений падает чистота эксперимента. Т.е. не только из-за техниче-

---

411 *Крымова С.* Политика невмешательства. С. 3.

ского несовершенства, просто человек, который не видит смысла, не будет там полгода или год или полтора года производить изо дня в день точные измерения, где-то сделает на глазок, все равно работа смысла не имеет. *Он должен видеть этот смысл, чтобы этим заниматься*»[412].

Технологическое лицемерие все более порывает со своим латентным состоянием, коронуя себя атрибутами моральной обязательности. Оно конституирует тот порядок вещей, который отказывает *действительным* производителям материальных основ становящейся культуры знаний в их *действительном* социально-экономическом статусе и фальсифицирует в ущерб общественному благосостоянию механизмы, выводящие на уровни знаниевого производства его *действительных* протагонистов. При этом технологическое лицемерие маскирует ложь устанавливаемого им бытия посредством мистификации окружающих некими принципами «справедливого» отношения к жизни, которые суть или надлежащим образом распределяемый на всех и гарантированный объем минимального успеха, или переносимый в экономическую жизнь догматический фетиш равноценности человеческого труда. Следствием этих двух определенным образом родственных и властвующих установок становятся скрыто культивируемые механизмы противодействия росту инвестирования знаниевого капитала как в производственных, так и в социальных процессах; экономика пробуксовывает, не достигая его «критической массы». Отсюда проистекает неспособность концентрировать ресурсы и инновационный потенциал в технологически перспективных и социально необходимых сферах экономики знаний.

Внешняя аскеза новых пуритан, таким образом, навязывается им особым устройством бытия странного общества, которое относится к их производящей материальной функции – последняя суть открывание знания и вовлечение его во все новый социоэкономический оборот – не как к витальной ценности, создающей *неизбежно-входящее-бытие*, а как к способности пополнять общественный «оброк». В российской действительности странное общество не склонно связывать полученные знания «с оплатой труда, в котором находят применения эти знания», как это происходит в развитых государствах, отмечает И.Н. Сиземская[413]. Для странного общества кажется парадоксальным, что тем самым оно истощает свои потенции к акту зачатия этого нового бытия.

Рассмотрим социокультурные механизмы, создающие особое качество «суженности» бытия ключевых эпистемических сообществ – образовательных и научных – в странном обществе. Темами нашего анализа будут: когнитивная инфляция сферы производства знаний, табуи-

---

412 Российская наука и молодежь. Материалы «круглого стола». Выступили: В. А. Лекторский, Е. В. Семенов, А. В. Юревич, А. О. Карпов, Н. Г. Багдасарьян, Е. А. Володарская, Н. Л. Гиндилис, Д. Б. Богоявленская, К. А. Зуев // Вопросы философии. М. : Наука, 2004. № 8. С. 4 (*курсив мой*).

413 *Сиземская И. Н.* Образование на волне российской модернизации. С. 139, 140.

рование когнитивного разнообразия, технологическая изоляция экономики знаний и коммодификация[414] образования.

В теме *когнитивной инфляции сферы производства знаний* особым значением обладают два фактора, определяющие существование ключевых эпистемических сообществ. Во-первых, это социоэкономические реалии, отрешающие их от производства знаний и рождающие пауперизм ученых, во-вторых – элиминация когнитивных ценностей общества знаний, которую производит слой статусных имитаторов.

О факторах, отрешающих молодых людей от занятия наукой, можно судить по результатам социологических опросов. В 2002 году в пятнадцати государствах Европейского союза по сведениям Евробарометра 49.6% респондентов подчеркнули уменьшающуюся привлекательность работы в научной области, 42.5% – бедные перспективы карьеры и недостаток жалования[415]. Используя статистику отечественных социальных исследований[416], можно сопоставить европейские данные с российскими. Молодые люди в нашей стране основным фактором, делающим проблематичной их работу в науке, указывают низкую заработную плату – 85%. Профессиональная невостребованность беспокоит 17% опрошенных, а ограниченные возможности карьерного роста – лишь 12%. Сравнивая приведенные данные с результатами опроса молодых российских ученых о факторах внешней миграции, следует отметить их сходство по главному параметру – уровень заработной платы отметили 89% респондентов, а различие по такому пункту, как возможность успешной карьеры, – 39% (вместо 12% по «проблемному» опросу). Последняя цифра достаточно близка к данным Евробарометра, полученным в «благополучном» зарубежье. Можно говорить и о сходстве мнений по поводу привлекательности работы в научной сфере. В российских опросах неудовлетворительность условиями труда в науке выразили 21.5% респондентов, недостаточные возможности для реализации профессиональных знаний – 33%. Но здесь, конечно, следует иметь в виду, что 49.6% европейской непривлекательности работы в науке, вероятно, связаны с иными причинами.

Как это ни странно, но в странном обществе в сферы производства знаний в основном стремятся бедные. Однако и профессиональное образование, и наука лишены того уровня социальных преференций, которые способны обеспечить молодым людям необходимые условия для эффективной познавательной деятельности. В этом – движущая сила механизма когнитивной инфляции сферы производства знаний. Подавляющее число молодых людей, проблемно-познавательные программы которых выдают в них будущих творцов научных знаний, рекрутируются в науку, как показывает практика программы «Шаг в будущее», из сословий неиму-

---

414 Commodity (англ.) – предмет потребления, товар; commodity production – товарное производство; здесь используется в значении «товаризация».

415 Europeans, science and technology. Eurobarometer 55.2 / European Commission. EUR 20181. P. 43.

416 *Некипелова Е. Е., Леденева Л. И.* Охота на умы: проигранный раунд // Поиск. М., 2003. № 46 (756). С. 6.

щих, бедствующих и нищенствующих – это, как правило, дети инженеров, учителей, ученых, служащих и рабочих. Удел многих семей, благословляющих свое чадо на научный труд, – безработица, удел многих детей, стремящихся в науку, – безотцовщина. Менее *одного* процента участников финальных научных выставок и конференций программы – выходцы из состоятельных сословий. Исследования показывают, что «материальная необеспеченность сегодня является главным фактором, тормозящим вертикальную мобильность по уровню образования»[417].

Несмотря на то, что бедные семьи все больше тратят на образование, – отмечает В. Назаров, заведующий лабораторией института им. Е.Т. Гайдара, – их образовательный уровень на шаг позади стандарта потребления образовательных «корочек». В зачет идет послевузовская иерархия, включающая помимо диссертационных удостоверений такие знаки отличия, как PhD и MBA престижных западных школ, очевидно недоступных для бедных[418].

Социальная плацента жизни науки в странном обществе фундирована культурой бедности. В Новосибирском научном центре по опросам молодых ученых 28% мужчин и 45% женщин отметили, что даже покупка еды и одежды вызывает затруднение, невзирая на наличие у большинства дополнительного заработка[419]. Социологические опросы молодых ученых в московском регионе показали, что «три четверти опрошенных оценивают уровень своих доходов как низкий и лишь один процент – как высокий»[420]. В самом элитном российском вузе – Московском университете – «треть студентов работают, потому что родители не могут обеспечить их всем необходимым … 11 процентов учащихся университета признались, что вынуждены *экономить на питании*»[421]. По словам В. Шудегова, заместителя председателя Комитета Госдумы по образованию (2011), «сегодня … не только студенты, но и учителя остаются нищими»[422].

В Государственном докладе о положении молодежи в России Министерства образования РФ за 2002 год приведены сведения о 25 из 89 субъектах Российской Федерации, где действуют программы поддержки молодых семей в строительстве или приобретении жилья [423]. Однако в 2004 году в Новосибирском научном центре, например, «*невыносимыми* жилищные условия признал 31% молодых ученых»[424], в московском регионе отсутствием жилья страдают 36% мо-

---

417 *Сиземская И. Н.* Образование на волне российской модернизации. С. 138, 139.
418 *Назаров В.* Освобождение от школьного рабства // Известия. М., 2011. № 161 (28422). С. 12.
419 *Колесова О.* Поколение в сомнениях // Поиск. М., 2004. № 19 (781). С. 8.
420 *Некипелова Е. Е., Леденева Л. И.* Охота на умы: проигранный раунд. С. 6.
421 *Коныгина Н.* Российский студент обеспечен, аполитичен и хочет учиться // Известия. М., 2004. № 12 (26569). С. 3 (*курсив мой*).
422 *Галкина Д.* Неправильно реформируем. С. 2.
423 Положение молодежи и реализация государственной молодежной политики в Российской Федерации: 2002 год. М. : Логос, 2003. С. 83-89.
424 *Колесова О.* Поколение в сомнениях. С. 8 (*курсив мой*).

лодых ученых[425]. Одним из факторов, «выталкивающих» молодежь из научной деятельности, указывается «равнодушие властей к науке»[426]. Улучшение жилищных условий необходимо 60% опрошенных, 33% нуждаются в более широких возможностях для реализации профессиональных знаний[427].

В. Анаников – самый молодой член-корреспондент РАН, первый российский «либиховский лектор» – говорит, что «наш аспирант сегодня, к великому сожалению, отнюдь не рассматривается как точка отсчета в развитии отечественной науки <в отличие от науки немецкой>. Наверное, потому, что неизвестно: останется он в аспирантуре, защитится или сбежит, не выдержав тягот жизни (при символической стипендии это немудрено)»[428]. Анализируя в 2011 году тенденции государственной социальной политики, член-корреспондент РАН Д. Гришин делает вывод, что «до тех пор, пока доцент или ученый будут получать в три-четыре раза меньше, чем лейтенант полиции или внутренних войск, все разговоры об инновационном пути развития и модернизации экономики так и останутся разговорами»[429]. В России всего 1% опрошенных с уважением относятся к профессии ученого, тогда как в США – 56% (2010)[430].

Экономическая и социокультурная составляющие жизни молодых ученых в странном обществе не дают оснований для радужных прогнозов относительно роста экономики знаний. Конечно, можно рассчитывать на молодой энтузиазм. Однако, следует иметь ввиду экспертную оценку Олдоса Хаксли – авторитетного специалиста в области социальных утопий: «… только романтик может думать, что люди будут работать, если им не хватает еды»[431], а также то, что 20% молодых ученых испытывают «угнетающее чувство ненужности того, чем они занимаются»[432]. Самовоспроизводящаяся бедность в современной России, отмечают В.Г. Федотова и В.А. Колпаков, «не может быть средой экономического роста, демократии, капитализма и модернизации»[433].

Благополучие группы технологического прогресса – человеческого актива, обеспечивающего экономический рост современного общества, – относится к высшему рангу его витальных ценностей. Странному обществу изменяют способности его коллективного разума, когда оно приводит социальную плаценту науки к состоянию когнитивной инфляции и ресурсной бедности. Лицемерно апеллируя при этом к чувству социальной справедливости, оно видит послед-

---

425 *Некипелова Е. Е., Леденева Л. И.* Охота на умы: проигранный раунд. С. 6.

426 *Дежина И.* Грантов много – денег мало. Как удержать в науке молодежь? // Поиск. М., 2003. № 6 (716). С. 7 (*курсив мой*).

427 *Некипелова Е. Е., Леденева Л. И.* Охота на умы: проигранный раунд. С. 6.

428 *Дризе Ю.* Спросите что-нибудь полегче. Почему так трудно отвечать на простые вопросы о нашей науке. С. 12.

429 *Гришин Д.* Показатель напоказ? Формализм – враг эффективности // Поиск. М., 2011. № 12 (1138). С. 7.

430 *Рогов С. М.* Россия должна стать научной сверхдержавой. С. 587.

431 *Хаксли О.* Через много лет / пер. с англ. В. Бабкова // Хаксли О. О дивный новый мир. Через много лет. Романы. СПб. : Амфора, 1999. С. 347.

432 *Дежина И.* Грантов много – денег мало. Как удержать в науке молодежь? С. 7.

433 *Федотова В. Г. Колпаков В. А.* Экономика и демократия в проекте модернизации России. С. 323.

нюю во всеобщих *равных* условиях пусть даже пауперизма и ригористически утверждает принцип равенства там, где это равенство есть экономический базис нищеты.

Наряду с социоэкономическим принуждением протагонистов сферы производства знаний к профессиональной и бытовой аскезе, другим модусом когнитивной инфляции является функционирование слоя *статусных имитаторов*. Социальная диспозиция слоя статусных имитаторов освящается авторитетом символов когнитивной иерархии, установленной в профессиональных сообществах ученых. Несмотря на то, что подходы к науке и жизнь в науке отмечена в странном обществе стигматами пауперизма, несокрушимо стремление носителей экономического и политического господства к овладению регалиями научного статуса. Столь инфантильное поведение обслуживается той странностью общественного сознания, которая не связывает способ существования «париев», которые делают науку, с гирляндами ее сверкающих достижений, обязанных героизму этих самых «париев». О «крови и поте» труда последних общество, кажется, совершенно ничего не хочет знать.

Странность вожделения к знакам научного отличия героев толпы и бизнеса, администраторов и особ «королевской крови» высвечивается в контроверзе положения ремесленников, делающих предметы роскоши, и самой роскоши. Высвечивается в том, что никто из потребителей этой самой роскоши не стремится украсить свой титул атрибутом профессиональной квалификации столяра или обивщика мягкой мебели.

Однако именно знание в странном обществе выступает как новый капитал. В силу чего имущественное право на этот капитал фиксируют в его «ценных бумагах» алчущие псевдособственники. Место же эксплуатируемого, пусть порой и не бедствующего нового пролетариата занимают индивиды, производящие знание. В этом и состоит *особый* порядок ценностной нагруженности сфер производства знания и образования по сравнению с другими областями человеческой деятельности, поскольку через них сегодня выражены основные жизненные притязания индивида и общества.

Захват когнитивного статуса есть ролевая дисфункция в обществе знаний. Такая дисфункция элиминирует нормальную экономическую действенность знания – фабрикует ее суррогаты и имитирует управленческую компетентность, запуская тем самым механизмы социального *онкогенеза*. Демократические процедуры, действующие в науке и образовании, используются в интересах морально регрессивных и когнитивно маргинальных группировок, которым они предоставляют легитимные инструменты для дисквалификации истинных носителей знаниевой компетентности. По мнению ректора Санкт-Петербургского университета Л.А. Вербицкой (2005), высказанному на заседании Совета при Президенте РФ по науке, технологиям и образованию, в наши дни «очень далеко зашла либерализация требований к каче-

ству на всех уровнях – от оценки в студенческой зачетке до присуждения ученых степеней»[434]. В ситуации, когда «подобное воспроизводит подобное», низкое качество подготовки кандидатов и докторов наук несет «катастрофические последствия для высшей школы и научно-технологического комплекса страны»[435].

Захват когнитивного статуса, происходящий в основных узлах структуры производства знаний, ведет не только к ее функциональному разрушению. Его притязания суть *глобальная* ревизия ценностей и элиминация культурных механизмов производства знаний. Опасения в развитии столь неблагоприятного сценария подчеркивает *маргинальная* доминанта в культурах экономического богатства и политической власти странного общества. Следствием ее являются весьма сдержанные оценки способностей социально господствующих групп оперировать со знанием, имеющим статус *действительно* культурно-значимого в проживаемом реформационном времени. Чаще всего приписываемая им культурная позиция – это «хитрые дельцы», обладающие одномерной ментальностью, нацеленной на изъятие богатств у общества. Любимые ими способы «конфискации» не только не находят одобрения у людей, но и выносятся общественным сознанием за пределы морально дозволенного, определяясь в нем как «незаконные». Это один из аспектов культурной маргинализации властвующих групп, осуществляющих захват когнитивного статуса, стиль жизни которых расценивается общественным мнением как девиантный.

Г.С. Ковалева, руководитель центра оценки качества образования Российской академии образования считает, что «дети элиты относятся к группе риска. У них нет понимания реальности, потому что они с детства не общаются с людьми из других социальных слоев»[436]. Симптомом того, что в современном обществе такая оценка становится устойчивой, являются 4,5 процента родителей учеников московских школ, которые ни за что не отдали бы ребенка в школу, где учатся дети очень богатых родителей. При этом «*каждый третий* родитель боится, что его ребенок будет учиться с детьми другого социального статуса», – результат, который дал опрос компании Begin Group[437].

Спонсированная мобильность через родственный клан обеспечивает выпускникам элитных школ привилегированные позиции, на уровне которых захват когнитивного статуса представляется весьма обычным делом. Однако личные когнитивные способности, развиваемые в элитных учебных заведениях странного общества, и уровень знаниевой компетентности, получаемый в них, питают опасения, что такого рода спонсированная мобильность действительно

---

434 *Булгакова Н.* Трудновато однако. Что делать – ясно. Осталось понять как // Поиск. М., 2005. № 43(857). С. 3.

435 *Гришин Д.* Показатель напоказ? Формализм – враг эффективности. С. 7.

436 *Ковалева Г.* «Собирать детей в элитных школах опасно» (интервью Н. Коныгиной) // Известия. М., 2004. № 160 (26717). С. 4.

437 *Амелькина А.* Родители боятся школ, где учатся «блатные» дети // Известия. М., 2004. № 160 (26717). С. 4 (*курсив мой*).

становится ведущим фактором в когнитивной инфляции сферы производства знаний. Вот свидетельство специалиста: «Я встречалась с директорами элитных школ, они говорили: “Мы понимаем, что надо дать ученикам хороший уровень подготовки, но есть дети с ослабленным здоровьем, нестабильной психикой. Им надо просто создать комфортные условия для обучения”. Родители в таком случае требуют обеспечить средний уровень в освоении учебного материала. … А в социальном плане набирать детей в элитных школах – это очень опасная тенденция. Многие страны отходят от этого. Например, Англия позволяет себе иметь ограниченное число элитных школ. А в Скандинавии вообще предпочли от них оказаться»[438].

«Бесплатное» образование парадоксальным образом усиливает социальную сегрегацию, – говорит В. Назаров, – поскольку «во многих регионах России элитные гимназии и лицеи финансируются из бюджета гораздо щедрее, чем обычные школы. … Родители обеспечивают спонсорскую помощь (нередко и за счет бюджета, так как в таких школах учатся дети чиновников), а школьное начальство создает «барьеры» для детей из низших классов»[439].

Из «элитных» школ спонсированная мобильность ведет в элитные вузы. Истинные этические оценки этого процесса стыдливо скрываются в странном обществе за политкорректным термином «социальный капитал». С. Шишкин, сотрудник Независимого института социальной политики полагает (2005), что «элитное <высшее образование> удается получить только при наличии социального капитала, формирование которого зависит от доходов и места проживания. От способностей, естественно, тоже. Но в меньшей степени. Ибо социальный капитал – прежде всего связи родителей. … При опросе молодежи … выясняется, что при поступлении только на знания будут опираться 38 процентов абитуриентов, на знания плюс деньги или связи – больше 50 процентов, 10 процентов считают, что поступят благодаря связям и деньгам вне зависимости от уровня своих знаний»[440].

Обучение в частных образовательных структурах открывает «доступ к высшему образованию вне зависимости от интеллектуального уровня и багажа абитуриента», говорит И.Н. Сиземская, что ведет «к девальвации стоящего за дипломом образовательного ценза»[441]. Действительно, анализ, проведенный Национальным фондом образовательных исследований Великобритании (NFER, 2010), выявил, «что учащиеся государственных учебных заведений показывают лучшие результаты во время учебы в университете, чем выпускники частных школ. Эта картина наблюдается повсеместно, включая наиболее избранные университеты». Кроме того, они «выглядят лучше во всех списках степеней, присужденных в 2009 году»[442].

---

438 *Ковалева Г.* «Собирать детей в элитных школах опасно» (интервью Н. Коныгиной). С. 4.
439 *Назаров В.* Освобождение от школьного рабства. С. 12.
440 *Понарина Е.* Без лишних деклараций // Поиск. М., 2005. № 1 (815). С. 6.
441 *Сиземская И. Н.* Образование на волне российской модернизации. С. 139.
442 In Defence of Public Higher Education (doc., 3.17).

Такая социальная ситуация делает проблематичным использование слова «элита» в контекстах, раскрывающих позиции господства в странном обществе.

Тема *табуирования когнитивного разнообразия* рассматривается здесь под углом зрения становления личности, в процессе которого происходит подавление когнитивной индивидуальности, в частности, силами господствующей образовательной системы. Такого рода табуирование производит когнитивную инфляцию сферы производства знаний, однако поле его социального действия не ограничивается только этим, вследствие чего данная тема имеет самостоятельное значение. Табуирование когнитивного разнообразия осуществляется посредством программирования у личности определенного рода ментальных механизмов, ведущих к когнитивной одномерности. В образовании этому служит политика стандартизации и «тестообразные» экзаменационные процедуры, которые являются следствием более глобальной политической стратегии, переносящей в образование принципы организации фабричного производства и бизнес-модели финансовых корпораций (речь идет о коммодификации образования).

Вместе с тем творческая продуктивность есть функция когнитивного разнообразия социума. Подобно биоразнообразию, создающему возможности для реализации творческих сил природы, когнитивное разнообразие увеличивает творческую продуктивность и дивергентный потенциал современного общества, т.е. является критичным фактором его развития. *Предписывающий* стандартизованный познавательный стиль и, в частности, принцип образовательной стандартизации перестают быть аутентичными новому культурному времени и гарантировать социальный успех, поскольку опыт такого поведения устанавливает в психических структурах личности запрет на овладение ментальными моделями, знаниями и навыками, выходящими за пределы узко унифицированной матрицы «одобренного» и стандартизованного познавательного поведения. Когда ученики не участвуют в создании нового знания, а получают его в готовых информационных формах от других, опыт такого поведения «не только развивает склонность говорить как бы в расчете на других – он меняет в том же направлении способность *судить* и *оценивать*»[443]. Так, традиционное образование воспитывает своих учеников в духе известной концепции приспособления – строить свое поведение в соответствии с ожиданиями других, создавая тем самым особую генерацию социальных подражателей, добровольно принимающих фенотипические характеристики властвующего образца.

Однако то, *как* в состоянии переходной реконструкции образовательный институт пытается транслировать привычные модели когнитивного приспособления, уже не устраивает это общество, поскольку привычное ему бытие ускользает за границы грядущего и присутствует в настоящем лишь как «потерянное» бытие. Социологический мониторинг, проведенный инсти-

---

[443] *Шелер М.* Ресентимент в структуре моралей / пер. с нем. А. Н. Малинкина. СПб. : Наука ; Университетская книга, 1999. С. 58.

тутом комплексных социальных исследований РАН в сотрудничестве с фондом им. Ф. Эрберта, показал, что «чувство гордости за систему образования … как и в 1998 году, так и в 2000-м, испытывает только каждый четвертый-пятый россиянин»[444]. Косвенным индикатором отношения российских семей к отечественному образованию в 2011 году стала статья расходования материнского капитала, который почти исключительно направляется на оплату ипотечных кредитов, а не откладывается на будущее обучение детей. Вопреки очевидному, это не только приговор «нашей жилищной политике»[445], но в значительно большей степени акт недоверия будущего собственного ребенка государственной образовательной политике.

В противовес «педагогике фактов», которая находит свое оправдание в трансляционной парадигме культурологической теории и обслуживает табуирование когнитивного разнообразия, педагогика наступающего времени обретает поля своей истинности в образовательной силе исследовательского познания. Эта новая образовательная парадигма, устанавливающая во главу учебного процесса контекстный опыт и индивидуальную ответственность, воспитывает то, что М. Шелер понимал как ценностное чувство человека, «который стремится «приобрести» и «иметь» нечто большее, чем других»[446]. В этой новой педагогике *образовательный эгалитаризм* начинает пониматься как движение к равенству человека-растущего самому себе сокрытому, а не сомнительному когнитивному авторитету разношерстной толпы; начинает осознаваться как ответственность в отношении себя нереализованного, а не некоего стандарта знаний кем-то гомогенизированной культуры.

Две рассмотренные выше темы характеризуют ментальные механизмы, рождающие ту духовную «суженность» странного общества, которая противостоит его движению в сторону общества знаний.

Темой, способной прояснить механизмы физической депрессии современного общества, является *технологическая изоляция экономики знаний*, разрушающая ее способности к материализации результатов интеллектуального труда. Основными механизмами технологической изоляции экономики знаний являются элиминирование технологических и технических инноваций и консервация знаниевого продукта.

Инновации – это долгосрочный культурный вызов. Отсюда, источником инноваций служит далеко не только сфера прикладной науки, но и фундаментальные исследования, результаты которых впоследствии коммерциализируются в промышленности. Инновационная стратегия Великобритании ставит в число источников инноваций «творческое применение уже апробированных технологий и нестандартный подход к созданию новых продуктов и услуг». При-

---

444 *Шаталова Н.* Каким ты был, таким и остался. Насколько сильно изменилось наше общество за последние годы // Поиск. М., 2004. № 52 (814). С. 12.

445 *Арсюхин Е.* Матери не берегут капитал // Известия. М., 2011. № 48 (28307). С. 2.

446 *Шелер М.* Ресентимент в структуре моралей. С. 62, 90.

чем продвижение инновационного процесса определяется не только предложением, но и спросом. Белая книга «Инновационная нация», определившая программу долгосрочного инновационного развития Великобритании, говорит, что «правительство играет критическую роль в создании адекватных условий для инноваций и предоставляет компаниям прямую поддержку в ситуациях, когда рыночные механизмы не срабатывают»[447].

Генетический механизм *элиминирования технологических и технических инноваций* суть слабый, неразвитый экономический спрос на интеллектуальный продукт, производство которого общество одобряет. И в этой противоречивой одновременности актов неготовности к потреблению и одобрения к производству – одна из странностей странного общества. По сведениям, которые приводит в 2002 году академик Д.С. Львов, доля производимой в России наукоемкой продукции составляет 0,4 процента от общемирового объема, в США же выпускается 40 процентов; в начале 1990-х годов эти цифры соответственно составляли 7.5-8 и 30 процентов[448]. В 2005 году источником отмечалось, что «доля России на мировом рынке наукоемкой продукции составляет всего 0,3% - 0,5%, в то время как доля США – 36%, Японии – 30%, Германии – 17%»[449], а в 2011 году ассоциация инженерного образования России (АИОР) оценила долю российской высокотехнологичной продукции в мире всего в 0,2%[450]. Главная причина падения вклада научно-технической продукции в экономический рост с 70-80 процентов в предшествовавший 1990 году период до 5-10 процентов сегодня, как считает член-корреспондент РАН С.Ю. Глазьев, – «краткосрочная мотивация субъектов хаотичного рынка, которые не настроены вкладывать деньги на 5-10 лет в разработку новых технологий, стараясь быстро «снять сливки» с того, что есть»[451].

По мнению член-корреспондента РАН В.А. Лапоты, инновации – «это процесс материализации добытых знаний»[452]. Однако эта материализация не может осуществляться лишь по собственной прихоти; и кажется порой, что производители знаний и прагматичная власть странного общества говорят о такой материализации на разных языках.

В 2009 году в России высокотехнологичные отрасли формируют всего 7-8% отечественного ВВП, а 40% его создается за счет экспорта сырья. Россия крайне скупо тратит средства на научные исследования и разработки; ее доля составляет менее 2% мировых расходов, тогда как на США приходится 35%, Евросоюз – 24%, Японию и Китай примерно по 12%[453]. Когда Ю.П. Похолков, президент АИОР, в 2011 году говорит, что абсолютное большинство продукции,

---

447 *Скотт Р.* Инновационная стратегия Великобритании. С. 18, 17.
448 *Соснов А.* Путь инноваций: без оваций // Поиск. М., 2002. № 50 (708). С. 7-8.
449 Сверху вниз. Правительство // Поиск. М., 2005. № 41(855). С. 3.
450 *Похолков Ю. П.* Печально, но факт. Тезис о лучшем в мире российском образовании сегодня звучит неубедительно. С. 13.
451 *Соснов А.* Путь инноваций: без оваций. С. 7-8.
452 *Стрельникова Л.* Наши высокие технологии нужны только за границей // Известия. М., 2004. 21 июня. С. 8.
453 *Рогов С. М.* Россия должна стать научной сверхдержавой. С. 580, 579.

ставшей результатом инженерной мысли, включая и высокие технологии, – зарубежного происхождения, он ставит диагноз технологическому развитию всей двадцатилетней реформационной истории России, состояние инженерного дела которой высокопрофессиональный экспертный корпус оценивает как критическое или находящееся в глубоком системном кризисе»[454].

Достаточно очевидным кажется то, что даже созданные в *директивном* порядке объекты материализованного знания будут элиминированы экономической фактичностью – *отсутствием инвестиций в критические точки промышленного роста*. Это просто-напросто означает отсутствие новых и оснащенных предприятий, – так сказать, «локомотивов экономики знаний», образующих технологические циклы, способные в расширенных формах потреблять новые знания и специалистов, способных их производить. «Беда нашей области науки – говорит В.О. Попов, директор института биохимии РАН им. А.Н. Баха, – в фактическом отсутствии крупной отечественной фармацевтической промышленности, которая была бы заинтересована в наших разработках и вкладывала в них деньги. … нам не для чего создавать новинки»[455]. Со слов начальника научно-организационного управления РАН В.В. Иванова из-за отсутствия в стране фармакологии «утекают» за рубеж нужные там, но не востребованные здесь специалисты-биотехнологи[456].

Директор института проблем электрофизики РАН, академик Ф.Г. Рутберг, высвечивает один из механизмов, питающих технологическое лицемерие странного общества, когда говорит, что «наши установки поступают в США, а российские чиновники закупают морально устаревшее оборудование на Западе – *им так выгоднее*»[457]. Согласно «Индикаторам инновационной деятельности», опубликованным Высшей школой экономики и Госкомстатом, «даже те предприятия, которые причисляются к инновационно активным, сокращают долю «принципиально новой и усовершенствованной продукции» в общем объеме производства. В целом по промышленности ее доля сократилась с 9,2% в 2000 году до 8% в 2002 году», а инновационная часть промышленного экспорта стабильно уменьшалась с 10,4% в 2000 году до 7,7% в 2002 году[458]. Источником отмечается, что в 2005 году для России «доля высокотехнологичной продукции в экспорте не превышает 4%-5%, в то время как для Китая этот показатель составляет около 23%, Южной Кореи – 38%, Венгрии – 25%»[459]. В 2009 году этот показатель снизился до 2,3%, тогда как для США он составил 32,9%, а для Китая – 32,8%[460]. Технологический упадок и

---

454 *Похолков Ю. П.* Печально, но факт. Тезис о лучшем в мире российском образовании сегодня звучит неубедительно. С. 13.

455 *Дризе Ю.* Загонят в бутылку? Биохимики смогут решить многие жизненно важные проблемы, если выживут сами // Поиск. М., 2005. № 32-33 (846-847). С. 7.

456 *Моргунова Е.* Тактика стратегов // Поиск. М., 2005. № 43 (857). С. 3.

457 *Стрельникова Л.* Наши высокие технологии нужны только за границей. С. 8 (*курсив мой*).

458 *Шаповалов А.* В России все меньше нового // Коммерсантъ. М., 2004. № 104 (2943). С. 20.

459 Сверху вниз. Правительство. С. 3.

460 *Рогов С. М.* Россия должна стать научной сверхдержавой. С. 580.

стагнация налицо тем более, если учесть, что «в 1960-е и 1970-е годы доля машин и оборудования в общем объеме экспортируемой продукции составляла соответственно 20,5 и 21,5%»[461].

Сведения «Индикаторов…» коррелируют с отчетом организации по экономическому сотрудничеству и развитию; согласно этим документам в России в 2002 году было около 10% инновационно активных предприятий, в то время, как в Европейском Союзе – 50%, в США – 70%. Через десять лет доля предприятий промышленного производства, осуществляющих технологические инновации, стала *критически* мала; она меньше 9,5%, – отмечает Э.С. Набиуллина, министр экономического развития[462] (2011). В 2005 году «доля России в мировой торговле гражданскими наукоемкими продуктами оценивается только около 0,5 процента, а экспорт технологий из России в десятки раз меньше, чем из такой маленькой страны, как Австрия»[463]; в 2010 году удельный вес России в глобальном экспорте наукоемкой продукции уже не превышает 0,3%[464]. При распределении ответственности в таком положении дел представляет интерес точка зрения Е. Ананькиной, директора московского офиса аналитический компании Standard&Poor's, согласно которой «в России судьба компании сейчас зависит не от институтов с четко прописанными целями и задачами, а от человеческих взаимоотношений, которые невозможно адекватно оценить и которые к тому же меняются»[465].

В 2004 году на вопрос корреспондента: «По числу патентов, выданных на душу населения, Россия соотносится с США как 3:4. Где, по-вашему, все эти разработки?», – министр образования и науки, в частности, оказал, что «никакое наличие патентов или иных результатов научно-технической деятельности само по себе не обеспечивает использование их в экономике»[466]. Представляется, что в сложившейся ситуации не следует полагаться лишь на создание «технологических коридоров», «особого механизма передачи знаний из науки в промышленность», системы «которая позволит осуществлять трансферт этих знаний в экономику» и т.д. Ригористическое установление экономики, *работающей* на знаниях, есть – «инновациями может двигать только промышленность»[467]. *Отсутствие движения в промышленности – фундаментальная причина элиминирования инноваций.*

Трудно полностью согласиться с эмоциональной позицией С. Симаронова – главного менеджера российского офиса американской компании CPMG. Он говорит, что «промышленность внедряет инновации от отчаяния, когда не остается других способов повышения конку-

---

461 *Похолков Ю. П.* Печально, но факт. Тезис о лучшем в мире российском образовании сегодня звучит неубедительно. С. 13.

462 *Булгакова Н.* Капремонт без выселения. Образование модернизируют «по-живому». С. 5.

463 *Беляева С.* Спасибо за готовность. ОЭСР нашла в России инновации. Но мало… . С. 14.

464 *Рогов С. М.* Россия должна стать научной сверхдержавой. С. 580.

465 *Саплинова М.* В России судьба компаний зависит от человеческих отношений // Коммерсантъ. М., 2004. № 195 (3034). С. 20.

466 *Шаповалов А.* В России все меньше нового. С. 20.

467 *Моргунова Е.* Надежда на отчаявшихся. Инновациями может двигать только промышленность // Поиск. М., 2004. № 40 (802). С. 5.

рентоспособности»[468]. Однако, инновации – это далеко *не только* злая необходимость. По крайней мере, два фактора претендуют сегодня на роль инновационно мотивирующей доминанты в контексте движения общества к культуре производящих знаний. Во-первых, это традиционный фактор «умного предпринимателя», стремящегося в условиях конкурентной неопределенности превентивно улучшать выпускаемый продукт. Во-вторых, это онтологический фактор новой культуры знаний, эстетический аспект которого – выпускать продукцию, соразмерную пониманию «красоты» в этой культуре, а этический аспект – моральные стандарты, индуцируемые в индустрию интеллектуально емкой продукции профессиональным кодексом научных сообществ как основных факторов сферы производства знаний.

Консервация знаниевого продукта – другой аспект технологической изоляции экономики знаний. Это внутренний процесс, происходящий на этапах создания нового знания и индуцированный способами функционирования системы заказов, идущих от посредников и конечных потребителей в технологических цепочках действующей экономики. Обыденная форма консервации знаниевого продукта – архивирование его в бумажных отчетах. По прошествии десяти лет разговоров об инновационном росте «вариант, когда в результате выполнения исследования получаем толстый фолиант и кладем его на полку», был особо отмечен в выступлении вице-премьера российского правительства перед ректорами ведущих университетов страны[469] (2011). В числе других форм консервации, реализуемых на разных стадиях материализации знания, – технологии и конструктивные элементы, невоплощенные в функционирующее изделие; опытный образец, не вышедший в тираж; препараты, апробированные в экспериментальной серии, но не обретшие ждущего их потребителя; изделия двойного назначения, не получившие «гражданской прописки».

Приведем примеры такой консервации. Экономичные полимерные мембраны для обессоливания воды разработаны в институте высокомолекулярных соединений РАН, но существуют только в виде модельных конструкций и не реализованы даже в пилотном устройстве. Плазмохимическая установка для уничтожения отходов создана в институте проблем электрофизики РАН, но не нашла потребителей в России[470]. Опытный образец принципиально нового прибора, позволяющего за несколько секунд распознавать на расстоянии химические и взрывчатые вещества, изобретен и изготовлен инженерами завода им. Козицкого, но завод не имеет средств на дальнейшие работы по проекту[471]. Таблетированный аналог инсулина успешно прошел первичные клинические испытания, но так и не вышел в массовое производство. Апофеозом социальной безответственности бизнеса и

---

468 Там же.

469 *Булгакова Н.* Капремонт без выселения. Образование модернизируют «по-живому». С. 5.

470 *Стрельникова Л.* Наши высокие технологии нужны только за границей. С. 8.

471 *Шевчук М.* Сергей Миронов отчитался о неудачах правительства // Коммерсантъ. М., 2005. № 18 (3102). С. 2.

власти в этом ряду может служить пример, приведенный А.И. Григорьевым, директором института медико-биологических проблем РАН (2005). В нашей стране около 700 тысяч больных церебральным параличом, которым (особенно детям!) мог бы помочь костюм «Пингвин», созданный институтом для тренировки мышечной системы космонавта в условиях невесомости. Костюм помогает также взрослым больным при реабилитации после инсульта и заболеваний нервной системы. И это не единственный инновационный продукт двойного назначения, обладающий высоким потребительским спросом в здравоохранении. Однако, как отмечает академик А.И. Григорьев, «никто не берется освоить серийный выпуск новинок… Между тем в нашей стране уровень смертности превышает рождаемость более чем на миллион человек в год»[472].

В 2005 году в России в хозяйственный оборот было включено «менее 1% результатов научно-технической деятельности, в то время как в США и Великобритании – 70%»[473]. В 2012 году академик В.В. Осико[474] говорит, что вследствие отсутствия спроса на инновации «ученые вынуждены, как купцы, сами расхваливать свой “товар”, налаживать его выпуск, просчитывать экономический эффект, искать инвесторов и потребителей». И время на это тратится в ущерб «поиску новых составов и совершенствования технологий». В качестве примера он приводит технологическую судьбу уникального материала – частично стабилизированного диоксида циркония, который показал высочайшую эффективность при использовании в узлах трения машин и механизмов и в хирургических инструментах[475]. Следует отметить, что «от западного ученого никто не требует подготовки бизнес-планов и проектов по коммерциализации»[476].

Одним из механизмов, способных стимулировать процесс расконсервации знаниевого продукта, является передача прав на интеллектуальную госсобственность ее разработчикам. Такой механизм, например, был закреплен в 1980 году в США законом Бэя-Доула (Bayh-Dole Act). Этот акт дал юридическую основу созданию малых инновационных предприятий при университетах и предоставил им право на использование интеллектуальной собственности, которая создавалась на государственные исследовательские гранты. «До принятия закона американское правительство финансировало 60% академических исследований и владело 28 тыс. патентов, но лишь 4% из них были запущены в производство. Закон же привел к тому, что через два-три года на базе университетов было создано более 2 тысяч компаний (260 тыс.

---

472 *Дризе Ю.* Пингвин никак не приземлится. Космические новинки легко адаптировать к нуждам землян, но сделать это некому // Поиск. М., 2005. № 5 (819). С. 13.

473 *Шаповалов А.* Депутаты продают интеллектуальную собственность // Коммерсантъ. М, 2005. № 130П (3114). С. 6.

474 Академик РАН В. В. Осико – руководитель Научного центра лазерных материалов и технологий Института общей физики РАН им. А. М. Прохорова.

475 *Волчкова Н.* Кристалл воскреснет? Ученые верят в новую жизнь своей старой разработки // Поиск. М., 2012. № 25 (1203). С. 6.

476 *Дризе Ю.* Спросите что-нибудь полегче. Почему так трудно отвечать на простые вопросы о нашей науке. С. 7.

рабочих мест) по коммерциализации технологий, а американский бюджет стал ежегодно получать $ 40-50 млрд. за счет оборота интеллектуальной собственности»[477]. Конечно, этот пример может впечатлить, если закрыть глаза на *разницу* потенциала потребления инноваций *разных* экономик, на ту причину, которая была указана выше в качестве фундаментального фактора элиминирования инноваций. Пока же, по сведениям, которые приводит А. Яновский – координатор российской сети трансфера технологий, – предложений разработчиков интеллектуального продукта в 20-30 раз больше, чем запросов, в то время как в европейских сетях это соотношение составляет 4:1[478].

Организация по экономическому сотрудничеству и развитию полагает, что «российская инновационная система … не является полностью функционирующей из-за структурных дисбалансов, недостатка стимулов и неблагоприятных рамочных условий»; в частности, отмечается, что российские университеты остаются «второстепенными участниками исследований и разработок»[479]. А.В. Кобзев, ректор Томского университета систем управления и радиоэлектроники, полагает необходимым радикально пересмотреть роль университетов в формировании нового бизнес-сообществ. В его университете учебно-научно-инновационный комплекс объединяет 25 наукоемких предприятий, межвузовский студенческий бизнес-инкубатор, студенческое конструкторское бюро и школу инновационного менеджмента[480]. Как мы видим, учебно-научная инновационная среда университета структурирована таким образом, чтобы обеспечить разделение и преемственность этапов технологического процесса овладения знаниями и их производства, а также разделение труда в технологических цепочках, ведущих от рождения знаниевого продукта до его материализации в экономически востребованных формах. Я. Ниронен, директор института Финляндии в Петербурге, метафорически называет подобные структуры инновационными поликлиниками, или родильными домами[481].

О степени консервации интеллектуального продукта на начальных стадиях технологического цикла в экономике странного общества можно судить по пропорциям между нематериальными и материальными активами в компаниях с высокой добавленной стоимостью в продукции. По сведениям, которые приводит Б.П. Симонов, глава патентного ведомства, в западных компаниях такие пропорции составляют «70 к 30, в худшем случае – 60 к 40, а у нас 1 к 99», что, в частности, демонстрирует остроту проблемы перевода интеллектуальной собственности из понятия юридического в категорию экономическую.

---

477 *Шаповалов А.* Депутаты продают интеллектуальную собственность С. 6.

478 *Моргунова Е.* Точность – вежливость? // Поиск. М., 2005. № 23 (837). С. 4.

479 *Беляева С.* Спасибо за готовность. ОЭСР нашла в России инновации. Но мало…. С. 14.

480 Инноваторы из инкубатора / Центр информации и общественных связей TYCYP // Поиск. М., 2004. № 39 (801). С. 2.

481 *Соснов А.* Путь инноваций: без оваций. С. 8.

В 2004 году президент АФК «Система» – корпорации, которую можно отнести в нашей стране к небольшому числу инновационно активных предприятий, – Е.Г. Новицкий, говоря о бурном десятилетнем росте своего бизнеса, признает, что в бюджете компании затраты на исследования и разработки составляют не более 10% от ее выручки. Инновационные продукты в продажах компании в значительной степени это перспектива; «Мы делаем ставку на инновации как ориентир на будущее…»[482], – заключает он. В 2010 году зафиксирован крайне низкий уровень финансирования со стороны бизнеса разработок и исследований – в 7-10 раз меньше, чем в развитых странах[483].

В 2011 году результаты рейтинга российских инноваторов, который был составлен журналом Fast Company, показали, что «судя по всему выбирать американским экспертам было особо не из чего»[484]. Первые три места заняли ИТ-компании «Яндекс», «Лаборатория Касперского» и ABBYY соответственно; последняя имеет представительство в Силиконовой долине (Калифорния). В десятку рейтинга вошли и две корпорации – «Роснано» и «Росатом». Однако по их поводу «западные специалисты *только надеются*, что рано или поздно под этой крышей будут рождаться поистине революционные изобретения». Российские инновации на мировом фоне выглядят мелковато[485].

«С инновациями в России дело обстоит плохо, – считает И. Николаев, директор департамента стратегического анализа ФБК[486]. – Самая главная российская проблема даже не в том, что многие до сих пор не понимают, что такое инновации. Страшнее то, что у нас почему-то решили, что достаточно построить «Сколково», Ё-мобили производить, вкрутить светодиодные лампочки и будет инновационная экономика. Так вот не будет ее, пока не будет спроса на инновации. А появится этот спрос только тогда, когда производить наши инноваторы начнут нечто рыночное»[487].

Человеческий ресурс для преодоления процессов элиминирования инноваций и консервации знаниевого продукта способна предоставить *правильно* организованная жизнь молодых людей, вовлеченных в процессы производства знаний как в образовательных учреждениях, так и в организациях науки. Надежда общества обращена сегодня на них – определивших свое призвание в сферах производства знаний. Вместе с тем, «согласно опросам, 39% российской

---

482 *Шаповалов А*. В России все меньше нового. С. 20.
483 *Рогов С. М.* Россия должна стать научной сверхдержавой. С. 585.
484 *Савиных А.* В России нашелся только «Яндекс» // Известия. М., 2011. № 46 (28307). С. 4.
485 Там же (*курсив мой*).
486 ФБК – «Финансовые и бухгалтерские консультанты», российская аудиторско-консалтинговая компания, основанная в 1990 г.
487 *Савиных А.* В России нашелся только «Яндекс». С. 4.

молодежи хотели бы жить и работать за рубежом. Из тех, кто попадает в категорию «талантливые», такие пожелания высказывают 53%»(2012)[488].

Коммодификация (товаризация) образования и науки играет ключевую роль в деконструкции общества знаний[489]. Рассмотрим проблему коммодификации образования в ракурсе его целей, онтологии и логики культурного движения.

Представление образования и науки *исключительно* в системе товарных отношений обнаруживает позицию, которая экономически репрезентирует крайние формы индустриальной культуры прошлого века, следует заметить уходящей культуры, а политически является инструментом узкой доктринальной группировки и ее клиентуры, т.е. олигархической структуры, стремящейся выстроить эффективные со своей точки зрения (и, естественно, в своих интересах) формы управления и контроля. И здесь не важно, откуда родом эта группировка – из кланов монополистического капитала, слоя радикальных политиков, «профсоюза» чиновников или их конгломерата, поскольку ее прагматичная аргументация всегда поверхностно манипулирует с типом товара, который называется «деньги», «вещи», «услуги» или «инновационный» продукт, но не вникает в суть познавательного отношения, т.е. исключает человеческое измерение образования.

Коммодификация познавательной деятельности, превратившая знание в товар, в вещь для коммерческого использования, изменяет способ, которым образовательные практики организуются (бюрократия) и осмысляются (экономический прагматизм и коммерческий миметизм). Когда в образование переносится принцип оценки качества фабричного продукта или формирования цены рыночного товара, разрушается глубинная образующая суть духовных дисциплин, таких как литература и история. «Измерительные материалы» не способны зафиксировать «качество» духовного мира, подлинность гражданской позиции, способность к *человеческому* пониманию и осмыслению. Оценивание в форме тестов приводит к тому, что массовый ученик уже не знает, что такое логический вывод (а следовательно, и математический); он готов лишь к выбору из нескольких ответов такого, на который ранее ему указали как на правильный.

Когда «деньги, которые следуют за учеником», приходят в частный образовательный институт, они не только обеспечивают формирование прибыли его владельцев. Моральная и остросоциальная проблемы в том, что общие, т.е. общественные деньги используются для улучшения жизни богатых учеников, а не бедных, создавая тем самым новый механизм социальной эксплуатации. И ничего не стоит в такого рода регрессивных контекстах аргументация

---

488 *Возовикова Т.* К месту назначения. Уточнены маршруты социальных лифтов // Поиск. М., 2012. № 26 (1204). С. 17.

489 *Карпов А. О.* «Товаризация» образования против общества знаний // Вестник Российской академии наук. М. : Наука, 2014, Том 84. № 5. С. 438-440.

коммодификационистов, говорящая о равных правах на общественные фонды и легитимирующая тем самым право богатых купить образовательную услугу в частном учебном заведении, доложив в эту покупку якобы причитающуюся им толику общественных средств. Так коммодификационная логика обосновывает использование государственного бюджета на создание для богатых привилегированных условий жизни. И эта логика помимо прочего изымает средства из того общеобразовательного сектора, который воспитывает таланты для «общей» экономики знаний.

Практика дискриминирующего отбора в школы, когда используются дополнительные инвестиции, имеет непосредственное отношение к образовательному равенству. Достижение образовательного равенства – трудная проблема, которая глубоко исследуется сегодня западными специалистами. Вместе с тем примитивные схемы, используемые в отечественном образовании, весьма далеки от подлинного понимания всей проблемы. Для Гарри Бригхауса (Harry Brighouse) равенство в образовании означает «равно хорошие условия для каждого отдельного ребенка» (2008). По его мнению идея о равенстве в образовании «не должна располагаться на уровне (родительского) выбора. В начале неважно, имеют ли родители равные возможности для выбора, важнее – получают ли их дети *равно* хорошее образование». Так, например, ваучерные схемы могут запрещать дополнительные инвестиции; но в то же время надо иметь в виду, что некоторым детям (например, талантливым) «может потребоваться больше ресурсов, чем другим[490]. Такая ситуация может «обыгрываться» специализированными фондами и программами. Иначе говоря, подчеркивается, что «равенство состоит в гарантии того, чтобы социальное положение и расовая принадлежность не оказывали влияния на достижения детей»[491].

Понимание главенствующей сущности реформ в образовании через человеческое измерение имеет своим источником культурные традиции европейского университета. Университет как центр духовного образования народа, как место, где существует «ничем не обусловленное изыскание истины, является претензией человека, как человека», – пишет Карл Ясперс. Такой «университет вместе со всем существом воспитания представляет для государства наивысший интерес в его внутренней политике, так как речь идет об этическом будущем собственного народа, связанном с истиной»[492]. Следовательно, университет – отнюдь не только предприятие, в котором профессии выступают «способами производства наподобие производства и сбыта товаров»[493]. Образовательные реформы становятся «поверхностными, рассеивающими и спутанными», когда они осуществляются не как духовное движение, а в форме бюрократического по-

---

490 *Giesinger J.* Evaluating School Choise Policies: A response to Harry Brighous // Journal of Philosophy of Education. Oxford : Blackwell Publishing, 2009. Vol. 43, № 4. P. 590.

491 Ibid. P. 591, 592.

492 *Ясперс К.* Идея университета (1961). С. 13, 8, 15.

493 Там же. С. 23.

рядка «с помощью бесконечной, практически произвольной детализации и регламентации». Такие реформы в человеческом плане ничтожны[494].

Образовательные реформы в понимании европейской культурной традиции являются результатом *совместного* мышления, в непрерывном движении которого и «одновременно при постановке его самого под вопрос, и вместе с критикой *любой* принятой позиции обнаруживается, что такое истина»[495]. Уже в конце XX века, продолжая идею Ясперса в контексте реформ современного университета, Билл Ридингс скажет, что университет есть гибкая и открытая система, здесь – место *сосуществования* разных мышлений, которое не просто повод для коммуникации, но способ вслушивания в другого; того другого, у которого «много имен: культура, мышление, желание, энергия, традиция, событие, незапамятное, возвышенное»[496]. Понимание *такого* мышления есть удел государств, стремящихся жить по истине, для которых «не имеет никакой ценности жизнь, основанная на лжи»[497].

Представление образовательного института в форме супермаркета, а его учеников как покупателей и потребителей, имеет в наши дни далеко идущие культурные и экономические последствия. Когда образование и наука объявляются *ни чем иным*, как сектором экономики возникает не только опасность потери идентичности образования и науки, на что указывают специалисты[498], но в значительно большей степени ревизии подвергаются основы *современной* культуры и, в частности, экономики знаний. Устойчивый и динамичный рост культуры производящих знаний предписывает в качестве своего главного условия человеческую способность к созданию новых знаний, а в более широком горизонте – особую духовную компетентность cogito, которое должно быть способно «оживлять» знание и инкорпорировать его в социальную плаценту жизни общества. Только так человеческое сможет превозмочь поглощающее его искусственное, только так оно способно принудить это искусственное работать на себя, а не на собственное растущее воспроизводство.

В действительности уже прагматика индустриальной жизни пытается поставить под вопрос образовательный институт как культурную инстанцию духовного типа. «Пищевая» модель образования в начале XX века трактует его в терминах диетологического потребления и питания, где обучение сравнивается с кормлением. В ее основе лежит концепция знания как духовной пищи, которую нужно «съесть» и «переварить». Пауло Фрейре показывает как дидактические упрощения, идущие от *такого* понимания, исключают из процесса обучения гене-

---

494 Там же. С. 22, 23.
495 Там же. С. 23, 13 (*курсив мой*).
496 *Ридингс Б.* Университет в руинах. С. 208, 213.
497 *Ясперс К.* Идея университета (1961). С. 8.
498 *Никольский В. С.* Коммодификация знания и образования: эссе о ценностях и ценах // Высшее образование в России. М., 2010. № 3. С. 150, 151.

ративные свойства личности и социокультурные связи знания[499]. К шестидесятым годам намечается переформулировка «пищевой» метафоры образования в «рыночных» терминах, которая манипулирует тем же «продуктовым» аспектом, но уже товарного свойства. Стефан Коллини отмечает, что с 1970-х «официальный дискурс становится все более колонизирован экономическим языком», который берет свои идиомы и аргументы из языка школ менеджмента, бизнес-консультантов и финансовой журналистики[500]. В девяностые годы понимание образования через «товарный» тезаурус широко дискутируется на западе. Процесс социальных изменений, отмечает В.Г. Федотова, «оказался связан с переподчинением общества экономике, а не экономики обществу»[501].

Однако идея «товаризации» образования мало чем по дидактическим последствиям отличается от его «пищевой» модели. Активная составляющая познания не входит в систему ее базовых концептуализаций, а следовательно, в директивном плане является исключенной сущностью, причем, несмотря на *кажущиеся* возможности «продуктового» выбора. Образовательный супермаркет, равно как и диетологическое меню, предполагает готовый ассортимент услуг и товара для «потребляющей» личности, т.е. *кем-то* созданный и директивно установленный продуктовый набор.

Познавательное отношение, сформулированное в сервильных терминах как обслуживание потребителя знания, относительно генеративной функции человеческого мышления ничем не лучше диетологического понимания, причем в условиях роста культуры знаний его негативная эпистемическая функция приобретает радикальный характер. Она не только санкционирует регресс к неэффективным способам обучения, формирующих «механического» человека, но и принципиально элиминирует становящуюся культуру познания, стержень которой есть когнитивное производство.

Таким образом, концептуализация образования в терминах «товар» и «услуга» исключает из его дидактической основы методы и содержания, формирующие творящую личность, которая обладает исследовательским отношением к действительным, т.е. личность, способную создавать знания; а следовательно, выводит за пределы оптики такого «продуктового» взгляда главного протагониста общества знаний.

К началу нынешнего века университет по своей роли начинает походить на транснациональную корпорацию – технобюрократическую структуру, которая отнюдь не руководствуется понятием разума, как того хотел Кант, или гумбольдтовской идеей культуры. Университет становится симулякром идеи Университета, – отмечает Ридингс, – а своих студентов он видит как

---

499 *Freire P.* The Politics of Education. Culture, Power, and Liberation / transl. by Donaldo Macedo. Wesport, Connecticut; London : Bergin & Garvey Publishers, Inc., 1985. P. 44-47.

500 *Collini S.* The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey.

501 *Федотова В. Г.* Социальные инновации как основа процесса модернизации общества. С. 6.

потребителей. Современная конъюнктура заставляет университет функционировать в технократическом ключе. Его администрирование представляет собой наиболее быстро расширяющееся поле в плане привлечения ресурсов, нежели исследование и преподавание, которые как аспекты профессиональной жизни попадают в подчинение администрированию[502].

История европейской коммерциализации образования отсчитывает свое время, начиная с XIII века, когда университетская продажа знания через преподавание, знания, безусловно принадлежащего Богу, тем не менее получила высочайшую санкцию церкви. Вместе с официальной оплатой преподавательского труда на свет появилась и университетская олигархия, стремящаяся «извлечь все большую выгоду из отправления своих функций», и товаризация образования, причислившая «преподавателей к группе наемных работников, презираемой в Средневековье так же, как и в античности»[503]. Но коммерческий «троп» не стал идеей университета, так же как он не стал идеей общей образовательной институции, обладающей самодостаточной ценностью. Однако действительность сегодня такова, – пишут лидеры ассоциации факультетов Калифорнийского университета в Беркли (2011), – что «руководство университета одержимо деньгами. … Все, о чем оно думает, связано с увеличением платы за обучение, привлечением частных пожертвований, получением большего числа исследовательских грантов, а также сокращением расходов»[504]. В свою очередь, власть рассматривает университеты, в первую очередь, как организации, вносящие долевой вклад в экономику[505].

Коммодификационные стратегии в образовании осуществляются в результате переноса в его сферу принципов рыночного функционирования и имеют в своей основе англо-американскую модель, ориентированную на конкуренцию. Американские и европейские реформы высшего образования проходят под знаком увеличения вклада университетов в экономический рост, который измеряется исключительно в товарно-денежных единицах. Вписывание образовательного института в рыночный тезаурус, позволяет говорить о потребности в образовании через спрос и предложение, о развитии образования в терминах регулирования рынка образовательных услуг и конкуренции его агентов, о доступности образования как результата функционирования системы кредитов и ваучеров, осуществляющих механизм «деньги следуют за учеником». Несомненно, бизнес-модель, выстроенная в пространстве «конкурирующих поставщиков услуг» и «требовательных потребителей»[506] – это легитимированный современной куль-

---

502 *Collini S.* The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey. С. 73, 83, 82, 168, 169.

503 *Ле Гофф Ж.* Другое Средневековье: время, труд и культура Запада. С. 85, 86, 89.

504 *Brown W., Rosen S., Walker R.* Talking Points in Defense of UC and Public Education. Berkeley : UC Berkeley Faculty Association, 2011 (September 21).
URL: http://ucbfa.org/2011/09/talking-points-of-uc-and-public-education/ (дата обращения: 01.10.2011).
Венди Браун и Крис Розен – сопредседатели, а Ричард Уокер – заместитель председателя ассоциации факультетов Калифорнийского университета в Беркли (США).

505 *Collini S.* The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey.

506 Ibid.

турой взгляд на образование. Вместе с тем его позиция – далеко не единственная точка обзора духовной культуры как индустриальной эпохи, так и сегодняшнего постиндустриального времени.

Принципиальное различие в ракурсе видения идет от того, рассматривается ли настоящее и будущее образовательного института в широком культурном горизонте, в частности, в контексте культуры знаний, или взгляд утилитарно суживается до товарного оборота в экономике знаний. Первое с излишком покрывает второе. Однако, когда первое подменяется вторым, образовательный институт берет образ финансовой корпорации, а его деятельность рассматривается под узким углом реализации бизнес-плана. Государственные интересы, понятые в узкой – экономической конъюнктуре, определяют благополучие страны через эффективность товарных трансакций, но не в плане духовных инвестиций в человека, которые несут духовный рост всего общества. Реформаторы не хотят граждан, они хотят послушных потребителей[507].

Коммодификация образования и науки выступает в виде новой формы несвободы не только для преподавателей, ученых и студентов, но и для общества в целом, – пишет В.С. Никольский. Она стимулирует подмену научно обоснованных представлений о мире и человеке набором правдоподобных мнений, которые удовлетворяют чьим-то потребностям, «либо прямому политическому заказу, игнорирующему объективную истинность знания»[508]. Великая хартия университетов (1988) в качестве фундаментального принципа утверждает: «Чтобы отвечать требованиям современного мира, университет должен быть нравственно и интеллектуально независим от политической и экономической власти в своей преподавательской и исследовательской деятельности»[509].

Пример Великобритании – одного из главных законодателей мод в европейском образовании – является индикатором социокультурных противоречий, вырастающих из коммодификационных стратегий понимания и преобразования современного образовательного института. Анализируя двадцатилетнюю историю ведомственной институализации образования и науки в Великобритании, С. Коллини отмечает, что «университеты и научно-исследовательская деятельность все больше и больше попадает под руководство ведомств, которые в первую очередь ответственны за развитие бизнеса, торговли и занятости»[510]. Однако Великобритания дает и пример реакции гражданского общества, одной из культурно эффективных традиций которого является общественная коррекция реформационной политики власти.

---

[507] In Defence of Higher Education // The Plashing Vole: y traethodydd, 2011 (September 27). URL: htpp://plashingvole.blogspot.com/2011/09/in-defence-of-higher-education.html (дата обращения: 29.09.2011).

[508] *Никольский В. С.* Коммодификация знания и образования: эссе о ценностях и ценах. С. 152.

[509] Magna Charta Universitatum.
Великая хартия университетов была подписана в 1988 году в Болонье ректорами 388 главных университетов мира из 47 стран (в том числе из России).

[510] *Collini S*. The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey.

28 июня 2011 года министр университетов и науки Дэвид Уиллетс (David Willetts) объявил в Палате общин о выходе Белой книги «Высшее образование: студенты в центре системы образования». Документ был опубликован Министерством бизнеса, инноваций и квалификаций (Departament to Business, Innovation and Skills, BIS). В качестве повода для расширения в системе образования рыночных отношений используются экономический спад и бюджетный дефицит. К предыстории документа следует отнести Белую книгу правительства «Будущее высшего образования» (2003), рамочный документ BIS «Высокие амбиции: будущее университетов в экономике знаний» (2009) и «Независимый анализ финансирования высшего образования», составленный под руководством бывшего главы компании British Petroleum лорда Брауна (Browne). Предполагается, что изменения в русле обнародованных предложений начнутся с 2013 года и обеспечат устойчивое финансирование системы высшего образования, лучшую подготовку студентов и будут благоприятствовать социальной мобильности[511].

27 сентября 2011 года газета «Гардиан» сообщила, что сотни ученых подписали документ «В защиту государственного высшего образования»[512], в котором они предупреждают о пагубных последствиях Белой книги и говорят, что запланированные реформы в принципе не верны[513].

Профессор Ховард Хотсон (Howard Hotson), организатор кампании протеста от Оксфордского университета, предсказывает в «Гардиан» «зиму недовольства» для правящей политической группировки, коммодификационные устремления которой не приемлют британские университеты, студенческие ассоциации и преподавательские союзы[514]. Использованная метафора имеет особый предостерегающий контекст. В англоязычной политической риторике она репрезентирует недовольство граждан в событиях исключительной общественной важности, в частности, отсылает к зиме 1978-1979 годов, когда протесты рабочих профсоюзов, недовольных правлением Лейбористской партии, заставили правительство провести всеобщие выборы, победу на которых одержала Консервативная партия во главе с Маргарет Тэтчер. Более глубокий культурно-исторический подтекст идет из 1597 года, когда вышла «Трагедия о короле Ричарде III, содержащая его предательские козни…», которая начинается со слов шекспировского про-

---

511 *Cable V., Willetts D.* Foreword // Higher Education: Students of the Heart of System / Department for Business, Innovation and Skills. London : TSO. P. 2, 3.
Предисловие к Белой книге по высшему образованию подписали: д-р Винс Кейбл, министр по вопросам бизнеса, инноваций и квалификаций, и Дэвид Уиллетс, министр университетов и науки правительства Великобритании.

512 In Defence of Public Higher Education (doc.).

513 In Defence of Public Higher Education (news) // The Guardian. London, 2011 (September 27).
URL: http: //www.guardian.co.uk/education/2011/sep/27/defence-of-higher-education-signatories (дата обращения: 28.09.2011 г.).

514 *Swain H.* Higher education white paper is provokihg a winter of discontent // The Guardian. London, 2011 (September 27).
URL: http: //www.guardian.co.uk/education/2011/sep/27/ highe-education-alternative-white-paper/print (дата обращения: 27.09.2011 г.).

тагониста: «Now is the winter of our discontent»[515]. Отсюда аллюзии, которые несет в себе стилистика «зимы недовольства», намекают на особую «ричардовскую» мораль власти: «Ведь совесть – слово, созданное трусом, / Чтоб сильных напугать и остеречь. / Кулак нам – совесть, и закон нам – меч» (V.3)[516]. В этом ряду – образ злодея на троне, лицемерие, деспотизм, вероломство, хитрые доводы и вкрадчивая речь.

Документ, который позиционируется как «альтернативная Белая книга» был разработан летом 2011 года под руководством Джона Холмвуда (John Holmwood), профессора социологии Ноттингхемского университета и основателя компании за Общественный университет (Public University)[517]. В преамбуле представлены основные принципы, содержащиеся в Великой хартии университетов[518], а также указывается, что «эти принципы находятся под угрозой из-за введения рыночных отношений в систему высшего образования и вхождения в нее коммерческих компаний».

Альтернативная белая книга устанавливает принципиальную позицию: общественное высшее образование финансируется обществом и государством, но это не означает, что оно должно контролироваться государством. Авторы отмечают парадоксальную мотивацию правительства, которое использует как повод для введения рынка в высшем образовании финансовый кризис, вызванный провалом рынка (1.6). Если образование есть социальное условие, позволяющее рынку процветать, то что будет значить тогда провал рынка образования? Опираясь на проведенный анализ, документ утверждает, что «единственным мотивом предложений правительства является ложное идеологическое убеждение, а не финансовая необходимость» (1.7). Иначе говоря, имеют место инициативы политической доктринальной группировки, которая полностью игнорирует общественную ценность высшего образования (1.1) и полагает, что распространение рыночных принципов на сферу университетского образования является *само по себе* достаточным основанием (1.7).

---

515 Монолог Ричарда III в шекспировской трагедии начинается словами: «Now is the winter of our discontent / Made glorious summer by this sun of York…». Поэтический прием здесь меняет грамматический порядок слов и создает поливариантность перевода. Пожалуй, самый близким к оригиналу по смыслу является перевод Михаила Лозинского: «Зима тревоги нашей позади / К нам с солнцем Йорка лето возвратилось». Выражение «зима тревоги нашей» в поэтическом значении – всегда время затяжных несчастий. Под «солнцем Йорка» подразумевается восшедший на престол король Эдуард IV, который выбрал эмблему «блистающего солнца». Эта фраза из монолога Ричарда весьма популярна. «Зима тревоги нашей» – название известного романа Джона Стейнбека. Вместе с тем Н.З. Баширова отмечает, что практика использования исключает вторую часть цитаты, тем самым элиминируя позитивные коннотации, то есть ту, которая говорит, что время страданий и неудач закончилось*.

* *Баширова Н. З.* Шекспир в российской и английской прессе // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. Вып. 31. Челябинск, 2009. № 13 (151). С. 11, 12.

516 *Шекспир У.* Ричард III / gep. с англ. А. Радловой // Шекспир У. Полное собрание сочинений в восьми томах. Том 1. М. : Государственное издательство «Искусство», 1957. С. 575.

517 *Swain H.* Higher education white paper is provokihg a winter of discontent.

518 Magna Charta Universitatum.

«Скрытый смысл данной Белой книги, – говорится в альтернативном документе, – это коммодификация образования», которая должна «обеспечить новые рынки сбыта для капитала, ищущего любые подходящие возможности для инвестиций» (А.14). Причем предполагаемые «изменения будут стимулировать студентов думать о себе как о потребителях, инвестирующих исключительно в свой личный человеческий капитал, с тем, чтобы пожинать плоды высокого финансового вознаграждения, и в то же время они будут препятствовать выпускникам думать об их университетском образовании иначе, как о чем-то, что они купили по высокой цене для частной выгоды» (1.4). Однако, «образование – это нечто большее, чем место для удовлетворения собственных интересов и карьерная гонка. … система образования составляет основу социальной жизни», – замечает Мелисса Бенн (Melissa Benn), одна из инициаторов Сообщества местных школ (The Local School Network), которое поддержало альтернативный документ[519].

Таким образом, официальный дискурс в отношении образования характеризуется ростом потребительского релятивизма. И это свойственно далеко не только Великобритании. Об образовании на «товарном» языке говорят в США, Нидерландах, Австралии, Индии и, конечно же, в России. Предполагается, что образование, трансформированное в рыночно развивающуюся систему, превратит студентов в «критических потребителей», а институты высшего образования – в поставщиков, которые будут формировать программы «под заказ»[520]. Понимание того, что «образование – это больше, чем корысть и гонки к вершине»[521], что образование – это не только обучение для трудоустройства[522], изживается доктринальными группами, которые видят общественное образование исключительно через призму финансового регулирования. Такого рода коммодификационный взгляд легитимирует и оправдывает себя посредством использования батареи «рыночных» идиом, в их ряду: «соотношение цены и качества», «открытый рынок», «выбор услуг», «свободная конкуренция», «человеческий капитал», «рыночная дисциплина», «рабочая сила», «удовлетворенность потребителя», «поставщики товара», etc.

Коммодификация ограничивает предназначение и функции образования по отношению к человеку как личности и в более широком горизонте культурного функционирования общества. Вестник Оксфордского университета отмечает (2003)[523], что работа, осуществляемая образованием в этой сфере значит гораздо больше, чем материальные вопросы времени. Она является мощным инструментом поддержания стабильного и гуманного общества. Она дает доступ обществу к широчайшему диапазону талантов. Но в то же время эта работа лежит за пределами

---

519 *Swain H.* Higher education white paper is provokihg a winter of discontent.

520 *Джонгблоед Б.* Нидерланды: новации последних лет / пер. с англ. О. Попова // Образование в стране и мире. Пермь, 2005-2006. № 1.
URL: http://www.ocm.perm.ru/stat/stat_7.htm (дата обращения: 20.09.2011).

521 Alternative white paper: In defence of public higher education // Guardian Unlimited, 2011 (September 28).
URL: http:features.rr.com/article/0e71coY1Pj5Rg (дата обращения: 29.09.2011 г.).

522 In Defence of Public Higher Education (doc., 3.41).

523 The University's Response to the Covernment's White Paper, *The Future of Higher Education*.

специфики отдельных дисциплин (2.3). Однако, именно дисциплины в качестве основного предмета обмена выделяет товарный подход.

В конечном счете «поместить финансовую власть в руки учащихся» означает не что иное, как «заставить их платить за то, что они и так должны получить по праву»[524], поскольку «общественное высшее образование является частью контракта поколений, в котором старшие поколения вкладывают средства в благополучие будущих поколений, которые в свою очередь, будут их поддерживать»[525]. Такое инвестирование в молодых, – говорит ассоциация факультетов Калифорнийского университета в Беркли, – «зиждется на убеждении, что наше общее будущее, будущее этого государства и страны, зависит от их таланта и мудрости. Именно поэтому оно должно быть практически бесплатным»[526]. Конечно, университеты стоят дорого, но налогоплательщики понимают все выгоды от образования *человека*[527]. В России бесплатное образование получают сегодня только 41% граждан[528], причем на собственные деньги учатся более 60% студентов, тогда как во Франции, например, их менее 20%[529].

Социальная миссия образования – многогранна. Она – в улучшении положения дел с социальным неравенством, в привитии и удержании стандартов гражданства[530], во вкладе в культуру и экономику местных общин, где образование составляет цивилизационное ядро. Альтернативная Белая книга отмечает, что «университетский сектор гораздо крупнее, чем узкая группа элитных университетов». Основная часть английских университетов располагается в регионах и каждый год они принимают тысячи студентов из бедных семей и поддерживают их в процессе обучения. Они «готовят будущих медсестер, работников скорой помощи, социальных работников, учителей и представителей многих других профессий». Они «помогают своим студентам в гарантированном трудоустройстве после окончания учебы, что было бы для них недоступно, если бы они не поступили в университет». Значит, именно они на деле осуществляют социальную мобильность, – а вовсе не самые избранные университеты. Кроме того, университеты в силу своего публичного характера способны создавать дискуссионные пространства для независимого анализа коммерческих и политических проектов[531]. Критическая дискуссия есть одна из генетических основ существования университетов как эпистемических общин, составляющих открытое общество.

---

524 *Collini S.* The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey.
525 In Defence of Public Higher Education (doc., 1.8).
526 *Brown W., Rosen C., Walker R.* Talking Points in Defence of UC and Public Education.
527 In Defence of Higher Education.
528 *Орлова А.* Знания в силе. Дипломированных прибавилось, но стало ли больше образованных? // Поиск. М., 2013. № 3-4 (1233-1234). С. 6.
529 *Чернова Т.* Мертворожденный? Новый закон об образовании попытаются реформировать // Поиск. М., 2013. № 35 (1265). С. 5.
530 In Defence of Public Higher Education (doc., 3.3).
531 Ibid (doc., 3.45-3.49, 3.8).

Следовательно, университеты сегодня – это далеко не только глобальные экономические институты. Очевидно, что частный коммерческий университет будет в первую очередь ориентирован на своих собственников и акционеров. Он отнюдь не будет иметь интереса в удовлетворении широкого круга потребностей общества, равно как и местной экономики[532]. Именно под этим углом зрения следует рассматривать рыночную неспособность части университетов и перспективы их захвата частными поставщиками образовательных услуг.

Модель студента-потребителя затемняет реальность образовательного института. Так называемый «свободный» выбор образовательной специализации на самом деле определяется многими конкурирующими факторами, в их числе раннее влияние профилированной учебной программы где-то на уровне 14-летних, и сдвиги моды на образование среди 17-летних. И то, и другое – результат влияния, находящегося за пределами «рынка образовательных услуг»[533]. Обращение в университет для многих является одноразовым событием, отсюда модель студента как рыночного «покупателя» просто не выдерживает критики. Коллини замечает, что «это больше похоже на вступление в брак, а не на покупку стирального порошка»[534].

Результаты обучения нельзя купить как товар, если, конечно, под ними понимается не диплом. Они – следствие собственных усилий по изучению того, что определяется как товар, но на самом деле является лишь условием так называемой «покупки». Образование – это собственная обязанность, собственные труд и риски по освоению. Но также здесь присутствуют индивидуальные вложения и талант тех, кто учит. Просто заплатив, можно не получить то, за что платишь, хотя бы в силу неспособности или неготовности освоить купленное.

К результатам обучения следует отнести развитие личности, формирующее исследовательский ум, способность проблематизировать идеи и порождать новые, системное и критическое мышление, когнитивное многообразие psyche, понимание и социальное взаимодействие. И все это входит в понятие «образование», составляющее источник той культуры, которая формирует современное русло движения общества. Тогда то, с чем мы имеем дело в образовательной сфере, не может адекватно пониматься в первую очередь как рынок, поскольку желание и деньги здесь отнюдь не приводят к приобретению.

И. Павлюткин, специалист из ВШЭ, отмечает, что процесс определения цены в рыночной модели образования «вызывает ряд затруднений, ставящих под сомнение в принципе применения рыночных категорий к образованию». Не всякий экономический обмен имеет отношение к рыночному обмену. Иначе говоря, предписывание образованию определенных экономических свойств недостаточно для определения его в качестве товара на рынке[535].

---

532 Ibid (doc., 3.47).

533 *Collini S*. The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey.

534 Ibid.

535 *Павлюткин И*. Рынок как метафора: критический анализ маркетизации образования. С. 3, 4, 9.

Традиционное отношение к образованию формулируется исходя из двух подчас искусственно разделяемых позиций – “образование для жизни” и “образование для человека”. Первая относится к инструментальной традиции образования, вторая – к либеральной. Если либеральная традиция рассматривает образование под углом зрения индивидуального блага с присущей ему свободой и внутренней ценностью, то инструментальная делает упор на благо общественное, разделяя его профессиональные, социальные и личные интересы.

В то же время жесткая дихотомизация двух традиций, которые имеют корни в воспитательных парадигмах античности, представляется необоснованной[536]. Так, идеал греческого воспитания – καλοκάγαθία (калокагатия)[537], предполагавший обретение в процессе образования (παιδεία, пайдейя)[538] духовно-физического совершенства является в большей степени социально-этическим понятием, нежели эстетическим, поскольку «калокагатос (человек, воспитанный в духе калокагатии) должен был предоставить себя в распоряжение общины», ибо укрепление полиса есть главный долг гражданина[539]. «Государство» Платона, заботясь о духовно-физической целостности, готовит молодого грека к выполнению общественных функций, а гражданское воспитание у Аристотеля сочетается с идеей общего образования.

«Товарная» концептуализация образования, ставшая калькой культурного понимания индустриальной эпохи, пытается элиминировать инструментальный и либеральный подходы к образованию тем, что *как бы* устанавливает им место внутри себя. И действительно, кажется, что свобода, предоставляемая субъекту в выборе образования как предмета потребления, делает возможным приобретение его под углом зрения дальнейшего использования: либо как инструмент жизни, либо как эликсир духовного роста. Конечно, здесь остается за кадром, *как* реализуется эта свобода и *как* она соотносится с культурными трендами постиндустриального производства. Но вместе с тем возникает проблема критики «товарного» обоснования с точки зрения либеральной и инструментальной концепций, проблема, имеющая давнюю историю, которая ставит под вопрос саму возможность такой неоснащенной критики, осуществляемой, по сути, в рамках дискурса целей образования или сводящейся к нему. С точки зрения дискурса целей образования удар, наносимый товарной концептуализацией, абсолютно неотразим, поскольку имплицитно декларируемая им в качестве цели свобода выбора и сопутствующие ей ценности покрывают как индивидуальные, так и общественные блага.

URL: do.gendocs.ru/docs-101296/101296.doc (дата обращения: 29.11. 2012).

536 *Winch C., Gingell J.* Key Consepts in the Philosophy of Education. London and New York : Routledge, 1999. P. 11, 12.

537 Καλοκάγαθία (греч.) – все хорошее и прекрасное; нравственное совершенство; добропорядочность; правдивость, честность, благородство.*

* *Вейсман А. Д.* Греческо-русский словарь. С. 657.

538 Παιδεία (греч.) – воспитание, учение, образование; educatio (лат.).*

* Там же. С. 920.

539 Философский словарь: основан Г. Шмидтом / пер. с нем. М. М. Беляева [и др.]. М. : Республика, 2003. С. 194, 349.

Иначе говоря, цели могут быть высокими, но предполагаемый инструментарий, социокультурные условия или последующая реализация абсолютно негодными для их достижения. Дымовая завеса дискурса целей – излюбленный и весьма эффективный способ действия доктринальных групп, стремящихся «гнуть свое». Профессор Эрик Томас (Eric Thomas), президент университетов Великобритании и вице-канцлер университета Бристоля был весьма дипломатичен в своем заявлении по поводу очередных коммодификационных предложений правительства: «Университеты Великобритании согласны с целями политики правительства: поставить студентов в центр системы образования, повысить социальную мобильность, а также укрепить университеты. Но мы обеспокоены тем, что предложения, сформулированные в Белой книге, в случае их реализации так, как они представлены, не обязательно могут привести к достижению этих целей» (2011)[540].

Цели могут достигаться, только образование при этом может перестать быть собой. Введение в России системы тестов для государственной оценки знаний имело одной из своих целей повысить доступность высшего образования. Цель была отчасти достигнута, однако среднее образование значительно потеряло и содержательно, и педагогически, поскольку стало вынуждено заниматься формальным натаскиванием своих учеников на стандартизированные процедуры понимания, типовые формулировки вопросов и ответов. Очевидно, что преобразования образования невозможно грамотно проводить без понимания того как и каким должно *быть* или хотя бы может быть образование сейчас, чтобы оно в будущем вообще могло стать чем-то. То есть речь идет о проявлении его культурно действительного существования.

Насколько цели образования, о которых говорят люди, которые декларирует власть, которые видятся ученикам и учителям, насколько этот спектральный в плане смысла и интенций массив дискурса об образовательной телеологии соотносится с реально действующей в данной культурной эпохе и в узком временном отрезке системой образования? Можно ли через телеологический ракурс объяснять функционирование *такого* уже ставшего, использовать целеполагающий принцип как способ понимания действия образовательного настоящего? Не является ли целеполагающий дискурс вопрошанием о возможности, о желательном и искомом, но еще не состоявшемся, по крайней мере окончательно, положении образовательных вещей?

В часто дискутируемой проблеме целей образования последние используются для дескрипции его наличного бытия, в частности, в парадигмальных концептуализациях и проектах реформирования. Аналитика целей образования должна отличать образование как абсолютный и тотальный социокультурный феномен, *факт* существования которого не зависит от человека

---

[540] Higher education white paper may not deliver government's aims / Media Release. Universities UK. URL: http://universitiesuk.ac.uk/Newsroom/ Media-Releases/Pages/Highereducationwhitepapermaynotdelivergovern -ment'saimsUniversitiesUK.aspx (дата обращения: 29.09.2011).

и его коллективов, от иной его ипостаси – конкретной социальной структуры, которую данное человеческое существование программирует согласно своим доктринальным установкам.

Образование как социальный абсолют возникает и производится из самого себя в результате онтогенного развития человеческих коллективов и культурно опосредованного поведения человека в сообществах, использующих опыт прошлого и заботящихся о будущем. Явив себя таковым, оно не желает быть чем-то и для чего-то; оно ведет себя так, будто за его действием стоит «неизменный закон движения вперед образования», выведенный Л.Н. Толстым[541]. В своей общей мирской положенности образовательный акт существует также абсолютно, как и общество, в которое он генетически включен. Конечно, образование *служит* общественным и индивидуальным целям, но не только их наличие есть причина существования образования. Г. Хорн говорит, что «образование как реальность всегда есть нечто большее, чем мы можем воспринимать посредством своих концептуальных структур и связей»[542]. Образование не может быть *просто занятием* людей обучающих и обучающихся. Невоспринимаемость образовательного целого здесь фиксирует не столько скрытые стороны социального конструирования, сколько наличие вневременного и универсального.

В основе образовательного акта лежит изначальная природа, конституирующая познание в качестве основного способа существования человека, причем не с точки зрения его полезности, но благодаря необъясняющему себя интересу. Познание со-дано человеческой сущности, утверждает К. Ясперс, ведь «изначальное стремление к знанию … не спрашивает, почему оно стремится знать», оно имеет в виду ясность о ситуации человека вообще и о индивидуальной ситуации в частности[543]. Оно идет на риск, поскольку не способно отказаться от узнанного и уйти в прошлое неведение. Однако «разум в нас настаивает на *понимающем* соприкосновением со всем, что существует»[544]. В педагогическом плане познавательная универсальность образовательного акта высвечивается в замечании Л.Н. Толстого: «Из бесчисленного множества действий только те принимают педагогический характер, которые свойственны восприятию ребенка, и действия и приемы эти веками действуют одинаково неотразимо на поколения»[545].

Образование, которое действует как тотальный и универсальный феномен, не способно само по себе ставить цели перед жизнью. Ясперс говорит, что «поиски цели воспитания <образования> безнадежны, если это что-то другое, нежели осознание для себя актуальной сущности, собственного стремления, если предпринимается поиск вовне вместо того, чтобы делать

---

541 *Толстой Л. Н.* Прогресс и определение образования // Собрание сочинений в двадцати двух томах. Том 16. Публицистические произведения. 1855–1886. С. 67.

542 *Хорн Г.* Карл Ясперс как философ образования / пер. с англ. А. Корбута // Ясперс К. Идея университета. (1946). С. 26.

543 *Ясперс К.* Идея университета (1946). С. 46, 51.

544 Там же. С. 58.

545 *Толстой Л. Н.* О задачах педагогики // Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. М. : Педагогика, 1989. С. 38.

очевидной саму сущность, исходя из собственного существования. Отсюда ограниченное значение часто провозглашаемых лозунгов воспитательных целей: достижение особой профессиональной пригодности, … ориентирование в мире, … формирование личности, обретение всеобъемлющего общего культурного сознания и т.д.»[546].

Образовательное действие, рассматриваемое как социальный или изолированный учебный акт, имеет предпосылки, которые не являются самостоятельными, поскольку вызваны стоящим за его пределами. Вот это, стоящее за пределами образовательного действия как такового, способно «назначить» ему цель, влиять на его содержание и методы. Образование обретает свою историческую и социальную сущность в конечных парадигмальных условиях, из которых звучит вопрос к нему.

То, что определяется как «цели образования», зависит, следовательно, от вопроса, с которым подступаются к образу образования, имеющему во времени свой устойчивый абсолют; в частности, зависит от смыслового контекста и понятийной структуры вопроса, способа его постановки и социокультурной артикуляции. Иначе говоря, цели образования формулируются всегда через доктринальный взгляд и не являются первичными в качестве его парадигмальных характеристик. В решающей степени вопрос «о целях» указывает на различные способы понимания пути человека, пролегающего через социокультурный феномен «образование», на его объяснения, идущие не столько от особенностей эпохи, сколько от внутренней и подчас «внеисторической» идеологии доктринальной группировки и ее лидера (здесь достаточно вспомнить принцип природосообразности воспитания[547]).

Цели образования всегда конечны и спектральны. В них частное вычленяется из тела социокультурного абсолюта, доктринально поляризуется, гиперболизируется и заимствует его абсолютный статус. Посредством такого частного образование находит свой исторический смысл во всеобщем, которое является жизнью. Телеологическая интенциональность феномена «образование» искусственно конструируется, т.е. опознается, истолковывается, регуляризируется в системе доктринальных установок. Такая интенциональность проявляется в реальности

---

546 *Ясперс К.* Идея университета (1946). С. 75, 76.

547 Мысли о природосообразности воспитания высказывались еще Аристотелем. В образовательных концепциях Я. А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. А. Дистерверга содержится двойственное понимание принципа природосообразности воспитания. Он суть педагогическая опора на природные дарования – таланты, способности учеников и т.п., и формирование человека когерентно ходу его природного развития. В начале XX века следы принципа природосообразности прослеживаются в педагогическом бихевиоризме у Э. Торндайка, в «школе действия» А. В. Лая; в «новых школах» О. Декроли, Э. Кей, в «идеальных колледжах» А. Маслоу и А. Нилла, в педагогических исследованиях А. П. Нечаева, искавшего универсальную формулу оптимальности учебного процесса на основе психометрических исследований учащихся. Современные педагоги-теоретики зачастую видят в принципе природосообразности основополагающее начало образовательных систем; причем, отдавая должное прожектерству и демагогии французских просветителей, с симпатией относятся к введению в педагогические принципы *массовой* школы абстрактного права «ребенка учиться тому, к чему его предназначила природа»[*].

[*] *Кумарин В.* Аксиомы Песталоцци и психология // Народное образование. М., 2002. № 4. С. 220-222.

не сама по себе, но как вектор действия, вызванного доктринально поляризованной социальной структурой. Не отменяя саму по себе универсальность образовательного феномена и не пересоздавая его вновь, оно – это доктринальное действие – накладывается на формы и способы бытия феномена, на систему познавательных отношений, обращенных во вне. Оно добивается идеологической центрированности образования на семейство своих идей; тем самым оно способно извращать его природный уклад. Образование субстанционально принимает разные формы и действования, наделяется историческим потенциалом и социально ограничивается; тем не менее, оно всегда находится в пределах своей абсолютной сущности, которая генетически инкорпорирована в тело коллективного существования. Меняется тип бытия образования, но не его решимость *быть собой*. Выйдя за пределы своей природы, оно потеряет себя.

Доктринальные цели, конечно, имеют в виду внутреннее содержание индивида, но в ракурсе своих интересов. В некотором идеальном плане, о котором говорит Ясперс, исследование истины образовывает дух, закладывая *желательную* основу для исполнения государственных обязанностей[548]. Вопрос, однако, в том, желательно ли власти такое духовное образование чиновников, которое воспитывает стремление к истине. То непрерывное напряжение, которое существует между образованием и государством, связано с политической заботой о духовном мире, заставляющей людей изменяться в сторону связанных с ними ожиданий[549]. Власть заботится о сущности индивида под углом зрения задач сегодняшнего дня и обеспечения своего продления в будущее, т.е. об *удобной* сущности. Думая иначе, власть элиминирует себя как власть.

Цель, декларируемая социальной структурой, закрывает истину ее *наличного* бытия. Она, эта цель, есть мотив оправдания недостаточности в отношениях с миром, она – всегда цезура между должным и существующим, она – порождение дефицита идеального в реальности. Когда целеполагание говорит об экзистентных недосдаче, цезуре и дефиците, оно делает это всегда в самом общем, концептуализированном руководящей идеей плане. Оно объективирует отсутствие близости к действительности в социальном прожектерстве, конструирующем виртуальные образы. Тем самым цель как *принцип объяснения* элиминирует сущностные моменты настоящего, скрывая производящие механизмы сегодняшнего бытия, его принципиальные детали.

О целях образования, как правило, говорят в контекстах недостаточности его сегодняшнего бытия. Образовательная телеология выражает желательные вложения в него, которые еще предстоит осуществить, но не само образовательное бытие. Последнее анализируется как результат вычитания из некоего целостного образа феномена «образование» его недостающей

---

548 *Ясперс К.* Идея университета (1946). С. 36, 37.
549 Там же. С. 139, 142.

части. Конечно, исходя из целей, можно говорить о модели системы, которая способна их достигать, но не о модели присутствующего в жизни. Тогда декларируемые цели не могут служить *непосредственной* характеристикой ни действующего образовательного бытия, ни его осуществляемых функций. Поэтому существование широкого диапазона деклараций образовательных целей не мешает образовательному бытию быть отличным от них.

Следовательно, цель всегда рисует отдельный горизонт функционирующего бытия. Конечно, она способна идентифицировать его недосдачу и негативность, но проблема раскрытия устройства бытия находится в репрезентации сейчас-действующего, т.е. в аналитике его «позитивного» плана. Здесь дело не в том, каким образование должно стать, но в том, каково оно есть. Зазор между телосом действующего и его действием скрывает наличное. Когда зазор обнуляется, цель оказывается достигнутой. Будучи достигнутой, цель становится простой функцией, постоянно воспроизводящей то, что телеологически декларируется. Непрерывно наступающее в жизни событие исключает себя из телеологического горизонта этой жизни.

Из приведенного анализа следует, что дискурс, критикующий и обосновывающий образовательные концептуализации с телеологических позиций, не способен к радикальной деконструкции действующего иного и к эффективным формам собственного эпистемического утверждения.

Фундаментальные характеристики того абсолютного существования, которое ведет исторический феномен «образование», могут быть сформулированы в социально-онтологическом ключе через базисные отношения, касающиеся его бытия, т.е. посредством описания форм, способов, функций и генерализации его бытия. Такая матрица, по сути, задает способ конструирования феномена в качестве объекта исследования. Она репрезентирует среду и институцию как морфологию бытия образования, технологизм учебных практик как способ его осуществления, доминирующее качество познавательного метода как артикуляцию учебного отношения к знанию и образ целостности в виде образовательного императива[550]. Через эти фундаментальные структуры могут быть сформулированы принципиальные критические позиции, оппонирующие языку «товаров» и «услуг».

В системе нового культурного производства, где знание играет существенную экономическую роль, особое место принадлежит тем, кто способен создавать производящее эту новую культуру знание. От этого зависит конкурентоспособность общества, т.е. то его качество, которое есть основа и цель парадигмы «товарного производства». Однако способность индивида эффективно оперировать со знанием отнюдь не определяются той рыночной инфраструктурой, в рамках которой знание технологизируется. Иначе говоря творчески-генеративные функции мышления, которые способно развивать и воспитывать образование, артикулирующее либе-

---

[550] *Карпов А. О.* Принципы научного образования // Вопросы философии. М. : Наука, 2004. № 11. С. 99-101.

рально-познавательную логику, представляют собой как и ранее функцию psyche, а не денежно-товарного оборота и бюрократической организации в контексте «образовательных услуг». И то, что «знание» становится массовой профессией, совсем не отменяет проблему его эффективного учебного освоения, соразмерного новой познавательной культуре.

Познание составляет культурную доминанту в трансформационных процессах, определяющих социальную модель будущего. Сфокусируемся на том, как товарный взгляд на образование и исследование и, в конечном счете, на исследовательское образование и исследовательское познание, осуществляет деконструкцию самой возможности экономики производящих знаний, т.е. враждебен непосредственно тому, из блага чего он пытается исходить и что продвигать.

Калифорнийский университет в Беркли – один из лучших университетов в США, в котором обучается более 35 тысяч студентов. Исследования есть основная функция университета, утверждается в меморандуме ассоциации его факультетов, причем исследования границ человеческого знания способны приносить неожиданные выгоды для общества и экономики. Иногда результаты этих исследований дают знать о себе годы или десятилетия спустя, но именно поэтому так важна поддержка фундаментальных исследований, а не только товарных приложений. Марка университета – это не «бренд» как Coca-Cola для сбыта с целью получения дохода. Мы не должны стать бизнесом по продаже on-line курсов и внешних степеней. Мы можем использовать Интернет и другие технологии, чтобы достичь более широкой аудитории, *но с большой осторожностью*, чтобы не ухудшить нашу образовательную миссию[551].

Оксфордский университет в Великобритании – старейший англоязычный университет в мире, в котором преподавали еще в XI веке, – обучает сегодня более 20 тысяч студентов. Оксфордский университет видит научные исследования и образование в качестве фундаментальной компоненты открытого, плюралистического и инновационного общества, – сообщается в его Вестнике. Там же отмечается, что жесткая модель организации и финансирования исследований, реализуемая в рамках товарной парадигмы, не соответствует реалиям науки, – «успешные исследования не являются результатом отдельно взятой организационной модели, но зависят от совокупности целого ряда взаимодействий между индивидами и группами, от среды, в которой они производятся». Причем в студенческой среде исследование отнюдь не играет роль приобретаемой услуги, прежде всего оно становится *воспитанием*, которое и определяет высокое качество образования. Анализ показывает, что коммодификационные стратегии ведут к разделению процесса обучения с научными исследованиями, которое демотивирует персонал учебных заведений, и в целом способны оказать пагубное влияние на те университеты, где ве-

---

551 *Brown W., Rosen C., Walker R.* Talking Points in Defense of UC and Public Education.

дутся интенсивные научные исследования, в частности, в плане исследовательского партнерства и научной мобильности[552].

Однако логика рынка признает только утилитарное значение исследования и преподавания. И эта коммодификационная логика лежит в основе деятельности коммерческих поставщиков знания, которые предлагают обучение, модифицированное товарными отношениями как с точки зрения его человеческого качества, так и баланса знаний. Коммерческие компании не обременены ответственностью за сохранение общественных ценностей образования. В логике рынка – стимулировать коммерческих поставщиков учебных программ, которые действуют через сеть франчайзинговых провайдеров обучения[553], или распределять финансирование научных исследований на конкурсах, где основным критерием оценки является снижение стоимости работ. В то же время учебные курсы, разрабатываемые и поставляемые как товар внешними организациями, лишают преподавателя возможности творческого участия, а образование – созидательной силы. И то, и другое делает проблематичным организацию обучения через исследования и обретение обучающимся компетенций, адекватных как экономике, так и культуре производящих знаний.

Логика рынка осуществляет диверсификацию образовательного института так, что он начинает терять свое эпистемическое лицо. В комментариях Интернет-ресурса газеты «Гардиан» пользователь GerryP пишет: «Сейчас Политехнический колледж стал университетом, специализирующимся на спортивных науках, изучении средств массовой информации, и, помоги нам, Боже, танцев. Извините, они пока еще обучают и химии…»[554]. Введение регулируемой платы за обучение отнюдь не ведет университеты к принципам «хорошего рынка», поскольку все университеты очень скоро начинают брать по высшему разряду[555], элиминируя саму возможность развития социальной мобильности. Таким образом рынок стимулирует механизмы когнитивного исключения как на уровне институтов, так и среди индивидов. В контексте такой социальной механики профессор из Кембриджа Саймон Шретер задается вопросом: «Как будет тогда достигнута радикальная модернизация человеческого капитала, необходимая для современной экономики, основанной на знаниях?»[556].

Наука не может быть представлена как рынок конкурирующих исследователей, равно как и образование, отвечающее культурному движению общества, далеко не есть рынок конкурирующих институтов. Оксфордский Вестник говорит, что неотъемлемой частью *культуры ис-*

---

552 The University's Response to the Government’s White Paper, *The Future of Higher Education* (10, 11, 14).

553 In Defense of Public Higher Education (doc., 3.6, 1.5, 2.5, 3.36).

554 Comments / Swain H. Higher education white paper is provoking a winter of discontent // The Guardian. London, 2011 (September 27).
URL: http://www.guardian.co.uk/education/2011/sep/27/higher-education-alternative-white-paper/start-of-comments (дата обращения: 27.09.2011)

555 *Collini S.* The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey.

556 *Szreter S.* For the Many, Not the Few.

следования давно стало сотрудничество между отдельными учеными и исследовательскими группами в различных вузах, которое осуществляется, невзирая на границы между государствами[557]. Кроме того университеты пользуются сообща преподавательскими ресурсами. Внедрение чисто товарных отношений способно закрыть доступ научным и образовательным институтам, равно как и отдельным исследователям, к обобщенным ресурсам знаний и объектам коллективного научного пользования. К ним относятся, например, распространенная во всем мире практика обмена или приобретения по базовой стоимости реагентов типа антител, ДНК и РНК-зондов, определенных пород лабораторных мышей и т.п.; о научные семинары, куда приглашаются якобы «конкурирующие» исследователи, чтобы обменяться мнениями, поговорить приватно с любым специалистом[558]. «Если научные исследования являются чистой конкуренцией, – замечает пользователь muscleguy – то такая система не работает. … Конкуренция – дело хорошее, в нужное время и в нужном месте (например, при наборе студентов), и мы чувствуем себя сильнее вместе, поэтому и работаем вместе»[559]. По словам С. Джанини, директора департамента союза ректоров университетов Италии, сегодня необходимо достигать конкурентоспособности через новые модели *сотрудничества* университетов, которые соответствуют гуманистическим идеям европейской традиции[560].

Логика рынка не распространяется (и не может применяться!) на продажу дорогостоящих дисциплин в области науки и техники. Этот факт вынуждена фиксировать и экономически обыгрывать (в дотационном плане) британская Белая книга по высшему образованию (2011). Такие «высокотехнологичные» курсы обладают высокими накладными расходами на материалы, оборудование, квалифицированный технический персонал. Следовательно, логика рынка должна быть исключена как раз из того кластера образовательной системы общества знаний, который имеет в виду его базовые экономические интересы, касающиеся производства знаний. В противном случае, если университеты не смогут найти достаточно студентов для оплаты «высокотехнологичных» дисциплин, то такие курсы не должны предлагаться им, несмотря на их критичный для экономики знаний характер[561]. Так «товарная» доктринализация образования рождает оксюморон: свободная конкуренция в контролируемых условиях.

Таким образом, образование как социальный, экономический и культурный феномен не может быть осмыслено в понятийном пространстве товаров и услуг. Более того определение фундаментальных вопросов образования через рыночный тезаурус не способно выразить ни его подлинное бытие, ни горизонт его развития. Тем самым государственная образовательная

---

557 The University's Response to the Government’s White Paper, *The Future of Higher Education* (15).

558 Comments / Swain H. Higher education white paper is provoking a winter of discontent // The Guardian. London, 2011 (September 27).

559 Ibid.

560 *Хилько И.* Болонские сомнения. С. 2.

561 *Collini S.* The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey.

политика, выстроенная в коммодификационной логике, выводит за пределы своего внимания подлинную миссию образования. Из процесса обучения исключаются генеративные свойства личности и социокультурные связи знания, творческая функция обучающего и обучаемого, связь обучения с исследованиями и мотивация к ним, а также воспитательная функция исследования, которая формирует научную методичность мышления и определяет высокое качество образования. Коммодификация игнорирует кооперативные формы жизни образования и науки, которые составляют основу их конкурентоспособности. Она подавляет в индивиде стремление к пониманию *человеческого* существа дела, к построению собственного духовного мира и гражданской позиции. *Такая политика разрушает не только ростки будущего, но и само общество как сообщество*.

Коммодификационная политика привела к резкому падению национальной культуры и культурной инфраструктуры. «Русская классическая литература более не выполняет роль культурного регулятора образовательного процесса», а учащиеся фактически лишены «возможности осмыслить литературную культуру прошлого как *духовную* почву для саморазвития», – говорится в заявлении Ученого совета филологического факультета Московского университета[562]. Теперь на 50-55 тысяч жителей России приходится только один книжный магазин. Это в два раза меньше, чем в Российской империи (1898), в три раза меньше, чем в советской России (1989) и в десять раз меньше, чем в современной Европе[563]. Соответственно, книги сегодня читают только 10 % молодых россиян в возрасте от 15 до 24 лет[564]. Высокопоставленные чиновники предупреждают, что в ближайшее десятилетие российское образование ожидает тотальный приход бизнеса и настоящая «долина смерти»[565].

Общество знаний, равно как и экономика знаний, – это не цель, а средство достижений социальных целей общества, поставившего в центр своей культурной и экономической модели производящую силу человеческого мышления. Именно качество этого мышления делает выпускников вузов более активными агентами национальной и межнациональной толерантности и социальной интеграции и создают четкую связь между высшим образованием и демократическими процессами[566]. Именно отсюда вырисовываются перспективы социальной сплоченности и будущее свободного общества.

---

562 О реформе образования, ее итогах и перспективах. Заявление Ученого совета филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова (1.1, 1.5). URL:http://www.philol.msu.ru/faculty/v-zaschitu-gumanitarnogo-obrazovanija-v-rossii/o-reforme-obrazovaniya-philolmsu2012 (дата обращения: 29.11.2012).

563 *Белавин П.* Книги убирают с прилавков // Коммерсантъ. М., 2013. № 67 (5098). С. 12.

564 *Орлова А.* Знания в силе. Дипломированных прибавилось, но стало ли больше образованных? С. 6.

565 *Черных А.* Высшей школе дали последний звонок. Ректоров предупредили о сокращении господдержки. С. 3.

566 *Greenaway D., Haynes M.* Funding Higher Education in the UK: The Role of Fees and Loans. P. 158.

Глава 2 Философско-методологическая разработка неинституциализированной структуры исследовательского образования и определение его фундаментальных принципов

§ 1 Анализ философско-методологических оснований концепций современного образования

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 диссенсусным характером мышления является частью жизни современных эпистемических сообществ. Отсюда на первый план теоретической работы выходит социально-онтологическая и эпистемологическая проблематики, внутри которых ищется способ прояснить сложно дифференцированное настоящее и неясно проступающее будущее.

Современное образование онтологически и эпистемически фрагментарно. Его фундаментальные основания и познавательное отношение расщепляет не только социальный заказ императивных структур общества, но и сила культурного движения, которая артикулирует когнитивно особое в образовательном становлении человека. В начале времени постмодерна Мартин Хайдеггер весьма недвусмысленным образом ставит проблему онтологических оснований образования. Он говорит, что «век образования идет к концу», т.е. к концу устремлено образование в его классическом понимании – как то, что формирует человека по образцу и основывается на предписании. Дело идет к эпохе образования, в котором человек должен осмысливать себя сам[1].

В образовании осмысление «выводит нас на путь к месту нашего пребывания»[2]. Под углом зрения того, что Платон зовет παιδεία[3], такое образование перемещает человека «в место его существа, приучая к нему»[4]. Таким образом в постклассическом образовании речь идет о мышлении как месте социальной и экзистенциальной ответственности человека, и что не менее важно, о *месте* этого мышления в образовании. Точнее, – об образовательных локализациях,

---

1 *Хайдеггер М.* Наука и осмысление. С. 252.

2 Там же.

3 Παιδεία (греч.), пайдейя – воспитание, учение, образование, образованность*; модель воспитания в античности, дающая универсальную образованность не только с точки зрения социальной необходимости, но и в качестве воспитания души. Идеал воспитания – калокагатия (καλοκαγαθία, греч.) – нравственное совершенство, все хорошее и прекрасное (гармония личности), добропорядочность, правдивость, честность, благородство. Связано также с понятием «арете» (αρετή ,греч.) – добродетель, вообще совершенство, достоинство (физическое и нрав-ственное) **.

* *Вейсман А.Д.* Греческо-русский словарь. С. 920.

** Там же. С. 657, 193.

4 *Хайдеггер М.* Учение Платона об истине. С. 350.

способных сделать возможным такое мышление, которое открывает «двери к существу всех вещей и судеб»[5].

Современная теоретическая мысль говорит о разных парадигмальных локализациях образования, определяет разные концептуальные основы для его развития.

Оценивая европейские образовательные перспективы, У.Е. Долл указывает на то, что «мы находимся в середине радикальных интеллектуальных, социальных и политических перемен». Он полагает необходимым создание новой концепции познания, сфокусированной на такие качества «деятельных и думающих людей», как когнитивная уникальность, самосознание, самоорганизация, способность работать в условиях неопределенности. Такая концепция познания должна заострять внимание на *создание* знания, а не на его обсуждение и верификацию[6].

В основу «некартезианской педагогики», ориентированной «на передачу *искусств*, понимаемых как практические (и теоретически насыщенные) способы говорить и делать», П. Бурдье кладет «создание габитусов изобретательства, творчества, свободы». Такую концепцию обучения он называет «исследовательской педагогикой». Здесь «*ars inveniendi* (изобретательность) не передается через принципы и наставления, но путем длительного общения с мэтром, который может быть ”компаньоном”». Здесь «нужно внедрять новый рационализм, *рационализм расширенный*, открытый тому, что он изучает, и осознающий свои ограничения»[7].

Р. Юшер и Р. Эдвардс в книге «Постмодернизм и воспитание» утверждают необходимость поиска новых концептуальных средств для современной педагогики, действующей в ситуациях нестабильности и постоянных изменений. Их концепт «опытное обучение» предполагает включение в педагогику понятия опыта во всем многообразии его смыслов[8]. «Субъективная дидактика» Э. Кезела формирует особую культуру обучения, полагающуюся на мультипланирование и конкурирующие образцы поведения и мысли, на конструирование знания учащимися в *проблемной* среде[9]. К.-Г. Флехзиг говорит о радикальной смене образовательной культуры и теоретически обосновывает педагогическую концепцию, опирающуюся на *множественность* стилей преподавания и ученических стратегий, которые создают *многообразные* условия для содержания образования[10].

Дж. Брунер отмечает, что образование часто является институтом подавления инициативы, но в то же время как носитель особой организационной культуры современное учебное за-

---

5 *Хайдеггер М.* Наука и осмысление. С. 252.

6 *Doll W. E.* A Post-modern Perspective on Curriculum. P. 157, 109, 126.

7 *Бурдье П.* Университетская докса и творчество: против схоластических делений / пер. с франц. Н. А. Шматко. М. : Socio-Logos, 1996. С. 8-31.
URL: http// bourdieu.name/content/burde-universitetskaja-doksa-i-tvorchestvo-protiv-scholasticheskich-delenij (дата обращения 06.05.2012).

8 *Огурцов А. П., Платонов В. В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век. С. 439, 441.

9 Там же. С. 442-445.

10 Там же. С. 446, 447.

ведение способно реализовать идею образовательного сообщества, где «каждый ученик хорошо представляет себе, *что* он делает, *как* это нужно делать и *почему*»[11]. В своей лекции памяти Роберта Карплюса[12] (1990) Брунер вводит понятие «мягкая технология» для изучения предметов естественнонаучного цикла. Мягкая технология сосредоточивает внимание на *процессе* решения научных проблем и способна обеспечить наилучшие результаты обучения[13]. «Ее существенным компонентом является отход от понимания науки как некоего законченного продукта, как набора готовых ответов на стандартные вопросы, перенесение основного акцента на раскрытие внутренних пружин, задающих направление научного поиска, и на выявление общей *методологии исследования*»[14].

Р. Гоудон, исследуя проблемы познания и личностного самосознания в образовании, акцентирует в современной педагогической проблематике *открытость* мышления (против одностороннего восприятия) и межсубъектный характер познания как фактор когнитивного разнообразия[15]. Задача образования – ввести детей в обучение через реальный, социальный мир; задача педагогической науки – разработка адекватной сегодняшнему времени концепции обучения человека *через контексты*, которые наиболее оптимально ведут к этому[16], такой концепции, которая подчеркивает значимость собственного существования человека в мире и соединяет под этой идеей образовательную теорию и практику[17].

Человеческая индивидуальность лежит в основе философской позиции Д. Карра, который позиционирует образование как маршрут к человеческому совершенствованию, осуществляемый через инициирование в *сложные социокультурные практики*[18]. Доминирующая традиция связывать образование с видом учреждений, в которых это образование осуществляется, в настоящее время оспаривается. Полемика ведется, в частности, с позиции возросших возможностей общества привлечь к задачам обучения институции, специализированные относительно функций, которые выполняет знание в постиндустриальной культуре[19]. Дж. Макбет считает важной задачей исследование новых возможностей более полного сближения школьного обра-

---

[11] *Брунер Дж.* Культура образования. С. 55, 106.

[12] Роберт Карплюс (Robert Karplus, 1927-1990). Физик-теоретик; с конца 1950-х годов посвятил себя исследованиям в области естественнонаучного образования; в 1970-х годах возглавил движение за реформу школьного образования в США. В 1980 году удостоен высшей награды Американской ассоциации учителей физики (AAPT) медали Эрстеда (Oersted Medal), которой был отмечен его большой вклад в преподавание физики на всех уровнях и особенно его работа по изучению влияния исследовательского обучения физике на развитие мышления.

[13] *Bruner J. S.* Science education and teachers: a Karplus Lecture // Bruner J. S. In Search of Pedagogy. The selected works of Jerome S. Bruner. London and New York : Routledge, 2006. Vol. II. P. 157.

[14] *Брунер Дж.* Культура образования. С. 151 (*курсив мой*).

[15] *Godon R.* Understanding, Personal Identuty and Education // Journal of Philosophy of Education. Oxford : Blackwell Publishing, 2004. Vol. 38, No 4. P. 593.

[16] Ibid. P. 594.

[17] Ibid. P. 599.

[18] *Carr D.* Making Sense of Education. London and New York : RoutledgeFalmer, 2003. P. 9, 16.

[19] Ibid. P. 14.

зования с той школой жизни, которую проходят дети и подростки вне школы и в гораздо большем объеме[20].

Дж. Томлинсон рассматривает политику и управление в образовании в контексте нового курса правительства Великобритании, создающего матрицу взаимоотношений внутри школьной системы посредством объединений, интегрирующих социокультурную среду. Такие коалиции Дж. Грэм назвал «трансформационными партнерствами»[21]. В качестве парадигмальной компоненты новой школьной культуры Томлинсон видит школу как микрокосм плюралистического общества, в котором смешиваются личные и коллективные ценности, т. е. школу как создателя своей собственной жизни[22]. Образовательные идеалы для современной западной школы – рациональность и автономия, пишет С. Куиперс, где развитие личности осуществляется в рамках ее собственных приоритетов, решений, размышлений[23]. Критическая рациональность, замечает К. Уинч, формируется критической педагогикой, обращенной в реальность, что обеспечивает жизнеспособность культуры знаний. Критическая позиция обусловливает изучение и верификацию путей *собственного* призвания[24], в то же время автономность личности предполагает способность определять свои цели в жизни[25]. Таким образом, рациональная и критическая позиции в образовании соответствуют требованиям современного профессионального труда, для которого важна способность критически оценивать и отвечать на новые ситуации, а также навыки коллективной и индивидуальной работы[26].

Одной из *самых важных* задач педагогической науки сегодня, считал авторитетный российский ученый-педагог В.В. Краевский, является разработка *нового содержания* образования и соответствующих ему *методов*. «В настоящее время система образования в нашей стране, – говорит Краевский, – вступила в период обновления, которое требует *системообразующих* представлений о путях ее модернизации»[27]. В работе, опубликованной в журнале «Вопросы философии», В.В. Краевский выделяет в качестве фактора, создающего возможность устойчивого развития общества, овладение учеником богатствами человеческой культуры[28]. Именно представление о содержании образования как о педагогически адаптированном социальном

---

20 *MacBeath J.* Schools to communities. P. 140.

21 *Tomlinson J.* Policy and Governanse // Tomorrow's Schools – Towards Integrity / Edited by Chris Watkins, Caroline Lodge and Ron Best. London and New York : RoutledgeFalmer, 2000. P. 156.

22 Ibid. P. 160.

23 *Cuypers S. E.* Critical Thinking, Autonomy and Practical Reason // Journal of Philosophy of Education. Oxford : Blackwell Publishing, 2004. Vol. 38, No 1. P. 75.

24 *Winch C.* Developing Critical Rationality as a Pedagogical Aim // Journal of Philosophy Education. Oxford : Blackwell Publishing, 2004. Vol. 38, No 3. P. 467, 468.

25 Ibid. P. 479, 480.

26 Ibid. P. 476, 477.

27 *Краевский В. В., Бережнова Е. В.* Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. М. : Издательский центр «Академия», 2005. С. 16 (*курсив мой*).

28 *Краевский В. В.* Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) // Вопросы философии. М. : Наука, 2009. С. 77.

опыте соответствует современным установкам гуманистического мышления[29]. В образовательной системе становление личности и социализация выступают в контексте социальной практики как процесс вхождения индивида в социальную среду, приобщения его к *системе социальных связей*[30].

Л.А. Микешина в работе «Философия познания» полагает, что на переходе веков требуется *переосмысление* базисных когнитивных идей теории познания[31], среди них, в частности, влияние социокультурных факторов на содержание знания, способы и результаты познавательной деятельности[32]. Педагогическая теория и практика сегодня должны центрироваться на «возвращение субъекта в образование», имея в виду преодоление обезличенного подхода и формирование целостного человека, а не «решателя» учебных задач, становление «живой» индивидуальности из ряда его субъективных потенциальностей[33]. Такое образование-*становление* обнаруживает фундаментальную связь с нахождением, «добыванием» и конструированием личности[34]. Вследствие творческого характера работы по производству нового знания, в учебном деле стала проявляться когнитивная роль допонятийного, интуитивного уровня познания, его культурогенность; из чего, пишет Л.А. Микешина, теории образования необходимо сделать свои дидактические выводы. «Радикальные изменения в сфере обучения и образования в целом, формирующие *новый* интеллект, – это в значительной мере программа, разрабатывающая приемы и операции преобразования *коренной интуиции*»[35].

Д.Б. Богоявленская, руководитель разработки «Рабочей концепции одаренности», выполненной по заказу Минобразования России, связывает актуальность проблемы обучения одаренных детей с осознанием особой ценности для государства творческого потенциала его граждан, при этом «конкретная педагогическая технология рождается на пути компарации – встречного процесса – научной теории и профессионального опыта учителя»[36]. Путь личностно-ориентированной педагогики – общий путь, по которому может идти практик, работающий с одаренными детьми[37]. При этом специально отмечается необходимость *научно обоснованных* методов работы с одаренными детьми[38]. «Анализ реальной деятельности испытуемых показывает, – пишет Богоявленская, – что наиболее интересные, оригинальные и глубокие изобретения сделаны

---

[29] Там же. С. 80.
[30] Там же. С. 78.
[31] *Микешина Л. А.* Философия познания. Полемические главы. М. : Прогресс-Традиция, 2002. С. 25.
[32] Там же. С. 56.
[33] Там же. С. 228, 229.
[34] Там же. С. 19.
[35] Там же. С. 246 (*курсив мой*).
[36] *Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е.* Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Выпуск 1. М. : МИОО, 2005. С. 5, 6.
[37] Там же. С. 165.
[38] Рабочая концепция одаренности / Богоявленская Д. Б., [и др.]. М. : Министерство образования Российской Федерации, 2003. С. 85, 86.

людьми, для которых ведущим стимулом в работе стали *внутреннее* стремление к активному поиску новых проблем и задач, высокий уровень познавательной потребности»[39].

И.Н. Сиземская видит проблему российской образовательной системы в том, «насколько образование в стране остается и воспринимается властью и обществом *сферой духовной культуры»,* обеспечивающей социокультурную преемственность между поколениями, делающей человека духовным существом. Акцентируя задачу национального воспитания, Сиземская отмечает в качестве ее трудности – «перевод национальных ценностей духовной культуры прошлого в адекватную сегодняшним культурным символам систему»[40].

А.С. Запесоцкий констатирует, что сегодня складывается новый тип культуры, однако современный этап развития культуры не имеет адекватной системы образования. Такое положение дел обуславливает интенсивные поиски оптимальной модели образования[41]. «Современность, – утверждает А.В. Леонтович, – остро ставит вопрос о смене педагогической парадигмы, внесении в массовое сознание нового понимания сущности образовательной деятельности», при этом каждое образовательное учреждение стоит перед необходимостью разработки собственной модели образования[42].

Содержание данной главы имеет непосредственное отношение к устроению образовательных мест, способных вместить в себя онтологически и эпистемически разные виды раскрывающегося мышления. Здесь мы представим результаты разработки авторской теории социальных парадигм и ее импликации в отношении образования как социокультурного феномена, посредством которых будет определена парадигмально-дифференцированная структура образования[43]. Для такой структуры образования социально-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, т.е. их общественная функциональность, представляется принципиально различной. Наша модель дает свои объяснения почему сегодня события развиваются так, а не иначе.

Обращаясь к понятию «парадигма», мы всегда вступаем на почву фундаментальных отношений, лежащих в основании того, к чему относится понятие «парадигма». Парадигмы обра-

---

39 *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей. М. : Издательский центр «Академия», 2002. С. 166 (*курсив мой*).

40 *Сиземская И. Н.* Проблемы образования в контексте отечественного философско-педагогического наследия. С. 8, 13.

41 *Запесоцкий А. С.* Образование: философия, культурология, политика. М. : Наука, 2003. С. 174.

42 *Леонтович, А. В.* Исследовательская деятельность учащихся как средство формирования образовательного сообщества [Электронный ресурс] / А. В. Леонтович // Исследовательская деятельность учащихся. Сборник статей. – М. : Издание МГДД(Ю)Т, 2003.
URL: http://www.researcher.ru/methodics/teor (дата обращения 17.01.2007).

43 *Карпов А. О.* Социальные парадигмы и парадигмально-дифференцированная система образования. С. 67.

зования, педагогики, воспитания содержательно способны быть описаны в рамках соответствующих дисциплинарных теорий. Но вот вопрос к тому, как устроено отношение парадигмы с конституируемым объектом, взятым в своей целостности, выводит уже в социально-онтологическую плоскость, которая в нашем случае есть предмет социальной философии. Совершенно очевидно, что педагогические теории или теории образования не желающие знать о своем «внешнем», философском осмыслении, обречены на теоретическое спекуляции и практическое стагнирование.

В социально-онтологическом ракурсе образование способно быть помыслено как целостный социокультурный феномен, т.е. 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, т.е. на чем он стоит, сообразовываясь 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 работы Н.А. Савотиной «Понятие “парадигма” и его статус в педагогике», которая весьма характерна для педагогического дискурса.

Парадигма, помысленная как теория, по мнению Н.А. Савотиной, есть «высшая по отношению к другим категория научного познания»[44]. Вместе с тем исследование онтогенного уровня образования показывает наличие в нем и других фундаментальных структур, которые репрезентируются посредством не менее «высших» концептуализаций. К ним относятся, например, образовательные универсалии, опосредующие процессы передачи знаний, среди которых выделяются структурные, процедурные, психические и распределительные[45]. В качестве фундаментальных оснований образования парадигмы задают конституирующую онтологию, а универсалии – генеративную, т.е. делающую возможным само обучение как таковое.

Этим небольшим примером мы показали недостаточность чисто внутреннего, научно-педагогического подхода к исследованию основополагающих проблем обучения и воспитания, который, как мы считаем, должен 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 поста-

---

[44] *Савотина Н. А.* Понятие «парадигма» и его статус в педагогике // Педагогика. М., 2012. № 10. С. 6.

[45] *Карпов А. О.* Научное познание и системогенез современной школы // Вопросы философии. М. : Наука, 2003. № 6. С. 38, 39.

новки и решения проблем»[46], т.е. 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[47]. 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 непременные 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)»[48]. В таком одновременно разном понимании парадигмального устроения образования (педагогики, воспитания) высвечивается *интуитивное* ощущение действительно сложной и непроясненной ситуации с использованием «парадигмального» тезауруса в социогуманитаристике.

Следует заметить, что альтернативные теории и противодействующие направления отнюдь не являются *издержками* феномена образования, как о том говорит Савотина[49]. И конечно же, они не могут затруднять формирование общей парадигмы[50], поскольку находятся с ней в совершенно других – перформативных[51] отношениях; если, конечно, речь идет о фундаментальных основаниях образования.

---

46 *Савотина Н. А.* Понятие «парадигма» и его статус в педагогике. С. 6.

47 *Кун Т. С.* Структура научных революций / пер. с англ. И. З. Налетова. М. : Издательство «Прогресс», 1977. С. 238-244.

48 *Савотина Н. А.* Понятие «парадигма» и его статус в педагогике. С. 4-6.

49 Там же. С. 4.

50 Там же.

51 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, т.е. находится с ним в перформативных отношениях.

Обычной тавтологией выглядит объяснение наличия многочисленных «парадигм» как следствие существования альтернативных теорий[52]. В действительности, здесь имеется 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 из себя «имплицитная парадигма» – выявленная нами система самоконституирования образования[53].

Существование имплицитной парадигмы делает весьма проблематичным выстраивание образовательного института по директивным лекалам, игнорирующим его онтологические основания. А то, что педагогическая теория гордо именует общенаучными, признаваемыми всеми (?) парадигмами образования или парадигмами воспитания, необходимыми «новой школе»[54], без санкции имплицитной парадигмы остается только листком бумаги. О педагогической науке говорят, что своей «парадигмальной» продукцией она «реагирует на требования общества, личности, государства»[55]; но вот будет ли способно такое, скроенное по заказу произведение, быть реальностью образования, представляет собой вопрос, требующий социально-философского обоснования.

То, как уживается мультипарадигмальность образования с доминантной формой его социального устроения, есть один из основных вопросов современного учебного дела и парадигмальных теорий, говорящих о нем. Именно этот вопрос приводит к необходимости исследования особенностей и устройства социальных парадигм с последующим развитием этого исследования в отношении образования как социокультурного феномена.

Когда Томас Кун использовал для обозначения своих интуиций термин «парадигма»[56], вряд ли он мог предполагать, насколько гетерогенным и многозначным станет его дальнейшее употребление. Парадигмы Куна «отыскиваются путем изучения поведения членов *ранее определившегося* научного сообщества». Возникающая при этом известная полисемия обусловлена

Понятие перформатива ввел Джон 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. Performo (ср.-лат.) – действую[*].

[*] *Арутюнова Н. Д.* Перформатив // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцева. М. : Советская энциклопедия, 1990.
URL: http://tapemark.narod.ru/les/372c.html (дата обращения: 15.09.2013).

52 *Савотина Н. А.* Понятие «парадигма» и его статус в педагогике. С. 4, 5.

53 *Карпов А. О.* Социальные парадигмы и парадигмально-дифференцированная система образования. С. 23. 24.

54 *Савотина Н. А.* Понятие «парадигма» и его статус в педагогике. С. 5, 9.

55 Там же. С. 7.

56 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».*
* *Кун Т. С.* Структура научных революций. С. 11.

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 заметить, Кун полагал, что «в философском отношении этот второй смысл “парадигмы” является более глубоким»[57]. Между тем, наименее глубокое употребление имеет сейчас наибольшее хождение[58].

Семантика термина «парадигма» с тех пор не раз подвергалась «социологическим» амплификациям. Парадигмальное структурирование реальности 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 добивающихся признания или гипотетических. После такого «означения» термина становится неважным, стоит ли за теоретической конструкцией «парадигмального» типа феномен, обладающий ярко выраженной и когерентной ему реальностью, т.е. феномен осуществленный, целостный и выделенный в системе родственных ему отношений, или она – эта теоретическая конструкция – соотносится лишь с предположительной, гипостазированной сущностью.

Элиминация реальности парадигмального объекта имеет в социогуманитарном знании генетические корни. В отличие от устойчивого бытия природного феномена здесь предметом исследования становятся «делаемые» человеческим обществом сущности, которые к тому же изменяются в ходе его развития. Природный объект, который есть забота естественнонаучных парадигм, всегда отделен как сущее и от парадигмальных моделей его исследования, и от «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, и создают ее, и интерпретируют. В свою очередь, выстраиваемые парадигмальные модели функционирования социокультурного феномена способны определять его бытие. Например, дидактические образцы, функционирующие в системе образования в «развивающем» или «трансляционном» ключе, сами оказываются частью актуальной образовательной действительности; при этом они обладают потенциалом ее трансформации.

Такого рода перформативные эффекты присущи отнюдь не только образованию. Современные экономические рынки обречены на рефлективность, утверждают представители перформативного подхода. При анализе рынков, говорит И.В. Павлюткин (Высшая школа экономики), «экономическая наука не просто описывает внешнее существующее по отношению к

---

[57] Там же. С. 228.

[58] Судя по всему, понятие «образец» в гуманитарной науке трудно отделимо от контекста работы социальной группы, использующей «образец».

ней “хозяйство”, но наполняет его жизнью, приводит его в действие. Экономика <наука> исполняет, делает (perform) хозяйство, создавая феномены, которые описывает»[59].

Что имеется в виду, когда говорят о парадигме действующего социокультурного феномена, например, системы образования, – некая созданная кем-то теория или *внутренний* концептуализм функционирующего в действительности объекта? Скорее речь идет об *устроении* реальности, а не о ее аналитических репрезентациях, т.е. о втором, нежели первом; хотя это – самоструктурирующее реальность второе – может быть дано нам 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 семантическую амплификацию термина – возможно, порой и весьма необоснованную, – но что более существенно, конституируют скрытую «теоретическую» реальность некоего целостного 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» действующего социокультурного феномена, например, системы образования, и эксплицитные теории, говорящие о ней в парадигмальном ключе.

В первом случае имплицитная парадигма суть 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 (конечно, в известных пределах). 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[60].

Исследование имплицитной парадигмы может быть не только вопросом семантически предвзятых интерпретаций, но и проявления сущностных отношений ее настоящего, ее образующих принципов. Здесь возможен подход к социокультурному феномену «как он есть», т.е. представление его через онтологическое описание, которое проявляет формы, способы, функции и другие аспекты его бытия. Онтологическое описание способно к предъявлению «чистой»

---

[59] *Павлюткин И.* Рынок как метафора: критический анализ маркетизации образования. С. 2.

[60] *Денисенко П. А.* Парадигмальность образования (социокультурный аспект) // Власть. М. : Институт социологии РАН, 2009. № 4. С. 92, 93.

структурно-функциональной схемы социокультурного феномена вне апелляции к затемняющим суть дела аттитюдам и ценностным детерминациям. Таким образом может быть осуществлена процедура деконтекстуализации и выстроен «объективный» ряд парадигмальных состояний феномена.

Конечно, учебная деятельность, например, 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[61]. 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. Последние, несомненно, вносят вклад в объяснение содержаний парадигмальных характеристик, но сами семантические дескриптуры могут быть предъявлены и непосредственно как удостоверяющие данность и составляющие центральную зону представления ее реальности.

В свою очередь эксплицитные «парадигмальные» теории (локальные парадигмы) пытаются представить и интерпретировать по большей части не сам феномен, но его имплицитную концептуальную схему, причем делают это в системе координат своей доктринальной матрицы. Доктринальные теории говорят не о том, как устроена реальность, но как она *должна* выглядеть через оптику их представлений. Для них парадигма есть средство теоретического *конструирования* феномена в концептуальном свете их идей. Она 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»[62]. Отсюда доктринальные парадигмы обретают несоизмеримость в качестве инструментов социальных типологий. Равно как естественную науку интересуют физические законы, определяющие функционирование природных объектов, равно так конгломерат искусственно сделанного культурного феномена должен явить «социальному» исследователю *как бы* схему его бытия. Вместе с тем эпистемический генотип социогуманитарной исследовательской ситуации составляет множество голосов, претендующих на истину, в отличие от сингулярного состояния «нормальной» науки, изучающей природный мир[63]. Кун сказал бы, что социогуманитаристика

---

[61] *Джерджен К. Дж.* Социальное конструирование и педагогическая практика // Джерджен К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика. Сборник статей / пер. с англ. А. М. Корбута. Мн. : БГУ, 2003. С. 137.

[62] *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. 74.

[63] *Карпов А. О.* Дискурс и смысл // Человек. М. : Наука, 2007. № 5. С. 135.

все еще существует в допарадигмальном виде. Однако, мультипарадигмальность – это самое ее естественное состояние, которое отражает «трудности и дивергентные интерпретации сущности предмета»[64].

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 («сильную») 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 структуры самой реальности, а не схемы ее описания. Поскольку социальная реальность является искусственно «сделанной», постольку «парадигмальные» структуры внедрены в нее, а не просто мыслятся; т.е. 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, кодифицированных и авторитетных, в ритуалах посвящения в научные сообщества, социального признания и дисквалификации. Наконец, она прямо вписана в специализированный дискурс нормативно-правового регулирования – в ведомственные инструкции, распоряжения, законы, стандарты и положения; в методологическую продукцию, научные публикации и политические послания; в 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 и, кроме того, они сами и есть эта реальность. Здесь истина «проектируется» обществом, а не удостоверяется природой. *В наиболее общем определении имплицитная парадигма суть сложный объект, представляющий собой внутреннюю «теорию» функционирования феномена, выраженный в идеальных и материальных формах, которые* с о с т а в л я ю т *феномен и его окружение.* Такая ситуация абсолютно невозможна в парадигмальной концептуализации природы естественнонаучного феномена. Однако в социогуманитарной системе координат, говоря о парадигме *действующего* социокультурного феномена, мы неизбежно включаемся в этот наивный с естественнонаучной точки зрения эпистемический парадокс. Имея в виду такого рода парадигмально-феноменальную апорию, представляется абсолютно недостаточной для анализа социальных парадигм просто

---

[64] *Джери Д., Джери Дж.* Большой толковый социологический словарь (Collins). Том 1 / пер. с англ. Н. Н. Марчук. М. : Вече; АСТ, 1999. С. 456-457.

методологическая настройка куновской «парадигмальной» аналитики на концептуальные схемы функционирования социокультурных феноменов.

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[65]. Важно отметить, 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»[66], не является полным. Кун так и пишет: «Я не буду пытаться здесь представить их исчерпывающий список…»[67]. Однако, даже эти четыре компоненты, 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.

Такой социокультурный феномен, как система образования, описывается в наши дни (и ранее описывался) весьма гетерогенным семейством парадигмальных концептуализаций. В циркулирующих сегодня названиях парадигм представлены: технократическая, культурологическая, гуманистическая, развивающая, когнитивно-информационная, компетентностная, личностная, эзотерическая, etc. Попытки их комплементарного соединения, равно как и собственные их интерпретации, зачастую мало походят на действующий образец, но скорее на гипотетичный и перспективный проект последнего. Их образы репрезентируют свои локальные целостности, но не складываются в целостность глобального порядка; т.е. декомпозиция существующего феномена, проведенная по основаниям локальных парадигм, не приводит к нахождению глобальных связей, объединяющих последние в жизнеспособной структуре. Их реальность более «качественна», чем «количественна», о ней можно судить, но ее трудно «метризовать». Их бытие доктринально контекстно, но подчас не способно в феноменально действующем сформировать автономные локусы своей концептуальности.

Вот пример того, как социальный конструкционизм выстраивает парадигмальный принцип «относительной альтернативы». В ситуации несовместимости моральных традиций «надо не “решить вопрос” морального превосходства или разумно разделить территории, а найти способ *перемешать* дискурсы, который позволил бы вступить в свободную игру с чужими означающими, т.е. формировать новые комбинации, новые метафоры и в конечном счете новые формы

---

[65] *Кун Т. С.* Структура научных революций. С. 238-244.
[66] Там же. С. 237, 238
[67] Там же. С. 238.

взаимозависимости»[68]. За *такой* вполне очевидной доктринальной позицией стоит весьма слабо просматриваемая и контролируемая реальность, если вообще стоит.

«Парадигмальный» дискурс становится эпистемической стратегией, вытесняющей более богатые понятия и стоящие за ними смыслы. Так, происходящая в современную эпоху смена типов культуры – процесс многогранный, сущностно неоднозначный и противоречивый – интерпретируется Фритьофом Капрой в позитивном ключе посредством холистической парадигмы «глубокой экологии», заступающей, по его мнению, на смену парадигмы, которая «доминировала в нашей культуре на протяжении нескольких столетий»[69]. Последняя, полагает Капра, видит Вселенную как механическую систему, а человеческое тело как машину, жизнь в обществе как конкурентную борьбу за выживание, материальный прогресс как экономическое и технологическое развитие, а женщину как существо «второго сорта». И вот всему этому приходит «радикальный пересмотр»[70].

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»[71]. 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» заменены 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»[72]. Достаточно сказать, что здесь

---

[68] *Джерджен К. Дж.* Социальная теория в контексте: относительный гуманизм // Джерджен К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика: Сборник статей. С. 158 (*курсив мой*).

[69] *Капра Ф.* Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем / пер. с англ. под ред. В.Г. Трилиса. К. : София; М. : ИД «София», 2003. С. 21, 22.

[70] Там же. С. 22.

[71] Там же. С. 21.

[72] *Кун Т. С.* Структура научных революций. С. 228, 244.

содержатся все те же практики, а именно, примеры «того, как «делается» наука»[73]. Эти замечания не оставляют сомнения в том, что модель Ф. Капры представляет собой не расширение, но редуцированный перенос.

Дискурсивная стратегия парадигмы «глубокой экологии» сама предстает как элемент реализации определенного класса теоретических образцов. Ю.В. Карякин в работе «Новая парадигма образования» говорит о *расширении* Капрой куновской парадигмы, два из четырех элементов которой «модифицированы путем перехода к категориям высшего порядка: от достижений – к представлениям и от технологий – к практикам»[74]. Характерная для этой дискурсивной стратегии «парадигмальная» подмена понятий делает весьма проблематичной иную критику кроме прямого указания на несовместимость в «куновском» смысле терминов «достижения» и «представления», а также на отсутствие в куновской структуре «дисциплинарной матрицы» прямого понятия «технологии»[75].

Однако подобные трудности с привязкой к истории происхождения «парадигмального» концепта отнюдь не исключают ценности парадигмальных нарративов Капры и его последователей. Вопрос скорее – к аподиктичности их самопрезентаций, опирающихся на смысловые лакуны.

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»[76].

Вместе с тем, очевидно, что не только культурное программирование, но и социальная структура определяет конструирование социокультурных феноменов. Достаточно обратиться к

---

[73] Там же. С. 224.

[74] *Карякин Ю. В.* Новая парадигма образования // Вестник Томского государственного университета. Томск, 2009. № 329. С. 39.

[75] В качестве одного из *набросков* определения термина «парадигма» Кун говорит, что «он обозначает всю совокупность убеждений, ценностей, технических средств и т.д., которая характерная для членов данного сообщества». В то же время он выделяет «*главные* виды компонентов, составляющих дисциплинарную матрицу», иначе говоря понятие «парадигма» в «социологическом» смысле: «символические обобщения», «метафизические части парадигм», «ценности», «образцы».*

* *Кун Т. С.* Структура научных революций. С. 228, 238-244 (*курсив мой*).

[76] *Тарасова О. И.* Образовательные парадигмы и информационная культура. URL: http:portal.gersen.ru (дата обращения 22.05.2011).

истории русской коммунистической школы, которая в условиях гомогенной «пролетарской» культуры претерпела радикальные изменения образовательных принципов, методов и содержания, сменив в начале 1930-х годов 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 эмпиризм 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»[77]. 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 весьма радикальными, не обязаны менять ни «архитектонику пространства культуры», ни ее основные парадигмальные принципы.

Парадигмальные описания социокультурного феномена способны обладать различной степенью и типами «разрешающей» способности как в синхроническом, так и в диахроническом измерениях. Социогуманитарная мультипарадигмальность несет в себе дивергентный потенциал разнородной и разноформенной мультипликации социокультурных типичностей, которая создает гетерогенную смесь моделей по уровням и в глубину социальной структуры. Напротив, для естественнонаучной сферы Кун отмечал в качестве основной вертикальную парадигмальную дифференциацию: «Сообщества … существуют, конечно, на множестве уровней. Наиболее глобальным является сообщество всех представителей естественных наук. Немного ниже … располагается уровень сообщества физиков, химиков, астрономов, зоологов и т.п. … Подобным образом выделяются также большие подгруппы: специалисты по органической химии, … специалисты по физике твердого тела» и так далее до самых узких специализа-

---

[77] *Кун Т. С.* Структура научных революций. С. 236.

ций, включающих «сообщества, состоящие может быть, из ста членов, иногда значительно меньше. … быть может, не более чем из 25 человек»[78].

Понятие «разрешающая способность парадигмы» относится к ее аналитически созданному паллиативу. Проявление имплицитной структуры или вербализация эксплицитного семейства идей всегда семантически неполны и отсюда паллиативны относительно прототипа. Конструирование значений и соотнесение их с контекстом в рамках парадигмальной аналитики создает синхронично-диахроничную выделенность паллиатива как из общего феноменального поля, так и от других. 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. Эксплицирование порождающей системы в явном виде всегда семантически неполно; отсюда парадигмальный паллиатив обладают лишь «размытой» разрешающей способностью, которая создает смысловой диапазон в понимании основополагающих значений.

Репрезентация парадигмы через онтологический набор описаталей есть форма конструирования «глубокой» модели социокультурного феномена. Сообщество способно разделять множество теорий[79], однако некоторые принципиальные моменты являются общими. Посредством определения системы парадигмальных описателей может решаться задача проявления действующей имплицитной парадигмы либо осуществляться реконцептуализация феномена под углом зрения доктринального семейства идей. Конечно, и в первом случае трудно избежать зависимости от преформирующей смысловое поле «теории» понимания; однако все же стремление к определенного типа контекстуальной чистоте отделяет онтологическую аналитику имплицитной парадигмы от исследования, рассматривающего социальной феномен как выстраиваемый доктринальный проект. Таким образом помимо конструирования локальных пониманий, которые принадлежат доктринальным группам и сегментируют эпистемическое поле социокультурного феномена, стоит задача создания онтологических конструктивов, проявляющих имплицитные парадигмы. Компоненты такого рода порождающей системы репрезентируют парадигмальный каркас не только действующего социокультурного феномена, например, образовательной концепции настоящего времени, но и генетически присущие ему формы в предстоящем завтра. Рассмотренные под данным углом зрения онтологические конструктивы

---

[78] Там же. С. 231, 232, 236.
[79] Там же. С. 237.

имплицитной парадигмы создают горизонт в движении социокультурного феномена как целого.

Итак, онтологическое описание социокультурного феномена раскрывает отношения, связанные с его бытием. Проявление имплицитной парадигмы феномена может быть проведено через систему онтологических дескриптивов, характеризующих ее концептуальный каркас. Вместе с тем «онтологический» подход возможен и для определения несущей структуры слабых парадигм, которые формулируют локальный проект социокультурного феномена, претендующий на то, чтобы стать частью его бытия или его новым лицом.

Конечный набор концептов-описателей бытия социокультурного феномена составляет *онтологическую матрицу* его парадигмального каркаса. Тем самым в дескриптивном описании, определяющем парадигмальный каркас, выделяется онтологическая часть, содержащая набор фундаментальных характеристик. Система онтологических концептов-описателей исходит от фундаментальных вопросов, заданных к бытию, которые запускают процесс глубинного означивания феномена. Такие вопросы могут быть заданы, например, относительно форм, способов, артикуляций и генерализации бытия социокультурного феномена, составляющих онтологическую матрицу его парадигмального каркаса.

Вопрос «как оформляется бытие?» отсылает к морфемной структуре существования феномена, а вопрос «как инструментализируется бытие?» предполагает экспликацию способов его осуществления. Артикуляция бытия феномена может быть определена через действие феномена по созданию не́что, составляющего его доминантную социокультурную роль. Вопрос «какова функция феномена?» имеет в виду приспособленность бытия феномена к производству такого не́что, 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 социокультурного феномена функция его бытия направлена не на само бытие феномена, но исходит от него к конкретным объектам, находящимся вне феномена. «Познание» как функция, которой наделены учебные и научные коллективы, «является партикулярным, – замечает К. Ясперс, – ориентированным на определенные предметы, а не на само бытие»[80]. Таким образом, в вопросе о функции или функциях бытия феномена речь идет не о том, как это бытие оформляется или посредством каких действий существует, но о том, *что* бытие производит посредством гомеостаза[81] своих форм и способа существования. Генерализирующее начало в бытии феномена есть принцип, генетически соче-

---

[80] *Ясперс К.* Идея университета (1946). С. 45.

[81] Гомеостаз – саморегуляция системы, скоординированное поддержание динамического равновесия и внутреннего состояния, функциональная устойчивость, самовоспроизводство и преодоление сопротивления внешней среды; ὅμοιος (греч.) – подобный, одинаковый, равный; στάσις (греч.) – крепкое и неподвижное стояние, спокойствие*.

* *Вейсман А. Д.* Греческо-русский словарь. С. 882, 1150.

тающий его форму, способ и функцию существования. Оно создает образ целостности феномена, синтезирующий устойчивые признаки, и по сути является его обобщающей спецификацией. В нем устанавливается главное и определяющее в осуществлении бытия феномена – его императив, который выступает в качестве ключевого регулирующего правила и преформатора морфемной структуры феномена, 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. 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[82].

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

Способ бытия исследовательского образования определяется принципом научно-инновационного технологизма, осмысляемого через 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.

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

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.

---

[82] *Карпов А. О.* Принципы научного образования. С. 90-101.

Далее в § 3 будет дано более подробное описание принципов и образовательного императива формируемой сегодня области исследовательского образования.

Резюмируя, следует сказать следующее.

Парадигмальный каркас образовательной системы вычерчивает схему идеи, которая определяет ее способность *быть* собой. Определение парадигмального каркаса создает механизм осмысления, т.е. наделяет социокультурный феномен системой значений, которые фиксируются посредством того или иного семейства концептов-описателей. Изменения в компонентах парадигмального каркаса есть индикаторы парадигмальных сдвигов. Определение и формулировка парадигмальных изменений зависят от выбранной системы дескриптивов – конечного числа концептов-описателей (иначе говоря, матрицы), характеризующих парадигмальный каркас. Онтологическая матрица парадигмального каркаса содержит фундаментальные описатели образовательной системы, эксплицирующие ее бытие.

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[83].

В нашей модели ценности как элементы социальной системы, в частности, феномена образования, «встроены» в выделенные компоненты онтологической матрицы. Так, например, технологизм учебных практик ценностно опосредован через социально практическую пользу деятельности растущей личности и в качестве инструмента 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»[84]).

---

[83] Там же.
Смотри также:
Карпов А. О. Научное образование на хроносоциальном фоне // Философские науки. М. : Издательство «Гуманитарий» АГИ, 2004. № 6. С. 114-129; № 7. С. 119-131; № 8. С. 138-149.

[84] *Парсонс Т.* Общий обзор // Американская социология. Перспективы, проблемы, методы / пер. с англ. В. В. Воронина, Е. В. Зинковского. М. : Издательство «Прогресс», 1972. С. 368.

§ 2 Парадигмально-дифференцированная система образования как проблема современной философии науки

Действующий как целое социокультурный феномен обладает собственной структурно-функциональной полнотой. Даже будучи открыт 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. 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»[85].

Для социокультурного феномена сильная парадигма, действующая в виде имплицитных правил бытия общественно сделанного, так же 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 «метапарадигма», который использует А.Г. Дугин в «Эволюции парадигмальных оснований науки». Последние также есть «непроявленная сама по себе и не поддающаяся пря-

---

[85] *Каганский В. Л.* Основные практики и парадигмы районирования // Региональные исследования. Смоленск : Смоленский гуманитарный университет, 2003. № 2. С. 23.

мой 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.»[86]. Такая «метапарадигма» предполагает некую, пусть и имплицитную метатеорию о том, каков есть феномен. Последняя формирует аттитюды, устанавливающие систему латентных значений. Таким образом дугинская «метапарадигма» рождена скрытой интенцией социальной структуры *к* феномену.

Имплицитная парадигма, в свою очередь, есть *непосредственная* схема структурного оформления и функционирования феномена, т.е. система порождающих правил его-бытия как оно есть. К ней, конечно, могут быть сделаны попытки «метатеоретичного» осмысления в форме некой метапарадигмы. Такая метапарадигма, репрезентирующая реальность непроявленных установок, создается культурным пространством, в которое погружена имплицитная парадигма как производящая его единица. Следовательно, вербализованная метапарадигма 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.

При попытках репрезентации имплицитной парадигмы через каркас концептуальных описаний всегда стоит вопрос о «метапарадигмальной» чистоте. Невербализуемость порождающей структуры имплицитной парадигмы в абсолютных терминах, т.е. невозможность производства эталонной модели, создает ситуацию социо-конструкционистского диалога, который исключает «конечное превосходство в обсуждении истины». Кеннет Дж. Джерджен формулирует эту позицию следующим образом: «Не может быть трансцендентально привилегированных описаний того, что мы считаем существующим»[87]. Вместе с тем следует иметь в виду, что *конкретика* социальных форм позволяет формулировать генетические пропозиции на языке моделей, имеющих малый диапазон смысловых вариаций, учитывая то, что окружающие являются частью традиции смысла.

Локальные парадигмы, рожденные искусством и творческим вдохновением доктринальных групп, не столько ведут речь о 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 вычленить систему центральных порождающих элементов, которые подчас выступают как принципы, весьма свободно означающие реальность. В действительно-

---

[86] *Дугин А. Г.* Эволюция парадигмальных оснований науки. М. : Арктология-Центр, 2002. С. 39-41, 43.

[87] *Джерджен К. Дж.* К культурно-конструкционистской психологии // Джерджен К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика. Сборник статей. С. 77.

сти 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 бытие социокультурного феномена, сколько о сконструированном проекте последнего. Как правило, так они и делают. Они говорят не о том, каков феномен есть, но о том, каков он *должен* быть или желателен. Они отталкиваются от его несостоявшихся возможностей – может быть даже возможностей ложных, т.е. онтически не состоятельных в данном бытии и его *допустимых* вариациях будущего, – и строят образ феномена, теоретически сдвинутый в область их доктринальных интересов. 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.

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» арго 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 феномена, они формулируют ригористические требования, конфликтующие с его укладом и конкретными формами жизни. Их оригинальные концептуализации разрушают идеалы традиционализма. Например, они способны поставить под вопрос культурный 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 концептуализа-

ций[88]. 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.

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. Рассмотренная ранее дискурсивная стратегия теории «глубокой экологии» подменяет термин «культура» парадигмальной матрицей, использующей семейство таких порождающих описателей, как «понятия», «ценности», «пред-

---

[88] *Джерджен К. Дж.* Социальное конструирование и педагогическая практика. С. 137.

ставления», «практики». Элиминация значений в символических конструктах более «низкого» порядка общности обладает своей разрушающей силой.

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. На рубеже 70-х 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.

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, т.е. 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, она как модель педагогической практики становится опорным звеном тотальной деконструкции действующей имплицитной парадигмы. Такая деконструкция формулирует *принципиально* иные наборы предписаний и «общепризнанные» образцы, преобразуя «практическую» образовательную традицию в говорение, в стандарты этого говорения, в оценочные измерения этого говорения (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.

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. Конструирование значения в пределах конкурирующих форм жизни, разделяющих социокультурный феномен, инкорпорирование в его жизненный уклад контекстуально специализированных и альтернативных смысловых пространств – все это составляет экзистенциально весомый тренд в современных способах артикуляции социального поля. Так, за дифференцированным пониманием такого социокультурного феномена, как образование, стоит не просто учебно и познавательно особое, но принципиально различный взгляд на сущность образовательного действия и системно иные осмысления структуры и функционализма познавательных практик. 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 арго улиц «глобальной деревни», т.е. 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. 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 в анклавы 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 «расшивать» когнитивно узкие места имплицитной парадигмы образования, которая исповедует «пищевую» точку зрения на знание и познание. В 1921 году Пауло Фрейре в своих «Политиках образования» говорит 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»[89]. 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[90].

---

[89] *Freire P.* The Politics of Education.Culture, Power, and Liberation. P. 45.
[90] Ibid. P. 46.

Фрейре рассматривает «пищевое» образование как результат «культуры молчания», являющейся следствием «экспансионистских интересов со стороны руководящих сообществ» к Третьему миру[91]. «В обществе, исповедующем “культуру молчания”, люди “немы”, – 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[92]. Однако, эта собственная характеристика чилийских крестьян, данная своему состоянию до участия в программе обучения грамотности, становится к середине XX века 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»[93]; по большей части восприятие пассивное и «диетологическое» восприятие.

Имплицитная парадигма образования, фундированная «пищевой» моделью, в условиях становления общества знаний начинает выглядеть авантюрной. «Несмотря на повсеместную критику этой модели, – говорит К.Дж. Джерджен, – она по-прежнему на удивление хорошо описывает образовательную практику»[94]. 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* знания. Такого рода учебная автаркия – основной объект деконструкции локальных образовательных парадигм. В центре их предпочтений находится выстраивание генеративных контекстов и отношений, которые создают открытые связи с культурой и обществом, новые возможности конструирования мира и включения в него личности, стимулируют социальный взаимообмен, формируют проблемные ситуации, обусловливающие социальную артикуляцию знания и специализированного познания, и *таким образом* дают своим ученикам войти в *конкретные* формы жизни[95].

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

---

[91] Ibid. P. 57.
[92] Ibid. P. 50, 60 *(курсив мой).*
[93] Ibid. P. 51.
[94] *Джерджен К. Дж.* Социальное конструирование и педагогическая практика. С. 128.
[95] Там же. С. 131-135.

так, что культурное поле феномена под названием «образовательная система» становится не только местом культурных вариаций, но 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 ищется идея 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»[96]?

В конце 60-х годов, Мартин Троу говорит о формировании новых систем образования применительно лишь к новым странам Америки и развивающимся странам Латинской Америки[97]. К концу XX века трансформация образования становится проблемой для индустриально развитого мира. Радикальное артикулирование в образовании специализированных форм жизни, происходящее в постиндустриальную эпоху, деконструирует универсализм познавательного отношения. Растущий объем знаний становится проблемой для школы, даже если эта школа в старших классах профилирована. В школу деятельностное разнообразие проникает прежде всего через дидактические теории, составляющие теперь сильно дифференцированную батарею педагогических методов и подходов к содержанию образования. Сообщество университетов превращается в весьма гетерогенный конгломерат, сильно дифференцированный как по уровням образовательной подготовки, так и по сферам профессионального участия.

Современное общество находится в поиске возможных переходов от сегодняшней мультитекстурности системы образования, которая индуцируется усиливающемся влиянием слабых парадигм, к ее мультисекторальности, где эти слабые парадигмы станут репрезентантами концептуальных ядер имплицитных парадигм, формирующих самостоятельные образовательные

---

[96] Там же. С. 139.

[97] *Троу М.* Социология образования // Американская социология. Перспективы, проблемы, методы / пер. с англ. В. В. Воронина, Е. В. Зиньковского. Издательство «Прогресс», 1972. С. 182

локусы. Здесь по словам Адорно «разум подступается к действительности, испытывая ее и экзаменуя, к действительности, которая не подчиняется закономерностям, но тем охотнее подражает модели, чем вернее она отчеканена»[98]. 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 педагогической методологией, опирающейся на социально общие онтологические и эпистемические принципы, так и социальной структурой, детерминирующей 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 место могут занять 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»[99].

Высшее образование все более и явственно 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 60-х годах университеты охватывают четыре-пять процентов соответствующей возрастной группы, то сегодня уровень участия в них этой группы достигает сорока-пятидесяти процентов[100]. 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 ограни-

---

[98] *Адорно Т. В.* Актуальность философии / пер. с нем. Г. Г. Соловьевой // Путь в философию. Антология. М. : ПЕРСЭ; СПб. : Университетская книга, 2001. С. 347.
[99] *Кун Т. С.* Структура научных революций. С. 243.
[100] *Anderson R.* The «Idea of a University's» today.

ченный локус выстраивают исследовательские университеты – относительно недавнее приобретение университетской «иерархии».

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. Имплицитная парадигма образования сопряжена с областью политического нормирования социального пространства; отсюда она сакрализуется и атрибутируется в качестве сверхценности. 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 неполно 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 конституирует 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, т.е. составляет образовательную карту «видимых» сущностей и ментальные схемы наделения 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 селектирующие принципы, конкурсные процедуры и механизмы элиминации альтернативных модальностей, поскольку оригинальностью существованию он обязан в том числе и отграничивающей его целостности. Последняя осуществляет себя не только в позитив-

ном ключе, но и через дисквалификацию иных онтологических предпочтений, чуждых образовательных арго, 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, т.е. представлять из себя 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, т.е. 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 заметить, что образовательные локусы суть *над*географические конфигурации, а не территориальные структуры, т.е. 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 с 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 кластеры 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.[101]. Формирование и развитие кластерной структуры может быть описано, например, в рамках модели системогенеза интегрированных образовательных

---

[101] *Карпов А. О.* Инжиниринговая платформа для трансфера технологий // Вопросы экономики. М., 2012. № 7. С. 49, 54, 55.

систем, которые, в частности, репрезентируют структурно-функциональную матрицу локусов научной одаренности, культивируемых программой «Шаг в будущее»[102].

На рисунке 1 приведена морфологическая схема, иллюстрирующая кластерно-сетевую модель организации образовательной системы. В узлах сети размещены три типа объектов; из них кластерными типами являются: (1) «жесткий» институциональный комплекс, объединяющий вуз, школу, техникум, исследовательский институт, производство, и (2) социальное партнерство – институционально «мягкая» ассоциация учебных и профессиональных организаций; некластерный тип представляет отдельный образовательный или профессиональный институт. Схема репрезентирует «звездообразную» форму организации сети, в которой выделен кластер-коммутатор, осуществляющий ту или иную форму образовательного доминирования.

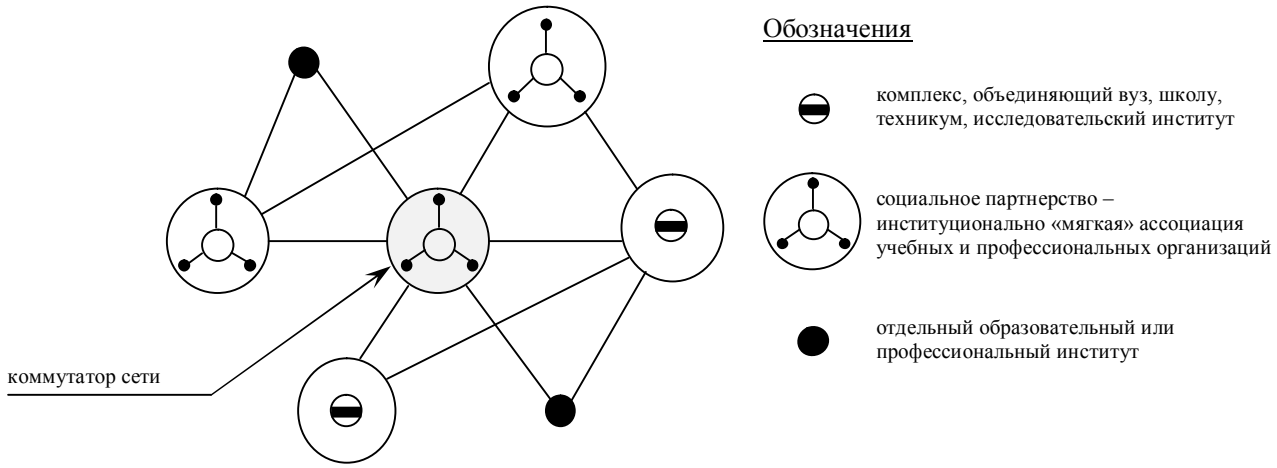


Рисунок 1 – Схема, дающая пример кластерно-сетевой организации образовательной системы

§ 3 Фундаментальные принципы исследовательского образования

Исследовательское образование как культурно производящий локус парадигмально-дифференцированной системы образования выстраивается на принципах, определяющих онтологическую матрицу его парадигмального каркаса, в числе которых: институционально-средовая интеграция социокультурного окружения (морфемная структура бытия), научно-инновационный технологизм (способ бытия), трансцендентность научного познания (доминантная характеристика функции бытия), императив познавательной свободы (генерализация бытия).

Рассмотрим *принцип институционально-средовой интеграции* социокультурного окружения, который определяет форму бытия локуса исследовательского образования.

---

[102] *Карпов А. О.* Научное познание и системогенез современной школы. С. 44-47.

Формы образовательного бытия вовлечены в историю и общество, тем самым они способны устанавливать связь человека с его временем и культурой. Однако способность эта существует как возможность, границы которой определяются институциональной структурой учебных сообществ. Образовательная среда всегда больше, чем институциональность, и содержательнее, чем коммуникация. В свою очередь институциональность внутренне структурирует среду, а коммуникация дает ей голос. Институциональность осуществляет замыкание учебных сообществ в системе специализированных учреждений – акт, обозначенный Мишелем Фуко как конституирование доктринальной группы, по крайней мере диффузной, с различными формами социального распределения и присвоения дискурса[103].

Образовательный институт исследовательского типа переносит в учебно-познавательную среду образцы производства знаний, характерные для научных организаций. Ему свойственен особый мимезис «научности», идущий от внешнего социокультурного окружения, в то время как традиционный образовательный институт исключает прямое заимствование в своей учебной организации внешних форм познавательной деятельности. Конечно, научные лаборатории входили в состав университетов, однако действовали в большей степени как дополнительные учебные инстанции. В исследовательском образовании научная инфраструктура становится *основой* учебного процесса.

Развитие систем исследовательского образования вызывает радикальную трансформацию образовательного пространства учебного заведения через включение в его архитектуру внешних организаций, которые образуют структуры взаимной интеграции в ближнем и дальнем социокультурном окружении. Образовательный институт исследовательского типа – это всегда *полиинституция*, включенная в кластерно-сетевые структуры сотрудничества. Традиционный образовательный институт демонстрирует возможность лишь малых социокультурно ориентированных вариаций форм учебного бытия.

Таким образом, встраивание обучения в инфраструктуру научного производства знаний (мимезис «научности») и полиинституциональная архитектура являются сферами социально особого в современном исследовательском образовании, которые не могут быть «выведены» из учебных традиций прошлого образовательного времени[104]. В институционально-средовой архитектуре образовательного института исследовательского типа можно выделить три базисных слоя, которые становятся основой учебного процесса и обеспечивают поисковую познавательную деятельность.

Первый слой формируют структуры внешней институциональности – учебные и профессиональные организации, образующие познавательный каркас интегрированной образователь-

---

[103] *Фуко М.* Порядок дискурса. С. 74, 75.
[104] *Карпов А. О.* Принципы научного образования С. 92.

ной системы. *Второй* слой представляет собой учебно-научную инновационную среду, включающую базовый уровень и метауровень организации учебного дела. Компонентами такой среды на базовом уровне являются, например, молодежные исследовательские лаборатории и конструкторские бюро, школьные лесничества и опытные сельскохозяйственные площадки, экологические отряды и научно-производственные участки. В качестве агентов инновационной деятельности на базовом уровне работают студенческие стартап-компании, бизнес-инкубаторы, инвестиционные площадки для разработок студентов и молодых ученых, офисы по распространению знаний, центры трансфера технологий, инновационно-технологические центры. Метауровень учебно-научной инновационной среды выполняет интегрирующую функцию, ему принадлежит важная роль самоорганизации в исследовательском познании. К агентам метауровня принадлежат научные общества учащихся, научно-технические советы, комплексные исследовательские проекты. Здесь действуют технологические консорциумы, обобщенные фонды знаний, научные парки, технопарки. *Третий* слой – это внутренняя среда микроколлективов, вовлеченных в научно-исследовательскую, инженерную и инновационную деятельность.

Эти три средовых слоя-измерения составляют архитектурный ансамбль современных учебных сообществ исследовательского типа. Они создают контекстную познавательскую сеть, определяющую спектр полисемантических расслоений в опыте познающего субъекта. Ведь проблема понимания есть проблема *контекстного* понимания[105]. В этой контекстной среде действует двойной педагогический центр, один из полюсов которого представляет традиционный учительско-преподавательский корпус, другой же является новшеством, привнесенным исследовательским образованием в жизнь учебных сообществ. Это наставники – ученые и специалисты, агенты внешней среды, включающие в учебно-познавательную деятельность проблемные ситуации окружающего мира. Через активность этой двойной педагогической «рефлексии» открывается выход за пределы традиционных образовательных моноинституций, причем открывается так, что внешнее становится частью учебной среды, оставаясь в то же время в профессиональной сфере.

Таким образом, формы бытия современной системы исследовательского образования как общественного присутствия распадаются на две категории. Это, во-первых, институциональности, воплощенные в структурно сложные, но целостные формы кластерно-сетевых учреждений, а во-вторых, средовые конфигурации, обеспечивающие познавательные акции. Следовательно, генезис социокультурного окружения такой образовательной системы определяется развитием институционально-средовых слоев ее архитектуры. Тогда дальнейшее представление принципа интеграции социокультурного окружения требует, во-первых, исследования эволюции структурно-функциональных компонент в становлении интегрированной образовательной системы,

---

[105] *Карпов А. О.* Дискурс и смысл. С. 133.

т.е. ее системогенеза; а во-вторых, раскрытия содержания концепта «учебно-научная инновационная среда» в плане ее познавательных структур. Изложение социально-философских результатов разработки этих двух направлений будет предпринято нами в следующей главе.

Резюмируя, можно заключить, что принцип институционально-средовой интеграции социокультурного окружения устанавливает особую структуру бытия в генезисе образовательного института исследовательского типа. Принцип институционально-средовой интеграции социокультурного окружения предписывает создание кластерно-сетевых партнерств учебных заведений с научными и профессиональными институтами общества, вовлекаемыми в образовательное дело; становление особой науку-несущей образовательной среды, в которой способно рождаться инновационное знание[106]; формирование нового педагогического корпуса, включающего в качестве полноправных участников образовательных сообществ наставников – людей профессий когнитивного типа. Следовательно, исследовательское образование совсем в другой, не только в большей, но и качественно в иной степени становится делом общества, когда образовательный институт – это не череда классных комнат и кипа пыльных учебников, а познавательная сеть, наброшенная на мир.

Обратимся к *принципу научно-инновационного технологизма*, который задает способ бытия локуса исследовательского образования. Вместе с тем способ бытия учебных сообществ не ограничивается технологизмом учебных практик. В нем находят себя, например, способы легитимации учебного знания, механизмы определения квалификации и приемы дисквалификации, формы подчинения и социальной мобильности, педагогические установки и образовательные стандартизации. Однако, именно учебная операционализация, рассмотренная в широком познавательном горизонте деятельности, задает главный тон в развитии способностей индивида работать со знанием, тогда как другие компоненты оставляют менее заметные следы на них.

Подвластность сегодняшнего мира современной науке с ее волей к знанию, говорит Хайдеггер, коренится в греческой мысли, которая со времен Платона носит название философии[107]. Осмысление современности способно обрести почву и укорениться через диалог с древнегреческими мыслителями, наследие которых еще и сегодня «в такой мере настоящее, что его существо, для него самого пока закрытое, повсеместно дожидается нашего внимания и задевает нас»[108].

---

[106] Инновационное знание – это знание, способное производить новое знание*.
* *Карпов А. О.* Современное образование и знание // Философские науки. М. : Издательство «Гуманитарий» АГИ, 2010. № 4. С. 134-136.

[107] *Хайдеггер М.* Наука и осмысление. С. 240, 239.

[108] Там же. С. 240.

Способ бытия учебных сообществ может быть осмыслен через понятие античного τέχνη[109] (techne, лат., «технэ»), создающего опредмеченный мир. Античное τέχνη, рассмотренное как широкий план образовательного действия, вовлекающего в реальность и ставшего особого рода познавательным технологизмом, способно прочертить путь к обретению иного измерения учебной культуры, преодолевающего навязываемые познавательные клише и противодействующего наступлению той ужасной реальности, в которой по словам Т. Адорно «овеществление отношений между людьми проникнет в любой опыт и буквально станет абсолютом»[110].

Полисемия древнегреческого понятия τέχνη внутреннее несет ярко выраженный концентрированный образ, репрезентирующий способ человека воплотить себя в своей судьбе; способ, идущий от практик искусства, ремесла и науки. Агент судьбы суть τέχνηιτης – ремесленник, художник, техник; но в то же время он знаток и мастер. На поэтическом языке τέχνασμα есть его искусно сделанное; в то же время оно – τεχνητός – искусством выдуманное или τεχνικός – с искусством сделанное; т.е. оно и искусственное, и художественное; и труд, и красота[111].

Как знание, соединенное с деятельностью, τέχνη означает ремесло войны и музицирование, отправление власти и сельское хозяйство, управление кораблем и кулинарию, менеджмент недвижимости и кузнечное дело, врачевание и математические построения, зарабатывание денег и искусство живописи, измерение земли и движения планет, политику, колдовство и пророчества.

А.Ф. Лосев пишет, что Платон различает два типа познания, которые он обозначает терминами «gignöscein» и «epistasthai»; первое ведет к приобретению пассивного знания, gnösis; второе – к приобретению искусства, techne, т.е. к знанию как что-то делать[112]. Между общим понятием «активное знание», которое выражается словом έπιστήμη[113] (episteme, лат.; «эпистема»), и его операционным присутствием в виде τέχνη античность создает напряженное смысловое взаимодействие. Ричард Пэрри в Стенфордской философской энциклопедии отмечает тесную положительную связь между episteme и techne, а также их фундаментальный контраст[114].

Techne связано со знанием, которое содержит рецепт «как это сделать»; поэтому Сократ

---

109 Τέχνη (греч.) – искусство, ремесло, наука.*
Technicus (лат.) – мастер, специалист.**
* *Вейсман А. Д.* Греческо-русский словарь. С. 1240.
** *Дворецкий И. Х.* Латинско-русский словарь. С. 1000.

110 *Адорно Т. В.* Эстетическая теория / пер. с нем. А. В. Дранова. М. : Республика, 2001. С. 100.

111 *Вейсман А. Д.* Греческо-русский словарь. С. 1240.

112 *Лосев А. Ф.* История античной эстетики. Высокая классика. Том 3. М. : Искусство, 1974. С. 355, 356.

113 Έπιστήμη (греч.) – знание, умение, наука.*
* *Вейсман А. Д.* Греческо-русский словарь. С. 507.

114 *Parry R.* Episteme and Techne // The Stanford Encyclopedia of Philosophy / ed. by Edward N. Zalta. 2008. URL: http:// plato.stanford.edu/entries/episteme-techne/ (дата обращения 02.06.2011).

называл многие деятельности эпистемами. В «Воспоминаниях …» Ксенофонта[115] он говорит, что «полководец должен … обладать качествами как природными, так и приобретенными ученьем» (III; 1; 6, 7). В свою очередь эпистема указывает на вид теоретических компонентов techne. В «Хармиде» Платона[116] эпистема лечения определяется как «знание того, чтó дает здоровье» (165c). Его «Евтидем»[117] замечает, что «наука дает людям … мастерство в любом приобретении и деле»: в работе по дереву руководствуются плотницким знанием, при производстве утвари – своей наукой (281b,a). В «Никомаховой этике» Аристотеля[118] говорится, что «быть искусным значит разуметь (theōrein), как возникает нечто из вещей, могущих быть и не быть» (1140a10). Отсюда, античное techne предстает как инструментально организованный вид знания; при этом *теоретичность* является его генетической особенностью.

Исходя из греческой традиции, можно определить эпистему образования как знание того, что дает людям знание. Выделение в феномене образования деятельностного плана приводит понятие его эпистемы к теоретическим представлениям о формах и способах использования знания при обучении, т.е к эпистеме образовательной деятельности. Здесь можно сказать, что эпистема, трактуемая как знание, полученное интеллектуальным путем, и в то же время знание активное, сближается с особого рода techne, построенного на онто-эпистемических началах.

Techne как искусство должно быть способно «разумно определить природу того, что само же предлагает, … назвать причины своих действий». Неразумное дело нельзя назвать искусством (Горгий, 465a)[119]. Настоящий врач, т.е. врач искусный, должен быть способен дать своим пациентам *отчет* в их болезни; «он *исследует* начало и природу их болезней» (Законы, 720c,d; курсив мой)[120], поскольку врачевание теоретически «постигло и природу того, что оно лечит, и причину собственных действий» (Горгий, 501a). Techne теряет себя как искусство, опираясь на голую эмпирию; оно лишается *понимания* тогда, когда знание становится голой процедурой, действием, prāxis. Это низкосортное techne, ремесленничество в худшем значении этого слова. Таков помощник врача, который овладевает «своим искусством путем наблюдения, опыта и указаний своих господ»; он опирается только на эмпирию и не способен объяснить, что производят его действия (Законы, 720a,b,c).

---

115 *Ксенофонт*. Воспоминания о Сократе / пер. с древнегреч. С. И. Соболевского // Ксенофонт. Сократические сочинения. Киропедия. М. : ООО «Издательство АСТ»; Ладомир, 2003. С. 29-167.

116 *Платон*. Хармид / пер. с древнегреч. С. Я. Шейнман–Топштейн // Платон. Собрание сочинений в четырех томах. Том 1. М. : Мысль, 1990. С. 341-371.

117 *Платон*. Евтидем / пер. с древнегреч. С. Я. Шейнман–Топштейн // Платон. Собрание сочинений в четырех томах. Том 1. С. 158-202.

118 *Аристотель*. Никомахова этика / пер. с древнегреч. Н. В. Брагинской // Аристотель. Сочинения в четырех томах. Том 4. М. : Мысль. С. 53-293.

119 *Платон*. Горгий / пер. с древнегреч. С. П. Маркиша // Платон. Собрание сочинений в четырех томах. Том 1. С. 477-574.

120 *Платон*. Законы / пер. с древнегреч. А. Н. Егунова // Платон. Собрание сочинений в четырех томах. Том 4. М. : Мысль, 1994. С. 71-437.

Однако таков и кулинар, techne которого следует скорее считать «сноровкой в отличие от врачевания, ибо … приготовление пищи … целиком направлено на удовольствие и ему одному служит» (Горгий, 501a). Здесь высвечивается другая, помимо теоретичности, особенность techne, которая позволяет считать его искусством; а именно, – заточенность techne на высокие ценности. Искусства постоянно «пекутся о высшем для души благе, – говорит Сократ в "Горгии", – а другие этим благом пренебрегают и … целиком обращены на услаждение души» (501b)[121]. В последних «человек служит одному удовольствию, совсем не различая меж лучшим и худшим» (501c).

В «Политике» Платон фактически отождествляет episteme и techne при анализе двух видов знания – практического и познавательного (теоретического). К практическому знанию относятся строительные искусства и все вообще ремесла, которые «обладают знанием, как бы *вросшим в дела*, и таким образом они создают вещи, которых раньше не существовало». Теоретическим знанием является арифметика и некоторые другие сродные ей искусства, которые «не занимаются делами и дают только *чистые* знания» (Политик, 258e,d)[122]. К теоретическим искусствам относятся управление государством и домашним хозяйством, творчество зодчего, когда они *вносят в techne знание, а не ручной труд* (Политик, 259c-e).

При всей условности такой классификации (геометрия имеет практические последствия, а поварское искусство – не только рецептурно) следует особо отметить два преобразующих techne принципа, – это «знания, вросшие в дела» (технологизация знания) и «дела, включающие в себя знание» (теоретизация практики). «Знания, вросшие в дела» по сути дела представляют сконструированную деятельность, которая существует отдельно от вещи, сделанной таким «технологизированным» искусством. Р. Пэрри отмечает в связи с этим: «Практические Techne приносят в существование отдельно от продуктов Techne себя, в то время как теоретические Techne нет»[123].

Теоретическая часть techne как искусства явно испытывает больше симпатии в античные времена, нежели эмпирическая компонента. «Опыт есть знание единичного, а искусство – знание общего», пишет в «Метафизике» Аристотель. Конечно, «кто обладает отвлеченным знанием, а опыта не имеет и познаёт общее, но содержащегося в нем единичного не знает, … часто ошибается в лечении, ибо лечить приходится единичное. Но все же мы полагаем, что знание и понимание относятся больше к искусству, чем к опыту». Владеющие искусством более мудры, чем имеющие опыт, ибо «первые знают причину, а вторые нет», т.е. знают «почему», а не

---

121 См. также (464c): «… постоянно пекутся о высшем благе».

122 *Платон*. Политик / пер с древнегреч. С. Я. Шейниан–Топштейн // Платон. Собрание сочинений в четырех томах. Том 4. С. 3-70.

123 *Parry R*. Episteme and Techne.

«что» (Метафизика, 981a15-20)[124]. И далее: «… искусство в большей мере знание, нежели опыт, ибо владеющие искусством способны научить, а имеющие опыт не способны» (Метафизика, 981b5). Однако Платон все же говорит, что двоякий способ несравненно лучше. Врач, равно как и учитель гимнастики, должен и *предписывать*, и *объяснять* (Законы, 720d,e).

Следовательно, античное techne есть деятельностная эпистема (т.е. система представлений о формах и способах использования знания), которая ориентирована на высокие ценности, теоретизирована и технологизирована; в последнем своем качестве она осуществляет себя не только как отдельный результат. Продуктивное отношение techne также этизировано, поскольку нравственно применять полученные знания и извлекать из них пользу (Воспоминания о Сократе; II; 7; 8). Знание должно быть усердием положено в действие, в этом успех и земледельца, и полководца, говорит Сократ в «Домострое» Ксенофонта (XX, 5-10)[125].

Вместе с тем античное techne имело дело с магическим творением вещей, которое опрокидывало в материальную реальность скрытые идеи, заложенные в мир Творцом. Ремесло имитирует формы – мастер «всегда держит в уме какой-то образец» (εἶδος); так поступают и живописцы, и строители, и корабельные мастера, равно как учителя гимнастики и врачи (Горгий, 503e, 504a). Все они имитируют парадигмы вещей и в то же время сообщают знание форм. Формы Аристотеля, которые «суть бытия каждой вещи и ее первосущность», находятся на верхнем уровне бытия, в метафизической «душе»; они «копируются» посредством искусства в операционные сферы человеческого существования (Метафизика, 1032a30-1032b). Созданные techne вещи, говорит Платон в «Государстве»[126], «служат лишь образным выражением того, что можно видеть не иначе как мысленным взором». Это тот вид умопостигаемого, в стремлении к которому душа не восходит к его первоначалу, это то, «что́ изучают при помощи геометрии и родственных ей предметов» (510e-511b). В «Протагоре»[127] он заметит – искусство измерять выясняет истину (356d,e). Таким образом techne как знание форм, в которые могут облечься предметы, соотнесено с истиной; таким образом оно становится инструментом познания реальности.

Techne как искусство с необходимостью относится к творчеству, а не к поступкам; в свою очередь творчество (poiēsis) и поступки (prāxis) – это вещи разные. Начало вещи, которая исходит от искусства, – в творце, а не в творимом (Никомахова этика, 1140a1-15). Следовательно, techne не просто рационализированная деятельность, понимающая, что делается, как делается и

---

124 *Аристотель*. Метафизика / пер. с древнегреч. А. В. Кубицкого, М. И. Иткина // Аристотель. Сочинения в четырех томах. Том 1. М. : Мысль, 1976. С. 63-367.

125 *Ксенофонт*. Домострой / пер. с древнегреч. С. И. Соболевского // Ксенофонт. Сократические сочинения. Киропедия. С. 220-280.

126 *Платон*. Государство / пер. с древнегреч. А. Н. Егунова // Платон. Собрание сочинений в четырех томах. Том 3. М. : Мысль, 1994. С. 79-420.

127 *Платон*. Протагор / пер. с древнегреч. Вл. С. Соловьева // Платон. Собрание сочинений в четырех томах. Том 1. С. 418-476.

почему, но *творчество* духа, нащупывающего истину. Объем понятия techne содержит широкий диапазон значений познавательного отношения в его способности инструментализировать и объективировать реальность.

Проведенный нами анализ позволяет выделить в античной эпистеме деятельности (античном techne) следующие основополагающие принципы: (1) соотнесение знания с миром реальных вещей, составляющее способность постигать социокультурные формы, в которые действующая реальность может облекать знания; здесь techne, доставляя приемы оформления истины, становится инструментом ее постижения; (2) соединение теоретического понимания и практического искусства, в двоякости которого Платон видел несравненно лучший способ действовать; (3) ценностное опосредование techne через практическую пользу для мира и духовное развитие личности, которое определяется отношением к истине; (4) творческий дух techne как созидающее и руководящее начало, которое преобразует замыслы, идеи, знания и опыт в операционное присутствие в действительности. Так античное techne, ставшее эпистемой деятельности, образует организованный вид знания о том, как делать «вещи»; к нему относятся и педагогическое искусство, и медицина, и инженерное дело, и музыка. Его основополагающие принципы задают возможности techne-логизированного познания и вместе с тем характеризуют его описательный потенциал. Исследовательское познание предполагает наличие подобного рода «античной» оснащенности в практиках своего вторжения в реальность.

Образовательное techne следует рассматривать под углом зрения двоякого рода деятельностной эпистемы, о котором говорит «Филеб»[128] Платона: «… но следует ли допустить, что одна сторона нашего знания, обращенная на науки – творческая, другая же – воспитательная и образовательная» (55d). Отсюда, в арсенал значений образовательного techne включается и творческая продуктивность обучаемого, и воспитующее действие обучающего. Ясно, что античное techne, будучи спроецированным на способ бытия учебных сообществ, способно предъявить в разные исторические времена особые «технологизации» познавательного отношения. Здесь присутствует и голая эмпирия, и рутина ученических упражнений, и предметный формализм; но здесь также – творчество, научный опыт, вещи искусства и немецкий Bildung.

Так, П. Бурдье сегодня видит «некартезианскую педагогику» как ориентированную на передачу *искусств*, составляющих практические и теоретические насыщенные способы говорить и делать. Такая педагогика, называемая им «исследовательской», направлена на «создание габитусов изобретательства, творчества, свободы»[129].

Семантика понятия «античное techne» может быть перенесена на такие термины, как «технологизированное познание», «учебный технологизм» или «технологизм учебных прак-

---

128 *Платон*. Филеб / пер. с древнегреч. Н. В. Самсонова // Платон. Собрание сочинений в четырех томах. Том 3. С. 7-78.

129 *Бурдье П.* Университетская докса и творчество: против схоластических делений.

тик». При таком, «античном», осмыслении их значение выходит далеко за рамки механистически понятой технологизации в учебном деле, которая есть воспроизводство стандартизированных цепочек и образцов деятельностей как педагога, так и ученика. Последняя входит в объем его значений, но лишь как единичный элемент. Главный модус, который несет в себе термин «учебный технологизм» или «технологизм учебных практик», есть рассмотрение способа существования образовательной системы под углом зрения познавательно-оснащен-ного вторжения в реальность. Такое techne может быть творческим и формальным, теоретическим и эмпирическим, но его операционное начало, в конечном счете, характеризует культурную «сделанность» знаний в учениках.

Культурно-конкретная технологизация познавательного отношения реализуется либо в чем-то одном, либо в эпистемическом комплексе, включающем разное. Так, в ней может присутствовать в качестве доминирующего начала лишь инструментальная часть познания – метод, его оснащенность и операциональность. Примером служит трансляция «предметных» знаний в дискурсивной форме, приемы которой слабо зависят от содержания. В то же время образовательное techne способно действовать и через объективацию знания в реальности, через познавательные механизмы, относящие знание к «сделанной» вещи, которая взята не сама по себе, но вместе с изменяющейся средой в своих социальном, культурном и профессиональном пространствах существования.

В исследовательском образовании познавательное отношение «технологизируется» относительно способности к продуктивному вторжению научного знания в реальность. Учебный технологизм становится метапонятием, за которым стоят: (а) сложная инструментально-временная структура взаимосвязанных познавательных методов и методик обучения, основанная на учебной операционализации научных исследований, (б) комплекс открытых научно-познавательных проблем, разрабатываемых на разных этапах обучения, (в) специфичные конфигурации творческой и дискурсивной сторон учебного познавательного акта, динамика социокогнитивного роста и проблемно-познавательные траектории личности, (г) образовательная инфраструктура и «производящие» знание коллективы. Здесь учебный технологизм становится научно-инновационным.

В научно-инновационном технологизме образовательного института исследовательского типа находят свое раскрытие принципы античного techne. Во-первых, исследовательское обучение переносит дисциплинарные знания в мир реальных вещей, который накладывает на них условие аутентичности, а значит познание становится на путь следования истине. Во-вторых, происходит технологизация полученных знаний, т.е. они становятся способными осуществляться как деятельность в специализированных контекстах человеческого присутствия и придавать социокультурно объективирующий смысл учебным практикам, и, кроме того, эмпирическая

деятельность обретает свое теоретическое обоснование. В-третьих, познание получает свое оправдание в ценностном измерении и как продуктивная деятельность, создающая полезные для мира «вещи», и как внутренний, творящий себя рост личности. В-четвертых, учение становится творчеством в смысле генерации новых знаний и включения их в реальность, т.е. инновационным актом для познающего субъекта.

Принцип научно-инновационного технологизма определяет способ бытия систем исследовательского образования, т.е. то, что позволяет этим эпистемически сложным структурам *быть* в условиях, когда знание вступает в роль основного производящего актива общества. Этот принцип предписывает *знанию* деятельностную связь с областями профессионального использования, его инновационную активность в смысле генерации новых знаний и социокультурную ценность под углом зрения общественных и личных интересов обучающегося. Относительно учебного *познания* принцип научно-инновационного технологизма устанавливает приоритетность методов, свойственных научному поиску, в частности, ставит задачу операционализации научных исследований в качестве методик обучения. Он опирается на генеративную дидактику, которая определяет способ обучения, имеющий целью творческую продуктивность личности в отношении к знанию, иначе говоря, компетентность в создании знаний. Отсюда принцип научно-инновационного технологизма указывает на особое в познавательной функции бытия новых учебных сообществ, идущее от генеративных способностей творческого psyche открывать истину посредством внерационального, трансцендирующего мыслительного акта. И такое качество познавательного метода становится доминирующим в исследовательском образовании, эпистемические объекты которого являются ненаблюдаемыми сущностями и могут быть поняты лишь посредством интуитивных моделей[130].

Раскроем содержание принципа *трансцендентности научного познания,* характеризующего функцию бытия локуса исследовательского образования.

Доминантной особенностью исследовательского метода познания является участие в индивидуальном познавательном акте двух сфер, которые в 1976 году Я.А. Пономарев относил к атрибутам индивидуального познания: области чувственного познания, где опора приходится на первичные, базальные, непосредственно необъективируемые модели, неосознаваемые и недоступные непосредственному словесному отчету; и сферы непосредственно объективного, абстрактного познания[131]. Научные методы познания предполагают наличие особого, внерационального механизма, т.е. неосознанного и интуитивного, проявление которого составляет основу творческой деятельности и известны по особым состояниям инсайта или озарения. Эту особенность исследовательского метода познания отмечал и Т. Кун, когда комментировал тео-

---

130 *Агацци Э.* Переосмысление философии науки сегодня. С. 43.

131 *Пономарев Я. А.* Психология творчества и педагогика. М. : Педагогика, 1976. С. 146.

ретические позиции своего британского коллеги М. Полани: «… многие успехи ученых зависят от «скрытого знания», то есть от знания, которое определяется практикой и которое не может быть разработано эксплицитно»[132]. В.П. Зинченко, обсуждая спонтанность и свободу творчества, которые обязаны сферам бессознательного, полагает главнейшими средствами продуктивного мышления и творческой деятельности – слово, образ и действие в их *неявном* единстве смыслов, в их *культурной* соотнесенности[133]. Такая образно-концептуальная модель «внутренней речи»[134] характерна и проявляется прежде всего в современных методах научного образования, когда они имеют дело с проблемным поиском нового.

Доминирующим качеством познавательного метода (эпистемической доминантой) в системах исследовательского образования является трансцендентность научного познания. Способность к творческому воображению, инсайту, интуиции составляет одну из главных основ научной компетенции, и как следствие, системы компетенций, воспитываемых исследовательским образованием. Отсюда третья онтологическая компонента парадигмы исследовательского образования определяется принципом трансцендентности научного познания, который постулирует соединение рациональности логики и внерациональности творчества в учебной познавательной деятельности. Такое качество познавательной деятельности имеет непосредственную связь с созданием различных типов внерационального знания: имплицитного, интуитивного, реликтового, автоматизированного, а также с образованием интегрированного знания у обучающихся[135].

Название сформулированного принципа коннотативно отсылает к трансцендентной функции в математике, которая имеет действительную и мнимую части, а также к «трансцендентной функции» К.Г. Юнга, соединяющей психические противоположности сознания и бессознательного[136]. В таком понимании исследовательского познания можно усмотреть мимезис античности, где, отмечает В.В. Миронов, «широкое толкование разума и методов рационального постижения бытия неизбежно связывало понятие рациональности в целом со всеми социокультурными компонентами, в рамках которых она функционировала. Отсюда и широкое толкование науки, в которой слились разум и воображение»[137].

Обсуждая проявление феномена энантиодромии, открытого Гераклитом, как регулирующей функции противоположностей в психике человека, К.Г. Юнг так обозначал педагогиче-

---

132 *Кун Т. С.* Структура научных революций. С. 71.

133 *Зинченко В. П.* Гетерогенез творческого акта: слово, образ и действие в «котле Cogito» // Коллектив авторов. Когнитивный подход: Научная монография / отв. ред. академик РАН В. А. Лекторский. М. : Канон+; РООИ «Реабилитация», 2008. С. 365, 389.

134 Там же. С. 391.

135 *Карпов А. О.* Интегрированное знание // Человек. М. : Наука, 2003. № 4. С. 81-85.

136 *Юнг К. Г.* Трансцендентная функция // Юнг К. Г. Сознание и бессознательное / пер. с англ. А. А. Алексеева. СПб. : Университетская книга, 1947. С. 284.

137 *Миронов В. В.* Философия и метаморфозы культуры. М. : Современные тетради, 2005. С. 27.

скую проблему бессознательного в обучении: «… разум – всего лишь одна из возможных духовных функций, … разумом охватывается только одна сторона феноменов мира. … Во все стороны от нас лежит иррациональное, несогласуемое с разумом. И это иррациональное является также психической функцией, … ведь человек не только разумен и таковым не будет никогда. Нужно, чтобы все школьные наставники твердо зарубили себе это на носу. Иррациональное не следует искоренять – оно не может быть искоренено»[138].

По мере развития методов исследовательского образования специалисты все более осознают практическую необходимость понимания механизмов, связывающих два вида познания – рационального (рассудочного, логического) и внерационального (образного, интуитивного). Здесь мы дадим краткую философскую интерпретацию феноменов, которые сопровождают трансцендентное познавательное действие, включая связь творческих трансценденций с обучением.

Тем, кто имеет дело с внутренним поиском, знакомы пограничные состояния психики, которые разрешаются мгновенными просветляющими актами и означаются в терминах «инсайт», «интуиция», «озарение», «конструктивное воображение», «счастливая идея» и т.п. Как отмечал Юнг, понимание этих феноменов через «бессознательный процесс, результатом которого является внезапное вторжение в сознание неосознаваемого содержания, неожиданной идеи или предчувствия», берет начало в философии Бергсона[139]. Г. Кохут, рассматривая проблему исследования внутреннего мира, в 1980 г. писал, что в данных случаях «талант и опыт сочетаются и обеспечивают либо быстрый сбор большого материала и способность понять, что он образует значимую конфигурацию, либо распознавание в один шаг сложности конфигурации, которая ранее не поддавалась решению»[140].

Та, кажущаяся только сознательной, деятельность, которая свойственна научному поиску и которой традиция зачастую приписывает исключительно логические основания, на деле пронизана «перешагиваниями» через микро- и макроразрывы охватывающего ее потока опыта – внешнего и внутреннего, порой незамечаемыми transcendens-феноменами, поражающими некой потусторонностью, как только своим вторжением они приносят неожиданные постижения. Трансценденция – это дремлющая, но обнадеживающая интенция *имманентного* к туманному мерцанию истины. Трансцендирование – это обнажение субъективно-скрытой сущности, ответ на давление содержащейся в поиске истины. Трансцендентный опыт – это постижение *явно* в опыте несуществующего, преодоление растворенности в мире, концентрация себя в его сущностных моментах. Феномен трансцендирования представляется близким тому, что искал Берг-

---

138 *Юнг К. Г.* Личное и сверхличное, или Коллективное бессознательное / пер. с нем. Т. Ребеко // Юнг К. Г. Бог и бессознательное. М. : Олимп, ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. С. 301, 302.

139 *Юнг К. Г.* Инстинкт и бессознательное // Юнг К. Г. Сознание и бессознательное. С. 61.

140 Цит. по: *Самуэлс Э.* Юнг и постъюнгианцы. М. : ЧеРо, 1997. С. 238.

сон как «другое познание», как «ви́дение другой половины реальности», когда «к интеллекту присоединили бы интуицию»[141].

Является ли трансценденция гармонизацией противостоящих начал сознания и бессознательного подобно гармонии пифагорейца Филолая, которая «есть единение многих <элементов> смеси и согласие несогласных»[142]; достаточно ли понимать трансценденцию как «результат объединения сознательных и бессознательных содержаний» и через «свойство соединенных противоположностей»[143]. Трансмыслимое – это своего рода синтез, т.е. гармонизированная и преобразованная в единство μίξις[144], принявшая новое качество под воздействием своих специфических ингредиентов, или же продукт иного рода, порождаемый вне гармонии, плод, лишь в оболочке которого мы находим следы исчезнувших первоначал?

Метафора трансцендирования как синтеза сознательного и бессознательного опыта представляется неаутентичной. Субъективная интенция предшествующего внутреннего поиска, вызывая особые имманентные напряжения, охватывающие значительные пласты psyche, санкционирует стремление когнитивных форм сознательного и бессознательного к экстремальным проявлениям. Возникающий диссонанс не располагает к синтезу. Он провоцирует имманентные силы трансценденции к диссоциации прежних целостностей когнитивных структур, осколки особенного которых послужат некими граничными детерминациями при рождении *продукта трансцендирования*, который в свою очередь даст начало новым когнитивным конфигурациям. Продукт трансцендирования – это как новое бытие, окруженное тем, что стало небытием, формой, «ничто», создающим границы «произведенного» бытия; как тот бергсоновский стакан – наполненное небытие, который всегда полон, но то, что его заполняет, «всегда занимает место пустоты» и подобно всякой реальности «достигает бытия, лишь проходя через небытие»[145].

Классический случай «изобретения» таблицы химических элементов демонстрирует диссонансный характер появления устанавливающего новые смыслы сущего, в котором фрагментам предшествующего опыта принадлежит лишь периферийное существование. Нечто близкое несет в себе трансцендентный акт любой малости, рождая целостности, схватывающие в общие структуры ratio и spiritus, вследствие чего – нерационализируемый полностью и родственный той способности искусства, парадоксальность которой Адорно обозначил как «делать вещи, о которых мы не знаем, что они такое»[146]. Гетерономность трансцендирования проявляется и в

---

141 *Бергсон А.* Творческая эволюция / пер. с франц. В. Флеровой. М. : ТЕРРА-Книжный клуб; КАНОН-пресс-Ц, 2001. С. 324.

142 *Филолай.* Фрагменты // Фрагменты ранних греческих философов. Часть 1. От эпических теокосмогоний до возникновения атомистики / пер. с древнегреч. А. В. Лебедева. М. : Издательство «Наука», 1989. С. 442.

143 *Юнг К. Г.* Трансцендентная функция. С. 284, 310.

144 Μίξις (греч.) – смешение, совокупление.*
* *Вейсман А. Д.* Греческо-русский словарь. С. 819.

145 *Бергсон А.* Творческая эволюция. С. 267.

146 *Адорно Т. В.* Эстетическая теория. С. 168.

том, что оно на руинах являет нам новое, либо старое обращает в пустыню диффузностей – материал для критической рефлексии. Отсюда неиндифферентное чувственному трансцендирование обретает субъективные гаммы чувственных полей, т.е. трансцендирование это всегда и переживание.

В нисхождениях общих трансцендирующих форм к частному структурированному опыту, демонстрирующему неполноту и несостоятельность, производится разрыв субъекта с его-прошлым, разворачивающийся в истории его трасцендирований. Последние раз за разом исключают его-настоящее из его-бытийности и таким образом создают то индивидуальное восхождение и ту индивидуальную незаконченность, которые только и являют его особенное в стихии неразделенного личного существования, манифестируя его освобождение от общего бессознательного. Так, динамика трансцендирования высекает пунктир демаркаций между существовавшей и обретаемой личностью, означающий путь человеческой индивидуации, поскольку каждый акт трансцендирования – это не прибавление нового к уже существующему, а рождение целостного несуществующего, «живое рождение, ведущее к новому уровню бытия, новому положению»[147].

Во внутреннем, не явном и скрытом, иначе говоря, имманентном, на которое опирается трансценденция, присутствуют два уровня, соотносимые с формообразующими (структурирующими) и функциональными пластами психики; – это *метауровень* имманентного и *инструментальный* уровень имманентного. Под углом зрения обретения личностью своей духовной неповторимости значение первого уровня представляется выше, чем второго[148].

Трансцендирующее мышление, его имманентная динамика способны создавать духовные системы иного порядка, нежели те, что обслуживают исключительно сознательно выстроенную познавательную активность, так сказать, «нормальный» познавательный опыт, протекающий через накопление и рефлексию осознаваемого и неосознаваемого материала. Эти духовные системы располагаются на метауровне имманентного, где сохраняется опыт духовной работы со сверхчувственными феноменами.

На метауровне имманентного обретают жизнь системно общее и постоянно обновляющееся индивидуальное и коллективное феномена посттрансценденции; в то время как местом структур особенного, объективирующего себя в конкретном, является инструментальный уровень имманентного. Метауровень *индивидуального* имманентного несет в себе формы понимания личного опыта трансцендирования, отделенные от его содержания. На метауровне *коллективного* имманентного располагаются социально ассимилированные формы переживания

---

147 *Юнг К. Г.* Трансцендентная функция. С. 310.

148 *Карпов А. О.* К проблеме феноменологии творчества // Философские науки. М. : Издательство «Гуманитарий» АГИ, 2005. № 5. С. 105-119; № 6. С. 127-135.

трансцендентных познавательных актов, владельцами которых являются сообщества профессионального, социального, культурного, национального, религиозного типов, etc.

Население метауровня имманентного формами и структурами являет нам создание некоего метаязыка, подобного νόησις νοήσεως (мысль о мысли, греч.). В *индивидуальном* слое метауровня имманентный язык обслуживает «рефлексию» внутренних форм, духовный разговор субъекта как в-себе-сущего; в *коллективном* слое обеспечивает недискурсивные коммуникации вне-себя-сущего, которые проблематично идентифицировать в понятиях и суждениях. Такой метаязык есть некое подобие герменевтического процесса, переводящего содержание трансцендентного опыта в то, что может быть «воспринято» субъектом.

Динамика трансцендентных актов обусловливает богатство метауровня, а следовательно, и выразительность метаязыка; она же является тем, что дает ему голос. Этот голос артикулирует иные понимания, иные претензии, иные истины при постижении сущностей. Метаязык дает способность формам говорить, а зов внутреннего поиска, эхом которого звучит внешняя активность, заставляет их это сделать. Метаязык сверхчувственных форм прокладывает путь индивидуации субъекта, сшивая его духовный континуум, определяет в духовных построениях субъекта скрытое от его ожиданий, которое впоследствии найдет себя в его устремлениях.

Именно через внутреннее говорение из феномена посттрансценденции в метабытийном контексте следует понимать то свойство восходимости субъективного познавательного действия, опосредованного рядами трансценденций, которое мы обозначаем как *градиентное мышление*, т.е. двигающееся в направлениях наибольшей напряженности поля психических сил и находящееся в поиске наибольшего скачка, преодолевающего разрывы смысловой целостности. В неисчерпаемости метаязыка имманентного – незаконченность человека, которая продлевает голос феноменов посттрансценденции через жизнь.

Важно понимание того, какую роль играют эффекты трансцендирования в учебном освоении знаний и развитии творческой личности.

Творческая личность идентифицируется посредством качества трансцендентной функции. Ясно, что это только потенциальность, что эта потенциальность очень индивидуальна, т.е. зависит от содержаний и состояния psyche, что, судя по всему, не всем людям доступна актуализация этой потенциальности (последнее может быть обусловлено как психической нерасположенностью к творческому действию, так и влиянием ситуации). Однако, также ясно, что королевская дорога к творческой продуктивности пролегает через сферы исследовательской активности, понимаемой в самом широком смысле, активности, которая есть акт трансцендирования, захватывающий сознательное и бессознательное индивида. Успех трансцендентной активности зависит от мощности и организованности знаниевых структур, образующих каркас индивидуальной психики, т.е. от инструментального уровня имманентного. Глубина и качество

творческой деятельности – суть функции метауровня имманентного, его индивидуального и коллективного пластов.

Опыт трансцендирования создает иную палитру восприятия, разворачивает кругозор, изменяет масштаб понимания, несет с собой духовные содержания так, что никто не может остаться тем, кем был до него. Есть большая правда в том, когда К.Р. Роджерс, влекомый духом произведений С. Кьеркегора, «его честным желанием называть вещи своими именами», утверждает в качестве одной из принципиальных педагогических позиций то, что «знание, которое добыто лично тобой, истина, которая тобой добывается и усваивается в опыте, не может быть *прямо* передано другому»[149]. В действительности, как можно теперь заметить, важна способность педагога «сопровождать» опыт личных трансцендирований своих учеников; т.е. та способность, существование и развитость которой в значительной степени обусловливаются только его личным опытом и личной историей собственных трансцендирований.

Учитель, да зачастую и преподаватель, как правило, не обладает опытом использования предметных знаний в профессиональной сфере внешнего мира. Это лишает его возможности быть проводником в обретении продукта трансцендирования, поскольку у него нет собственной истории практического предметного трансцендирования[150]. Следовательно, он не вхож на метауровень коллективного имманентного в области тех знаний, которым обучает, т.е. не владеет метаязыком духовных форм, индуцируемых специальным знанием, что ставит его в весьма затруднительное положение перед лицом опыта, основанного на исследовательской практике. «Отношение того, кто слышит, но не понимает, равно присутствию отсутствующего», – говорил Гераклит[151]. Такая диспозиция предопределяет в лучшем случае весьма сдержанное отношение учащих к недогматическим методам обучения, в частности к способам получения знаний, базирующимся на исследовательской практике, под которой они понимают некий оксюморон – *алгоритм* научного исследования.

Интуиция, которая входит в арсенал трансцендентной дедукции, есть ответ на ситуацию. Отсюда интуитивность исследовательского действия требует соответствия контекстов исследовательского обучения практике научного поиска. Следовательно, важен не просто опыт трансцендирований, а контекстный опыт, произведенный в соответствующем *окружении-действии* и над соответствующими сущностями. Эта контекстность двоякого рода; с одной стороны – научный антураж, сопричастная научному действию и оснащенная под него открытая исследовательская среда и «живущая» в ней научная операциональность; с другой стороны – атмосфера творчества и воображения, вчувствования и озарения. Атмосфера внерациональ-

---

149 *Роджерс К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. М. М. Исениной. М. : Издательская группа «Прогресс»; Универс, 1994. С. 333, 336 (*курсив мой*).

150 *Карпов А. О.* Дискурс нонмодерна. С. 124, 125.

151 Цит. по: *Кессиди Ф.* От мифа к логосу. Становление греческой философии. СПб. : Алетейя, 2003. С. 212.

ных актов несет в себе невербализуемый опыт и требует искушенного наставника, чья история личных трансцендирований созвучна такому *контекстному* опыту. Поэтому он способен быть помощником ученика в размыкании мира внешнего через мир внутренний. Именно ему в силу профессионального и жизненного опыта уготована роль Spiritus rector – духовного водителя учеников на пути трансцендентного познания, в приобретение того нового знания, которым сам он на данный момент не обладает и которым они совместно овладеют. В этом суть понимания особенного, опосредующего «трансцендентное» качество познавательного метода и создающего условия для внутреннего роста взрослеющей личности в условиях открытой образовательной среды исследовательского типа. Культурный климат закрытых сообществ элиминирует богатство внутреннего мира личности, поскольку «понимание человеком самого себя происходит более или менее беспроблемно»[152].

Социально-эпистемическую основу познавательного действия в исследовательском образовании составляет свобода трансцендирующего акта, создающего новое. Снятие познавательных границ делает действительным то новое бытие учебных сообществ, которое оформляется в интеграции социокультурного окружения, осуществляется посредством научно-инновационного технологизма и познает через трансцендентную дедукцию. Именно познавательная свобода есть безусловное предписание бытия исследовательского образования.

Дадим характеристику *императива познавательной свободы,* составляющую генерализацию бытия локуса исследовательского образования.

Имплицитная парадигма образования действует так, что поверх дискурсивного многообразия телеологических сентенций, говорящих о его идеалах, ставит собственное генерализирующее начало. Его вербализованные понимания лишь отчасти способны отразить реализованное существо образовательного дела. Такая паллиативность есть не только следствие доктринальности взгляда, сопутствующей всякой концептуализации, но и принципиальных трудностей с проявлением скрытого в системно сложных планах человеческого общества. Вербализованное выражение генерализирующего начала в жизни социокультурного феномена представлено нами в форме императива. Таким образом, образовательный императив есть концептуализированное воплощение социокультурных «идеалов» образования, которые выражаются в деятельности образовательной структуры на том или ином хронологическом отрезке истории.

Образовательный императив в действующей образовательной культуре характеризует то, *как* проявляются устойчивые инкорпорации в социальную структуру доктринальных представлений и социальных аттитюдов, устанавливающих смысл понятия «образованный человек».

---

[152] *Адорно Т. В.* Проблемы философии морали / пер. с нем. М. Л. Хорькова. М. : Республика, 2000. С. 176.

Образование как культурно приобретенное состояние, отмечает К. Ясперс, делает грека соответствующим идеалу калокагатии, вкладывает в римлянина decorum и honestum[153], выковывает из англичанина джентльмена. Такой генерализированный идеал образования есть функция сословия, духовной сферы, ведущей области деятельности и образовательных институций[154].

В середине прошлого века К. Ясперс говорит, что университет требует свободы обучения, «он должен учить истине независимо от желаний и предписаний, которые могли бы ограничить его снаружи и изнутри». В таком университете студенты «обладают свободой учения», однако их безоговорочное стремление к познанию возможно только вследствие самостоятельной инициативы[155]. Вместе в тем «способности раскрываются прежде всего тогда, отмечает В.Д. Шадриков, когда есть свобода деятельности, свобода в выборе самой деятельности, свобода в формах ее реализации, в возможности творчества»[156]. Познавательная свобода в обучении, свобода в мышлении обусловлены образовательным techne, в античном понимании этого термина, т.е. такого рода искусством, которое должно учить *процессу* приобретения знаний, а не только механически транслировать их позитивное содержание. Б. Ридингс видит в этом ключевой момент педагогики Bildung'а, делающей мышление и приобретение знаний свободной автономной деятельностью, частью субъекта[157].

Старая логика культурного участия образовательного института как замкнутого просвещенческого микрокосма элиминируется социальной динамикой, трансформирующей его в систему открытого взаимодействия. Последнее создает социокультурное, эпистемическое и функционально-структурное разнообразие, которое плохо уживается с некой общей конституирующей идеей, такой как идея разума Канта, идея культуры Гумбольдта и Фихте или принцип коммуникативной рациональности Хабермаса. Монотрансцендентальный подход обоснования функции образовательного института уже кажется недостаточным, равно как и апелляция к его телеологии, за которой всегда угадывается идея. Вместе с тем сегодняшнее возвращение идей В. Гумбольдта и Дж.Г. Ньюмена в проектах университета XXI века демонстрирует то, что образование генетически не способно говорить на языке административной логики и получать аутентичное оценивание посредством формальных технологических показателей и критериев

---

153 Decōrum (лат.) – приличие, пристойность, достоинство.
Honestum (лат.) – честность, высокая нравственность, добродетель.*
* *Дворецкий И. Х.* Латинско-русский словарь. С. 292, 478.

154 *Ясперс К.* Идея университета (1946). С. 58-60.

155 Там же. С. 36, 77.

156 *Шадриков В. Д.* Деятельность и способности. С. 5.

157 *Ридингс Б.* Университет в руинах. С. 98.

качества, построенных по модели опроса потребителей[158]. За этим возвращением угадывается множественность культурных позиций, в которых существует и развивается современное образование, и таким образом, та множественность, которая прочерчивает русло его развития в направлении формирования парадигмально-дифференцированной структуры.

Образовательный институт сопротивляется аналогии между знанием и товаром, встроенным в цепочки производства, распределения и потребления. И в то же время мышление в его стенах делается все более затруднительным, все менее необходимым, а фигура учащегося-потребителя становится все более реальной. Учитывая радикальную противоречивость ситуации, Ридингс выстраивает иную логику культурного участия образовательного института. Он отказывается от обоснования учебных практик некой внешней идеей, от представления образовательного института в системе чистых уз социальности. Он делает попытку осмысления социальной связи без обращения к объединяющей идее государства, культуры, коммуникативной рациональности или любой другой[159].

Ридингс полагает, что в современном университете «направляющая его идея культуры перестала играть определяющую роль», т.е. университет не может быть понят сегодня *исключительно* исходя из его связей с культурой. Однако, он может быть представлен в терминах диссенсусного, а не консенсусного сообщества, т.е. сообщества, живущего в условиях утраты или расстройства общей логики бытия, которое «отказалось от идеи идентичности или единства». Трансакционная природа университета, на которой настаивает Хабермас, элиминируется непрозрачностью коммуникации, идущей от дифференциации социально-семантических понятий. Здесь «возможность коммуникации не определяется и не подкрепляется общей культурной идентичностью», поскольку отсутствует разделяемое всеми ядро, которое обеспечивает социальную связь[160].

В то же время университет есть место обитания сообщества мыслителей. В нем мышление соседствует с другим мышлением, разворачивается бок о бок с ним, является совместным процессом, не предполагающим ни идентичности, ни единства; ведь мыслить рядом друг с другом не значит делать это обязательно сообща, не обязательно делать это в единстве. В условиях деконструкции культурной миссии университета важно сохранить задачу мышления как

---

[158] Там же. С. 93, 49, 175.
Ридингс говорит о спорности количественных индикаторов качества, используемых в оценках деятельности университета, которые фактически воспроизводят методику оценивания коммерческих предприятий. Обязательно ли лучший университет является самым богатым, а лучший преподаватель это тот, кто имеет наивысшую университетскую степень и наибольшее число грантов? Разве именно это делает преподавателя хорошим? Значимость библиотечных фондов измеряется их количественными показателями или эффективностью использования знаний? Как измерить последнюю? Являются ли оценки студентов свидетельством их будущей профессиональной успешности, т.е. дают ли они представление о подлинном уровне подготовки?

[159] *Ридингс Б.* Университет в руинах. С. 193, 229, 234, 246.

[160] Там же. С. 162, 168, 171, 239.

вопрос. Однако такого рода Мышление нельзя рассматривать как *идею* университета, поскольку оно предполагает вопрошание в самом широком смысле, оно существует как имя *разногласия,* выражаемое в системе гетерогенных идиом. Это имя окликает участников педагогических отношений как адресатов, прежде чем они смогут задуматься о нем. Оно существует как горизонт, которому нельзя приписать содержание, способное быть охваченным сознанием, или понятийный каркас, позволивший бы прекратить споры. «Мышление», принявшее статус простого имени, радикально отделено от истины; оно обладает лишь *знаковой* функцией, но не истинностным содержанием; его смысловые эффекты всегда открыты для дискуссии и не дают ему «лечь в основу мистической идеологии истины». Это «Мышление никому не принадлежит, у него нет подлинной идентичности, оно не является собственностью субъекта»[161].

Следовательно, университет нонмодерна по мнению Ридингса должен существовать под знаком или эмблемой Мышления таким образом, что это существование постоянно проблематизируется, ставится под вопрос как в отношении смыслов, так и в инструментальном плане; оно действует как многополярное и многообразное cogito. В пространстве смысла здесь присутствует отказ от телеологии, которая задается идеей, и конституируется постоянная попытка делать все возможное в русле Мышления, т.е. сохранять ему приверженность, «одновременно отводя место тому, появление чего мы не можем предугадать». Инструментальная позиция осуществляется через «желание вызвать в системе определенные события, не заявляя о том, что в них заключается подлинная, реальная сущность системы». Имея в виду перспективу всеобщей дисциплинарной перегруппировки, Мышление должно «сохранять *открытым* вопрос о том, что значит группировать знание определенным образом», т.е. «ввести дисциплинарность в качестве постоянного вопроса». Такого рода трансгрессия дисциплинарных рубежей делает рынок курсов перманентным предметом Мышления. Отсюда, Мышление не может просто присутствовать, оно должно действовать; его «включение в изменения и их переоценка могут открыть дорогу инновационному и творческому мышлению»[162].

В том сложно дифференцированном сообществе, каким стал университет, предположение Ридингса о символическом статусе Мышления способно выстроить эффективную стратегию его вхождения в новую культурную реальность; стратегию, которая позволяет «двигаться путями, оставляющими вопросы открытыми»[163], а следовательно, всегда находящимися под знаком дискуссии. Такое существование предполагает свободу в познавательной функции как обучающих и руководящих, так и обучающихся, свободу разного институционального рода, свободу, установленную в разные технологизированные рамки, но все-таки познавательную свободу как императивный принцип, задающий перспективу изменений.

---

[161] Там же. С. 233, 247, 246, 229, 209-211, 246.
[162] Там же. С. 230-232, 224, 219 (*курсив мой*).
[163] Там же. С. 247.

Однако, сегодня движение образовательного института под знаком Мышления и в приверженности императиву познавательной свободы не является его главной траекторией развития. Это развитие реализуется в перманентном состоянии апорий, в зигзагах и разрывах, в падениях и рывках вперед. Образовательный институт теряет социально-онтологическую определенность, о нем уже невозможно говорить как о хранилище «подлинной культуры, ложной или идеологической версией которой выступает действующий режим»[164]. Его Мышление непосредственно ставит вопрос об обстоятельствах и обязательствах, устанавливающих пределы его вторжению в реальность, т.е. об условиях этого мышления, в частности, его познавательной свободы.

Насколько образовательный институт, действуя под ридингсовским знаком Мышления, способен сегодня к эффективному существованию в условиях радикальной апории, суть которой – логика потребительства или логика творческого производства? Какому субъекту адресовано его образование и каковы верования его клиентуры? И не является ли парадигмально-дифференцированная структура образования тем радикальным ответом сложившейся культурной ситуации, который не способен дать диссенсусный образовательный институт Мышления? Логика потребительства и либерально-познавательная логика способны конституировать две разные образовательные стратегии, находящие *свой* спрос в системе нового культурного производства, два разных подхода к социальной инженерии, которая его выстраивает. И несомненно, институт Мышления здесь должен сыграть *свою* роль, он должен дать *свой* ответ на вопрос – «какие генерализирующие принципы согласуются с моделями нового культурного движения?».

В образовательном локусе, который формирует исследовательское образование, культурно эффективна либерально-познавательная логика. Здесь генерализирующий образовательный принцип действует как императив познавательной свободы[165], под знаком которого в образовательный институт вводятся *альтернативы* социального и духовного опыта, доставляющие свободу выбора познавательных практик, свободу использования результатов этих практик для строительства собственной индивидуальности и социокогнитивной местоположенности. Вместе с тем такой образовательный императив составляет горизонт образовательного Мышления нашего времени; он становится генерализующим и рамочным условием существования, но не трансцендентальным его обоснованием.

Таким образом, императив познавательной свободы конституирует свободу выбора познавательной активности в условиях пластичности образовательной среды, которую обеспечивают институционально-средовая интеграция социокультурного окружения и научно-иннова-

---

164 Там же. С. 237.

165 *Карпов А. О.* Императив познавательной свободы в научном образовании // Философские науки. М. : Гуманитарий, 2003. № 6. С. 104-125.

ционный технологизм. Трансцендентность познавательных актов, основанных на инструментах научного поиска, открывает путь к новому знанию, создавая внутреннюю познавательную свободу личности. Тем самым формируется система *динамичной* познавательной свободы, которая создает саморасширяющийся спектр познавательных возможностей образующейся личности. И здесь свобода не должна быть куплена ценой абстрактной сущности, идеи, идеологии.

Глава 3 Научно-философская разработка базовых концептов современной модели исследовательского образования

§ 1 Институциональности и среда обучения в исследовательском образовании

Образовательный институт, ориентированный на сферы производства знаний, перенимает черты научной организации. Глубинная структура его познавательного отношения настраивается когерентно социоморфным моделям исследовательского мышления, т.е. социальные способы осуществления исследовательского cogito оказывают детерминирующее влияние на процессы трансформации институционально-средового базиса учебных сообществ. В свою очередь без аутентичного социоморфного преобразования учебной среды исследовательское познание неспособно стать генетической частью современного образования. Налицо взаимообусловливающая система отношений «среда – метод», определяющая генезис институционально-средовой структуры учебных сообществ исследовательского типа и формирующая локус научной одаренности в парадигмально-дифференцированном образовательном поле.

А.В. Леонтович отмечает, что сегодня учебная исследовательская практика является средством «формирования и развития особо полипрофессионального разновозрастного образовательного сообщества»; исследовательские специализации задают в образовательном институте модель научной школы, определяют внутреннюю среду и позиционную структуру[1].

Базовым понятием образовательного социоморфизма становится *интегрированная образовательная система*, т.е. такая организация учебного дела, которая включает социокультурное окружение, когерентное интересам исследовательского познания, в архитектуру учебных сообществ. Автором разработана модель генезиса и «архитектурная» классификация таких систем, основные элементы которых опубликованы в журнале «Вопросы философии» (2003)[2] и рассматриваются далее в этом разделе.

Исследовательское обучение требует научных и профессиональных наставников, специализированных поисковых способов познания, материально-технической базы, которые определяют тематизацию познавательного отношения. Следовательно, исследовательское обучение должно инкорпорировать социальную структуру, способную обеспечить образовательную функцию исследовательского типа. Возможности последней, в свою очередь, растут соразмерно инструментальному и средовому богатству, вовлекаемых в учебный процесс внешних познавательных агентов. Тем самым стимулируется рост социокультурного окружения образова-

---

[1] *Леонтович А. В.* Исследовательская деятельность учащихся как средство формирования образовательного сообщества // Исследовательская деятельность учащихся. Сборник статей.

[2] *Карпов А. О.* Научное познание и системогенез современной школы. С. 37, 42-52.

тельного института, работающего в условиях исследовательской парадигмы. Отсюда формируется интегрированная образовательная система, которая действует как организованное партнерство (ассоциация) учебных заведений – высшего и среднего (в том числе специального) образования с профессиональными институтами общества, выполняющими познавательно генеративную, технологическую и социокультурную функции в производстве современных знаний.

Таким образом, исторически устоявшаяся форма существования учебных институций в виде моноучреждений, иначе говоря *однородных образовательных систем*, подвергается по мере движения к обществу знаний структурно-функциональной и учебно-познавательной трансформациям. Она обретает свое *иное* бытие в ассоциации институциональных агентов новой культуры знаний, генетическое качество которых есть способность к производству *науку-несущей* среды, наделенной индивидуально аттрактивным[3] эпистемическим содержанием. Такая среда всегда больше, чем институция. Ее «образ жизни является условием возникновения идей и особенно – их серьезного восприятия»; ее содержания, поставляемые из мира, становятся предметом исследования; ее интенции прокладывают пути, которые ведут к достижению результата, и формируют тем самым особое, *научно-методическое* сознание, вместе с которым только и может существовать наука[4].

Познавательная среда, возникающая в процессе формирования и функционирования интегрированной образовательной системы, должна быть способна нести спектр возможностей и неопределенностей, богатство которого вмещает в себя исследовательский потенциал действительности. Функционально учебная среда исследовательского типа должна *не моделировать* внешний мир (в абстрактно-логическом понимании этого действия), а создавать такого рода наполнение образовательных сообществ, психическое и инструментальное содержания которого превосходили бы возможности локальных сфер существования индивида. Такое превосходство способно достигаться, во-первых, качеством и насыщенностью социокультурных содержаний; во-вторых, степенью дружественности познавательного поля, включая индивидуальную притягательность (аттрактивность), в-третьих, когнитивной мобильностью, создающей траектории психического роста личности в стимулирующей дидактической системе.

В процессе системогенеза учебных сообществ исследовательского типа одна или несколько организаций берут на себя функции коммутатора интегрированной образовательной системы, т.е. координируют учебные и управленческие действия. По мере становления такого рода объединений трансформации подвергаются две системные компоненты: образовательная и структурно-функциональная. Синхронизация развития среды и метода, как бу-

---

[3] Аттракция – привлекательность, влияние (психологический термин); attraho – притягиваю к себе (лат.); attract – привлекать, притягивать, пленять, прельщать, приманивать (англ.).

[4] *Ясперс К.* Идея университета (1946). С. 67, 68, 39.

дет показано далее, является принципиальным обстоятельством, определяющим этапы генезиса интегрированных образовательных систем и правила конструирования их социокультурного окружения. Именно через метод осуществляется синхронизация институциональности и учебного технологизма в системогенезе образовательного института исследовательского типа.

В развертывании *образовательной* составляющей, которая детерминирует способы передачи знаний, можно зафиксировать следующие стадии. В возникающей ассоциации на начальном этапе системогенеза исследовательское обучение носит фрагментарный и, как правило, рецептурно-технологический характер; осуществляется изолированно в специализированных группах, учебно-научных лабораториях, на спецкурсах и факультативах, т.е. реализуется в виде дополнительных, неинтегрированных в основной учебный процесс образовательных практик. Дальнейшее развитие учебного процесса в исследовательском русле происходит в результате углубления связей с предметными курсами, расширения транс- и междисциплинарности, критического анализа результатов обучения и коррекции, выстраивания общей системы, объединяющей традиционные и исследовательские познавательные методы. На этой стадии можно говорить о формировании исследовательского метода обучения в интегрированной образовательной системе. Следующая стадия развития исследовательского обучения связана с созданием системы методологического обеспечения поисковой образовательной деятельности, которая позволяет изучать, совершенствовать и конструировать методы обучения, использующие научные и технологические способы вторжения в реальность. На этом этапе концептуализируются эпистемологические подходы в исследовательском обучении и формируется методология научно-образовательной деятельности.

Таким образом, выделяются три стадии развития образовательной компоненты в интегрированной образовательной системе исследовательского типа, которые соответственно характеризуются наличием: (1) неинтегрированных образовательных практик поискового типа, (2) метода исследовательского обучения, (3) методологии научно-образовательной деятельности.

Состояния *структурно-функциональных* компонент интегрированной образовательной системы по мере их усложнения можно классифицировать следующим образом: (1) нечеткие функциональные связи, (2) структурно-координированное взаимодействие, (3) институализация системы. Ассоциация с нечеткими функциональными связями учебных и неучебных организаций предполагает выделение ресурсов (образовательных, профессиональных, информационно-коммуникационных, материальных) в одной или нескольких областях совместной деятельности, таких как исследовательская и проектная работа, научно-производственная практика, профориентационная деятельность и т.п. Коммутатор в подобных

системах выполняет минимальные организационные и методические функции. В структурно-координированной системе коммутатором детерминируются и согласуются образовательные функции, вырабатывается общая стратегия и направленность учебной деятельности, формируются научно-методические, организационные и экспертные функциональные звенья, в работе которых участвуют представители субъектов ассоциации. Институализация системы предполагает формирование единого управляемого образовательного комплекса, базирующегося на ресурсах участников ассоциации, с закреплением основных аспектов его деятельности в нормативно-правовых документах, а также проведение общей образовательной политики субъектами ассоциации. Функции коммутатора передаются управляющей структуре комплекса.

На практике развертывание образовательной и структурно-функциональной компонент демонстрирует высокую степень согласованности. Это дает основание вычленить следующие общие стадии генезиса интегрированных образовательных систем. Первый этап – *простая ассоциация*, которая характеризуется неинтегрированными образовательными технологиями и нечеткими функциональными связями. Второй этап – *неоднородная образовательная система*, которая предполагает создание метода обучения и формирование структурно-координированного взаимодействия. Третий этап – *ассоциирующий образовательный комплекс*, последний характеризуется развитием методологии научно-образовательной деятельности и институализацией интегрированной образовательной системы. Схема генезиса интегрированных образовательных систем представлена на рисунке 2.

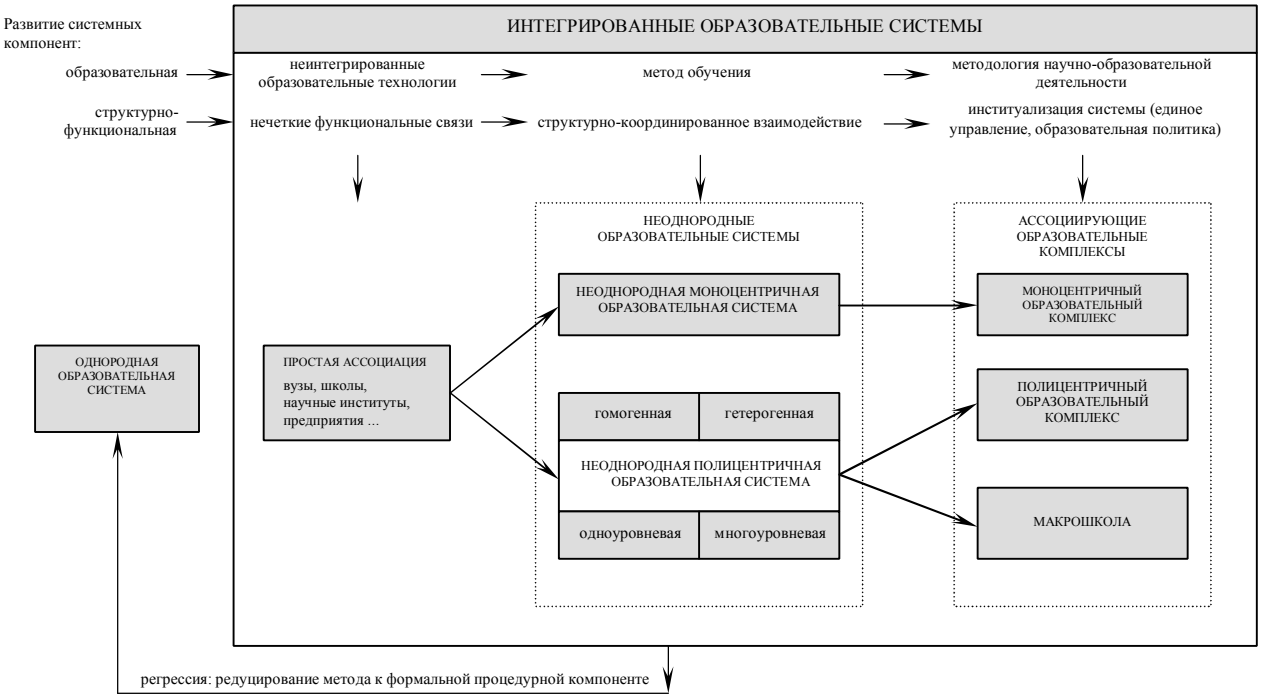


Рисунок 2 – Схема генезиса интегрированных образовательных систем

Неоднородные образовательные системы в зависимости от числа учебных заведений, входящих в ассоциацию с профессиональными организациями, классифицируются на *моноцентричные*, которые содержат одно учебное заведение, и *полицентричные*, объединяющие несколько таких учреждений. Следует отметить, что моноцентричные конфигурации показали свою неустойчивость, поскольку, как правило, учебное заведение функционирует сегодня в условиях многоуровневой образовательной среды, а следовательно, тяготеет к полицентричным формам взаимодействия.

В свою очередь неоднородная полицентричная образовательная система может быть типизирована в зависимости от ассоциирования учебных заведений разного образовательного уровня и включения в систему профессиональных организаций. Образовательную систему, в которую входят учебные заведения, работающие с учащимися одинакового *предельного* образовательного уровня, будем называть *одноуровневой*, в противном случае – *многоуровневой*. Одноуровневыми, например, будут системы, объединяющие только школы, или школы и профтехучилища, или школы, профтехучилища и учреждения дополнительного образования. *Многоуровневыми* такие системы станут, если в их состав войдут, например, вузы и (или) техникумы. Заметим, что в такие объединения могут входить или не входить профессиональные организации.

Неоднородная полицентричная образовательная система является *гомогенной*, когда она объединяет только учебные организации; в случае, если в ассоциацию включены и профессиональные организации, такая система становится *гетерогенной*. Неоднородная моноцентричная образовательная система всегда гетерогенна. Схема классификации неоднородных полицентричных систем по признакам: «гомогенная», «гетерогенная», «одноуровневая», «многоуровневая» приведена на рисунке 3. По сути одноуровневые полицентричные образовательные системы – гомогенные и гетерогенные – есть институционально расщепленная в своей учебной структуре моноцентричная система, что обусловливает их неустойчивость одной и той же причиной – тяготением к доминирующим в условиях движения к обществу знаний многоуровневым образовательным связям.

Через этап неоднородных образовательных систем прошли в своем развитии региональные учебно-научные партнерства, созданные программой «Шаг в будущее». Как структурно-функциональное звено программы они позиционировались в виде регионального координационного центра. Так, в качестве гомогенной многоуровневой конфигурации функционировала интегрированная образовательная система в Карелии, коммутатором которой являлся Петрозаводский государственный университет, а ассоциируемыми организациями наряду со школами Карелии – также республиканский центр технического творчества и органы управления образо-

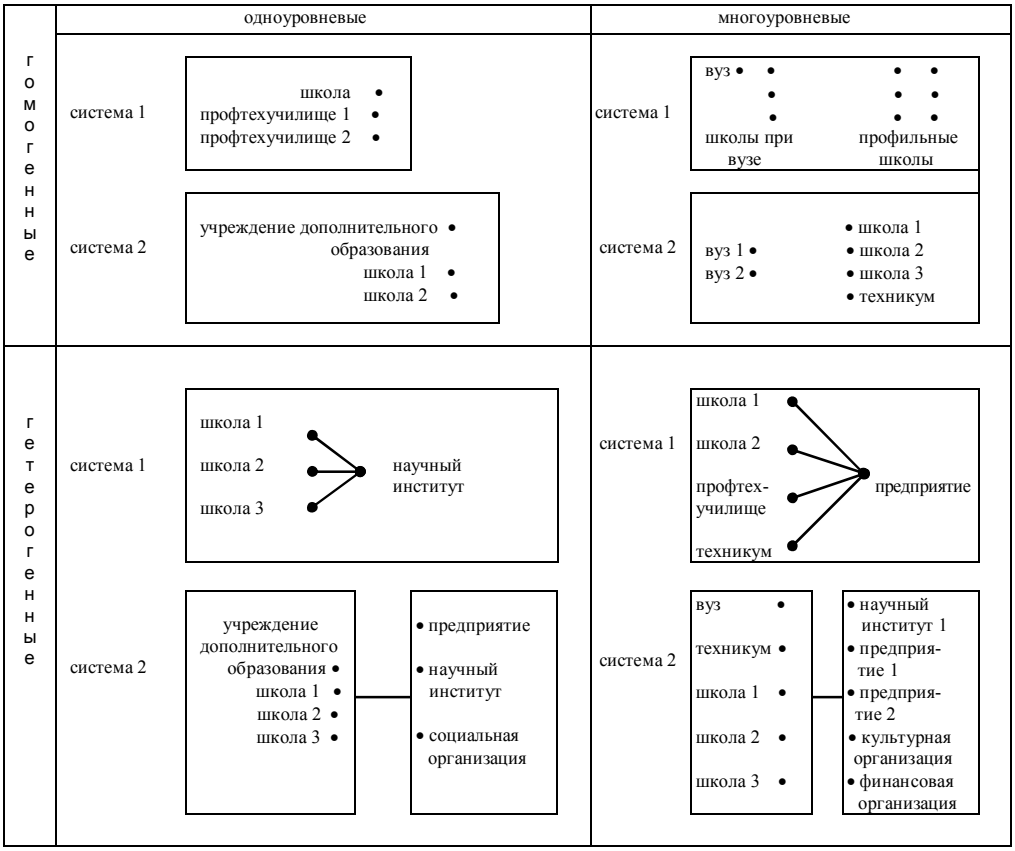


Рисунок 3 – Примеры конфигураций неоднородных полицентричных образовательных систем

ванием разных уровней. В округе Кольчугино Владимирской области программой поддерживалась гетерогенная многоуровневая образовательная система. Центр внешкольной работы округа и управление образованием г. Кольчугино выступали в качестве коммутаторов научно-образовательной сети, включающей помимо городских и сельских школ, вузов, также и завод им. С. Орджоникидзе. Другие примеры интегрированных образовательных систем приведены в публикациях автора[5].

Необходимо отметить существование *механизма регрессии,* переводящего интегрированную образовательную систему в однородную образовательную систему, т.е. в моноучреждение. В традиционных учебных заведениях действуют сильные «естественные» механизмы *формальной* ассимиляции новых образовательных технологий, редуцирования сложных методов обучения к формальной процедурной компоненте. Регрессия имеет место когда, например, разрыва-

[5] Описание интегрированных образовательных систем, в том числе и сетевого типа, можно найти, например, в следующих работах автора: «Система научного образования молодежи» в журнале «Высшее образование в России» (2005, № 2), «Особенности социокультурной трансляции в современной системе среднего образования» в журнале «Личность. Культура. Общество» (2003, том V, вып. 3-4), «Об одном системном подходе к развитию научного образования и научно-инновационной деятельности молодежи» в журнале «Инновации в образовании» (2004, № 6).

ется связь между структурными компонентами исследовательской подготовки (учебно-научными лабораториями, исследовательскими группами и т.п.) и реальной научной и профессиональной средой. Учебное заведение как бы «втягивает» в себя эти компоненты, формируя собственную искусственную среду, не имеющую ничего общего с профессиональной практикой работы со знанием.

В типизации ассоциированных образовательных комплексов выделим *моноцентричный* комплекс, который развивается из неоднородной моноцентричной системы, а также *полицентричный комплекс* и *макрошколу*, последние – результат трансформации неоднородных полицентричных систем.

В рамках общего генезиса интегрированных образовательных систем описываются в виде частных траекторий этапы становления институционального окружения современного учебного заведения – различных типов его ассоциацией с партнерскими организациями, а так же сегодняшних университетских комплексов, систем довузовской подготовки, особых системных конструктов – макрошкол как географически распределенных научно-образовательных систем.

Полицентричным образовательным комплексом являются, например, активно развивающиеся в наши дни университетские комплексы; в данном случае речь идет о многоуровневых и, как правило, гетерогенных образовательных системах. Моноцентричный и одноуровневый полицентричный образовательные комплексы характерны для городов и регионов, в которых отсутствуют высшие учебные заведения.

Макрошкола[6], в отличие от моноцентричного и полицентричного комплекса, – это географически распределенная ассоциирующая образовательная система, которая объединяет учебные заведения и профессиональные институты, расположенные в разных населенных пунктах. Географический критерий, использованный в классификации, вносит существенную специфику как в образовательную, так и в структурно-функциональную составляющую интегрированной образовательной системы.

Макрошколы – структурно и функционально открытые ассоциирующие социальные конструкции, которые придают культурно-образовательную функциональность сегменту поля общественных институций. Они не ограничены рамками одного учебного заведения и, как правило, какой-то определенной территорией. Деятельность макрошкол объединяет наиболее подготовленных педагогов и специалистов и выстраивает самонастраивающуюся образовательную сеть сотрудничества. Сетевые образовательные структуры выстроены в Сибири лицеем № 1 г. Усолье-Сибирское, в Якутии национальным фондом возрождения «Баргарыы», на Кавказе

---

[6] *Карпов А. О.* Научное познание и системогенез современной школы. С. 46, 47.

республиканским центром научно-технического творчества Кабардино-Балкарии[7]. Рассматривая формирование образовательного сообщества, А.В. Леонтович говорит, что сетевой подход в таком деле является стержневым, кооперация обеспечивает увеличение ресурса деятельности – интеллектуального, организационного, коммуникационного, материального – для каждого из субъектов сети[8].

Деятельность макрошкол проявляется в творческих программах и проектах для молодежи, которые начали возникать в 50-е годы прошлого столетия. Так, макрошколой по сути является разветвленная сеть научно-технических выставок исследовательских проектов американских школьников, которая известна сегодня под аббревиатурой ISEF[9]. Она организуется компанией «Science service» (Вашингтон), которая получает для этого государственные субсидии и действует вот уже более полувека как система исследовательской подготовки школьников в США. В нашей стране возникновение макрошкол стало реальностью в начале 90-х годов прошлого века во многом благодаря деятельности Российской научно-социальной программы для молодежи и школьников «Шаг в будущее». Пример виртуальной макрошколы дает распределенный образовательный интернет-ресурс www.eidos.ru, созданный А.В. Хуторским в Российской академии образования[10].

Таким образом, макрошкола является ассоциирующей формой институциональной организации познавательных систем. В своем развитии она индуцирует в образовательном пространстве сетевые структуры сотрудничества. В числе основных структурных составляющих архитектуры макрошкол можно выделить: интегрированную образовательную систему, распределенную учебно-научную инновационную среду и организацию-коммутатор.

Интегрированная образовательная система является институциональным носителем и порождающей структурой для сетевой конфигурации. В качестве примера внутренней сетевой организации интегрированной образовательной системы можно привести структуру координационного центра программы «Шаг в будущее» по Республике Бурятия, коммутатором которой является школа № 49 г. Улан-Удэ[11]. Она изображена на рисунке 4. В свою очередь интегрированные образовательные системы могут играть роль узлов в метаконструкционных сетевых схемах образовательных сообществ.

Коммутаторы обеспечивают координацию деятельности внутри научно-образовательной ассоциации и научно-методическую поддержку функционирования распределенной учебно-на-

---

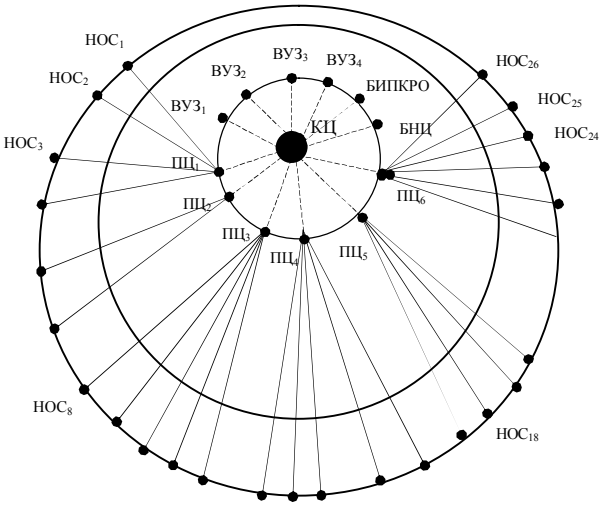
7 О других примерах сетевых образовательных структур см. примечание 6.

8 *Леонтович А. В.* К вопросу о сетевом управлении // Исследовательская деятельность учащихся. Сборник статей.

9 ISEF – International Science & Engineering Fair (англ). – Международная научная и инженерная выставка.

10 *Хуторской А. В.* Дистанционное обучение научному творчеству // Труды научно-методического семинара «Наука в школе». М. : НТА «АПФН», 2005. Т. 4. С. 99-110.

11 Автор благодарит руководство координационного центра программы «Шаг в будущее» по Республике Бурятия и школу № 49 г. Улан-Удэ за предоставленную схему и комментарий к ней.



В схеме сделаны следующие обозначения:

КЦ	Координационный центр программы «Шаг в будущее» по Республике Бурятия при школе № 49 г. Улан-Удэ;
$ПЦ_{1,2,3,4,5,6}$	районные подцентры Бичурского, Тарбагатайского, Хоринского, Курумканского, Заиграевского, Кабанского районов при районных методкабинетах и управлениях образования;
ВУЗы	высшие учебные заведения: Восточно-Сибирский государственный технологический университет, Бурятский государственный университет, Бурятская государственная сельскохозяйственная академия, Восточно-Сибирская государственная академия культуры и искусств;
БНЦ	Бурятский научный центр;
БИПКРО	Бурятский институт повышения квалификации работников образования;
$НОС_{1,2,..}$	научно-образовательные сообщества, действующие в учебных заведениях на районном, городском и республиканском уровнях.

Рисунок 4 – Сетевая структура координационного центра программы «Шаг в будущее» по Республике Бурятия

учной инновационной среды. Развитие сетевой ассоциации с коммутатором в виде учреждения дополнительного образования, например, происходит по следующей траектории: от простой ассоциации к неоднородной полицентричной системе – многоуровневой и гетерогенной, а далее к полицентричному образовательному комплексу, в котором роль коммутатора переходит к институализированной управляющей структуре. Так, Псковский областной центр развития одаренных школьников сегодня стал коммутатором разветвленной сети исследовательской подготовки молодежи, в которой участвуют образовательные, научные и профессиональные организации Псковщины и близлежащих регионов. Влияние центра распространяется и на учебные заведения Латвии[12].

Распределенная учебно-научная инновационная среда как базовый компонент архитектуры макрообразовательных сообществ есть форма *инструментально-контекстной* организации познавательной системы, которая несет в себе организованное многообразие поисковых способов обучения. Она является базисом социализации в образовательных системах исследовательского типа и инструментом эпистемического овладения проблемной реальностью.

Специализированные сети партнерств наделяют образовательный институт своеобразной экосистемой, обеспечивающей познавательные инвестиции в человеческий капитал. Ее прямая

---

[12] *Рябенко И. П.* Программа «Шаг в будущее» в Псковской области. Из опыта работы Псковского областного центра развития одаренных школьников // Труды научно-методического семинара «Наука в школе». М. : НТА «АПФН», 2004. Т. 2. С. 81-89.

функция – формирование глубоких системных знаний индивида в конкретной области так, чтобы достичь ее интегративного представления и понимания. Она придает социальные мотивации и ценностное наполнение познавательным усилиям растущей личности, которая теперь способна включить себя и результаты своего труда в действующую систему общественных связей. Такая экосистема, обеспечивая взаимодействие внешней и внутренней среды образовательного института, формирует психосоциальные корреляты современной культуры знаний, рождает подлинный познавательный интерес, исходящий от глубинных изначальных мотивов личности в горизонтах ее психического роста и когнитивной предрасположенности. Здесь эта личность получает возможность реализовать свое видение будущего.

Структура учебно-научной среды в локусе исследовательского образования в значительной степени определяется инновационной стратегией развития общества. Британская Белая книга по высшему образованию (2011) отмечает, что «во всем мире самые лучшие университеты углубляют связи с бизнесом». Тем самым университеты стремятся извлечь максимальную пользу от инноваций и способствовать своему росту, а также обеспечить подготовку студентов на уровне, превосходящем общий уровень рынка труда (3.29)[13]. Учет в экономической роли образования потребностей высокотехнологичный компаний и бизнеса приводит к формированию общих контактных площадок для инновационно ответственных агентов общества, в рамках которых осуществляется сближение их корпоративных политик. В числе целей, которые преследует организация таких партнерств, – создание эффективных схем обмена знаниями, расширение доступа предприятий к исследованиям и разработкам, интенсификация инвестиций в технологические исследования, инженерные разработки и процесс коммерциализации знаний, формирование новых рынков, основанных на технологических достижениях, разработка новых учебных программ, в том числе корпоративных[14].

Современные тенденции развития высокоэффективных инновационных сред – выстраивание их в виде сетевых партнерств, которые связывают распределенные структуры, занимающиеся образованием, исследованиями, технологизацией разработок, промышленным выпуском и коммерциализацией продукции – разрушают преимущества компактных технополисов или региональных бизнес-центров. Так, «США постепенно переходят от модели создания бизнес-инкубаторов, таких как Кремниевая долина, к схеме распределенного партнерства»[15]. Свидетельством смены «инновационных вех» является отчетливо наблюдаемый кадровый отток из

---

[13] Higher Education: Student at the Heart of System. P. 39.

[14] *Скотт Р.* Инновационная стратегия Великобритании. С. 21, 17, 19.

[15] *Ильина О.* Поиск дает результаты // Business Guide – Инновации. Тематическое приложение к газете «Коммерсантъ». М., 2001. № 34. С.10.

этой «инновационной Мекки», так что она «уже не является центром устремлений наиболее талантливых и успешных специалистов»[16].

Создание сетевых партнерств между университетами, высокотехнологичными компаниями, исследовательскими институтами и венчурным[17] бизнесом происходит на основе модели открытых инноваций (open innovation)[18]. В этом случае компания не только рассчитывает на собственные внутренние разработки, но и активно привлекает инновации и компетенции из внешней среды. В основе парадигмы открытых инноваций лежит понимание того, что «если мы наилучшим образом воспользуемся внутренними и внешними идеями, мы выиграем», – пишет Генри Чесбро. В 2002 году, например, компания Procter&Gamble, сделав упор на модель «open innovation», за пять лет резко увеличила (с 10% до 50%) долю инноваций, поступающих из внешних источников[19]. Модель открытых инноваций формирует идеологию сетевых инновационных партнерств. Инновационная стратегия Великобритании, которая изложена в Белой книге «Инновационная нация» (2008), предусматривает, например, резкое увеличение числа партнерств по передаче знаний (knowledge transfer partnerships), последние представляют собой финансируемые государством структуры, предоставляющие возможность британским компаниям воспользоваться знаниями и опытом, накопленными университетами и научно-исследовательскими институтами[20].

За последнее десятилетие в России были сделаны значительные государственные вложения в создание инструментов, стимулирующих инновации. Сформирована многоуровневая институциональная система, которая должна направлять инвестиции в инновационную продукцию и модернизацию производства. Между тем разрыв между средой генерации знаний и средой их технологизации по-прежнему глубок.

Сегодня стали очевидны нарастающие трудности «посева» инновационных задач от промышленных структур в различного рода средах, содержащих потенциальных исполнителей. Оказалось, что заказы, которые формулирует промышленность, не имеют специализированной

---

16 *Ускова О.* Силиконовый тупик // Известия. М., 2011. № 226 (28487). С. 8.

17 Семантика термина «венчур» восходит к английскому слову «venture» и означает рискованное предприятие или начинание; оно морфологически перекликается со словом «adventure», которое переводится как приключение, риск, авантюра. Авторство термина «венчурный капитал» приписывается Бенно Шмидту (Benno Schmidt), который был партнером Джона Уитни по J.H. Whitney & Company – одной из первых венчурных компаний США, основанной в 1946 году*.

* Венчурные инвестиции и экосистема технологического предпринимательства. М.: ОАО «Российская венчурная компания»; Бизнес-журнал, 2011. С. 8, 10, 9.

18 Термин «open innovation» ввел в профессиональный оборот Генри Чесбро (Henry Chesbrough), профессор Гарвардской школы бизнеса (Harvard Business School), после того, как использовал его в своей книге «Open innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology», изданной в 2003 году. Как пишет Чесбро, эта книга появилась в результате осмысления опыта управления технологиями в промышленности человеком, «который в прошлом был одним из менеджеров в Силиконовой долине»*.

* *Чесбро Г.* Открытые инновации. С. 15.

19 *Чесбро Г.* Открытые инновации. С. 32, 33.

20 *Скотт Р.* Инновационная стратегия Великобритании. С. 19.

коммуникационной среды для трансляции к компетентным разработчикам. Культура технологического взаимодействия в России все еще живет в традициях прошлого века; она ориентирована не на инициативу, а на институциональных провайдеров, директивно обеспечивающих трансакции между сферами разработки и технической материализации.

К числу слабых сторон инновационной системы России следует отнести низкую исследовательскую и инновационную активность как университетов, так и предприятий. Эти трудности являются следствием недостатков в механизмах генерации и продвижения инноваций на высокотехнологичные рынки и слабых связей предприятий с научными и образовательными институтами[21]. В российской экономике ощущается острый дефицит специалистов, которые обладают компетенциями для перехода от исследований к разработкам с последующей их коммерциализацией. Следовательно, ориентированные на инновации инженерная, управленческая и социальная деятельности есть теперь задача как университета, так и его выпускника, а эффективность воспитания современного специалиста зависит от создания в учебном заведении творчески концентрированных проблемных сред, которые сфокусированы на инновациях и научном бизнесе.

Рассмотрим концепцию учебно-научной инновационной среды как социоморфной структуры эпистемического овладения проблемной реальностью.

Инновационное сознание имеет решающее значение для развития общества знаний. Такое сознание не может возникнуть из ничего и существовать в окружении, инструментально и структурно не оснащенном относительно его стремления создавать и включать в жизнь новое. Социальные эффекты знания вызывают трансформацию институционально-средового базиса познавательного отношения, который отныне должен удовлетворять эпистемическим условиям нового культурного производства. Инновационная среда, входя в основу социальной конституции, получает свое измерение в образовательной системе общества. Здесь она становится местом институализации нового мышления и в качестве социокультурного фундамента системы образования встраивается в обучение. Окружающая институционально-средовая структура в значительной степени определяет тематизацию и интенцию познавательного отношения, интерес исследования и преобразования. Так образовательная система осмысляет структурную трансформацию, переживаемую обществом. И в то же время закономерности социальной модернизации определяют эволюцию образовательного института[22].

В 2009 году Бостонская консалтинговая группа подготовила доклад «Инновационный императив производства: как Соединенные Штаты могут восстановить свою привлекательность» (далее он будет упоминаться как «доклад BCG»). В тексте доклада приведены оценки

---

[21] Обзорная дискуссия. Зарубежные эксперты недооценили РАН // Поиск. М., 2011. № 26 (1152). С. 4.
[22] *Хабермас Ю.* Идея университета. Процессы обучения. С. 10.

глобального инновационного индекса для 110 стран, которые явились результатом многофакторного исследования[23]. В число комплексных параметров рейтинга входила такая категория оценки, как «инновационная среда» (innovation environment). При ее анализе учитывались следующие индикаторы: состояние образования, качество рабочей силы, качество инфраструктуры, бизнес-окружение[24], которые в значительной степени определяют культурный контекст инновационного производства. Россия в глобальном инновационном индексе BCG заняла 49-ое место с отрицательным показателем (-0,09); для сравнения на первом месте – Сингапур (2,45), на восьмом – США (1,8), на 21-м – Малайзия (1,12), на 45-м – Маврикий (0,06)[25]. И.В. Алешина интерпретирует название этого комплексного параметра как «качество среды инноваций», справедливо полагая, что «культура – важнейший системообразующий фактор среды инновационной деятельности»[26]. Как отмечают специалисты, одним из важнейших нематериальных активов Массачусетского технологического института, например, «является особая творческая среда, которая существенно отличается от атмосферы, царящей до сих пор в большинстве российских вузов»[27].

Обычно вкладываемый смысл в понятие «инновационная среда» – это среда, способствующая изменениям. Среда как система имеет свое психическое, физическое и конструктивное наполнения. Среда способна стать творческим пространством, когда она нацелена на интеллектуальное производство. Само по себе творческое пространство не обязано быть чем-то однородным; по поводу его гетерогенности часто говорят, что оно включает в себя разные среды.

Таким образом, среда – это далеко не только физическое окружение, но в большей степени особый психический континуум, который, например, наделен стимулирующей к творчеству атмосферой и включает систему эмотивных факторов. Среда несет в себе культурные традиции и социальные аттитюды, способы коммуникации и инструменты деятельности, содержания эпистемических практик и их конфигурации. Люди и среда живут во взаимном преобразовании.

Канон рассматривает учебную среду как *адаптивную* структуру, наделенную познавательными сегментами, из которых формируется когнитивно-комфортная оболочка для творческих возможностей конкретной личности и учебных коллективов. Однако, неопределенности, заложенные в творческую среду, стимулируют воображение; проблемные ситуации, которые она предлагает,

---

[23] В оценке глобального инновационного индекса, как указывается в докладе Бостонской консалтинговой группы (Boston Consulting Group, BCG), в частности, участвовали Национальная ассоциация производителей (National Association of Manufacturers, NAM) и Институт производства (Manufacturing Institute, MI).

[24] *Andrew J. P., De Rocco E. S., Taylor A.* The Innovation Imperative in Manufacturing: How the United States Can Restore Its Edge. Boston : BCG, MI, NAM, 2009. P. 9.

[25] Ibid. P. 25, 26.

[26] *Алешина И. В.* Открытые инновации: кросс-культурные факторы в условиях глобализации / Центр гуманитарных технологий.
URL: http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2010/2650 (дата обращения: 07.12.2011).

[27] Инновации: ключ на старт. Экосистема венчурных компаний посевного цикла: состояние и перспективы / ООО Наутех; [коллектив авторов]. М. : Бизнес-журнал; ИД Компьютерра, 2010. С. 166.

структурируют познавательную деятельность; инструменты, которыми она насыщена, намечают пути движения к открытию; а коллективы людей, составляющие с ней неразрывное целое, функционируют как самостоятельное созидающее начало.

В таком варианте исполнения творческая среда далеко уходит от концепции адаптивности, имеющей в виду лишь комфортное для творчества окружение и предлагаемые возможности. Творчество диссонансно, а научное творчество помимо средового оснащения требует своего расположения в пространстве интенсивно действующего познания. Таким образом среда, подходящая для него, не только адаптивна, но и *генеративна*, т.е. предполагает активно функционирующие вокруг протагониста познавательные структуры, которые формируют диссонансную модель творческого раскрытия себя и открытия нового. Наряду с тем, что такая среда «ведет» в исследовательском поиске, в ней заложены авторитетные истины и жесткие эпистемические модели, которые приходится преодолевать.

Генеративность учебной среды определяется внешним познавательным отношением и его структурами, которые стали педагогически активным и интеллектуально творящим внутренним[28]. Тем самым такая среда выступает в роли эпистемической платформы, обеспечивающей расширение творческого взаимодействия между людьми и взаимопреобразующее отношение между человеком и окружающими его феноменами жизни.

Для среды, составляющей опору исследовательского познания, ее творящим внутренним началом становятся работающие со знанием коллективы и специализированное подспорье (лаборатории, производственно-технологические площадки, фонды знаний, коммуникации, etc.), пришедшие в учебную среду из сети профессиональных партнерств, выстраиваемой образовательным институтом. Отсюда происходит включение в образовательный институт контекстов исследовательского открытия знания, которые теперь действуют наряду с его традиционными контекстами дискурсивного усвоения знания и создают ту логику познавательного осмысления, которая преодолевает разрыв мышления и деятельности. Так образовательный институт выходит за границы чисто учебного пространства.

Глубокая образовательная интеграция профессиональных сред резко меняет устои того, как люди учатся и воспитывают своих детей; она меняет социальное поведение как ученика, так и учащего, их установки и приемы жизни. Трансформация отношения к знанию и инструментальной образовательной базы в корне меняет принципы учебного познания. Генеративная учебная среда приводит к появлению принципиально новых свойств учебного процесса, таких как его индетерминированность, открытость и трансформативность (самомодификация), авторегуляция познания и динамичность познавательных контекстов. В его основе теперь лежат принципы генеративной дидактики, которая рассматривает метод, среду, знание и познание с точки зрения процесса обуче-

---

[28] *Карпов А. О.* Дискурс нонмодерна. С. 124, 125.

ния и воспитания личности, способной к производству и технологизации знаний. Такое обучение характеризуется познавательной гибкостью, познавательной генеративностью и социокультурным взаимодействием[29]. Генеративная учебная среда действует как система познавательных эвристик, т.е. определяет предположительно лучшие или оптимальные способы познавательной деятельности в специализированных проблемных контекстах, опираясь на комплекс доминирующих эпистемических логик. В то же время здесь место для тестирования идей и творческой продуктивности.

Способность генеративной учебной среды выступать агентом создания исследовательских новшеств была отражена в ее названии – «учебно-научная инновационная среда». Концепция учебно-научной инновационной среды была разработана автором в конце 90-х годов[30] и в 2002 году получила грант Всемирного банка (МБРР) и Правительства РФ[31]. Далее будут рассмотрены основные предпосылки создания этой концепции и кратко дано ее сегодняшнее содержание.

К описанию учебно-научной инновационной среды можно подходить как с эпистемо-операциональных, так и с эпистемо-конструктивистских позиций. В первом случае в ней прослеживаются этапы трансформации знания от генерации идей до их «материализации» в конкретной продукции или научной теории; во втором случае осуществляется структурирование средового пространства через контексты, в которых индивид познает, развивается и обучается. Мы будем придерживаться второго типа описания, т.е. рассматривать учебно-научную инновационную среду как эпистемический мегаконструктор, элементы которого способны к формированию творческих сред, являющихся активной оболочкой для познавательной деятельности как индивида, так и группы.

К началу 2000-х годов стало ясно, что социально-экономические трансформации, произошедшие в России за последнее десятилетие, привели к необходимости иного взгляда на научно-исследовательскую деятельность молодежи, которая должна быть теперь ориентирована на потребности общества, «работающего» на знаниях. Стояла задача придания этой деятельности инновационного характера. Движение в этом направлении было непосредственно связано с созданием особой учебной среды, включающей современные формы образовательной инсти-

---

[29] *Карпов А. О.* Общество знаний: слабое звено // Вестник Российской Академии наук. М. : Наука, 2010. Том 80, № 7. С. 618-621.

[30] *Карпов А. О.* Научные исследования молодежи. С. 1070, 1071.

[31] МБРР – Международный банк реконструкции и развития; грант из средств займа МБРР № 4183-RU был получен по результатам открытого конкурса в 2002 году. В концепции работ по проекту, разработанной автором и вошедшей в конкурсную заявку, главной составляющей была учебно-научная инновационная среда. Работы по гранту выполнялись в 2003-2004 гг.. Их результатом стала «Программа содействия развитию научно-исследовательской работы студентов и научно-технического творчества молодежи в Российской Федерации». Содержание программы было использовано при разработке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России».

туализации и познавательного отношения, а именно, учебно-профессиональные структуры, которые способны обеспечить создание, технологизацию и маркетизацию знаниевых продуктов.

Следует отметить, что в дореформенный период «классическая» система построения научно-исследовательской работы студентов в вузах представляла собой цепочку научно-образовательных структур, которые обеспечивали углубленное изучение научных дисциплин на спецкурсах и факультативах, индивидуальную исследовательскую деятельность, работу в научных группах и разработческих коллективах, причем многие из них являлись чисто студенческими формированиями, действующими под руководством профессиональных ученых и специалистов. Такая система научной работы со студентами имела недостаточную связь с основным учебным процессом. Влияние потребностей экономики на нее было весьма опосредовано. Задача внедрения, конечно, стояла; однако она рассматривалась так сказать в «академическом» ключе, вне рыночных механизмов и коммерциализации достижений науки. Российские школьники в отличие от своих американских и европейских сверстников, не имели представления о реальной исследовательской и разработческой деятельности; им были недоступны научные лаборатории и конструкторские бюро, а сама школа не имела в своей учебной среде познавательных структур, аутентично моделирующих научно-техническую жизнь.

Развитие интегрированных образовательных систем, объединяющих учебные заведения, научные и производственные институты, которое стимулировала в 90-х годах деятельность программы «Шаг в будущее»[32], привело к формированию учебно-научной инновационной среды, которая стала оказывать непосредственное влияние на процесс обучения, связывая его с вызовами инновационной культуры и потребностями экономики знаний. В начале 2000-х годов в интегрированных образовательных системах складывается особый исследовательский метод обучения, который наряду с традиционными компонентами – инструментальной и теоретической, включает такие составные части, как средовая и ресурсная. В достаточно общем виде позиционирование учебно-научной инновационной среды в интегрированной образовательной может быть представлено схемой на рисунке 5. Несмотря на свой более чем десятилетний возраст, эта схема тем не менее верно демонстрирует основные структурные связи между современным образовательным институтом и инновационным социумом[33].

Функционируя в интегрированной образовательной системе, учебно-научная инновационная среда позволяет создать универсальные инструментальную и организационную структуры для исследовательской и разработческой деятельности в учебных заведениях разного про фессионального и образовательного уровней, при этом учитываются как потенциальные воз-

---

[32] *Карпов А. О.* Научная работа с молодежью в Бауманском университете // Альма Матер (Вестник высшей школы). М., 2004. № 3. С. 15.

[33] Схема была опубликована в работе автора «Научные исследования молодежи» в журнале «Вестник Российской академии наук» (2002, том 72, № 12).

можности учащихся, так и степень их ученической и профессиональной готовности. Такой универсальный подход обусловливает непрерывный характер исследовательского образования при переходе учащихся от одной ступени обучения к другой, создает особую мотивацию к получению знаний, связанную с осознанием положения личности в социальной и профессиональной структурах общества.

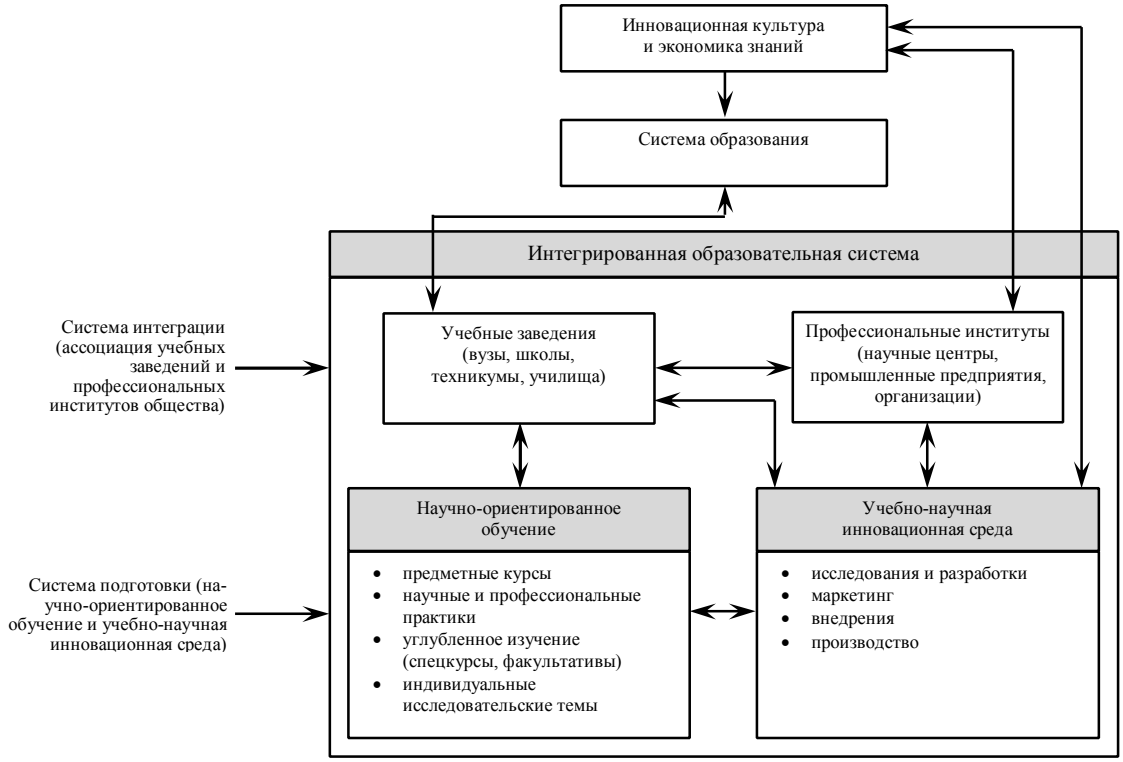


Рисунок 5 – Учебно-научная инновационная среда в интегрированной образовательной системе

В системах исследовательского образования учебная среда конструктивно становится слоистой. Внешне она представляется в виде конфигурации учебных и профессиональных организаций, на внутреннем структурном уровне она существует как учебно-научная инновационная среда. Последняя есть связный комплекс познавательных макро- и микрогрупп, каждая из которых обладает своим средовым климатом. В более широком контексте учебно-научная инновационная среда составляет конструкцию образовательного пространства, в которое «погружено» исследовательское обучение. Она включает в себя познавательные коллективы, интегрирующие структуры, педагогические пары «учитель (преподаватель) – наставник». Познавательные коллективы – это «элементарное» структурное звено, из которого конфигурируется учебно-научная инновационная среда. Интегрирующие структуры составляют организационно-познавательные композиции из таких «элементарных» звеньев и служат, например, для реше-

ния междисциплинарных задач или выполнения технологически гетерогенных проектов. Они осуществляют управленческие, координирующие и экспертные функции. Роль учителя (преподавателя) в исследовательском обучении дополняется профессиональным наставником – ученым или специалистом, обладающим практическим опытом работы со специальным знанием. А.В. Леонтович в связи с этим говорит о возникновении научной и педагогической двунаправленности культурного пространства школы, особенности которого определяются взаимным влиянием и взаимодействием ученых и учителей[34]. Возникновение педагогической пары – результат *глубокой* тематизации индивидуальной познавательной деятельности, которая составляет генетическую характеристику образования исследовательского типа.

Познавательная эффективность внутренней образовательной среды детерминирована институциональностями внешнего мира, которые охватывает образовательный институт своими ассоциирующими связями. Глубокая средовая интеграция образовательного института с профессиональными сообществами обеспечивает приток внешних знаний, компетенций, проблемных ситуаций и исследовательских инициатив в его познавательную систему. Тем самым такая интеграция позволяет сформировать культурно аутентичные механизмы доступа к полезному знанию и его генерации; она наполняет культурной реальностью жизнь микро- и макроструктур учебной среды, формирует их познавательное особое и позволяют им вынести свое существование за пределы учебных стен.

В условиях учебно-научной инновационной среды в самом радикальном плане осуществляется идея контекстного обучения. Конечно, у людей в отличие от других живых существ «появляется способность учиться преднамеренно и вне реального контекста», однако, замечает Дж. Брунер, «не стоит превращать это наше эволюционное приобретение в фетиш»[35].

Результаты психологических исследований, идущие еще от Э. Тульвинга, показывают, что научение и воспроизводство знаний происходят всегда в контексте, то есть в психические паттерны памяти знания включаются вместе с характерными признаками окружения и доступны по ним. Иначе говоря, наши способности обучаться и воспроизводить знания семантически и ситуационно детерминированы средой их приобретения. Зенон Пилишин в работах 1973, 1981 годов демонстрирует, что знания по своей сути являются концептуальными и пропозициональными, а не сенсорными или картинными[36]. Специалисты отмечают, что овладение теоретическими и практическими знаниями в социальной группе и через социокультурную практику гораздо более подходят процессу социализации личности[37].

---

[34] *Леонтович А. В.* Исследовательская деятельность учащихся как средство формирования образовательного сообщества.

[35] *Брунер Дж.* Культура образования. С. 37.

[36] *Солсо Р. Л.* Когнитивная психология. М. : Тривола, Либерия, 2002. С. 205-211, 300, 301.

[37] *Реан А. А., Коломинский Я. П.* Социальная педагогическая психология. СПб. : ЗАО «Издательство «Питер», 1999. С. 33, 34.

Посредством учебно-научной инновационной среды в учебном сообществе моделируются социокультурные и профессиональные роли и иерархии, в процессе познавательной деятельности дифференцируются качества индивидуальности, приобретается опыт самостоятельной активности и преодоления трудностей, опыт осознанного и свободного принятия решений, опыт искушения социальными стимулами и опыт социального одобрения. Здесь рождается социальный интеллект личности.

Дадим конструктивное определение понятию «учебно-научная инновационная среда»[38].

Учебно-научная инновационная среда – это социоморфная система внутренней организации учебных сообществ, опирающаяся на контекстные формы конвертации учебной деятельности в поисковое познание и технологизацию знаний, реализуемая в системе социальных связей с научно-профессиональными институтами общества и конструктивно включающая: (1) базовые структурно-функциональные компоненты – специализированные формы и способы работы со знанием, наделенные проблемным содержанием и необходимым инструментальным окружением, (2) метакомпоненты – интегрирующие структуры, которые способны выполнять научно-организационные, методические, экспертные, коммуникационные, экономические и т.п. функции с целью обеспечения специализированных форм работы со знанием, жизнедеятельности и развития всего институционально-средового базиса образовательной системы.

Структурно-функциональные компоненты учебно-научной инновационной среды представляют собой формы организации и способы ведения познавательной деятельности учащегося в профессиональном и социокультурном контекстах, в результате которой создается новое знание или осуществляется его технологизация, а соответствующая ему часть знаниевого комплекса личности обретает свойство инновационности. Последнее в данном случае есть ощущение личной и социальной полезности знания, понимание его расположенности в окружающем мире и обретение инструментальных навыков работы с ним в среде его реального обитания, в том числе, для создания новых знаниевых продуктов. Среди «сконструированных» объектов, наполняющих учебно-научную инновационную среду, структурно-функциональные компоненты представляют собой первоосновы, т.е. первичные и несущие ее элементы; без них или в случае отсутствия у них способности порождать инновационное знание вся конструкция обращается в известного рода декорацию.

К структурно-функциональным компонентам относят познавательные коллективы, действующие в формах исследовательских групп, лабораторий, конструкторских бюро, творческих мастерских. В этот ряд сегодня включаются малые инновационные предприятия, бизнес-инкубаторы, центры трансфера технологий, офисы по распространению знаний и другие орга-

---

[38] *Карпов А. О.* Современный университет: среда, партнерства, инновации // Alma Mater (Вестник Высшей школы). М., 2014. № 8. С. 10.

низации, осуществляющие процессы технологизации и коммерциализации знаний. Специалисты отмечают, что и традиционные формы организации познавательной деятельности могут обретать инновационный характер относительно работы со знанием, например, научные семинары в вузах[39] или кружки и секции в учреждениях дополнительного образования[40].

Интегрирующие структуры – это метасредовые конструкции, которые расширяют учебно-научную инновационную среду отдельного учебного заведения до объема образовательного сообщества, находящегося как в границах интегрированной образовательной системы, так и выходящего за ее пределы. Как правило, они связаны со структурно сложными формами организации познавательной деятельности и технологизации знаний. Через интегрирующие структуры происходит аккумуляция в среде учебного заведения опыта работы с инновационным знанием, который создается в коллективах, действующих на структурно-функциональном уровне, осуществляется репрезентация этого опыта в социальных структурах внешнего мира, проводятся познавательные инвестиции в общественную жизнь. В то же время метасредовые конструкции вносят опыт и ресурсы внешнего мира в среду познавательных коллективов.

Кратко охарактеризуем ряд ставших уже «классическими» метакомпонент учебно-научной инновационной среды.

Научные общества учащихся – это прежде всего макромодели профессиональных сегментов общества. Они вносят элементы самоуправления в обучение. Посредством таких организаций происходит аутентичная взаимотрансляция реалий мира внешнего и мира учебного. Комплексные программы и проекты соединяют в себе разнородные социокультурные контексты и инструменты познавательной деятельности, разноплановые профессиональные институты и ролевые функции. Подобные познавательные акции осуществляются как учебным заведением, так и внешними организациями. В последнем случае в инновационной среде учебного сообщества индуцируются сочлененные с этими акциями интегрирующие структуры. Примером такого внешнего проекта может служить программа «Шаг в будущее», создающая интегрирующие метакомпоненты в виде своих региональных координационных центров и наделяющая учебные заведения типовой организационно-познавательной структурой. Методические объединения преобразуют и привносят педагогический опыт в повседневную работу со знанием. Научно-образовательные выставки, конференции, школы-семинары, в том числе дистанционные, выполняют задачи, связанные с научным консультированием и профессиональным обучением, с апробацией и продвижением к потребителю результатов научно-инновационной деятельности

---

[39] *Евдокимов А. К.* Этапы становления молодого исследователя. Новые возможности организации студенческой научно-исследовательской работы // Труды научно-методического семинара «Наука в школе». М. : НТА «АПФН», 2003. Т. 1. С. 82-88.

[40] *Рябенко И. П.* Программа «Шаг в будущее» в Псковской области: Из опыта работы Псковского областного центра развития одаренных школьников. С. 81-88.

учащихся. Их также следует отнести к интегрирующим структурам, создающим метауровень учебно-научной инновационной среды.

Учебно-научная инновационная среда современного исследовательского университета строится как система институализированных агентов инновационной деятельности, обладающая структурно-функциональным (базовым) и метакомпонентным уровнями организации.

На структурно-функциональном (базовом) уровне перспективна консолидация инновационной активности студентов и успешных в научно-технической деятельности школьников в современные организационные формы, в частности, в систему малых инновационных предприятий, которые могут представлять собой стартап-компании[41]. В основе экономической деятельности такой компании лежат инновационные разработки или технологии, которые продвигаются на рынок; причем степень инновационности бизнес-продукта может быть как локальной, т.е. для отдельного рынка, так и глобальной. Отдельный венчурный проект также может называться стартапом. Для создания и развития инновационной среды важно не только уметь формировать «готовые» стартапы, но и быть способным организовать систему конкурсного отбора студентов-менеджеров и студентов-разработчиков, привлекающую самых способных для работы в них.

Историю понятия «стартап» связывают с Силиконовой Долиной, в частности, с созданием компании Hewlett-Packard, которая выросла из стартапа, основанного в 1939 году выпускниками Стенфордского университета Уильямом Хьюлеттом (William Hewlett) и Дэвидом Паккардом (David Packard). Рост стартап-компаний обеспечивается привлечением венчурного капитала. Профессор из Гарварда Джордж Дориот (George Doriot), известный как «отец венчурного капитала», в 1946 году основал компанию American Research & Development (AR&D), ставшую одним из первых венчурных фондов США[42]. Тогда Дориот смотрел на AR&D как на инструмент финансирования «благородных идей» и первоначально инвестировал в стартапы демобилизовавшихся после войны предпринимателей. В настоящее время в США доход компаний, созданных с участием венчурного капитала, составляет 21% ВВП, в то время как сам венчурный сектор оценивается долей всего в 0,2% ВВП. На венчурном капитале взращены Microsoft, Intel, Apple и Google. По оценке Стенфордского университета в 2009 году в США функционировало около шести тысяч венчурных фондов и компаний, которые привлекли свыше 480 млрд. долл. инвестиций[43]. В России, согласно данным И.Г. Агамирзяна, главы Российской вен-

---

[41] Start up (англ.) – пускать в ход, возникать, вскакивать.

[42] В 1946 году в США была также создана венчурная компания J.H. Whitney & Company, основанная Джоном Уитни.

[43] *Басманов Е.* Венчурный бизнес: вчера, сегодня, завтра. Модель инвестирования, придуманная в США, распространилась по всему миру. С. 18, 19.

чурной компании, в 2010 году действовало 43 активных венчурных фонда, причем оборот российской венчурной индустрии составил около 300 млн. долл.[44].

Помочь стартаперам создать свой бизнес и довести его до стадии венчурного финансирования должно совершенствование инфраструктуры, отмечает П. Никонов, менеджер по инвестициям ABRT Venture Fond. Кроме того, недостаток знаний и опыта построения бизнеса составляют серьезную проблему для венчурных проектов в России[45]. Одной из форм организации помощи субъектам инновационного предпринимательства является *бизнес-инкубатор*, который обладает технической инфраструктурой, системой рабочих мест, консультационным сервисом. Для привлечения средств в реализацию и продвижение на рынок разработок студентов и молодых ученых в университетах создаются *инвестиционные площадки*. Такая формирующая инновационный климат среда объединяет внедренческие подразделения учебных заведений и производства, которые привлекаются в качестве заказчиков и потребителей как стартап-проектов, так и технологизированных предложений. Формой учебно-просветительской организации инновационной среды в современных университетах выступает *офис по распространению знаний*. Для поддержки предпринимательской деятельности такой офис организует комплекс обучающих мероприятий, ориентированных на проблемы организации научного бизнеса, его финансовые и правовые особенности, администрирование и кооперацию. Другая функция офиса связана с созданием системы связей как региональных, так и международных, направленных на грантовую поддержку предпринимательства, включение интересов своих клиентов в проекты научно-экономического сотрудничества. Формой организации, обеспечивающей коммерциализацию инновационного продукта, является *центр трансфера технологий*, а формой инфраструктурно-технической поддержки его производства – *инновационно-технологический центр*.

Метауровень организации инновационной составляющей учебно-научной среды выполняет задачу системного комплексирования структурно-функциональных компонент для операционализации решения стратегических задач. К агентам инновационного метауровня принадлежат: технологические консорциумы, объединяющие инновационные подразделения учебных заведений и высокотехнологичного бизнеса; обобщенные фонды знаний, интегрирующие исследовательские среды университетов и научных организаций; научные парки, создающие общее творческое пространство для наукоемких фирм и исследовательских коллективов; технопарки, доставляющие инфраструктурную компоненту для инновационной деятельности и обеспечивающие полный инженерно-технологический цикл материализации научных новшеств. Специалисты говорят, что системная конфигурация таких метаэлементов может быть выстрое-

---

[44] *Бурсак А.* Широка страна моя родная. Венчурным фондам в России нужна развитая инфраструктура // Венчурный капитал. Приложение к газете РБК daily. М., 2010. № 231. С. 16.

[45] *Никонов П.* Проблемы венчурного бизнеса в России // Венчурный капитал. Приложение к газете РБК daily. М., 2010. № 231.С. 14.

на с точки зрения преодоления трех главных разрывов в инновационной деятельности; в научной среде – между фундаментальной и прикладной наукой, в среде контакта научного сообщества с корпорацией технологов, т.е. на границе прикладной науки и опытного производства, и наконец, при переходе технологии от ее разработчиков к производственникам, иначе говоря, между опытным производством и промышленностью[46].

Одним из способов преодоления инновационного разрыва является создание консорциумов инжинирингового типа – контактных сетевых структур, объединяющих среду генерации знаний со средой их технологизации и обеспечивающих глубокий инжиниринг при взаимодействии данных сред. В 2011 году автором на основе теории учебно-научной инновационной среды были разработаны концепция и бизнес-модель экспертно-технологического консорциума, представляющего собой инжиниринговую платформу глубинного типа для сетевого трансфера технологий в системе взаимодействия университетов, научных организаций, высокотехнологических компаний и венчурного бизнеса[47]. Посредством операционной структуры таких консорциумов процессы производственной реализации технологических новшеств сопровождаются и обеспечиваются бизнес-группами инженеров, ученых и специалистов по коммерциализации, а разработки инновационных задач, стоящих перед промышленностью, осуществляется исследовательскими структурами университетов и научных институтов совместно с R&D подразделениями[48] высокотехнологичных предприятий. И это только часть горизонта глубокого инжинирингового взаимодействия, который создается интегрируемой консорциумом технологической экосистемой. Идеология открытых инноваций, внедряемая посредством такого рода корпораций, способна изменить как производство и технологическую культуру, так и резко увеличить скорость метаболизма знаний, т.е. сложных обменных процессов, позволяющих производству выходить на новые знания, преобразовывать их в технологию или продукт, включать в экономический оборот. Необходимость создания консорциумов вузов и научно-производственных учреждений как «управляющих компонент» отмечается президентом Российского союза ректоров В.А. Садовничим[49].

Другой значимой структурной компонентой метауровня учебно-научной инновационной среды являются сегодня обобщенные фонды знаний, интегрирующие исследовательские среды университетов. Так, оценка затрат Оксфордской библиотеки показывает, что «приблизительно 45 процентов всех расходов идут на поддержку пользователей и исследователей вне Оксфорд-

---

46 *Титов В. В.* Трансфер технологий.
URL: http://www.metodolog.ru/00384/13. htm (дата обращения 03.12.2011).

47 *Карпов А. О.* Инжиниринговая платформа для трансфера технологий. С. 47-65.
Карпов А. О. Открытые инновации и высшее образование // Высшее образование в России . М., 2013. № 3. С. 37-44.

48 R&D – Research and Development (англ.), исследование и развитие.

49 Лучше снизу / Пресс-служба Российского союза ректоров // Поиск. М., 2011. № 25 (1151). С. 2.

ского университета»[50]. Создание обобщенных ресурсов знаний есть новейшее направление в европейской образовательной политики. В основе концепции создания сетей превосходства ЕС (excellence networks) лежит идея *объединения научных сред* университетов на глобальном уровне[51] в сетевые структуры, использующие сильные стороны своих участников[52]. Сконцентрированный таким образом резервный фонд знаний, талантов и энергии становится стратегическим ресурсом общества для решения мультидисциплинарных и трансдисциплинарных задач[53]. Экономически абсолютно новой и социально ответственной является задача самостоятельного управления университетскими сетями в русле маркетизации знаний и инновационной политики[54]. Отношения с деловым сообществом, с государством, с широкими общественными кругами здесь ставятся, как минимум, на равноправную и консолидированную основу. Знание получает свою истинную социальную цену, дает прибыль и сверхприбыль; а когерентное взаимодействие с бизнесом обретает стратегическое значение с точки зрения конверсии знаний в конкретный продукт, процесс, технологию и продвижения культурных и социальных инноваций[55].

В России в русле европейских сетей превосходства выстраиваются межуниверситетские корпорации. Суперкомпьютерный консорциум, объединивший 45 университетов, – по словам ректора МГУ В.А. Садовничего, – позволил занять нашей стране в этой сфере «одно из лидирующих мест в мире». В качестве перспективных направлений для объединения научных сред университетов он выделил биотехнологии, нанотехнологии, науки о человеке[56].

Создание учебно-научной инновационной среды ведет к соединению учебного процесса на разных стадиях подготовки – школьной и вузовской с научным поиском и технологизацией знаний для решения практических и теоретических задач, в том числе, при создании новой техники, технологий, изделий и услуг, при исследованиях в области фундаментальных наук, при изучении окружающей среды – природной, техногенной, социальной. Учебно-научная инновационная среда есть безусловная необходимость для развития современного исследовательского образования, в основу которого заложено стремление к получению полезного и практического результата как в прикладных, так и в теоретических областях деятельности, что позволяет воспитывать кадры высокой квалификации, способные создавать научную продукцию, преобразующую мир. Вместе с тем исследовательское образование создает такую культуру

---

50 The University's Response to the Government's White Paper, *The Future of Higher Education* (15).
51 COM (2006) 208 final. P. 3.
52 Response to the Communication from the Commission «The Role of the Universities in the Europe of Knowledge». P. 7.
53 COM (2006) 208 final. P. 4, 8, 9.
54 Ibid. P. 5.
55 Developing Foresight for the Development of Higher Education/Research Relations in the Perspective of the European Research Area (ERA). P. 51, 52.
56 *Булгакова Н.* Капремонт без выселения. Образование модернизируют «по-живому». С. 5.

знаний, которая делает способным общество к восприятию новых научных результатов, к ассимиляции новых знаний, к изменениям окружающей действительности.

§ 2 Метод обучения в исследовательском образовании

Формирование познавательного отношения в учебных сообществах на принципах, свойственных научному поиску, составляет основную идею метода научных исследований, характеризующую его существо. Такое познавательное отношение помимо среды, доставляющей ему необходимые условия для реализации, предполагает дидактический инструмент, моделирующий познавательную деятельность ученого, конструктивистскую работу инженера, организационную деятельность научного менеджера. Познавательное отношение научно-исследовательского типа составляет эпистемический стержень исследовательского образования, однако не замещает весь его познавательный диапазон. Ведь способность мышления открывать новое черпает свою продуктивность из когнитивного многообразия личности и разнообразия ее ментальных отношений с миром.

Творческое отношение к знанию и познанию образует психосоциальную основу метода научных исследований. Воспитание исследовательского мышления у субъекта обучения опирается на то, что он сам должен стать причиной собственного изменения. В таком творческом самопреобразовании – смысл генеративной дидактики исследовательского типа. Динамично меняющее себя мышление делает возможным формирование динамической компетентности, которая становится одним из главных факторов профессиональной успешности специалистов, работающих в сферах производства знаний.

Метод научных исследований был концептуально разработан автором в качестве инструмента образовательного ядра системы исследовательского обучения, которая выстраивалась в начале 90-х годов программой «Шаг в будущее». С середины девяностых годов метод научных исследований в разных формах стал широко применяться в средних и высших учебных заведениях, сотрудничающих с программой[57].

Метод научных исследований несет в себе традиции «русской инженерной школы», которая сложилась во второй половине XIX века в стенах Императорского московского технического училища (ныне – Бауманский университет), в частности, использует ее основополагающий принцип сочетания и взаимного дополнения теоретической и практической подготовки. Достоверно известно, что император Николай I признавал организацию воспитания важнейшим государственным делом; в исходе царствования императора (т.е. к 1855 году) в благотво-

---

[57] *Карпов А. О.* Локус научной одаренности: программа «Шаг в будущее». С. 728, 729.

рительных заведениях было 23 тыс. учащихся[58]. Одним из таких училищ было Ремесленное учебное заведение при Московском воспитательном доме, созданное в составе обширного ведомства Учреждений Императрицы Марии. В дальнейшем это учебное заведении было преобразовано в Императорское московское техническое училище, сейчас Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана. В Положении о Ремесленном учебном заведении при Московском Воспитательном доме, утвержденном 1-го июля 1830 года, одной из главных задач определялась подготовка «искусных мастеров с теоретическими, служащими к усовершенствованию ремесел и фабричных работ, сведениями...»[59].

Метод научных исследований, как он будет нами представлен, составляет образовательный горизонт учебных сообществ, ориентированных на подготовку к деятельности в сферах современного производства знаний. Метод научных исследований вызревает по мере того, как исследовательское познание становится непрерывным и доминирующим в учебном процессе, а не частным или серийным актом в гетерогенной системе образовательных трансформаций личности. Когда обучение организуется *как* исследовательский процесс, его части накладываются друг на друга, пересекаются, возобновляются, отсылают одновременно к разным познавательным актам прошлого и предстоящего, тем самым намечая перспективы и обосновывая их. Такое обучение индуцирует нелинейный психический рост личности, сложную компоновку ее познавательных структур, которые не только связывают знания и опыт, но формируют особые «прогностические» паттерны, направляющие исследовательский поиск. Среда в таком обучении не может быть отделена от метода, поскольку обязана синхронно расти с ним, его детерминировать и им определяться. Отсюда метод научных исследований конституирует особый образовательный институт будущего, который действует как локус научной одаренности в парадигмально-дифференцированной системе образования.

Однако то, что полноценное становление метода научных исследований есть дело предстоящих учебных сообществ, отнюдь не исключает его произрастание из дня сегодняшнего. Более того, оно его явно предполагает и требует теоретического осмысления этого процесса. А.В. Леонтович, например, рассматривая развитие в *общем* образовании новых подходов, говорит, что «исследование как инструмент освоения действительности в ближайшее время способно занять в образовании центральную роль. ... Все это заставляет сосредоточить усилия на проектировании способов вхождения исследования как типа деятельности в сфере образования с целью конструирования и организации этого процесса путем разработки исследовательских

---

[58] Триста лет дома Романовых. М. : Ассоциация «Информ-Эко», 1990. С. 135.

[59] Научные школы Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана. История развития / под ред. И. Б. Федорова, К. С. Колесникова. М.: Издательство МГТУ им. Н. Э. Баумана, 1995. С. 10.

образовательных технологий и развития инновационных сетей по их распространению в образовательных учреждениях»[60].

Развитие метода научных исследований направляет учебные сообщества к формам познавательной деятельности и организации, которые принадлежат коллективам, занятым профессиональной работой со знанием. Та или иная степень использования научных исследований в качестве методик обучения характеризует сегодня динамику трансформации образовательного института к современному научно-исследовательскому типу. Эпистемо-дидактическими основами метода научных исследований являются: учебная непрерывность научного поиска, формирование научно-исследовательского поведения и научной методичности мышления, инициативная форма развития познания, открытость познавательной системы, включение в процесс познания научного наставника, динамичность познавательных контекстов. Метод научных исследований опирается на принципы когнитивной инструментализации знаний, входящие в арсенал генеративной дидактики. Познавательная гибкость обучения здесь ведет к когнитивному разнообразию в учебном коллективе, познавательная генеративность формирует когнитивное многообразие личности, социокультурное взаимодействие осуществляет синхронизацию с культурным будущим.

Сущность метода научных исследований есть экзистенциальное и социальное обучение становлению личности, вовлеченной в научно-познавательное отношение к миру, через исследование себя, мира и себя в мире.

Говоря о сущности метода научных исследований, мы имеем прежде всего в виду целенаправленное посредством него обучение и воспитание вполне определенной категории молодых людей, причем такое обучение и воспитание, которое выстраивается и развивается под углом зрения становления сегмента исследовательского образования как *специализированной* учебной локализации в парадигмально-дифференцированной системе образования. В русле данной идеи следует говорить о формировании особого – исследовательского интеллекта личности и ее особой социокогнитивной причастности.

Вместе с тем стремление определить исследовательское обучение как тотальный образовательный инструмент общего плана, вне научно-ориентированного будущего растущей личности, является неадекватным социокультурным реалиям современного общества. Так, исследовательское обучение представляется А.И. Савенкову не как служебная задача при освоении той или иной дисциплины, не как частный способ учебного познания, но как основной путь формирования *для всех* особого стиля жизни, основанного на поисковой активности[61]. Однако,

---

[60] *Леонтович А. В.* Исследование как основа построения образовательной деятельности // Исследовательская деятельность учащихся. Сборник статей.

[61] *Савенков А. И.* Психологические основы исследовательского обучения школьников // Фізіка: праблемы выкладання. 2007. № 3. С. 14-24.

«исследовательский» стиль жизни, как тотальный принцип существования, все таки есть удел группы технологического прогресса. Фокусировка образовательной позиции на воспитание молодых людей, способных к выполнению исследовательской работы со знанием и видящих в этом свое призвание, делает возможным *практическую* реализацию образовательных принципов и учебного обустройства исследовательского типа. Осуществляя редукцию к сегодняшнему положению дел с элементами исследовательского обучения в высшем и среднем образовании, мы предполагаем прежде всего *такой* – перспективный ракурс проблематизации, который фундирует и дефиниции, и смысловые разграничения, и раскрытие понятий.

Образование как институлизированная система социализации имеет своей задачей (или, как еще говорят, целью) те или иные трансформации личности учащегося. К образовательным трансформациям относят и воспитание, и обретение учеником определенного комплекса знаний. Однако, – о чем часто забывают, – к области образовательных трансформаций принадлежит также отношение к истине. В традиционных учебных ситуациях это отношение начинает «звучать», когда дисциплинарная истина фальсифицируется посредством контрпримеров. Например, в этом русле в математике действуют апории Зенона, в физике – теория эфира, в литературе – «вечные вопросы», касающиеся правильности человеческого поступка. Тогда в задачах образования в качестве фундаментальной познавательной основы начинает проступать поиск истины учащимся, пусть даже этот поиск заключен в «дисциплинарные одежды». Конечно, отношение к истине (например, к истинности знаний) использует в своих целях воспитание, когда приучает к этосу «правды». Однако, и само по себе, как таковое, отношение к истине в качестве задачи образования играет принципиальную роль для становления личности. Именно через отношение к истине образованный индивид видит, понимает и осмысливает мир. *Отношение к истине составляет в исследовательском образовании онтологический фундамент воспитания и основу исследовательского поведения*.

Понимание исследования как *поиска истины* имеет для организации учебного дела столь же решающее значение, как и образовательный акцент на *воспитание* исследователя. Более того второе невозможно без первого.

А.В. Леонтович пишет, что главной целью учебного исследования в отличие от научного исследования «является развитие личности учащегося, а не получение объективного нового результата, как в «большой» науке»[62]. В таком утверждении присутствует некоторая путаница, когда одна и та же «цель» примеряется к разным действиям. В личностном аспекте, т.е. для самого исследователя, и в «большой» науке, и в исследовательском обучении присутствует одна и та же целевая доминанта – поиск истины, которая воплощается в новом знании. В то же вре-

URL: http://www.alsak.ru/content/view/111/44/ (дата обращения: 14.07.2011).

[62] *Леонтович А. В.* Исследовательская деятельность учащихся (основные положения) // Исследовательская деятельность учащихся. Сборник статей.

мя институциональные цели, т.е. цели образования и науки как таковых естественным образом различается. Следовательно, различие не в том, что «исследование» для образования как системы трансформации личности перестает иметь цель (главную цель!) получение истины, но в том, что цель «учебного исследования» расщепляется по разным ценностным пространствам, которые есть «личность ученика» (познание) и «образовательный институт» (педагогика). При этом цель, ведущая лично ученика и заключающаяся в поиске истины, имеет по крайней мере не меньшее значение, чем цель его воспитания, поскольку забывшее про ученическую истину образование теряет и воспитание. Заметим, что в реальном социуме, а не в сферах ценностной идеализации, целевое расщепление присуще и «большой» науке, и научному исследованию, которые служат ко всему прочему зарабатыванию денег, получению статуса, утолению интереса как индивида, так и общества.

В исследовательском образовании уже на уровне метода, на уровне каждого конкретного исследования, цель его (т.е. образования, метода, исследования) расщепляется по разным ценностным пространствам. Здесь для обучающегося принципиальной целью является поиск истины (конечно, в состав ученических целей может входить и самостановление, и набор компетенций, и интеллектуальные «мускулы»). Особенно значима эта позиция для научного исследования, пусть даже и включенного в учебный процесс. Для образования как системы цель может состоять в воспитании, обучении, etc. Но вместе с тем исследовательское образование, равно как и метод научных исследований, имеет свою особую задачу в отношении к истине. В них отношение к истине определяет не только этос и приемы повседневной жизни, но и является профессиональной составляющей в научной работе со знанием, онтологической основой поведения. Следует уметь чувствовать и ясно воспринимать истину, искать и признавать истину, а также быть способным распознавать ее и отличать как истину.

Исследовательское поведение часто рассматривают под углом зрения внутреннего механизма функционирования психики человека, имеющего свои корни в первобытной борьбе за выживание. Традиционная дидактика, опираясь на такое понимание, разрабатывает способы учебной стимуляции природного наследия и, как правило, удовлетворяется его архаичным инструментарием и феноменально-поверхностным содержанием, которое тот производит. Однако, в условиях движения к обществу, «работающему» на знаниях, такое понимание исследовательского поведения становится абсолютно недостаточным для учебной институции, нацеленной на воспитание личности, которая должна стать культурно производящей силой этого общества, т.е. личности, способной работать со знанием и творить его.

Исследовательское поведение не возникает вследствие дискурсивного изучения тех или иных дисциплин, т.е. в предметном поле классной комнаты. Исследовательское поведение не формируется в результате освоения стандартных познавательных процедур, которыми дидакты

инструментализируют традиционный учебный процесс. Да и само исследовательское поведение не есть реализация канонического набора познавательных действий и мотивов. Более того, исследовательское поведение разрушает предметность как в смысле дисциплинарной изолированности знания, так и в отношении предметно-урочной организации познания.

Исследовательское поведение берет свое начало из проблемных ситуаций, которые внутренним и оригинальным образом мотивируют психику к познавательным актам поискового типа. Оно движимо глубоким и стратегическим личным интересом, а не внешней и частной оценкой учителя. Как правило, исследовательский интерес имеет внепредметное происхождение, т.е. стимулируется не учебным содержанием образования. Можно сказать, он исходит из жизни, из занятий наукой (конечно, не школьной «наукой»), из собственных попыток решения значимых задач, которые на определенном этапе познавательного становления ученик начинает ставить сам. Задачи, стимулирующие исследовательское поведение, обретают свою *значимость*, как правило, вне предметной и даже метапредметной сфер, но скорее в той трансдисциплинарной системе координат, посредством которой идентифицирует себя личность ученика. Конечно, ученик может быть одержим, скажем, решением математических задач, но «природа» этой одержимости лежит далеко за пределами учебной предметности.

Исследовательское поведение не может иметь в качестве своей опоры ценности, на которые традиционно ориентируется школа и прагматичная семья. Обычный ученик в обычной школе в качестве особо значимого для себя определяет: «хорошо жить», «быть счастливым», «поступить в вуз» и т.п. Исследователь же ориентирован на радикальный поиск истины, и для него слова «хорошо жить» и «быть счастливым» имеют принципиально иное значение, чем для человека, скроенного по обычной мерке. Ценности исследовательского отношения к жизни человек вырабатывает в себе сам, преодолевая трудности на пути к истине и отстаивания истины. Так, Д.Б. Богоявленская отмечает, что установка на «результат» в традиционной школе – научить читать, писать и т.д. – «нередко отрицательно сказывается на стремлении детей к *исследовательскому* поиску»[63].

Следовательно, *стандартизованные* содержание и познавательные приемы образования, массовые ценности, транслируемые традиционным учебным заведением, находятся вне русла исследовательского отношения к действительности. Они не способствуют воспитанию исследовательского поведения у своих учеников, а значит и развитию той формы социализации, которая обеспечивает культурный, социальный и экономический рост современного общества.

Метод научных исследований стремится не только обучать вводить новшества, прогнозировать изменения и оригинально мыслить, он формирует настроенность на поиск, на достижение и отстаивание истины, т.е. на сильные этические начала, которые составляют моральные

---

[63] *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей. С. 247 (*курсив мой*).

основы здорового гражданского общества. Соединяясь с познавательной инициативой, познавательной самоорганизацией и творческой продуктивностью, «этика истины» способна стать активным преобразующим началом современного социума.

Рассмотрим эпистемо-дидактические основы метода научных исследований и его концептуальные отличия от метода проектов. Традиционной формой построения учебного фрагмента, включающего в том или ином качестве исследовательское познание, является проект. Как правило, через проект осуществляется начальное вхождение в учебную исследовательскую деятельность вообще. В познавательно-инструментальном отношении понятие «учебный проект» включает широкий семантический спектр представлений. В учебном проекте педагогическая практика как высшей, так и средней школы репрезентирует такие модели профессиональной деятельности, как конструирование, технологизирование, ситуационный анализ, прогнозирование, реферирование, исследование (включая и научное). Теоретиками образования предпринимаются попытки разделить понятия проектной и исследовательской деятельности. А.И. Савенков, например, относит проектирование преимущественно к предсказуемой и детерминированной деятельности, а в исследовании отмечает наличие прежде всего «принципиально не поддающейся никакому прогнозированию составляющей». Вероятностный элемент, по его мнению, присутствует как в проекте, так и в исследовании[64].

Однако, весьма продолжительная практика использования термина «проект» и, в частности, «учебный проект», устойчиво смешивает признаки, которыми пытаются разделить «проектирование» и «исследование», в организованной познавательной деятельности, в том числе научной и технической. И вряд ли это явление случайно. Скорее следует предположить наличие глубинных смысловых связей между эпистемическими феноменами, которые пытаются разделить теоретическими дефинициями. Последнее свидетельствует о том, что мы скорее всего имеем дело с разными сторонами одного и того же явления, для которого выстроили внутреннюю модель, устанавливающую семантические эквиваленты этих терминов. Последователи Дж. Дьюи к проектной деятельности относят, например, темы, отвечающие на вопрос «Как делать покупки в магазине?». В то же время в учебных программах высшей школы, в исследовательском обучении школьников, планирующих профессиональную карьеру в сферах производства знаний, к проекту относят, например, исследование физических свойств элементарных частиц, разработку технологии нанесения нанопокрытий и создание конструкций движущихся частей робототехнических устройств.

Вместе с тем следует отметить доминирующие семантические акценты, присущие терминам «исследование» и «проект» так сказать в чистом, неконтекстном виде. В общем эпистеми-

---

[64] *Савенков А. И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М. : Ось-89, 2006. С. 229, 230.

ческом плане термин «исследование» говорит прежде всего о способе познавательного действия, тогда как термин «проект» имеет в виду его форму организации. Однако термин «исследование» на своем втором семантическом плане предполагает некоторую обобщенную организационную форму, в то время как термин «проект» ничего не говорит о способе познавательного действия. То есть термин «проект» эпистемически беднее, чем термин «исследование», хотя как форма организации действия, вероятно, имеет более широкий спектр осуществления. Но следует заметить, что набор форм организации исследования не покрывается семантикой термина «проект»; он значительно шире того, что может быть описано как «проект». Эти различия, однако, в практическом, речевом использовании сегодня становятся все менее заметными; они элиминируются контекстом, который «заполняет» образовавшиеся семантические локуны и «закрывает» намеченные расхождения.

Образовательный подход к понятию «проект» может быть проиллюстрирован материалами блокнота участников семинара «Учащийся-исследователь», который стал результатом двухлетнего проекта, финансируемого Фондом Интел (Intel Foundation) и был апробирован в июле 2000 года на двух пилотных площадках: в Рио Ранчо, штат Нью Мексико и в Остине, штат Техас (США). Подход, известный под термином «метод проектов», – указывается в справочном разделе Блокнота, – относится к ситуации, когда исследовательский проект является самостоятельным разделом учебного плана. «Классу задается проблемный вопрос, предполагающий решение широкого спектра задач. Студенты объединяются в группы по интересам, чтобы провести необходимые исследования. Например, учитель предлагает вопрос: Что случится, если вы выпьете воды из Черепашьего Ручья? Одна группа исследует микроорганизмы, живущие в этом ручье. Другая может заниматься исследованием химического состава воды в ручье. Третья заинтересуется токсичными соединениями в ручье. Отчеты этих групп, вместе взятые, помогут ответить на самый главный вопрос (см. выше)»[65].

А.В. Леонтович полагает, что проект следует отнести к конструктивно-преобразующей деятельности, при которой «ставится задача … по заданным начальным условиям промыслить конкретные результаты, тогда как исследование, имея главной целью – установление истины, восстанавливает образ феномена по его «отпечаткам»[66], т.е. носит моделирующий характер. Однако разбивка целого для выявления его части есть то же исследование, правда аналитическое, а не синтетическое; таким исследованием, например, является изучение молекулярного состава вещества.

---

[65] *Пелегрини Б. Дж., Олсон К. А.* Учащиеся-исследователи. Блокнот участника. URL: http://www.iteach.ru/courses/metodika (дата обращения 11.10.2013).
При разработке блокнота были использованы материалы следующих специалистов: Р. Л. Бойл, Б. А. Карман, У. Дж. Глисон, П. К. Дж. Минстрел, Э. Х. Ван Зи.

[66] *Леонтович А. В.* Исследование как основа построения образовательной деятельности.

А.И. Савенков пишет «Принципиальное отличие исследования от проектирования состоит в том, что исследование не предполагает создание какого-либо заранее планируемого объекта, даже его модели или прототипа. Исследование, по сути, – процесс поиска неизвестного, поиска новых знаний»[67]. Здесь ошибка, поскольку из того, что мы ищем неизвестное, совсем не следует, что у нас нет о нем никаких представлений, нет гипотез, нет предварительных моделей. Теория, зачаток теории, предположение всегда предшествует наблюдениям, а проблемы отнюдь не возникают только как следствие наблюдений и экспериментов, – сегодня такое понимание стало уже классическим; в свое время оно было предметом особого рассмотрения в эволюционистской теории познания К.Р. Поппера[68]. Неизвестное, о котором неизвестно ничего, вообще неидентифицируемо на эпистемическом фоне. Исследование звездного вещества, черных дыр и потоков космических частиц предполагает наличие их теорий и моделей взаимодействия, которые после получения результатов вполне вероятно подвергнутся модификации. Причем только их наличие создает возможность организовать исследование, которое, к слову сказать, опирается на приборы, в которых «встроены» уже теории и модели.

То, что исследование «не конструктивно», – абсолютно неверное представление; кинематические и динамические исследования конструируют руки робота, а биомеханические делают видящим глаз пациента; астрономические исследования выстраивают модели прошлого нашей Вселенной и рождения планеты Земля, а психологические формируют прототипы когнитивной деятельности человека. За каждым исследованием предполагается существование некоего объекта, производящего феномены, которые подвергаются исследованию. В этом смысле объект планируется и феноменальное воссоздание его предполагается.

Вообще говоря, исследование не может предшествовать предположениям и проблемам, а значит созданию некой гипотетической модели. К.Р. Поппер предлагает несложный эксперимент, который позволяет проиллюстрировать невозможность вообще-исследования, т.е. *чисто* индуктивного и опытного познания. «Мой эксперимент состоит в том, – пишет Поппер, – что я прошу вас *понаблюдать,* прямо здесь и сейчас. Я надеюсь, что все вы помогаете мне и наблюдаете! Однако, я опасаюсь, что по крайней мере некоторые из вас вместо того, чтобы наблюдать, испытывают сильнейшее желание спросить: «Что именно вы мне предлагаете наблюдать?»[69].

Фундаментальное различие между методом научных исследований и методом проектов как образовательных инструментов заключается не в отношении к способу познания, а в той роли, которую они играют в *образовании* растущей личности. В последнем прежде всего имеется в

---

[67] *Савенков А. И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению. С. 230.

[68] *Поппер Р. К.* Объективное знание. Эволюционный подход / пер. с англ. Д. Г. Лахути. М. : Эдиториал УРСС, 2002. С. 249, 250.

[69] Там же. С. 250.

виду обучение, воспитание, социализация и формирование жизненного пути индивида, т.е. вопрос смысла образовательного действия. Разделение этих двух образовательных инструментов мы проведем по двум позициям: (1) формирование системы обучения и (2) познавательное становление личности.

Метод проектов как таковой имеет свои частные репрезентации в весьма гетерогенном поле познавательного отношения; здесь пластические и художественные искусства, создание литературных текстов, гуманитарная дискурсия, естественнонаучная и инженерная проблематики; здесь – просто обыденный вопрос к профанному феномену, ведь варить суп и доить козу – это тоже учебный проект. Познавательные и структурно-функциональные различия проекта по разным предметным и, в частности, по дисциплинарным областям носят принципиальный характер. Однако, важно не только то, что понятие «проект» существует просто как имя с чрезвычайно гетерогенным десигнатом. Ведь можно говорить о научном «проектировании» и сравнивать его с методом научных исследований. Дидактически принципиальной особенностью метода проектов является его учебно-познавательная фрагментарность т.е. в учебном смысле проект – это форма познавательной деятельности, конечная как целостный эпистемический акт и ограниченная частью учебного времени.

В учебно-познавательную конституцию метода проектов не входит в качестве *необходимого* условия образовательная и личностная непрерывность поискового действия. Проект не предполагает обязательную преемственность познавательного отношения при переходе к другому проекту. Равно так же психический рост личности не выстраивается посредством проектной серии. Проект в обучении существует как законченный познавательный акт, из которого не порождается следующее звено находящегося в поиске мышления. Поэтому проект как педагогическое techne не формирует новую систему обучения; он встраивается в традиционную, меняя часть ее познавательных акцентов.

Конечно, ученик, вступая в познавательное отношение, которое индуцируется методом научных исследований, имеет свободу в смене поисковых интересов. Так чаще всего и происходит. Однако его новое познавательное отношение всегда вырастает на фундаменте старого, если он не уходит, например, из науки в искусство. Но даже и тогда он не свободен от «научного» прошлого. Исследовательское обучение предполагает непрерывное нахождение в образовательном поле метода научных исследований. Ученик всегда решает познавательную проблему, имеющую научный статус; он может ее решить в частности, но никогда во всей полноте. Другими словами, познавательная проблема – это горизонт его поиска, а не частная задача, которую он решает на пути к горизонту знания, находящегося всегда в дистанции от него. По мере движения в познавательном русле проблемы ученик обретает методическое сознание научного типа, иначе говоря, он овладевает правилами мышления, которые входят в основу его

познавательного инструментария, делая возможным научное мышление и приобретение знаний в форме свободной специализированной автономной деятельности[70].

Однако, «возможность осваивать не суммы готовых знаний, а *методы* освоения новых знаний»[71], как о том говорит А.В. Леонтович, имеет разные учебные реализации и когнитивные последствия для метода проектов и метода научных исследований. Выполнение батареи проектов из разных предметных областей формирует самую общую, поверхностную методичность мышления относительно приемов научного действия. Здесь имеет место культурная регуляризация ученического psyche, которая делает его просвещенным дилетантом, способным к стандартным манипуляциям с непрофессиональным знанием. Гетерогенная тематизация познавательного отношения в учебном процессе – удел метода проектов. *Научная* методичность мышления возникает в условиях проблемно-сфокусированной познавательной деятельности, свойственной методу научных исследований.

Таким образом, в дидактике метода научных исследований действует принцип сингулярной[72] тематизации индивидуального познавательного отношения. Как правило, первые акты исследовательского познания осуществляются в форме проекта. После этапа начальных познавательных практик, продолжительность которого определяется временем фиксации познавательного интереса, наступает сингулярный период познавательной деятельности, движущейся в направлении зоны когнитивной компетенции. Разбросанность познавательных интересов реализуется через круг выполняемых когнитивно-ролевых практик, который начинает постепенно сужаться к некоторому ядру, требующему определенный объем компетенций для реализации конкретной познавательной стратегии индивида. Тем самым нащупывается зона когнитивной компетенции, способная дать ответ на тематизированный познавательный интерес личности.

Отсюда *принципиальным* условием выстраивания учебного процесса по методу научных исследований является *исключение* (с определенного этапа) проектных и исследовательских форм обучения в тех дисциплинарных областях и предметных сегментах, которые не связаны с познавательной проблемой, решаемой учеником. Проект как изолированный познавательный акт вообще не должен иметь места в «продвинутой» части исследовательского обучения. Иначе говоря, если проблемно-познавательную программу ученика в весьма продолжительный отрезок времени движет, например, задача из области физики, то проекты по предметам, не связанным с этой областью знаний или проблемной ситуацией, разрушают концентрацию познающего psyche, формируемую научную методичность мышления и, в конечном счете, движение к области когнитивной компетенции. Данное правило следует отличать от случаев, когда врé-

---

[70] *Ридингс Б.* Университет в руинах. С. 96.
[71] *Леонтович А. В.* Исследование как основа построения образовательной деятельности.
[72] Singularis (лат.) – отдельный, одиночный, особый, своеобразный.*
* *Дворецкий И. Х.* Латинско-русский словарь. С. 933.

менная смена предметной области или типа деятельности направлена на интеллектуальный отдых от трудностей решения, либо происходит смена познавательных интересов.

Метод научных исследований может быть реализован через проект, но проект не способен быть преобразован в метод научных исследований. Непрерывно длящаяся дидактическая природа познавательного отношения есть генетическая особенность метода научных исследований. И даже, когда он редуцируется в проекте и обрывается учебной логикой последнего, стоящий за ним исследовательский познавательный акт продолжает звучать в вопросах, которые провоцируют якобы законченный проектный материал и «незаконченная» психика исследователя. Метод проектов дидактически не обязан отвечать на эти вопросы, поскольку его роль суть первичное опредмечивание, с которого начинается всякое мышление[73]. Тогда как для метода научных исследований вопрошания составляют порождающую основу познавательного отношения, которая конституирует его непрерывно длящуюся природу.

Отсюда вытекает способность метода научных исследований формировать систему обучения как дидактически целое поле познавательного отношения. Его генеративные возможности к непрерывному познанию абсолютно аутентичны науке как постоянной социально-познавательной деятельности. Нельзя фрагментарно учиться науке, равно как фрагментарно быть в ней. Наука – это тотальное состояние как социального учреждения, институализирующего ее присутствие, так и индивида, живущего ей. Следовательно, эффективность и аутентичность системы обучения, которая образовывает индивидов, живущих в науке, есть прямая функция ее научной тотальности, понимаемой как дидактическое выстраивание психического роста ученика в непрерывно длящейся проблемной ситуации научного типа, инструментальное разрешение которой перманентно осуществляется через метод научных исследований.

Исследовательское образование и аутентичная практика обучения «через науку» не предполагают отдельного существования обучения и исследования, как это представлялось Гумбольдту в XIX веке и Ясперсу в XX-м. Связь исследования с обучением, отмечает Ясперс, реализуется как через преподавателей, которые одновременно являются исследователями, так и «благодаря *соприкосновению* с живым исследованием»[74]. В современном исследовательском образовании обучение проходит *как* исследование и *через* исследование.

Формирование *системы* обучения посредством метода научных исследований означает, что обучение проходит *как* исследование, для которого *принципиально* познавательное развитие и обновление, а не репродукция устоявшегося знаниевого стандарта. «Обучение *как* исследование» предполагает, что не только присвоение знаний, но и организация учебного процесса,

---

[73] *Ясперс К.* Идея университета (1946). С. 41.
[74] Там же. С. 70, 71 (*курсив мой*).

выстраивание учебной структуры осуществляется на базе познавательной деятельности научно-исследовательского типа.

Только через гомеостаз метода и среды исследовательское познание способно обрести свои необходимые атрибуты: распознавание и понимание проблемы, анализ проблемной ситуации, «конструирование» способов решения, оценку валидности результатов. Основная задача, которая здесь стоит, – учебно-познавательная реализация дидактического потенциала научного исследования, т.е. переход от дискурсивного обучения к использованию научных исследований в качестве методик обучения с последующей трансформацией *всего* учебного процесса в познавательную последовательность научно-исследовательского типа.

Познавательное отношение рассматривается нами под двояким углом зрения. Формирование системы обучения есть аспект социального производства знания, предполагающий создание дидактической системы познания, опирающейся на институализацию и ресурсы, включая среду. Другой ракурс видения познавательное отношение проявляет через систему выработки смыслов. Речь идет о сфере внутреннего освоения знания, которая формирует психосоциальные структуры личности. В первом случае среда и метод производят структуры и инструменты «передачи» знания, во втором – определяют когнитивные механизмы его обретения. Система обучения как внешнее детерминирует psyche; однако это внутреннее имеет собственные свободы и план себя-развития.

Означивание и передача смысла идет в большей степени от собственного познавательного движения личности, для которого система обучения формирует спектр учебных возможностей. Его когнитивное богатство есть степень элиминации «учебного» в интересах социального. Здесь речь идет о выстраивании социокогнитивной динамики познающего субъекта, когда обучение происходит *через* исследование. Формула «обучение *через* исследование» говорит прежде всего о контекстуальном выстраивании мышления. То есть имеется в виду не формирование системы обучения, которая есть «обучение *как* исследование», а процесс роста духовных структур, где знания приобретаются, осмысляются и становятся частью внутреннего, в том числе и инструментального оснащения личности в ходе их открытия, построенного на познавательных принципах, которые использует наука. В значительной степени именно социокогнитивная динамика, идущая от дидактики научного поиска, есть процесс «самоконструирования» творческого субъекта. Непрерывно длящаяся проблемная ситуация в обучении имеет большой потенциал к личностному наполнению, ведь выбор только за тем, кто формулирует и задает вопрос. Вопрос в миниатюре репрезентирует личность, которая идет от него к следующему вопросу, тем самым создавая перманентное воплощение себя. «Эти величественные и обуслов-

ленные жизнью усилия мышления» – больше, чем наука, поскольку «они являются созидающим, трансформирующим человека мышлением»[75].

Такое познавательное движение личности, исследующей собственное вопрошание и тем самым познающей и создающей себя, было обозначено нами термином «проблемно-познавательная программа»[76]. Метод проектов не способен к *непрерывной* тематизации и переопределению себя в познавательном отношении. Даже серия проектов, связанных одной тематикой, но погруженных в неисследовательскую систему обучения, останется набором познавательных актов, которые не способны стать лестницей, ведущей к индивидуальному горизонту познавательного бытия. Серия конечна, тогда как проблема, имплицитно ведущая собственное вопрошание, требует «бесконечного» движения мысли.

Проблемно-познавательная программа движима *собственной* инициативой своего агента, т.е. вопросы ставятся по инициативе ученика. Такие традиционные учебные инструменты, как проектный метод и олимпиада, не предполагают в качестве *необходимого* условия своей познавательной дидактики первичную инициативу cogito, как правило они предусматривают выдачу заданий. Принципиальным отличием организации учебного процесса по методу научных исследований от дидактических традиций проектного метода является то, что, начиная с некоторого момента времени, ученик должен самостоятельно находить задачи в русле развития своей проблемно-познавательной программы. В проектном методе задачи формулируются типовыми темниками, учителями и привлекаемыми учеными и специалистами. Познавательная инициатива есть движитель науки, а ее воспитание – одна из основных задач метода научных исследований. Ни проект, ни олимпиада, взятые как разовый или серийный познавательный акт, такой задачи ставить и решать не могут.

Об инициативном методе изложения наук писал еще Фрэнсис Бэкон, противопоставляя его методу магистральному. Заимствуя этот термин из священных книг, Бэкон называет «инициативным такой метод, который раскрывает и обнажает перед нами самые глубокие тайны науки. Магистральный метод наставляет, инициативный приобщает. Магистральный требует веры в свои слова, инициативный скорее стремится подвергнуть их испытанию. Первый передает знания всем без исключения, второй – только *сыновьям науки*. … для второго… целью является продолжение и дальнейшее развитие самих наук. Второй метод представляется заброшенной и заваленной дорогой…»[77].

---

[75] Там же. С. 44.

[76] *Карпов А. О.* Социокультурный контекст индивидуальных проблемно-познавательных программ // Вопросы философии. М. : Наука, 2006. № 5. С. 118.

[77] *Бэкон Ф.* О достоинстве и приумножении наук / пер. с лат. Н. А. Федорова // Бэкон Ф. Сочинения в двух томах. Том 1. М. : Мысль, 1977. С. 327.

Здесь следует вспомнить весьма жесткие слова, сказанные Мартином Хайдеггером при вступлении его в должность ректора Университета во Фрейбурге-ин-Брейсгау: «… построение изначальной сущности науки требует такой огромной меры строгости, ответственности и выдержанного терпения, что по сравнению с этим едва ли имеет значение добросовестное следование сложившимся методам исследований или же суетливое их видоизменение»[78].

Метод научных исследований в качестве необходимого условия своей реализации устанавливает инициативу познающего субъекта, который должен в конечном итоге сам быть способен находить проблемы, ставить задачи, двигаться по пути решения, получать и оценивать результаты, технологизировать познавательные новшества, т.е. *инициативно* включать их в систему действующего знания и его инструментальных реализаций. Имея в виду познавательную и творческую стохастичность каждого из этих действий, метод научных исследований, равно как и научный поиск, в своих конкретных репрезентациях не могут быть заданы посредством некоего алгоритма – фиксированной последовательности познавательных действий, которая ведет к результату. Методически выделенные познавательные блоки научного поиска имеют весьма отдаленное отношение к реальному исследовательскому процессу как таковому. Вместе с тем учебный проект, как правило, дидактически мыслится и реализуется в виде фиксированной и линейной познавательной последовательности.

Авторитетные специалисты в области исследовательской деятельности учащихся, намечая основные этапы учебного исследования, как правило, апеллируют к нормам и традициям науки. Так, А.В. Леонтович говорит о присутствии в *любом* научном исследовании независимо от той предметной области, в которой оно развивается, таких основных элементов или структуры, как постановка проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы[79]. Здесь мы встречаемся с явным учебным паллиативом весьма частного свойства и существенно отличающимся от научного образца. И это позволяет зафиксировать различия в подходе к учебному исследованию, которые присутствуют между общеобразовательным взглядом на него и профессиональным, имеющим место, например, в школах, принадлежащих локусу «научной одаренности».

А.В. Леонтович применяет весьма аккуратную дефиницию, когда говорит об основных элементах или структуры любого научного исследования. Однако она способна ввести в заблуждение. Конечно, исследованию присущи определенные виды деятельности, но они как бы растворены в нем и в своем полном перечне далеко не всегда присутствуют в его конкретике, более того, логически они могут быть отделены от него. В то же время как *дидактический* при-

---

[78] *Хайдеггер М.* Самоутверждение немецкого университета // Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет / пер. с нем. А. В. Михайлова. М. : Издательство «Гнозис», 1993. С. 229.

[79] *Леонтович А. В.* Исследовательская деятельность учащихся (основные положения).

ем такое «блочное» выделение компонент научного исследования имеет свое оправдание. Но отношение к реальному исследованию такая структуризация имеет весьма отдаленное. Более того, «блочная» структуризация создает не модель научного исследования, а репрезентирует определенный вид *учебного* познания поискового типа, который, конечно, может быть назван «учебным исследованием», но имеет свой, эпистемически отличный от реального научно-исследовательского процесса тип социокогнитивной деятельности.

Несомненно, в условиях образовательного института научное исследование способно в некотором смысле моделироваться (здесь мы используем терминологию А.В. Леонтовича[80]), но при профессиональном подходе к делу не алгоритмизируется. Однако и моделируется существенно по-разному. Образовательный институт, *профессионально* с точки зрения науки относящийся к исследованию, включенному в учебный процесс, может элиминировать в его модели экономические и производственные элементы, но отнюдь не научные. Последние должны быть в максимальной степени приближены к реальным условиям и движению научной работы. А эти условия и движение не только не покрываются линейной последовательностью элементов, которые в качестве основных для исследования указывает Леонтович, но зачастую вообще не содержат те или иные ее части; т.е. данная последовательность не только *существенно* не полна, но как общая схема исследовательского действия нерепрезентативна. Например, возможна ли вообще постановка проблемы без знания теории? Занимается ли исследователь *в процессе* научного поиска изучением теории, без которой он этот поиск организовать не может? Что означает для физика-теоретика сбор *собственного* материала? И наконец, контекст естественно-научного исследования может предполагать использование традиционной методики или изобретение новой, но не подбор методик с их последующим овладением. А если все это верно, то в каком смысле можно говорить о моделировании реальной научно-исследовательской деятельности такой последовательностью элементов «учебного исследования»?

Конечно, ученый читает специальную литературу и научную периодику, изучает и осваивает новые методики исследования, но в значительной степени он делает это не в связи с решением конкретной задачи или проведением конкретного исследования. Просто таковы условия жизни науки и его как научного профессионала в ней. Надо просто быть в курсе нового. Конечно, ученик, желающий стать ученым, должен делать то же самое, но зачастую в силу того, что он все-таки еще ученик, а не действующий ученый, он не занимается *непрерывным* мониторингом той или иной проблематики. Во-первых, он еще не определился в своих постоянных предпочтениях. Во-вторых, не обрел еще методичность ученого; он *учится* этому. В связи с чем его *конкретная* исследовательская деятельность не может быть копией *конкретного* науч-

---

[80] *Леонтович А. В.* Типы научной работы и их образовательный смысл // Исследовательская деятельность учащихся. Сборник статей.

ного исследования, которое выполняет профессионал, но должна являться копией жизни в науке. Когда мы говорим об учебном проекте или учебном исследовании как элементе общеобразовательного воспитания ученика, отсутствие научной методичности в смысле постоянного нахождения в проблеме представляется неизбежной реальностью учебного процесса. Однако, если мы воспитываем исследователя, профессией которого станет наука, движение к научной методичности представляется абсолютно обязательным условием аутентичности обучения. Этим фиксируется существенная разница в дидактике научного поиска между общеобразовательным подходом и профессиональным, воспитывающим научных неофитов уже со школьной скамьи.

А.И. Савенков, опираясь на характерные черты творческой деятельности, выделенные А. Пуанкаре, на схемы разрешения проблемной ситуации, описанные Э. де Боно, на приемы эвристической деятельности, рассмотренные Б. Больцано, формулирует общий алгоритм исследовательской деятельности и ее детализированную последовательность[81]. Даже на уровне схемы общего алгоритма, которая у Савенкова есть «проблема – гипотезы – исследование – решение», высвечиваются педагогические предрассудки, касающиеся дидактики исследовательской деятельности. Практикующему исследователю очевидна несуразность любой фиксированной и линейной схемы, моделирующей процесс создания нового знания, даже если этот процесс репрезентируется через крупные деятельностные блоки. Совершенно очевидно, что проблема модифицируется выдвижением гипотез и трансформируется в процессе исследования. Гипотезы возникают также на уровне исследования и предшествуют формулированию проблемы, поскольку проблема становится видна на фоне теории, гипотезы которой имеют к ней самое непосредственное отношение. Само исследование присутствует и при выявлении проблемы, и при выдвижении гипотез, а решение может оказаться недостаточным, результат – отрицательным, что потребует нового осмысления проблемы, новых гипотез и исследования. В свою очередь, отрицательный результат, равно как и недостаточность любого момента исследования, может потребовать реверсивного (обратного) движения либо осциллирующего (возвратно-поступательного). И в том, и в другом случае линейный схематизм является неаутентичным, поскольку игнорирует реальные «скачки» как теоретизирующего мышления, так и инструментальной практики исследования.

Следует заметить, что «черты» и «приемы» исследовательской деятельности, к которым апеллируют дидакты, терминологически означают совсем не то же самое, что «этапы», «схема» или «алгоритм». В последнем случае подмена ведет к дидактическому упрощению, которое составляет основной концептуальный прием проектного метода, тем самым делая его не способным создавать научную методичность мышления. Такое дидактическое упрощение абсолютно

---

[81] *Савенков А. И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению. С. 260-263, 266-268.

неприемлемо ни для *исследовательской* подготовки через «проект», т.е. в условиях сериального разделения исследовательских актов, ни для *исследовательского* обучения, которое ориентировано на сферы производства знаний. В этом плане Н.И. Дереклеева как педагог-практик поступает весьма осмотрительно, когда выделяет в дидактической последовательности работы над научным исследованием в качестве отдельного, линейно недифференцированного этапа исследовательскую и экспериментальную части работы[82]. С точки зрения как исследовательского проекта, так и исследовательского обучения дидактически приемлемо говорить о «составляющих», «компонентах» и «приемах» исследовательской деятельности, а не об этапах, алгоритмах и тому подобном неаутентичном и умозрительном схематизме.

Таким образом, включенная в учебную практику «последовательность» исследования или инструментальные «блоки» исследования, взятые как таковые, имеют весьма слабое отношение к реальности научного исследования, будь то естественные, инженерные или социально-гуманитарные науки. «Последовательность» и «блоки» исследования следует рассматривать как дидактический прием, который пытается ввести в учебную ситуацию возможность *особой* познавательной деятельности, имеющей название «учебное исследование». Вряд ли можно говорить о существовании дистанции между таким учебным исследованием и научно-исследовательской деятельностью. Это просто *разные* и эпистемически несоизмеримые практики. Однако то, что учебное исследование способно вести в науку, это действительно факт; и делает оно это в гораздо большей степени, чем «академическое» учебное познание. И конечно, учебное исследование формирует значительно большее представление о научном познании и несет несравненно более глубокое понимание сути науки, нежели просто научные факты, изложенные в учебниках. Вместе с тем, взятое как отдельный дидактический прием, учебное исследование позволяет «оживлять» учебный материал и создает гораздо большую возможность для «не учебного» мышления и понимания. Отсюда ясно, что говоря о методе научных исследований, мы имеем в виду другую практику, которая все-таки действует в науке, а не существует от нее отдельно.

Конечно, «наука – это *методическое* познание, … наука существует только вместе с *методическим сознанием»*[83]; однако научная методичность нечто иное, нежели алгоритм деятельности, гарантирующий познание. При этом методическое сознание лишь *намечает* путь, который ведет к результату, но который также потребует от идущего воли и творческого отношения, составляющих духовный стержень ищущей в науке личности.

Понимание исследования как линейной поступательной последовательности есть в определенной степени методическое заимствование у дискурсивных схем, репрезентирующих дея-

---

[82] *Дереклеева Н. И.* Научно-исследовательская работа в школе. М. : Вербум-М, 2001. С. 37.
[83] *Ясперс К.* Идея университета (1946). С. 39.

тельность мышления. Рассуждения в текстах движутся линейно переходя от тезиса к выводу и фиксации результата. Гуманитарные исследования имеют текст в качестве основного носителя своей деятельностной части. Диспуты как средство поиска и утверждения истины, которые составляли особый «исследовательский» стиль средневековых университетов, базировались на риторической игре силлогизмов. Их гуманитарный способ выражения истины шел от познавательной структуры университетских корпораций, включавших в качестве высших – юридический, теологический и медицинский факультеты, которые дополнялись факультетом «свободных искусств» (риторика, диалектика, грамматика, арифметика, геометрия, астрономия, музыка). Последний первоначально существовал как институт подготовки к обучению на высших факультетах, а позднее приобрел самостоятельный характер в качестве философского факультета. Принципиальные изменения в понимание «научного исследования» внесло развитие естественного и технического видов знаний. В их фундаментальных и прикладных достижениях тотальная дискурсивность становится навязчивым и неуместным прошлым. Однако образовательный институт все еще сохраняет текст в качестве тотального познавательного инструмента, тем самым воспроизводя дискурсивную схему «исследовательской» работы со знанием, идущую от средневековой древности. Так же, как и во времена Ф. Бэкона, метод изложения науки «по большей части является наставительным и поучающим, а не свободным и естественным, скорее требующим от слушателей веры, чем предоставляющим им возможность размышления и оценки»[84].

Располагаясь в зоне контакта диссонансных культурных периодов, образовательная система как социальная институция наследует логику культурных разрывов. Одним из симптомов элиминирования традиции в наши дни выступает обновление символических шаблонов трансляции знания; в частности, в современных системах научного образования процесс обретения знания все более включает в себя исследовательскую компоненту.

Интегрирующая функция науки, сплетающая в наши дни на бытовом уровне человеческое psyche с миром научных идей и их технических воплощений, породила особое состояние, в котором пребывают познавательные способности человека. Их естественное окружение теперь – техносреда, их естественная инструментальность теперь – в техноресурсах. Эта интегрирующая функция науки обретает свои прототипы в образовательной системе общества, обусловливая процессы передачи знаний особым психическим и техническим оснащением, внедряя тем самым в ткань образовательного метода не только процедурную, но и средовую, и ресурсную компоненты.

Метод научных исследований, развиваясь в интегрированных образовательных системах, (1) использует образовательные технологии, сочетающие теоретические и практические

---

[84] *Бэкон Ф.* О достоинстве и преумножении наук. С. 115.

методы научного познания, (2) функционирует в учебно-научной инновационной среде, формирующей аутентичные исследовательскому познанию способы социального воспитания и развития личности, (3) базируется на научно-технических ресурсах, необходимых для материального объективирования образа исследуемого знания.

Здесь тематизация учебных действий строго индивидуализируется в соответствии с познавательными предпочтениями (интересами) и духовно-когнитивной предрасположенностью растущей личности. Проблематика исследовательских задач – исследовательских в самом широком познавательном контексте – не ограничивает творческий поиск шаблоном учебного знания. Она формулируется как система открытых вопросов к личности и окружающему ее миру, предполагая дальнейшее их развертывание и специализацию. Способность метода научных исследований к выстраиванию индивидуальных познавательных траекторий развития личности, ориентированной на сферы производства знаний, составляет его принципиальное отличие от традиционных методов обучения, соответствующих индустриальной культуре прошлого века.

§ 3 Социокогнитивное становление личности в исследовательском образовании

Насколько внутренне готово и общество, и учебные сообщества к новому – парадигмально-дифференцированному, в частности, исследовательскому, повороту в образовательном деле? Несомненно, этот вопрос смыкается с проблемой принятия данностей новой культуры, в которой стратификация общества во многом будет определяться когнитивными предрасположенностями к тем или иным сферам производства знаний. Сегодня мы находимся в самом начале пути к иному социокультурному устройству, контуры которого лишь угадываются в той роли, которую начинают играть производящие силы творческого интеллекта. Полагать, что такого рода когнитивная доминанта в онто-эпистемическом устройстве наступающего времени фундирована лишь техническими или технологическими инновациями, значит отказывать становящейся культуре знаний в условиях ее действительного роста.

Как это не кажется парадоксальным, но *именно гуманитарный онтогенез общества открывает сегодня путь его техногенного совершенствования*. Чем искусственнее становится ареал человеческого обитания, чем более вытесняется из повседневности его биотическая фактичность, тем значительнее дефицит понимания полей истинной заботы экзистенции, который испытывает ее духовное начало. Отсюда наука как принимающая общественное господство сфера искусственного вызывает страх своей тотальностью, страх, который парализует понимание ее гуманитарного статуса в познавательной системе общества, включающей и его образовательную институцию. Следовательно, рост нового человека – духовный, социальный, эконо-

мический обусловлен процессами *гуманитарного* вживания в онаученное и технологизированное существование, что является подлинной задачей образования и определяет механизмы социокогнитивного становления растущей личности в новых формах и способах образовательного бытия.

Профессиональная работа со знанием, становящаяся массовым занятием, ориентирует социальное производство на когнитивные возможности личности, а не на технико-инструментальные, соответствующие индустриальной культуре. То есть решающее значение как в человеческом плане действия, так и в профессиональной организации, приобретает способность к реализации той или иной когнитивной роли, а не готовность оперировать элементами техноструктуры. Автоматическая идентификация, характерная для примитивных форм ассоциирования, отмечает Г. Маркузе, «вновь возникает в высокоразвитой индустриальной цивилизации»[85] и скрывает личность в профессии. В отличие от нее групповые распределения в социуме когнитивных ролей обусловлены разнообразием мышления; они создают сложные комплексы когнитивных идентичностей как в общественной жизни, так и в профессиональной сфере.

Социокогнитивная структура и функционирование общества, «работающего» на знаниях, как было показано в главе 1, могут быть описаны в системе концептов, центрированных на производящее мышление, в их числе «когнитивный тип личности», «когнитивная роль», «когнитивно-ролевой комплекс», «когнитивный потенциал личности», «динамическая компетентность» и ряд других. Когнитивный тип личности суть выражение общности психического строя индивидов, оснащенных мыслительно родственными способами работы со знанием. Когнитивная роль есть способ социальной институализации мышления в системе культурно-детерминированных форм работы со знанием. Когнитивный тип личности характеризует психическую конституцию, когнитивная роль – конституцию социальную. Когнитивный тип личности способен играть не одну когнитивную роль, а когнитивная роль может быть сыграна не одним когнитивным типом. Когнитивно-ролевой комплекс – это групповая идентичность, образующаяся из совокупности родственных когнитивных ролей, которые выполняются в сферах производства знаний. Та или иная диспозиция индивида в когнитивно-ролевом комплексе соответствует профессии когнитивного типа. Расположенность личности к тем или иным сферам работы со знанием характеризуется распределением ее интенсивности в пространстве социальных и профессиональных ролей, иначе говоря когнитивным потенциалом личности.

Парадигмально-дифференцированная система образования общества, «работающего» на знаниях, в своих отдельных локализациях по-разному настраивается на структуру его когнитивно-ролевых комплексов. Локус исследовательского образования, который выполняет культурно-генеративную функцию в новом социокогнитивном укладе, воспроизводит в своем онто-

---

[85] *Маркузе Г.* Одномерный человек. М. : ООО «Издательство АСТ»; ЗАО НПП «Ермак», 2003. С. 29.

эпистемическом устроении модели его значимых культурно-функциональных конструкций. Проблема нового ученика – в необходимости идентифицировать когнитивный тип личности и сделать его действующим началом своего знаниевого комплекса. Интенсивность соотнесения психических возможностей растущей личности с социокультурным богатством системы обучения питает динамику познавательных интересов и поиск когнитивного призвания. Отсюда образовательная система исследовательского типа определяется как «школа»[86] когнитивных ролей и социокультурного опыта.

Школа когнитивных ролей посредством когнитивной идентификации и познавательного оснащения личности выстраивает путь в когнитивно-ролевые комплексы, сфокусированные на сферы производства знаний. Она позволяет «примерить» амплуа исследователя, менеджера, технолога, конструктора, etc. в дисциплинарно-гетерогенной области, в то время как профилированная школа разделяет естественников, гуманитариев и «технарей». В данном, весьма условном примере, фиксируется принципиальное различие – когнитивная роль, которую пробует ученик, располагается *над* предметной областью, поскольку исследователь, например, может работать как в естественнонаучной, так и в инженерной сферах, равно как конструктивизм бывает и техническим, и социальным. В условиях роста социоэкономического значения междисциплинарных и трансдисциплинарных задач такое «распредмечивание» позволяет сформировать общий инструментальный подход к проблемной ситуации. В то же время следует заметить, что *вообще*-исследования не бывает; поэтому овладение той или иной когнитивной ролью осуществляется в контекстах специализированных практик как узкодисциплинарных, так и нацеленных на предметно недифференцированные проблемные комплексы.

Школа когнитивных ролей способна к преодолению той предметной схваченности, которая, как отмечают специалисты, не позволяет учащимся «переносить свои знания из одного контекста в другой» и препятствует развитию когерентных новой культуре механизмов мышления. Последние включают в учебный оборот «навыки и понятия, которые выходят за пределы отдельно взятых дисциплин», в частности то, что Т. Сайлер (T. Siler) в 1997 году определял как «конвергентные модальности», или то, что Европейская комиссия в 2000 году обозначила как «сквозные компетенции»[87]. Школа когнитивных ролей дидактически наполнена проблемными ситуациями, имеющими разные уровни отношений с классической дисциплинарной системой знаний. «Проблема из жизни», как правило, существует в виде, исключающем ее аутентичное разбиение по предметной матрице. В такой проблеме всегда присутствует существенная часть, несводимая к дисциплинарной структуре. Проблемный

---

[86] В общем случае под термином «школа» здесь понимается институт как среднего, так и высшего профессионального образования.

[87] *MacBeath J.* Schools for communities. P. 139.

контекст – это то, что с необходимостью делает из школы когнитивных ролей также и школу социокультурного опыта. Способность овладевать контекстом есть дифференцированная способность, которая, в частности, детерминирует вхождение в тот или иной ролевой комплекс.

Контекстная диагностика когнитивного призвания не может не перенимать способы социального бытия знания. Следовательно, дидактический инструментарий, конструирующий познавательный рост в сферу знаниевой компетенции, должен обрести релевантность онто-эпистемической структуре, в которой создается и функционирует современное знание. Такой инструментарий предполагает открывание и активное использование знания, возможность комплексирования широкого спектра социокультурных действий, т.е. опирается на учебные методы, моделирующие работу со знанием в контекстах социокультурно нагруженной научной практики. В их арсенал входят исследования, эксперимент, проектирование, конструирование и другие творческие методы получения нового знания и его обработки в условиях реальных проблемных ситуаций. Индивидуальная и коллективная познавательная деятельность учащихся, становясь исследовательской в *широком* смысле этого слова, моделирует системы когнитивных ролей в социокультурных контекстах мира и обеспечивает путь социокультурной самоидентификации и профессионального выбора.

В основе экзистенциальной онтологии исследовательского образования лежит поиск и верификация индивидуального призвания, которые направляются духовными и ценностными содержаниями личности, системой социальных диспозиций и когнитивными возможностями самореализации. В такой системе координат прокладывается путь внутреннего и внешнего становления, инструментом движения которого является особого рода контекстные познавательные практики.

Когнитивно-ролевое пространство обучения может быть представлено с помощью модели *«Динамические когнитивно-ролевые конусы»*. Данная модель идентифицирует глубинную образовательную схему, которая способна «поднимать» ученика из широкой предметной области в сферу его социокогнитивной предназначенности, когерентную существующим и развивающимся в обществе знаний когнитивно-ролевым комплексам. Функционирование синхронического и диахронического измерений контекстных познавательных практик в модели «динамические когнитивно-ролевые конусы» иллюстрируются на схеме, изображенной на рисунке 6.

Диахроническое измерение модели есть относительная, а не абсолютная шкала времени, которая градуируется этапами роста когнитивного потенциала личности. Синхроническое измерение модели соответствует конфигурации контекстных познавательных практик, доступных для индивида на определенном этапе роста его когнитивного потенциала. Отсюда следует, что модель «динамические когнитивно-ролевые конусы» предполагает индивидуальную диаг-

ностику познавательной траектории индивида и в то же время устанавливает принцип совместного разновозрастного обучения.

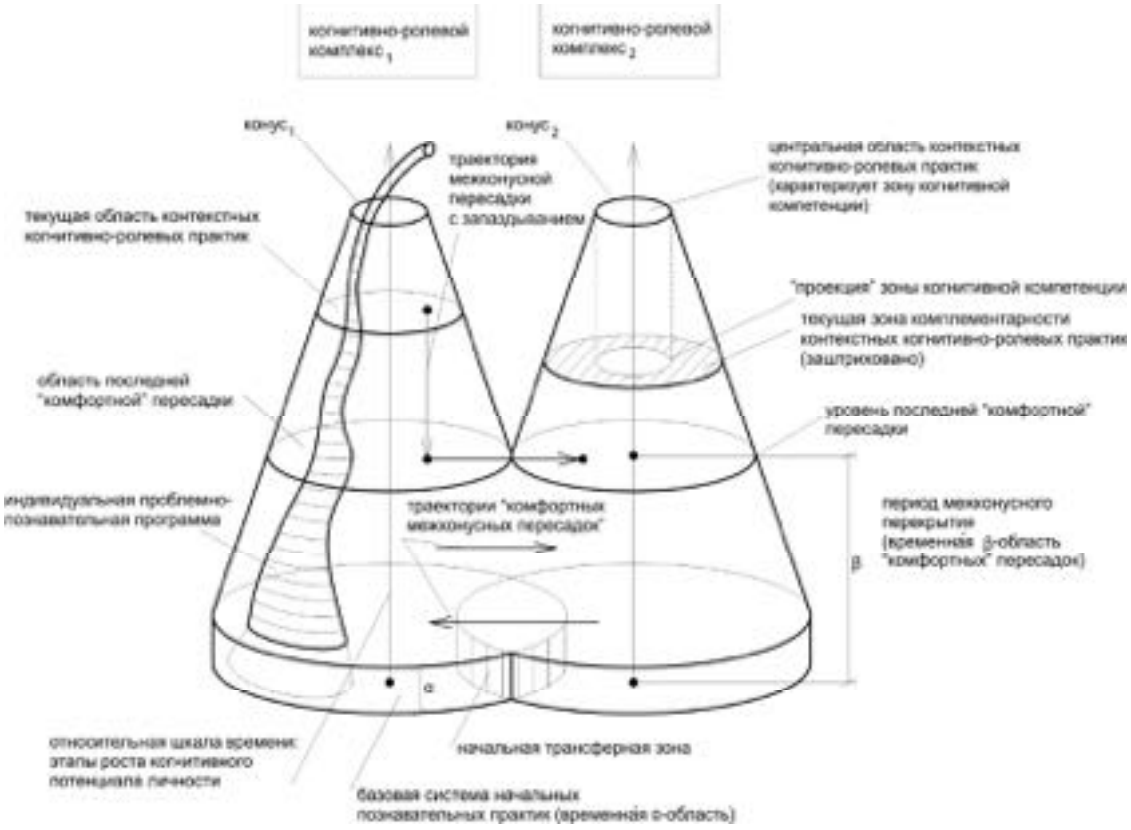


Рисунок 6 – Схема модели обучения «Динамические когнитивно-ролевые конусы»

Потенциальная принадлежность или стремление зависят от когнитивного типа личности, который опирается на комплекс интеллектуальных способностей, детерминирующих склонность к конкретным формам познавательной активности в тех или иных предметных областях. Как отмечалось ранее, конкретному когнитивно-ролевому комплексу могут соответствовать разные когнитивные типы личности. Верно и обратное, – определенный когнитивный тип личности может, вообще говоря, найти себя в разных когнитивно-ролевых комплексах. Модель обучения «Динамические когнитивно-ролевые конусы» в первую очередь ориентирована на когнитивно-ролевые комплексы, а не на когнитивный тип личности, хотя учитывает последний на уровне формирования познавательных практик и педагогического действия. Здесь либеральная концепция образования своеобразно фундирована инструментальной традицией[88].

[88] Генерализующим принципом исследовательского образования является императив познавательной свободы, что предопределяет главенство либеральной концепции образования. Модель исследовательского обучения «Динамические когнитивно-ролевые конусы» накладывает на доминантную образовательную онтологию «инструментальные» особенности в реализации. К этому следует добавить, что когнитивный тип личности не определяет индивидуальную познавательную *уникальность*, хотя является характеристикой последней. Ведь когнитивная типизация – это всегда обобщение.

Организация обучения на основе модели «Динамические когнитивно-ролевые конусы» имеет три критичных этапа познавательного роста личности. В качестве инструмента первичной диагностики когнитивно-ролевого призвания выступает система начальных познавательных практик (временна́я α-область на схеме) и показанные в ней индивидуальные результаты. Из этого широкого и гетерогенного поискового опыта «вырастает» познавательное движение личности к своему будущему социокогнитивному призванию, которое происходит посредством исследовательской деятельности и фокусируется в процессе своего развертывания в узкой когнитивно-ролевой зоне. Постначальный период познавательного роста личности содержит (1) «пересадочный» этап, позволяющий без учебных потерь определиться с когнитивно-ролевым комплексом из набора, задаваемого логикой познавательного движения (временна́я β-область на схеме), а также (2) финальный этап, сфокусированный на конкретный когнитивно-ролевой комплекс.

Дадим развернутое описание модели.

В модели «Динамические когнитивно-ролевые конусы» индивидуальное призвание характеризуется когнитивно-ролевым комплексом (одним или несколькими), а познавательная активность выражается через контекстные познавательные практики, которые реализуются как когнитивно-ролевые практики. Когнитивно-ролевая практика – это познавательная деятельность исследовательского типа, ориентированная на определенную когнитивную роль или когнитивно-ролевой комплекс.

При реализации метода научных исследований на том или ином этапе социокогнитивного развития личности доступна некоторая текущая конфигурация (область) контекстных когнитивно-ролевых практик, имеющих соответствующую этому уровню сложность. По мере роста определенности познавательных интересов личности круг релевантных им когнитивно-ролевых практик усложняется и сужается к определенному ядру. Эта центральная область характеризует когнитивную оснащенность индивида, которая необходима для реализации его индивидуального призвания. Такого рода когнитивная оснащенность индивида определяется через понятие «*зона когнитивной компетенции*», которая есть необходимый объем компетенций для реализации познавательной деятельности в определенном когнитивно-ролевом комплексе.

Таким образом, временно́й процесс формирования зоны когнитивной компетенции выстраивается как последовательное фокусирование областей когнитивно-ролевых практик, диахроническое сужение которых обуславливает рост когнитивно-ролевой определенности в способах оперирования со знанием. В логику формирования фокусирующего процесса заложено динамическое усложнение познавательной ситуации. В финале учебное действие опирается на конфигурацию когнитивно-ролевых практик, регламентированную установленным в обществе когнитивно-ролевым комплексом и формирующую зону его когнитивной компетенции.

Зона когнитивной компетенции не может быть сформирована изолированно, вне сопутствующих и родственных форм когнитивной деятельности. Из этого следует необходимость комплементарного дополнения в процессе познавательного роста личности центральной области когнитивно-ролевых практик релевантным контекстным опытом. Вместе с тем любая текущая область контекстных когнитивно-ролевых практик должна включать в себя трансформированную с учетом уменьшения сложности их центральную область. Текущий прообраз центральной области есть «проекция» зоны когнитивной компетентности в том смысле, что он указывает на требуемое состояние познавательных способностей индивида, развивающихся в предназначении к определенному когнитивно-ролевому комплексу.

Опираясь на определенные нами элементы модели, можно сформулировать *основной дидактический принцип* метода научных исследований: познавательные практики, задающие совокупность когнитивных ролей по мере психического роста личности должны концентрироваться в зоне когнитивной компетенции, которая соответствует когнитивно-ролевому комплексу, релевантному индивидуальному призванию. Временна́я динамика процесса фокусирования круга познавательных практик может быть представлена через «геометрическую метафору» – коническую поверхность, которая своим бо́льшим основанием «опирается» на базовую систему начальных познавательных практик и устремлена к узкому кругу значительно более сложной поисковой деятельности, определяющей зону когнитивной компетенции.

Динамические когнитивно-ролевые конусы выстраиваются, как правило, для групп учащихся, ориентированных на определенный когнитивно-ролевой комплекс. Познавательная траектория ученика в когнитивном конусе суть его проблемно-познавательная программа. В своих временны́х срезах она представляет индивидуальную реализацию части круга познавательных практик, которые «устанавливает» заключающая ее «коническая поверхность». Конечно, при практической реализации метода научных исследований трудно предусмотреть всю конкретику развития проблемно-познавательной программы, которая движима инициативой своего агента. В отличие от традиционных форм обучения, метода проектов и олимпиадного тренинга, предусматривающих выдачу заданий, в исследовательском обучении, начиная с некоторого момента, ученик должен сам уметь находить и ставить задачи в русле развития своей проблемно-познавательной программы.

Тогда в отношении проблемно-познавательной программы может быть сформулирован *принцип сингулярной*[89] *тематизации индивидуального познавательного отношения*, который симметричен основному дидактическому принципу метода научных исследований, относящемуся к процессу обучения как таковому. Принцип сингулярности устанавливает в качестве не-

---

[89] Singularis (лат.) – отдельный, одиночный, особый, своеобразный.*
* *Дворецкий И. Х.* Латинско-русский словарь. С. 933.

обходимого условия развития проблемно-познавательной программы сосредоточение в процессе обучения тематики индивидуальных исследований на перспективную проблематику, выраженную в той или иной макрозадаче. Отсюда *принципиальным* условием выстраивания учебного процесса по методу научных исследований является исключение (с определенного этапа) проектных и исследовательских форм обучения в тех дисциплинарных областях и предметных сегментах, которые не связаны с познавательной проблемой, решаемой учеником.

Топология пространства «когнитивно-ролевых конусов» содержит в период их начального формирования сферу перекрытия, позволяющую в течение временно́й β-области осуществлять комфортные межконусные «пересадки». Иначе говоря, в модели «Динамические когнитивно-ролевые конусы» предусмотрена трансферная зона, делающая возможным направлять индивидуальную проблемно-познавательную программу в русле развертывания *разных* когнитивно-ролевых конусов (конечно, в течение определенного начального периода ученичества). Тем самым в процессе обучения существует возможность для перемещения познавательных траекторий учеников из конуса в конус, начиная с начальной трансферной зоны (временна́я α-область) и далее вплоть до момента истечения периода межконусного перекрытия (β-область), в конце которого возникает последняя возможность комфортного выбора. Неудачное решение в выборе когнитивно-ролевого конуса потребует «пересадки с запаздыванием», т.е. временно́го возврата к уровню последней комфортной пересадки (конец β-области) с последующим новым выбором. Мы опускаем в данной схеме организационные проблемы, возникающие, например, в связи с различиями в динамике когнитивного роста учащихся, или связанные с неудачным выбором познавательной траектории.

Когнитивно-ролевой конус репрезентирует социокультурную диспозицию в системе производства знаний, которая фундирована природными свойствами ума индивида. Отсюда следует опосредованная настроенность модели «Динамические когнитивно-ролевые конусы» как на когнитивный тип личности, так и на профессию; последняя учитывается через релевантные ей когнитивно-ролевые комплексы. Вместе с тем когнитивный тип личности способен найти себя в ряде когнитивно-ролевых комплексов, что говорит о наличии у него разных зон когнитивной компетенции. Однако вопрос выбора не стоит столь жестко, если модель обучения допускает психический рост в системе «родственных» когнитивно-ролевых конусов, т.е. когнитивную спектральность индивидуальной проблемно-познавательной программы. Потенциал когнитивного разнообразия – фундаментальный фактор для системы исследовательского образования, поскольку в силу многомерности таланта индивида когнитивное разнообразие учебного коллектива не может быть элиминировано без психических потерь для его участников.

Образовательный институт, выстраивающий свое социально-эпистемическое пространство в системе динамических когнитивно-ролевых конусов, способен культивировать когнитив-

ное разнообразие учебного коллектива. Основу для комфортного объединения в учебные группы доставляет спектральность индивидуальной системы когнитивно-ролевых конусов, когерентных конкретному когнитивному типу личности. Следовательно, формирование учебных коллективов *не* предполагает селекцию, основанную на принципе когнитивной типизации. Это протяженный во времени процесс, опирающийся на диагностику в период базовой системы начальных познавательных практик. Результат диагностики есть прогноз индивидуального набора зон когнитивной компетенции. Учебные коллективы составляются по принципу познавательной сочетаемости своих участников, в основе которой лежит «близость» предполагаемых наборов зон когнитивной компетенции.

Когнитивное разнообразие как главенствующий культурный принцип общества, «работающего» на знаниях, с необходимостью должно реализовываться во всех сферах общественной жизни, начиная с социальных институтов, обслуживающих детство и юность. Такой подход предполагает как когнитивную вариативность на уровне социальной структуры, так и задействование разных когнитивных талантов, скрытых в одной личности. Ресурс когнитивной вариативности – главный источник познавательного богатства нового общества. Культивирование в отдельно взятом учебном сообществе или отдельной социальной группе выделенного способа когнитивного функционирования ведет к издержкам в мыслительном производстве равно так, как теряет свои свойства жизненная сила в экологических нишах, лишенных биоразнообразия. Дискурсивный способ познания, на котором стоит традиционный образовательный институт, радикально ограничивает разнообразие умственной деятельности, что оказывает не только частное влияние, но ведет к потерям в функционировании мышления всех участников учебного коллектива, поскольку лишает их возможности развития во взаимодействии с когнитивно иными vis-à-vis.

Далее мы раскроем содержание ключевых концептов, описывающих социокогнитивную динамику личности в исследовательском образовании – базовую систему начальных познавательных практик, проблемно-познавательную программу, когнитивную мобильность и сформулируем принципы когнитивной инструментализации знаний для процесса исследовательского обучения. В нашей концепции когнитивного роста личности схема их соотнесения выглядит следующим образом.

Система начальных познавательных практик создает общую трансфертную область для разных когнитивно-ролевых конусов; ее социокультурные и трансмиссионные качества обеспечивают эффективность первого выбора будущих когнитивно-ролевых комплексов. Вырастающая из системы начальных познавательных практик проблемно-познавательная программа дает образующейся личности инструменты для перманентного пробования мира и испытания своего призвания, позволяет «сверить часы» психосоциального взросления с выбранным ког-

нитивно-ролевым конусом и достигнутым в нем уровнем себя-развития. Социокультурно окрашенный жизненный опыт формирует когнитивные структуры, которые селектируют познавательную деятельность, расставляют экзистенциальные акценты, выбирают из жизненного потока резонирующие в этих структурах объекты интенции, обретающие таким образом ценностные значения. Происходящее движение индивида в системе когнитивно-ролевых конусов обеспечивает динамику его когнитивной мобильности. Принципы когнитивной инструментализации знаний формируют познавательное разнообразие коллектива и личности; включают в процесс познания духовные и социальные перспективы, опыт общественной жизни.

Путь в культуру общества знаний для каждого молодого человека лежит через окружающую этого молодого человека жизнь. Трудности и проблемы общественного и индивидуального существования переживаются им, преломляясь в социокультурных содержаниях личного восприятия, создают напряжения в его психическом строе, и те из них, которые направлены на преодоление этих трудностей и этих проблем, сублимируются в действия, несущие поиск решения.

Стратегия «просто ученик» с перспективой ближних и дальних целей замещается в исследовательском образовании проживанием когнитивных ролей, в которых для объектов этих целей есть место в действительности настоящего. Ученик уже не может просто хотеть быть кем-то; и не побывав хоть *как-то* этим *кем-то*, бездумно набирать балласт и калькулировать баланс нужных и ненужных знаний. Он решительно настроен вступить в сферы, где обитает его будущее, причем не как праздный посетитель, но как участник деятельности обитателей этих сфер; т.е. стремится стать своим будущим *кем-то*, чтобы оценить собственную с ним психическую когерентность и когнитивную расположенность к необходимому знаниевому комплексу. Таким образом, в те моменты, когда нашему ученику необходимо дать отчет кьеркегоровскому «или-или», он должен вступить в сферы жизни какого-то из этих «или», где образовательной системой ему должна быть уготована аутентичная роль. Первый момент такого вы-бора основывается лишь на зыбких интеллектуальных и чувственных предпочтениях, которые идут от начальных познавательных практик, силы примера, семейных и родовых традиций, мнений окружающих, etc.

Базовая система начальных познавательных практик – это исследовательская форма первичного самоосмысления и самостановления, которая реализуется через познавательную деятельность когнитивно-диагностического типа и опирается на связный комплекс научно-исследовательских задач, предоставляемых учащемуся «на выбор» или формулируемых им самостоятельно. Такая поисковая деятельность позволяет начинающему исследователю определиться с первоначальным спектром познавательных интересов. Проведенная когнитивная самодиагностика создает внутренние основания для прогностических интенций

индивидуального будущего в социальном и профессиональном планах. Конечно, эти прогностические интенции в значительной степени носят еще характер догадок о реальности, для их верификации требуется «постановка» последующих познавательных сценариев, посредством которых растущая личность проходит через ряд ситуаций выбора и строит индивидуальную проблемно-познавательную программу. Репрезентация *первых* опытов исследования и разрешения проблемных ситуаций, который мы предполагаем осуществить, имеет целью показать ценностно-смысловую основу когнитивно-ролевых и социокультурных содержаний в этих начальных процедурах пробования мира.

Анализ проявлений феноменов самоосмысления и самостановления в базовой системе начальных познавательных практик будет проведен в измерениях «проблема», «окружение», «индивид».

В начальный период активного использования метода научных исследований в познавательной деятельности молодого человека в наибольшей степени по сравнению с последующими этапами его социального и профессионального взросления ощущается социокультурная «привязка» разрабатываемых *проблем*.

Определенная социокультурная стерильность в использовании метода научных исследований, как правило, проявляется по достижению некоторого уровня теоретической и инструментальной искушенности в формальных областях знаний; это могут быть, например, разделы теоретической математики, физики, химии. В начальный же период вхождения в научно-познавательную деятельность, который в наши дни все более приходится на ранний и средний школьный возраст, проблемы, провоцирующие молодых людей на столь непростой экзистенциальный выбор, в значительной степени *явно* социокультурно обусловлены.

Познавательное поле проблемы подвержено ценностно-смысловой квантификации со стороны природного и общественного мира, семейно-бытового и личного способов существования. Продемонстрируем проявления этих трех модусов социокультурного воздействия в измерении «проблема» на примерах работ начинающих молодых исследователей[90]; при этом следует обратить внимание на то, как семейно-бытовой и личный интерес в разработке проблемы тяготеет и стремится к расширению в область интереса общественного.

Сфера *природного и общественного* в исследовании проблемы достаточно четко онтологически выражена, аксиотически акцентирована и сегментируется по разделам знаний.

Как возрождаются исконно русские традиции в современных обрядах праздника Ивана Купалы на Псковщине, в Белоруссии и Латвии, исследовала Люда Еременко, семиклассница из г. Остров. Три года – с шестой по восьмой класс продолжалась кропотливая работа Любы Ба-

---

[90] Сборник материалов Российской молодежной научной и инженерной выставки «Шаг в будущее» и Национального соревнования молодых ученых Европейского Союза. М. : НТА «АПФН», 2002. 76 с.

сыгысовой из Олекминска по изучению общего в отношении к птицам в духовной культуре якутского и русского народов; инструментами ее исследования стали опрос, анкетирование, беседа, анализ научной литературы, сравнительная характеристика танцев журавлей и обрядового танца «Опуохай» как символов счастья и благополучия народов Саха. Экологическая задача по микроскопическому исследованию ила городских очистных сооружений в Краснознаменске позволила пятикласснику Ване Петушкову найти способ повторного использования активного ила в качестве биологической добавки в рацион животных. Проблемами городского электрического транспорта удалось заинтересовать учащихся близлежащих школ инженеру И.А. Колтакову из Ангарского транспортного управления; в результате городское хозяйство получило экспериментальные образцы электродвигателей, обладающих более высокими техническими характеристиками, чем эксплуатируемые.

Ценностно «заряженные» культурные артефакты могут быть опосредованы специальными знаниями. Так, исследовательская работа девятиклассницы Ани Соловьевой из села Амга посвящена использованию золотого сечения в создании якутских орнаментов, а реконструкция обжиговых устройств древней керамики: костров, очагов, печей и горнов на территории заповедника «Аркаим» Челябинской области потребовала от восьмиклассника Юры Макурова не только археологических знаний, но и инженерных навыков, умения правильно поставить эксперимент по термической обработке материалов.

Отношение природного и общественного к исследуемой проблеме порой кажется ценностно и культурно индифферентным, однако это впечатление может быть обманчиво. Так, восьмиклассник Максим Маршанцев из Кызыла изучал зависимость от температуры окружающей среды времени выхода тараканов из обездвиженного состояния, которое было следствием их охлаждения; при этом в результате работы ему удалось выяснить как приспособленность тараканов – этих древнейших существ на планете – позволила им процветать веками и сегодня противостоять такому оснащенному существу, как человек. Изучение четвертичных отложений периода голоцен на территории Мурманска дало возможность Насте Антонюк, ученице девятого класса, выдвинуть гипотезу о причине неустойчивости почвенного покрова, которая может практически полностью изменить ландшафт. Какую связь с окружающей жизнью кроме эстетической, казалось бы, имеют наблюдения метеорных потоков Персеид, Кассиопеид и Аквариды, которые производил в Челябинске семиклассник Саша Попов; тем более, что еще в 925 году были, например, опубликованы данные о почтенном возрасте потока Персеид; последний наблюдается регулярно уже более 1000 лет? Однако работа Саши полезна для изучения сегодняшнего распределения пылевых частиц в атмосфере Земли, от которого зависит экология и жизнь людей.

То, насколько велико может быть влияние *семейно-бытового* модуса в ценностно-смысловом опосредовании научно-образовательного процесса, демонстрирует аннотация работы восьмиклассника Хазрета Бифова из Нальчика: «Идея создания прялки с электроприводом у меня созрела еще в шестом классе. К этому меня побудило то, что в домашних условиях сестра, мама и бабушка вкладывали огромный труд в приготовление шерстяной пряжи для изготовления шерстяных носков, шарфов, манто и других вещей. Сначала была идея создания прялки того же типа, как и была дома. Даже такая прялка оправдывала себя как более производительная и облегчающая труд. Впоследствии я додумался до создания электрифицированной компактной прялки, гораздо более удобной и производительной, чем существующие ручные и механические прялки. Изготовленная прялка облегчила труд моей матери»[91].

Приведем другой, не менее чувствительный сегодня пример. Лена Цыклер, ученица шестого класса из Оренбурга, исследуя отношения в *собственной* семье, исторический материал, Библию, Коран, научную литературу (следует предположить, имеющие доступную форму) ищет в христианстве и исламе «что-то общее, повторяющееся, существенное, способствующее организации диалога», то, что не позволит этим религиям враждовать[92].

Модус *личного* интереса в ценностно-смысловом пространстве научно-познавательной деятельности, конечно, проявляет себя через два предыдущих. При этом его «чистая» фиксация в *проблеме* достаточно редка. С определенной долей допущения примером такой фиксации может служить работа «Кем быть? Вот в чем вопрос», автор которой, Саша Панюкова, восьмиклассница из Челябинска, предполагает выбрать профессию, соединяющую в себе экономику и математику, и пытается выяснить уровень спроса на таких специалистов, поскольку экономика и математика репрезентируют сегодня противоположные полюсы интереса работодателей; и что очень существенно, она ищет причины – конечно, кроме тех, которые очевидны, – почему подавляющее большинство молодых людей не интересуются специальностями, связанными с точными науками (2002).

Примеры, приведенные выше для демонстрации экзистенциальных и социальных смыслов и ценностей, концентрирующихся в познавательном поле «проблема», дают возможность составить представление об аналогичных содержаниях в двух других измерениях научно-позна-вательной деятельности, таких как «окружение» и «индивид»; тем более что эти влияния в первом из них могут быть найдены через модусы природного и общественного, семейно-бытового, а во втором – через модус личного в ценностно-смысловой квантификации измерения «проблема». Кроме того, очевидны взаимообуславливающие социокультурные связи этих трех измерений. Так, окружение, имеющее социокультурные особенности, рождает

---

[91] Сборник материалов Российской молодежной научной и инженерной выставки «Шаг в будущее» и Национального соревнования молодых ученых Европейского Союза. С. 62.

[92] Там же. С. 74.

проблему, в которой эти особенности репродуцируются, а индивид как носитель культуры и общественный агент эту проблему решает. Например, создание якутских орнаментов с помощью золотого сечения – проблема исследования культурного артефакта народа Саха методами математики – произведена якутской девочкой из *собственного* этнического окружения. Конечно, возможны и другие взаимосвязывающие конфигурации. Однако, несомненно и то, что каждое из этих измерений научно-познавательной деятельности, которые есть проблема, окружение, индивид, обладает в ней особой, автономной ценностно-смысловой функцией.

Проблема манифестирует о скрытых напряжениях в сосуществовании людей, которые несут плохая социальная организация, внутри- и межкультурные трения. Почему нужно было делать прялку; в связи с чем сегодня так важно знать о состоянии пылевых частиц в атмосфере Земли; отчего нас беспокоят отношения между религиями? Эти вопросы – свидетельства социальной и культурной неустроенности в фундаментальных основах жизни.

Окружение задает *существенные* условия научно-познавательной деятельности, онтологически структурирует ее поле, влияет на процедуры исследования. Эти существенные условия – продукт культуры и социума; в их числе – *субъективный опыт* отдельных людей, социальных групп и общества в целом, сконцентрированный в среде, из которой привносятся структуры, формы и содержания в пространство личного опыта познающего индивида; *ценности*, актуализированные в ходе познавательного действия; *эмоции*, сопровождающие постижение действительности; *спектр возможностей и неопределенностей*, влияющий на развитие инструментальных сценариев.

Почему именно трамвай стал объектом интереса молодых людей из Ангарска; в чем причина обращения исследований псковской школьницы к общим культурным традициям людей, проживающих на Псковщине, в Белоруссии и Латвии; что заставило девочку из Челябинска, дочь профессора математики, заняться поиском путей материального усиления профессиональных позиций выпускников естественнонаучных факультетов вузов; и не хрупкость ли почвенного богатства Кольского полуострова составила мотив юной мурманчанки в ее исследованиях следов древнего ледника? Мы не ошибемся, если в своем подходе к исследовательскому образованию и, в первую очередь, к его начальному этапу – стадии научного просвещения и пробования творческой деятельности будем учитывать, что развертывание имеющихся у человека за-датков во многом направляется и определяется ценностно-смысловым содержанием социокультурного окружения.

Два модуса окружения все более предъявляют сегодня свои притязания на ценностно-смысловой контекст в организации познавательных практик учащихся – это мультикультурные особенности и социальные дифференциации.

Современное общество сочетает в себе этнически однородные и смешанные семьи, противостоящие религии и традиции, доминирующие культуры с культурами этнических меньшинств. Мультикультурные особенности, препятствующие формированию когерентных социальной структуре психических паттернов и вносящие дифференциации в школьные сообщества, обуславливаются различиями в миропонимании и мироощущении, общественных нормах, познавательных стилях, стандартах рациональности, которые создавались в пределах конкретных культур и конкретного времени, а теперь интерферируют с современными культурными репрезентациями в психике учащегося.

Социальные дифференциации в обществе обуславливают формирование моральных и познавательных оппозиций даже внутри одной культурной группы. К. Винч и Дж. Джинжил называют в качестве образовательных трудностей, порождаемых дифференциациями в социальных диспозициях, обширные познавательные промежутки между учителями и учениками, принадлежащими к разным социальным стратам, радикально другие понятия истины у учащихся из разных общественных групп[93]. В культурно однородных школах ученики из разных социальных слоев по разному ощущают и понимают проявление добра и зла, истинности и ложности, различно позиционируются относительно материальной и духовной жизней. Проблемы так называемой «модной» морали и морального выбора также социально и культурно детерминированы[94]. Имеем ли мы возможность в связи с этим культивировать посредством познавательной деятельности определенные моральные качества, например справедливость и честность, находясь в рамках традиционной педагогической концепции, или все же следует призвать в образовательные системы иные учебные практики, соединяющие учащихся с реальными, а не только учебными потребностями жизни, которые, например, живут в способах познания, использующих инструменты науки?

Ценностно-смысловые содержания, культурные и социальные диспозиции личности детерминируют индивидуальные когнитивные траектории, в частности, в научном исследовании и решении технических задач.

Какая сила руководила движением мысли мальчика из Краснознаменска от проблемы биологической очистки воды к использованию отходов очистных производств в кормах животных; что направляло исследовательский интерес юной якутки от обрядового танца «Опуохай» к изучению общих духовных символов народа Саха и русского народа; как увлечение поселениями эпохи бронзы привело молодого человека из Челябинска к воссозданию на территории заповедника «Аркаим» – не близкого к его родному городу места – древних теплотехничных устройств, которые благодаря его усердию и творческой мысли доступны

---

[93] *Winch C., Gingell J.* Key Consepts in the Philosophy of Education. P. 224, 225.
[94] Ibid. P. 146-150.

теперь любознательности туристов; и наконец, отчего это вдруг обычные тараканы сделали школьника из Тывы энтузиастом их реликтового прошлого?

Творческая и исследовательская деятельности опираются на ценностно-смысловые структуры знания, которые формируются на разных уровнях сознательной и бессознательной психики. Догадки и гипотезы, аналогия и интуиция, воображение и инсайт – эти проявления бессознательного суть продукции интегрированных структур глубинного знания, обретающие форму в архетипических слоях коллективного бессознательного, поднимающиеся в личное бессознательное, где они наполняются конкретным содержанием, прорывающиеся затем в сознание, чтобы там воплотиться в человеческой мысли. Бессознательная психика до самых глубинных своих слоев испещрена следами современных и древних культур; отсюда африканцы пронизаны чувством ритма, европейцы обладают ярко выраженными способностями к структурированию среды, азиаты созерцательны и рефлективны.

Возрастной период от 12 до 18 лет является определяющим для развития способностей к творчеству и формирования интеллекта. В этот период предпринимаются многие попытки создания сложных интегрированных структур внутриличностного знания. В этих попытках культурные и социальные содержания внешнего мира интерферируют с психическим строем личности, в котором в сублимированных формах живет культурное наследие ее народа. Научная познавательная деятельность содержит большой объем творчества, который апеллирует к интегрированным структурам знания и к «памяти» бессознательного; в свою очередь их генез социокультурно детерминирован, и эта транзитивность, пусть и опосредовано, «обязывает» растущего индивида строить свои когнитивные траектории в познавательной деятельности сообразно живущему в нем фундаментальному внутреннему опыту, траектории, которые несут его в будущее посредством проблемно-познавательных программ.

Когнитивные акты экзистенциального открывания мира и со-бытия с ним, разворачиваемые через время в эпистемических практиках, создают реализуемую *познавательную программу индивида*. В определенных семантических пределах это понятие можно рассматривать как эвристический аналог той исследовательской деятельности ученых, которая порождает исследовательские программы науки в методологии И. Лакатоса.

Познавательная программа индивида, выстраиваемая им во времени, имеет определенную структуру эпистемических практик, которая включает, в частности, периоды их зарождения (начала) и умирания (демонтажа), области конвергенции (сближения и сращивания) и узлы бифуркации (расщепления), точки пересечения и выхода за пределы полагаемых программой границ. Таким образом, конфигурация их траекторий показывает динамику взаимодействия разных сфер интересов в социокогнитивном и духовном росте личности. В этом мы являемся приверженцами «активной» теории познания, которые, как замечал И. Лакатос, считают, что

«Книга Природы не может быть прочитана без духовной активности; наши ожидания или теории – это то, с помощью чего мы истолковываем ее письмена»[95]. Тем самым познавательная программа отражает внутреннюю когнитивную историю индивида.

В исследовательском образовании поисковые способы познания, будучи методологически обеспечены и погружены в учебно-научную инновационную среду, обретают форму самоорганизующегося и продолжительного потока когнитивных акций, движимых индивидуальной инициативой. Метод научных исследований, ставший основным инструментом обучения, формирует, основываясь на научных традициях, непрерывность и преемственность познавательного развития личности. Решение одних задач приводит к постановке и решению других, познавательные усилия сосредоточиваются в определенном диапазоне поисковой тематики, проясняются когнитивно-комфортные способы интеллектуальной активности и соответствующий им научно-технический инструментарий, а процесс исследовательского обучения фокусируется на движение к социокогнитивному призванию личности. Здесь личность решает экзистенциальную задачу – «кто она есть?» и «кем становится?». Такая форма экзистенциального становления, выраженная в особой учебной и поисковой деятельности получила название «индивидуальная проблемно-познавательная программа»[96]. Она формирует дидактический каркас метода научных исследований и относится к числу базисных дидактических структур, на которые опирается тот или иной метод обучения (в их ряду – урок, учебная программа, проект и т.п.).

Проблемно-познавательная программа индивида есть развернутое во времени многообразие познавательной деятельности исследовательского типа, которая с определенного момента обретает выраженные тематические направления, фокусируется на перспективную проблематику и обладает значимым статусом в социокогнитивном развитии личности. В общем случае познавательная программа индивида может включать в себя несколько проблемно-познавательных программ.

Локальной частью общей познавательной программы индивида могут быть эпизодические познавательные действия, реализуемые в форме проектов. Однако, учебный проект, даже выстроенный в исследовательской манере, является порождением предметно-структурированной системы обучения; в то время как исследовательское обучение реализуется как непрерывное нахождение в образовательном поле метода научных исследований. Проблемно-познавательная программа индивида – это не единичный или сериальный проект в духе Дж. Дьюи, а система связанных параллельно-последовательных исследовательских акций, продолжительных

---

[95] *Лакатос И.* Фальсификация и методология научно-исследовательских программ / пер. с англ. В. Н. Поруса // Лакатос И. Методология исследовательских программ. М. : ООО «Издательство АСТ»; ЗАО НПП «Ермак», 2003. С. 31.

[96] *Карпов А. О.* Социокультурный контекст индивидуальных проблемно-познавательных программ. С. 118-120.

и продолжающихся во времени, выстраивающихся в русле психосоциального роста личности, стимулирующих и направляющих этот рост[97].

Согласно разработанной автором концепции социокогнитивного роста личности свои истоки проблемно-познавательная программа индивида имеет в базовой системе начальных познавательных практик. Ценностно-смысловые и социокультурные контексты начальной познавательной деятельности в значительной степени определяют развитие и внутреннюю логику всей познавательной программы растущей личности. Ситуация выбора, исходящая из ищущего сомнения или проблемы, порождает области вариативности в поле проблемно-познавательной программы, переконструирует ее тематическое единство и принуждает познающего индивида к когнитивно-ролевому поиску.

Проблема выбора – всегда в тех потерях, которые он несет и в тех возможностях, которые он не находит. «Каждый из нас, – замечает Анри Бергсон, – бросая ретроспективный взгляд на свою историю, увидит, что в детстве его индивидуальность, будучи неделимой, соединяла в себе разные личности, которые могли оставаться нераздельными, либо они только еще зарождались: эта *неопределенность,* полная *возможностей*, и составляет одно из главных очарований детства. Но эти *взаимопроникающие* личности, вырастая, становятся несовместимыми, и так как каждый из нас проживает лишь одну жизнь, то он вынужден делать *выбор*. В действительности мы выбираем беспрестанно; беспрестанно же мы и отказываемся от многого. Путь, проходимый нами во времени, усеян обломками всего, чем мы *начинали* быть, чем мы *могли* бы стать»[98].

Образовательная архитектура, выстроенная на основе модели «Динамические когнитивно-ролевые конусы», устанавливает посредством проблемно-познавательных программ свободу экзистенциального выбора – свободу индивидуальных обретений и потерь. Но вместе с тем и ту свободу, которая есть сфера ответственности образовательного института перед личностью, связанная с возможностями, которые предоставляются для индивидуального выбора.

Итак, последовательное использование метода научных исследований в обучении создает проблемно-познавательную программу индивида, которая развивается из базовой системы начальных познавательных практик, диагностирующих его первичные познавательные интересы. Первоначально опробованная и локализованная система познавательных интересов, сопоставляясь с прогнозом взрослого будущего, во многих случаях в достаточной степени неопределенным прогнозом, отдает предпочтение *тематике* исследовательских действий, обладающей необходимой эвристической силой к апробированию когнитивного призвания. Зачастую именно в «пробных» познавательных практиках находит свое скрытое начало фундирующая разви-

---

[97] Отличие метода научных исследований от метода проектов наиболее полно проанализировано в работе автора «Метод научных исследований vs метод проектов», опубликованной в журнале «Педагогика» (2012, № 7).

[98] *Бергсон А.* Творческая эволюция. С. 120 (*курсив мой*).

тие программы *тема*, которая связана с породившим ее сомнением или проблемой. Границы разворачивания тех или иных тем, их уточнения, модификации, замещения определяют *этапы* движения проблемно-познавательной программы.

Методология выстраивания индивидуальных проблемно-познавательных программ требует от наставников и педагогов разработки и сопровождения «развивающихся» познавательных сценариев, содержащих встроенные механизмы межтематического и инструментального переключения, способных к непрерывному поддержанию духа исследования и сфокусированности когнитивного поиска. Такая методология опирается на структурно-функциональные принципы генезиса проблемно-познавательной программы индивида.

Принцип функциональной целостности знаниевого комплекса личности. В этапах развития проблемно-познавательной программы необходимо формирование последовательности моментов, где обретается *новая* функциональная целостность знаниевого комплекса личности как способность к решению расширенного класса познавательных задач. Иначе говоря, временна́я разметка поля программы должна предусматривать проблемно сфокусированные «узлы когнитивной дееспособности», по достижению которых познавательная система индивида должна переходить на более сложный уровень, формируясь в новый дееспособный когнитивный «орган». Биотическую аналогию действия этого принципа можно найти в «Творческой эволюции» А. Бергсона, где он рассматривает филогенетическое развитие органа зрительного восприятия[99].

Принцип функциональной полноты знаниевого комплекса личности. Этот принцип требует достижения максимальной познавательной функциональности знаниевого комплекса личности в те моменты, когда достигнута его функциональная целостность. В оценке когнитивной дееспособности личности учитываются ее познавательные успехи и неудачи с точки зрения того, *что* она должна и способна индивидуально выработать в результате пройденного этапа проблемно-познавательной программы. Этот принцип нацелен на оценку степени достигнутой когнитивной дееспособности личности относительно когнитивных возможностей этапа.

---

[99] «Глаз, постепенно усложняющийся, является словно бы все более и более глубоким отпечатком света на материи, которая, будучи организованной, обладает свойством sui generis <своего рода, лат.> получать этот отпечаток. …Так, в интересующем нас случае первым зачатком глаза является, бесспорно, пигментное пятно низших организмов; скорее всего, оно возникло под действием физической причины – света. … В зависимости от того, насколько прогрессирует неделимый акт ви́дения, материальность органа складывается из большего или меньшего количества *координированных* между собою элементов, но порядок их всегда по необходимости *полон* и *совершенен*. Он не может быть частичным. …В действительности причина <этого> может быть более или менее интенсивной, но она может проявлять свое действие лишь *целиком*, в *законченной* форме. В зависимости от того, насколько далеко она продвинется в направлении ви́дения, она даст или простое скопление пигмента низшего организма, или рудиментарный глаз серпулы, или сформировавшийся глаз альциопы, или в высшей степени усовершенствованный глаз птицы…».*
* *Бергсон А.* Творческая эволюция. С. 96, 97, 117, 118 (*курсив мой*).

Принцип психосоциальной индивидуализации познавательной траектории. Динамика развития проблемно-познавательной программы – индивидуальна, поскольку творческий рост и социализация в условиях исследовательского обучения обладают ярко выраженной зависимостью от психической конституции. Когнитивные и культурные особенности в индивидуальном развитии определяют конкретные познавательные требования к обучению. Отсюда вытекает относительность шкалы учебного времени, определяющей этапы роста знаниевого комплекса личности. Отсутствие жесткой зависимости между возрастом и уровнем психосоциального развития в процессе онтогенеза требует особой пластичности социокультурного окружения учебных сообществ и в то же время делает возможным совместное разновозрастное обучение. Идея культурно-познавательной гармонизации личности под таким углом зрения по сути становится сверхзадачей; тем самым индивид конституируется как перманентно незаконченная и открытая личность.

Как уже отмечалось, индивид может осуществлять несколько проблемно-познавательных программ. В то же время группа индивидов способна реализовывать одну познавательную программу – *коллективную*. До определенной степени устойчивость проблемно-познавательной программе индивида придает его участие в коллективной познавательной программе; однако психическая склонность к такому участию не является достоянием каждого. Коллективная познавательная программа есть в общем случае ансамбль согласованных познавательных практик, поле которого захватывает систему динамических когнитивно-ролевых конусов, релевантных *комплексной* познавательной проблеме. Таким образом, коллективная программа предоставляет поле своих познавательных практик для сотрудничества индивидов разных когнитивных типов, опыт которого моделирует взаимодействия в системе когнитивно-ролевых комплексов социума.

Коллективные познавательные программы могут по мере развития менять своих участников, например, вследствие окончания тех или иных учебных действий или смены личных интересов. Равно также индивид способен менять свою проблемно-познавательную программу на другую, даже не выполнив ее законченного сегмента, например, если пришло понимание, что «это не его дело», либо возникло стремление к познанию иного. В то же время возвраты не запрещены. Развитая интегрированная образовательная система позволяет поддерживать гибкую систему познавательного маневрирования посредством пластичных связей в системе динамических когнитивно-ролевых конусов. Такого рода установление дидактически конституируется посредством императива познавательной свободы в исследовательском образовании.

И коллективная, и индивидуальная проблемно-познавательные программы характеризуются комплексным познавательным потенциалом, в число компонент которой входят: «эври-

стический потенциал», «креативный потенциал», «инновационный потенциал», «когнитивно-инструментальный потенциал».

Эвристический потенциал коррелятивно связан с объемом теоретически и эмпирически нового знания, открытого для усвоения, которое может быть обретено из апперцептивной массы[100], порождаемой познавательной практикой программы. По сути дела это – репрезентация объема когнитивно ассимилируемых феноменов мира, который программа впускает в себя посредством саморазвития.

Креативный потенциал программы есть возможная творческая продуктивность, которую латентно содержит в себе аналитическая работа со знанием, включенным в социокультурные контексты программы. Следовательно, здесь мы имеем дело с тем, *что* творческое psyche может сделать с поставляемым программой объемом феноменального мира; это степень креативной реализуемости эвристического потенциала. Креативный потенциал дает характеристику величины творческой силы программы, производящей последовательность познавательных сдвигов. И это сила открывается индивиду через рост его когнитивных возможностей, когда он действует в сегменте мира, захваченном программой.

Инновационный потенциал программы определяется возможностью обретать такое знание, которое делает личность способной к созданию нового знания. Такое знание мы называем инновационным. Оно есть продуктивное психическое начало; оно опробовано в специализированных практиках, соответствующих социальным и профессиональным интересам индивида, и готово к употреблению. Таким образом, инновационный потенциал характеризует способность программы наделять ученика знаниевыми паттернами, обладающими свойством создавать объективно новое знание, т.е. инновационными знаниями. Это коррелят объема знание-производящего мира, находящего себе место в программе.

Когнитивно-инструментальный потенциал программы характеризует ее способность к конструированию познавательных инструментов индивидуальной психики, оперирующих, в частности, с динамически меняющимся знанием, в том числе инструментов, обогащающих когнитивный тип личности, создающих новые измерения в когнитивной мобильности. Это образ операционного пространства когнитивной экспансии в мир, причем операционного пространства, поставляемого программой.

Основная социально-эпистемическая задача учебных сообществ исследовательского типа есть согласование когнитивного типа личности ученика с когнитивно-ролевыми комплексами общества знаний. Теория, разработанная автором, дает решение этой задачи посредством конструирования индивидуальных и коллективных познавательных программ в оболочке динами-

---

[100] Апперцептивная масса по И. Х. Гербарту – объем предварительно приобретенного знания.*
* *Ребер А. С.* Большой толковый психологический словарь / пер. с англ. Е. Ю. Чеботарева. Том 1. М. : ООО «Издательство АСТ»; Издательство «Вече». 2001. С. 57.

ческих когнитивно-ролевых конусов, опирающихся на базовую систему начальных познавательных практик. Главный экзистенциальный модус нового познавательного времени суть создание личности, духовно и инструментально когерентной развивающейся культуре производящих знаний, «когерентной» не в смысле вписывания, а в качестве себя-утверждения в этой новой культуре.

Культура когнитивных ролей восстанавливает в правах этический императив правильного способа становления индивида в социальном мире, утверждающий, что «у каждого человека есть свое призвание»; правильного, поскольку он «свидетельствует о существовании разумного порядка вещей, при котором каждый, если только захочет, займет свое место, выполнит свое общественное и, вместе с тем, индивидуальное назначение». И в этой правильной жизни «талант становится прекрасным лишь тогда, когда на него смотрят как на призвание»[101] и через признание.

Таким образом, проблемно-познавательная программа, артикулируя духовно-ценностную логику развития, становится инструментом экзистенциального становления творящей личности, которая осмысливает себя и свое признание в русле культуры общества знаний. По сути, являясь способом установления парадигмы индивидуального бытия, она функционирует в качестве порождающей (генеративной) онтологии, фундирующей самостановление личности.

Приведем примеры индивидуальных проблемно-познавательных программ.

Проблемно-познавательная программа Анастасии Ефименко началась, когда она училась в седьмом (математическом) классе лицея при Петрозаводском государственном университете. Ее интерес и к математике, и к биологии вылился в изучение законов популяционной генетики. Судя по опыту моего общения с Анастасией в конце 90-х годов на научных соревнованиях школьников, первоначально развитие ее проблемно-познавательной программы определяла математика. Вследствие такой когнитивной доминанты, ее первыми самостоятельными результатами стали математические модели генетического закона Харди-Вайнберга, построенные для различных ситуационных схем. Анастасия недавно косвенно подтвердила эти наблюдения, когда в ответ на мою просьбу вспомнить о событиях многолетней давности, она сообщила, что в то время увлекалась математическим моделированием различных процессов, особенно в биологии потому, что уже тогда собиралась поступать на медицинский факультет университета. Следует отметить, что научным наставником Насти был математик из Петрозаводского университета А.В. Михайлов, а в девятом классе она прочитала книгу В. Сойфера «Арифметика наследственности», и как сама пишет – «генетика покорила меня».

После чего стал вопрос «что дальше?»; а дальше возникло желание проверить на практике эвристический потенциал разработанных моделей.

---

[101] *Кьеркегор С.* Гармоническое развитие в человеческой личности эстетических и этических начал. С. 339, 340.

Наши коллеги из Петрозаводска передали мне рассказ об этих событиях неформального куратора научных изысканий Насти, ее бабушки, Людмилы Викторовны: «Для исследования внучке понадобились медицинские статистические данные, но тут выяснилось, что за последние десять лет эта сфера пришла в полный упадок. Поэтому Настя собирала статистику самостоятельно по крупицам, работая в публичной библиотеке, сотрудничая с Людмилой Афанасьевой – главным врачом роддома имени Гуткина и гинекологом-генетиком Республиканского перинатального центра Ольгой Устиновой. На основании полученных данных Настя сумела доказать зависимость младенческой смертности от миграционных факторов».

Возвратимся снова к письму Анастасии, которое, как мне кажется, несет очень важный для исследовательского образования пласт содержаний. «Показав зависимость между наличием у человека первой группы крови и повышенной частотой развития у него аллергических реакций, я уже тогда начинала понимать, что для объяснения этого результата, полученного по большему счету чисто статистически, необходимы фундаментальные исследования системы крови человека. Но самым главным, как я считаю, была возможность учиться пресловутому научному мышлению. В этом как раз мне очень помогал А.В. Михайлов, который не очень хорошо разбирался в генетике, но всегда мог подсказать, в каком направлении двигаться, как формулировать цели, задачи, как обработать и оценить результаты. И безусловно, возможность выступать на конференциях, общение с другими ребятами, увлеченными наукой, и с состоявшимися учеными постоянно стимулировало мою научно-познавательную активность».

Итогом стала первая, по-настоящему научная работа Анастасии, в которой ее творческое начало обрело свое истинное призвание. Следующие несколько строк из краткого резюме к этой работе позволяют нам ощутить всепоглощающую серьезность человеческого духа, способного посредством напряженной творческой деятельности находить «королевские дороги» к месту своего предназначения. «Около половины случаев ранней младенческой смертности и инвалидности с детства обусловлены наследственными факторами! Как облегчить судьбу этих детей? Генетическое исследование, проведенное мною в республике Карелия, позволяет оценить и спрогнозировать распространение тяжелого наследственного заболевания обмена веществ – фенилкетонурии, показать связь его с миграциями в Карелии. А полученные данные о частотах различных групп крови помогут предсказать, какие болезни будут наиболее характерными для северо-западных регионов России. При исследовании мною

обработан большой массив данных о больных детях в Республиканском диагностическом центре и в журналах учета крови на Республиканской станции переливания крови…»[102].

Этот фрагмент проблемно-познавательной программы Анастасии был завершен, когда она училась в выпускном классе. Как мы видим, акцент ее интересов сместился уже к генетике и здравоохранению. Далее Анастасия стала студенткой факультета фундаментальной медицины Московского университета и председателем факультетского студенческого научного общества. Учась в университете, она опубликовала ряд научных работ. С первого курса Анастасия работала в качестве экспериментатора в медико-генетическом центре, где осваивала различные методики молекулярно генетических исследований. «После нескольких лет обучения, – пишет она, – я поняла, что меня больше всего интересует не столько чисто наследственные болезни, сколько именно проблемы наследственной предрасположенности к различным распространенным и важным для человечества болезням». Вследствие этого развитие ее проблемно-познавательной программы, как она сама отмечала, переместилось скорее в область фундаментальной медицины – в лаборатории молекулярной эндокринологии Кардиоцентра она участвует в исследованиях влияния встраиваемых «нужных» генов, результаты которых важны, в частности, для реабилитации больных, перенесших инфаркт миокарда. В 2011 году после окончания аспирантуры Анастасия Ефименко защитила диссертацию, в которой исследуется влияние возраста на регенеративный потенциал мезенхимальных стволовых клеток – одного из самых перспективных типов клеток для клеточной терапии при старении организма. Ее публикационный багаж составил более десятка полнотекстовых научных статей в ведущих зарубежных и отечественных журналах.

А тогда, в 2000 году Анастасия, оканчивая школу, победила со своей научной работой на Российском национальном соревновании, которое проводилось программой «Шаг в будущее» в апреле; после чего, поступив в университет, в сентябре стала призером Соревнования молодых ученых Европейского Союза и получила право единолично представлять молодых ученых Европы на церемонии вручения Нобелевских премий. Во время нобелевских торжеств в Стокгольме в декабре 2000 года, когда русскому ученому Жоресу Алферову была вручена нобелевская премия по физике, Анастасия Ефименко выступила перед нобелевскими лауреатами со своим научным докладом «Мой вызов детской смертности», отрывок из аннотации к которому был приведен нами ранее.

Александр Обущенко учился в Красноярской школе, носящей имя академика Ю.А. Обручникова, и не изменял своему призванию к физике никогда. В 1998 году в возрасте двенадцати лет он начал заниматься в астрономическом клубе при Красноярском краевом дворце

---

[102] *Efimenko A.* My challenge to children's mortality // 12th European Union Contest for Young Scientists. Bergen : The Netherlands Young Scientists Foundation, 2000. P. 83.

пионеров и школьников. После года успешной работы над простейшими исследовательскими задачами в области физики, математики и химии начался полноценный этап его проблемно-познавательной программы, направляемый интересом к астрофизическим исследованиям, которые проходили под руководством ученых из института физики Сибирского отделения Российской академии наук. Сначала были теоретические штудии, практические наблюдения «небесной механики» на новейшем телескопе, сбор и обработка астрофизических данных. Освоение специальных разделов высшей математики, изучение публикаций в профессиональных научных изданиях таких, как «Астрономический журнал», «Письма в Астрономический журнал», «Sky and Telescope» позволили заняться моделированием астрофизических процессов, которые он наблюдал при исследованиях далеких планетарных туманностей, в частности, проливающих свет на реликтовое прошлое и дальнейшую эволюцию нашей солнечной системы. Затем сфера исследований сузилась и сфокусировалось на глубинных физических явлениях, происходящих в космической материи.

К концу десятого класса была закончена научная работа «Эффект гигантского ускорения фрактальных наноструктур в аэрозолях под действием света», в которой, как отмечается в резюме, «показано, что процесс слияния (агрегации) ансамблей хаотически распределенных в пространстве малых наноразмерных металлических частиц может быть управляем с помощью света, причем скорость фотостимулированной агрегации в сто раз превосходит скорость аналогичного процесса в отсутствие излучения. Полученные результаты могут быть использованы при решении многих астрофизических задач, связанных с изучением конденсации космической пыли, например, при исследовании образования протопланет под действием света ближайшей звезды»[103]. Заканчивая школу, Саша одновременно принимает участие в выполнении российско-американского исследовательского проекта. Оригинальный пакет компьютерных программ по генерации фрактальных наноструктур с заданными свойствами, разработанный с его участием, позволил решить задачу, поставленную учеными университета Пенсильвании (США) и института физики Сибирского отделения Российской академии наук. С 2003 года проблемно-познавательная программа Александра получает свое продолжение в Московском физико-техническом институте. В 2004 году в одном из самых престижных международных журналов «Physical Review» появилась статья с его соавторством, частью которой стали полученные Александром результаты исследований по нанофизике.

Валерия Григорьева с седьмого класса занималась научной работой в школе «Юный исследователь», которая действует с 1996 года в Астраханском государственном техническом университете под руководством профессора Е.Е. Кравцова. Этой школой проводится

---

[103] *Obuschenko A.* Light-induced Particle Aggregation // 14th European Union Contest for Young Scientists. Vienna : European Commission Directorate-General, 2002. P. 30.

систематическая работа по диагностике индивидуальных склонностей к исследовательской деятельности, начиная с учащихся в пятом классе. В ходе начальных исследовательских практик у Валерии проявился интерес к экологическим проблемам родного города, решение которых сделалось предметом ее научного поиска и потребовало как глубокого изучения химии в качестве научного инструмента для решения этих проблем, так и технологических процессов на производствах, загрязняющих окружающую среду. По мере роста практической и теоретической компетенции под влиянием общей направленности поисковых работ, проводимых в школе «Юный исследователь», интересы Валерии сфокусировались на разработке экономически выгодной технологии утилизации и использования отходов астраханских предприятий.

Вот как описывает этот этап проблемно-познавательной программы Валерии ее наставник, профессор Е.Е. Кравцов: «Внимание Валерии привлек бросовый отход рыбомучного производства – подпрессовый бульон, который неоднократно исследовался на предмет перера-ботки в кормовые добавки для животноводства. На этом пути необходимо испарить примерно 95% воды, содержащейся в бульоне. Заведомо было известно, что процесс утилизации в этом случае окажется весьма энергоемким. Заслуга Валерии в том, что она изначально решила исключить испарение из технологии и найти путь переработки жидкого бульона, не изменяя его фазового состояния. Учитывая обнаруженное ею довольно слабое поверхностно-активное действие бульона, она пришла к мысли о том, что если усилить это действие, то бульон можно превратить в готовый моющий раствор. Валерия, осуществив ряд экспериментов, нашла дешевый, предельно простой способ такого превращения, и получила основу будущего «шампуня для танкеров» – гидролизат подпрессового бульона. Этот качественно новый и безопасный продукт в отличие от бульона, загнивающего через 5-7 часов, вполне устойчив в течение года. И это несмотря на летний астраханский зной!»

Загрязнение аналогичными отходами окружающей среды является серьезной проблемой не только для России, но и для других стран мира. К концу первого курса университета Валерией был разработан способ получения технического сырья из рыбного бульона посредством гидролиза при помощи состава с высоким поверхностным действием. Предложенное ею решение было не только экономично, но и позволяло получить из отходов моющие растворы для очистки емкостей от остатков нефти, мазута, жирных загрязнений, а также эмульсии олифы для производства масляных красок. «Шампунь для танкеров» – такое романтическое название дала Валерия своему исследованию[104]. В 2001 году газета «Московские новости» сообщила нам некоторые подробности дальнейших событий в ее

[104] *Gregorieva V.* How to make a profit from waste material // 12th European Union Contest for Young Scientists. Bergen : The Netherlands Young Scientists Foundation, 2000. P. 84.

проблемно-познавательной программе: «Третьекурсница Астраханского государственного технического университета Валерия Григорьева изобрела уникальный состав для очистки емкостей от жира и нефтяных осадков. Голландцы уже предложили ей 10 тыс. евро за патент. Но она отказалась, мотивировав тем, что достижения российских ученых должны работать на Россию. Есть и другая причина: разработка заинтересовала российскую компанию «Юг танкер», которая пообещала после промышленных испытаний заключить с Валерией контракт и выплатить по нему проценты с прибылей. Внедрение намечено на лето 2002 года… Сейчас у одной из самых молодых ученых в мире 19-летней Валерии новый проект: по изучению микроэлементов подземных вод, по которым судят о наличии нефтяных залежей»[105].

После окончания университета Валерия стала аспиранткой. На V Международном салоне инноваций и инвестиций, который проходил в феврале 2005 г. в Москве, ее «Шампунь для танкеров» был удостоен бронзовой медали. Последующее развитие проблемно-познавательной программы Валерии направлено, в частности, на практическую реализацию полученных решений. Для этого она организовала малое экологическое предприятие, осуществляющее внедрение и трансфер разработанных ею технологий.

Антона Гуреева, когда он учился в девятом классе Самарского медико-технического лицея, увлекли тайны лазерного луча. В результате экспериментальной работы с источниками оптического когерентного излучения его заинтересовали эффекты, наблюдаемые при взаимодействии маломощного неразрушающего пучка света лазера с веществом, в частности, феномены, сопровождающие его поглощение и отражение. Опыты с органическими препаратами, приготовленными из моркови, кабачка, капусты, картофеля, дали толчок к созданию детектора собственной конструкции, выявляющего аномалии, которые скрываются в глубинах органического материала. «Возможно ли подобное диагностирование для человеческих тканей?», – таков был следующий вопрос, ответ на который потребовал от Антона не только изучения специальной медицинской литературы, но и долгой, кропотливой работы в анатомическом театре. Учась в выпускном классе, Антон представил на ежегодной Национальной научной выставке «Шаг в будущее» разработанный им метод ранней лазерной диагностики рака и прибор, который является детектором скрытых подкожных опухолей. Развитие его проблемно-познавательной программы, начало которой мы находим в физических исследованиях и технических разработках, привело Антона в Самарский государственный медицинский университет. Ровно через год, будучи уже студентом, Антон продемонстрировал на той же выставке компактный диагностический комплекс с оптоволоконной системой транспортировки лазерного излучения, который позволяет выявить

---

[105] *Бакулина Т.* Как избавиться от нефти? Астраханская студентка изобрела уникальный препарат // Московские новости. М., 2001. № 43 (1111). С. 3.

опухоль на ранней стадии развития, и что немаловажно, даже в домашних условиях. Проведенные им экспериментальные исследования, в частности патологоанатомические, позволяют уверенно говорить о перспективности разработанного метода ранней диагностики рака и, как полагает их автор, «вселяют надежду, что в начавшемся веке эта ужасная болезнь будет все-таки побеждена»[106].

Примеры индивидуальных проблемно-познавательных программ, которые были приведены нами, не представляются чем-то экстраординарным в повседневной учебной практике современных систем исследовательского образования. Устойчивый рост таких систем как количественный, так и качественный, в нашем отечестве и за рубежом позволяет уверенно утверждать наличие выявленных автором тенденций развития учебных сообществ исследовательского типа: в архитектурном плане – согласно концепциям системогенеза интегрированных образовательных систем и выстраивания учебно-научной инновационной среды, в инструментальном – в русле метода научных исследований и проблемно-познавательных программ.

В условиях исследовательского образования формируется новый вид восходящей мобильности, которая определяет процесс стратегического распределения человеческого капитала в познавательной структуре общества знаний.

Процессы перехода и распределения людей в статусной иерархии общества – между социальными стратами, в структуре профессиональной занятости, по образовательным уровням и т.д. – описываются в терминах, связанных с концептом «социальная мобильность». Анализируя текст из работы Пьера Бурдье «Знание, образование и культурное изменение» (1973), можно вычленить социальные фильтры восходящей мобильности, в частности, *наследование культурного капитала*, «который во многих случаях прибавляется к уже имеющемуся экономическому и коррелятивному капиталу власти и социальных отношений»; *социальный протекционизм*, когда «академическая квалификация является слабой валютой и приобретает вес только в рамках академического рынка», поскольку слои стратифицированного экономического и политического господства формируют свои «гуманитарные» предпочтения; *социокультурное самоустранение*, «выражающееся в добровольном самопричислении детей из менее привилегированных классов к более низким потокам образования»[107].

Восходящая социальная мобильность, обеспечиваемая образовательной системой индустриально развитых обществ, типизируется через дихотомию «спонсируемой» и «соревнова-

---

[106] *Gureev A.* Home Laser Appliance to Diagnose Cancer // 13th European Union Contest for Young Scientists. Brussels-Oslo : European Comission Directorate-General; Norwegian Foundation for Youth and Science, 2001. P. 29.

[107] *Bourdieu P.* Cultural Reproduction and Social Reproduction // Power and Ideology in Education / ed. by J. Karabel, A. Halsey. New York : Oxford University Press, 1977. P. 507, 496.
Данный текст представляет собой выдержку из работы П. Бурдье «Знание, образование и культурное изменение».

тельной» мобиМльности, выявленной Ральфом Тернером в работе «Соревнование, спонсируемая мобильность и школьная система» (1960).

Спонсируемая мобильность осуществляется, например, посредством элитных университетов, профессионально и предметно специализированных школ, куда доступ прежде всего получают дети, родители которых обладают необходимым финансовым или социальным капиталом. Социальный капитал – это преимущества, возникающие вследствие обладания привилегированным положением в обществе (чиновники, политики, руководители организаций, в частности, образовательных учреждений и т.п.). Спонсированная мобильность может камуфлироваться вступительными испытаниями, обеспечивающими *как-бы* равные права на получение образования. В первом случае формулируется элитное предложение и выявляются «неподходящие» дети, которым становятся «заказаны» определенного рода деятельности. Результаты исследований, опубликованных в 1991 году, показали, что крупные платные школы Великобритании, обучающие 6% населения, дали 84% судей, 70% директоров банков, 49% высших государственных чиновников[108]. Рассматривая увеличение социальной мобильности как стратегическую государственную задачу, Белая книга правительства Великобритании (2011) фиксирует сегодняшнюю ситуацию – вероятность обучения в большинстве привилегированных университетов для молодых людей из наименее обеспеченных семей в семь раз меньше по сравнению с вероятностью поступления в них наиболее обеспеченных абитуриентов[109]. В свою очередь привилегии «по бедности» и «культурной отсталости» способны порождать псевдоспециалистов и «тепличных» существ.

Мобильность, построенная на соревновательных принципах, в меньшей степени подвержена влиянию социального капитала. Соревновательная мобильность как доступ к образовательным уровням и продвижение между ними обеспечивается процедурами испытания способностей и характерна для обществ, декларирующих принцип «равенства возможностей». В этих же обществах работают механизмы, нивелирующие соревновательность в «особых» случаях. Объем такого рода *особых* случаев и динамика его изменения дают представление о реальной ситуации в соревновательной мобильности учащихся. Вместе с тем условия соревновательности не всегда соответствуют психическому строю творческой личности. Они способны угнетающе воздействовать на мыслительную активность разных учеников. Исследования психологов показывают, что только треть из талантливых и высокомотивированных учеников побеждают в олимпиадах (2014)[110].

---

[108] *Гидденс Э.* Социология / при участии К. Бердсолл / пер. с англ. А. В. Беркова [и др.]. М. : Едиториал УРСС, 2005. С. 430.

[109] Higher education: Students of the Heart of System. P. 6.

[110] *Орлова А.* Дар – не подарок // Поиск. М., 2014. № 13 (1295). С. 18.

Расширенная классификация систем образования как моделей восходящей социальной мобильности в пространстве тернеровской дихотомии дается в работе Эрла Хоппера «Типология для классификации систем образования»[111]. В ней используются четыре сепарирующих принципа, которые определяются посредством следующих вопросов: «*Как* происходит образовательный отбор?», «*Когда* учеников отбирают впервые?», «*Кто* должен проводить отбор?» и «*Почему* они должны быть выбраны?».

Таксономия Хоппера расширяет модель «спонсированность-соревновательность», разработанную Р.Г. Тернером, путем введения дополнительных классифицирующих признаков социальной подвижности. Согласно существующей практике, от которой, в частности, отталкивается Хоппер в своих построениях, на ранней стадии обучения образовательная специализация учащихся относительно будущей профессиональной деятельности и их дифференциация в социальные группы может характеризоваться низкой или высокой степенью разрешения. Выбор, как полагают А.В. Сикурел и Дж.И. Китсус в статье «Лица, принимающие решение в области образования» (1963), «отражает частично решение общества об относительной *потере* «одаренных» за счет сохранения материальных ресурсов, в отличие от *сохранения* «одаренных» за счет траты материальных ресурсов»[112]. Однако, при калькуляции баланса лицам, принимающим решения, следует все же иметь в виду, что «те, кого первоначально отвергли, вероятно, могли бы внести больший вклад в экономику, чем те, кого первоначально выбрали»[113].

Общество знаний объективно предрасположено к социальному распределению людей согласно их возможностям оперировать со знанием. В образовательных системах исследовательского типа такое распределение может обеспечиваться особым видом восходящей мобильности – когнитивной мобильностью[114] (так мы ее назвали), которая выстраивает траектории социокультурного роста индивида, ориентируясь на когнитивный тип его личности и релевантные ему когнитивно-ролевые комплексы. Когнитивная мобильность реализуется как социокультурное движение учащегося в образовательной архитектуре динамических когнитивно-ролевых конусов, направляемое действием его проблемно-познавательной программы. Инструменты спонсированной и соревновательной мобильностей в части их социально-эффективных функций встраиваются в механизмы когнитивной мобильности, обеспечивая дополнительные возможности для социальной и познавательной подвижности индивида.

---

[111] *Hopper E. I.* A Typology for the Classification of Educational Systems // Power and Ideology in Education. New York : Oxford University Press, 1997. P. 154.

[112] *Cicourel A. V.*, *Kitsuse J. I.* The Education Decision Makers. Indianapolis : Bobbs-Merrill, 1963. Цит. по: *Hopper E. I.* A Typology for the Classification of Educational Systems. P. 164.

[113] *Hopper E. I.* A Typology for the Classification of Educational Systems. P. 164.

[114] *Карпов А. О.* Когнитивная мобильность // Народное образование. М. : ИД «Народное образование», 2008. № 2. С. 37-45.

Таким образом, когнитивная мобильность в исследовательском образовании выполняет функцию социального распределения учащихся согласно их когнитивному призванию в эпистемической структуре общества знаний; т.е. обеспечивает восходящее движение в профессиональную среду когнитивного типа соответственно способностям индивидуального мышления и психическому строю личности.

Понятие «когнитивная мобильность» может быть расширено до особого типа социальной подвижности в обществе, которая характеризует процессы перемещения интеллектуального потенциала в институализированных формах производства знаний. Когнитивная мобильность в социуме есть не просто движение ученых и специалистов, но стратегическое распределение и концентрация мышления в структуре институционально значимых проблем – проблем экономических, научных, технических, технологических и, конечно же, гуманитарных. Важно не просто наличие профессионалов, но эффективность и релевантная проблеме конфигурация мышления, в том числе и коллективного. Сегодня когнитивная мобильность является стратегическим фактором конкурентноспособности научных коллективов, образовательных сообществ, высокотехнологичных корпораций, государств и их политико-экономических союзов.

В исследовательском образовании процесс обучения опирается на базовые принципы когнитивной инструментализации знаний – познавательную гибкость, познавательную генеративность и социокультурное взаимодействие. Эти принципы определяют учебный комплекс, ответственный за знаниевую продуктивность и творческие возможности воспитанника. Вместе с тем процесс когнитивной специализации ученика заключен в трансформативные рамки (жесткость) [115] учебной программы, задающие «степени свободы» в обретении знаний.

---

[115] Одним из трех процессов обучения при освоении предмета Дж. Брунер считает трансформацию знаний. Два других – получение новой информации и проверка степени адекватности применяемых способов обращения с ней. Процесс трансформации знаний предполагает перестройку наличного знания, которая приспосабливает его к решению *новых* задач*. Трансформативные рамки учебной программы как познавательной системы – это не столько содержательная «недоговоренность» и методическая недостаточность, сколько встроенные нормативные структуры (разной степени жесткости), обладающие принудительной силой и задающие познавательные границы, инструменты, возможности. Понимание трансформативных рамок как ограничения было концептуализировано У.Е. Доллом через понятие «жесткость» в постмодернистском принципе четырех «Р», характеризующем современную учебную программу как «программу-процесс». Такая программа-процесс должна быть насыщенной, рекурсивной, реляционной и жесткой **. Этот принцип четырех «Р», введенный Доллом, – rich, recursive, relational, rigorous, – противопоставляется им классическому принципу трех «Р» – чтение, письмо, арифметика (reading, ritin, rithmetic), который в конце XIX – начале XX века был призван работать на нужды развивающегося индустриального общества. В ряду четырех «Р» *жесткость* программы по Долу – это ограничения, налагаемые на широту изменений программы, на ментальное развитие идей и игру с концепциями; ограничения, которые регулируют динамику возможностей, спектр актуализаций, качество интерпретаций. Жесткость программы – это рамки ее трансформации. Автором введены и разработаны три типа трансформативных рамок (жесткости) учебной программы – дидактическая, эпистемическая и онтологическая (средовая)***.

* *Брунер Дж.* Психология познания. За пределами непосредственной информации / пер. с англ. К. И. Бабицкого. М. : Издательство «Прогресс», 1977. С. 370, 373, 375.

** *Doll W. E.* A Post-modern Perspective on Curriculum. P. 156.

*** *Карпов А. О.* Общество знаний: слабое звено. С. 619-622.

Познавательная гибкость учебной программы (обучения) – это ее способность к когнитивной настройке как индивидуальной, так и коллективной, т. е. к дидактической фокусировке содержания и методов обучения на особое в познавательной активности ученика. В отличие от вариативности обучения, предлагающей сформированное внешним агентом познавательное меню, познавательная гибкость предполагает внутренние возможности учебной программы дать ответ на когнитивные пристрастия растущей личности, причем действующей как в составе учебной группы, так и самостоятельно. Под таким углом зрения познавательная гибкость определяет степени дидактической свободы в образовании человека.

Познавательная гибкость закладывает в микро- и макрообучение потенциал раскрытия индивидуального мышления и тем самым ведет к формированию *когнитивного разнообразия* сначала в учебном коллективе, а в перспективе – в когнитивно активной части социума. По сути дела, когнитивное разнообразие определяется набором актуализированных когнитивных типов личности, функционирующих в обществе. Когнитивный тип отдельной личности, будучи приведенным к психическому раскрытию, опирается на комплекс интеллектуальных способностей, которые детерминируют склонность к конкретным формам познавательной активности индивида в тех или иных предметных областях. Вообще говоря, когнитивный тип личности не определяет индивидуальную познавательную уникальность, хотя является характеристикой последней.

По отношению к учителю (преподавателю) и наставнику познавательная гибкость репрезентируется через особого рода методическое и средовое *богатство* учебной программы. Такое богатство есть не просто определенный набор отдельных возможностей, из которого следует брать, но функционально организованная и структурированная трансформативная дидактическая система, порождающая когнитивно разнообразное обучение посредством конструирования дидактических стратегий. И эта система обеспечивает провокативно-генеративное качество в отношении познания.

Индивидуальный познавательный выбор как оценка собственных когнитивных перспектив составляет в условиях движения к обществу знаний основу профессиональной самоидентификации ученика. Последняя выстраивается через познавательное отношение к проблеме и открытой реальности, моделируемой в обучении. Участие в проблемной реальности предопределяет гибкость индивидуального познавательного роста, развитие личности, культивирующей *собственную* умственную деятельность, и как следствие, личности с собственными приоритетами, решениями, размышлениями и человеческой судьбой[116].

Дидактическая трансформативность задает пределы познавательной гибкости учебной программы. Она определяет то, что позволяется *увидеть* познающему взгляду, и опирается на

---

[116] *Cuypers S. E.* Critical Thinking, Autonomy and Practical Reason. P. 75.

спектр познавательного материала, предложенного в обучении. Тогда трансформативные рамки (жесткость) дидактического типа формируют регулируемый диапазон воспринимаемой в обучении реальности, помещенной в предметное поле. Они задают ограничения на систему транслируемых идей и познавательных переживаний и, в конечном счете, на *симптоматику* и *репрезентируемость* истины.

Такая дидактическая жесткость в большей степени продукт познавательных установок общества, чем *непосредственно* идеологии, поскольку опирается на когнитивные традиции и системы стандартизованных знаний. Хотя, несомненно, идеология селектирует познаваемое и трансформирует познавательный взгляд. Дидактическая жесткость сковывает обоснованность мысли через суггестии *восприятия*, внушая ей контекстно-препарированное знание, приписывая объективность и ценность симулякрам реальности. Однако здесь возможности идеологии ограничены позитивной фактичностью вещей и идей.

Познавательная генеративность учебной программы (обучения) есть способность к воспитанию открывающего мир мышления, т.е. мышления творчески оперирующего поисковыми, конструктивистскими, герменевтическими формами человеческого познания. Познавательная генеративность опирается на когнитивно-насыщенную эпистемическую структуру учебной программы, идущую от ее богатства и наделенную сложной конфигурацией идей и уровнями конкурирующего смысла.

В то время, как познавательная гибкость учебной программы формирует когнитивное разнообразие коллектива, ее познавательная генеративность ответственна за когнитивное *многообразие личности*. Творчество индивидуализирует, пользуясь богатством учебной программы; индивидуальная креативность тем самым раскрывает спектр своих потенциальных возможностей. Отсюда, сочетание познавательных гибкости и генеративности – путь к творческой уникальности каждого.

Включение в культуру обучения генеративного познания, т.е. такого познания, которое ведет к созданию нового знания, новых смыслов и понимания, есть ответ на вызов социальной реальности, которая в наши дни акцентирует когнитивно-деятельную природу человека. *Онтологический* статус генеративного познания в обучении определяется как создание целостной, но открытой системы индивидуальных знаний, способных к саморазвитию. Его *эпистемологический* статус репрезентируется в эвристических практиках и исследовательских процедурах получения знаний, которые воспитывают способность к вопросу, к созданию собственных ментальных схем и субъективных знаний из непосредственного опыта в противовес традиционному подходу, когда ученик лишь копирует ментальные матрицы и познавательный опыт других. Дж. Брунер отмечал, что дух творчества стимулирует возникновение «умных вопросов», т.е.

тех, которые выявляют проблемы, ставят под сомнение прописные истины, указывают на существование противоречия»[117].

Разрешение нестандартных, уникальных и плохо сформулированных проблемных ситуаций представляет сегодня, более чем когда, обычную социальную практику. Поэтому *современные* учебные программы функционируют как трансформативные познавательные системы с открытыми проблемами и открытые проблемам. Структурирование проблемной ситуации с вычленением проблем и их связей предполагает наличие способностей видеть проблемы и понимать проблемы *до их решения*. Эти способности к выспрашиванию действительности опираются на интуитивную функцию psyche, действующую отлично от дискурсивного мышления, которое культивируется традиционной педагогикой.

Интуитивные формы познания лежат в основе создания нового знания, именно они опосредуют принцип трансцендентности научного познания и составляют одну из базисных компонент научной компетенции, которая воспитывается исследовательским образованием. Так, Л.А. Микешина в своем труде «Философия познания» пишет: «По-видимому, радикальные изменения в сфере обучения и образования в целом, формирующие новый интеллект, – это в значительной мере программы, разрабатывающие приемы и операции преобразования коренной интуиции»[118].

Познавательная генеративность учебной программы детерминируется ее *эпистемической трансформативностью*, которая определяет, что позволяется *представить* ищущему воображению, т. е. спектр интерпретаций и идей, разрешенных в обучении. Трансформативные рамки (жесткость) эпистемического типа задают диапазон изменения мысли, вызываемой обучением. Посредством них формируются правила оперирования знанием, критерии легитимных форм мышления, налагаются ограничения на модели создания и развития идей, а следовательно, на *достижимость* истины. Здесь мы имеем дело с проектированием легитимной реальности, которую выдают за объективную данность. В то же время такого рода ограничения стимулируют творческую личность в стремлении стать человеком, *добивающимся* понимания.

Эпистемическая жесткость обучения есть продукт доктринальных (мировоззренческих) установок социальной группы, его контролирующей. Она обслуживает идеологию и внушает мысли *как* и *куда* ей следует двигаться, т. е. формирует суггестии *суждения*. Здесь возможности идеологии граничат с безграничностью, и вместе с тем, здесь главный объект ее притязания – выстраиваемая в идеологическом русле человеческая мысль.

Социокультурное взаимодействие учебной программы (обучения) представляет собой включение в практики получения знания духовных и материальных перспектив и опыта обще-

---

[117] *Брунер Дж.* Культура образования. С. 151.
[118] *Микешина Л. А.* Философия познания. Полемические главы. С. 246.

ственной жизни. Оно выступает как инструмент создания и функционирования эффективных образовательных сред и тем самым детерминирует порядок и интенсивность реальности, допускаемой в учебное действие. Основной посыл современной педагогики в области социокультурного взаимодействия есть образование, обращенное в будущее.

Социокультурное взаимодействие обретает сегодня *генетический* образовательный статус и выступает опосредующим звеном между дидактикой и познавательной компетентностью. Тем самым ему отводится основная регулятивная функция в современном образовании, которая определяет познавательные цели, границы и возможности. Сегодня в отличие от образовательного прошлого внешнее взаимодействие конституируется как система гибких и динамичных познавательных связей с социокультурным контекстом, настроенных на стратегию *опережающего* обучения. Отсюда современное образование функционирует как непрерывно развивающаяся и самопреобразующаяся познавательная система.

Несомненно, познавательные гибкость и генеративность учебной программы – необходимые условия «обучения для будущего». Однако, движение к обществу знаний способно войти в учебные практики лишь в условиях открытой дидактики, соединяющей знание с проблематизацией социальных перспектив в их научном и технологическом горизонтах. В контур учебных заведений включаются научные, профессиональные и культурные институции социума. Такого рода ассоциации, например, Дж. Грэм (J. Graham) называет «трансформационными партнерствами»[119], а У.Е. Долл – «динамичными социальными сообществами»[120]. Здесь методы обучения получают объединенную основу не только в виде ресурсной базы и знаний, но и в лице вовлекаемых специалистов. Среда обучения – более открытая и контекстно богатая – предоставляет широкий спектр возможностей для верификации индивидуального призвания. Учебная программа фокусируется на культурно контекстное обучение, на интеракционизм в культурно-педагогическом измерении, т. е. обретает качество культурно открытой дидактической системы.

Социокультурное взаимодействие учебной программы связано рамками ее *онтологический* (*средовой*) *трансформативности*, которая предписывает, что позволяется *принять* растущей личности в качестве жизненного опыта, т. е. определяет структуры реальности, опосредующие обучение. Трансформативные рамки (жесткость) онтологического типа осуществляют фильтрацию объектов влияния, несущих модели культурных образцов и социальных ролей. Их *культурные* ограничения сегрегируют, например, этнический опыт национальных меньшинств, заключенный в их этике, языке, литературе, костюме, etc., а *социальные* – исключают концеп-

---

[119] *Tomlinson J.* Policy and Governanse. P. 156.
[120] *Doll W. E.* A Post-modern Perspective on Curriculum. P. 174.

ции жизни малоимущих, непривилегированных и маргинализированных (подчас намеренно) групп населения. Таким образом прививаются механизмы исключения *многомерности* истины.

Онтологическая (средовая) жесткость учебной программы есть продукт социальной политики, определяющей легитимные каркасы и антропологический базис жизни общества. В то время, как дидактическая жесткость ограничивает материал для оснований суждения, а эпистемическая жесткость предписывает, *как* мыслить и *что* мыслить, онтологическая жесткость устанавливает *смысловые* границы толкований действительности посредством суггестии *понимания* сферы человеческих дел. Она основывается на том, что предвзятость в понимании есть основа культурного видения. Отсюда толерантность, равно как и безответственная свобода, есть сфера ее непосредственного влияния. Тем самым именно через социокультурное взаимодействие учебной программы сегодня ставится вопрос о достоверности и социальной адаптируемости учебного знания. Решение этого вопроса обуславливает ясное восприятие, признание истины и отличение ее как истины.

Глава 4 Философско-методологический анализ способов формирования фундаментальных структур исследовательского образования

§ 1 Образовательные универсалии и способы вхождения в профессии когнитивного типа[1]

Взгляд на образование как на культурно и исторически детерминированный институт представляется неполным. Существующий традиционализм понимает общественное образование как систему, обеспечивающую решение проблемы перехода от детства к взрослости; или приписывает ему задачу воспроизводства социальной структуры общества, т.е. роль, с одной стороны, социокультурного транслятора, с другой – инструмента политической власти. Однако зачастую образовательные системы проявляет гораздо больше самостоятельности и самодостаточности, чем предлагает им роль социально-ангажированного инструмента общественных пристрастий, поскольку внутри культурно и исторически детерминированной оболочки таких систем существует устойчивое фундаментальное ядро – структуры значительно большей длительности, которые слабо подвержены экзогенным трансформациям. За обозримые тысячелетия человеческой истории общественное образование при всем своем многообразии проявлений в разные эпохи и у разных народов сохраняет ряд универсальных структурных форм в системе передачи знаний. Эти универсальные формы включены в ядро учебного действия и задают социокультурную *возможность* образования как такового. Среди них, в частности, можно выделить следующие.

Структурные универсалии обеспечивают формулу взаимодействия – «от одного, ведущего, – к многим ведомым», передачу знаний в группе, параметры обучающихся групп, периодов и длительности обучения; т.е. в сферу их ответственности входят трансляционная, групповая и временная структуры обучения.

Процедурные универсалии предполагают различную образовательную инструментализацию основных стадий обучения, циркуляцию знаний в виде дискурса и невербальных практик, высокую степень замкнутости дискурсивного пространства, подчинение образовательного дискурса специальным требованиям к форме, структуре, содержанию, предметным связям. Дискурсивный способ передачи знаний являет себя через традиции коммуникативных актов – повествования, монолога, диалога, вопрошания, обсуждения и т.п. Следовательно, процедурные универсалии регулируют формы, порядок и нормы учебного действия.

---

[1] Материал из § 1 опубликован в работах автора «Опыт философского осмысления современной научно-образовательной практики» в журнале «Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия» (2005, № 1), «Образовательные универсалии в психосоциальном контексте» в журнале «Мир психологии» (2004, № 2).

Так, академическая мобильность имеет нормативно-дидактические ограничения именно на уровне процедурных универсалий. Формирование образовательной программы индивида как набора дисциплинарных курсов, изучаемых в разных университетах, способно привести к разрыву преемственности и обусловленности знаний в их системно-функциональной интеграции в psyche и тем самым превратить учащегося в «образованное» ничто.

Психические универсалии связаны с сознательными и бессознательными процессами обучения; они определяют, что обучение базируется на рациональных (пропущенных через сознание) и внерациональных (бессознательных) актах передачи знаний; психические роли «учитель-ученик» личностно детерминированы, в частности, архетипическим содержанием коллективного бессознательного, системой взаимных проекций (например, учитель – субъект проекции родительских образов, ученик – архетипов «сына», «дочери»); существуют универсальные ролевые мотивации, которые формируются и поддерживаются внутри системы образования, например, поощрениями, обструкциями, развитием формальных склонностей и т.п.[2].

Распределительные универсалии обусловливают взаимодействие знания и познания в социальном и учебном планах, в частности, трансляционные функции обучающих и отношение их к создателям знаний; регулируют собственность на знания и механизмы их обобществления, ограничения и контроля; определяют степени свободы движения образовательного дискурса и знаний по слоям потребителей, которые детерминируются их потенциалом ассимиляции[3].

Не случайно, в системе образования М. Фуко видел проявления социальных универсалий – дискурсивного сообщества и доктринальных групп. В 1970 году он писал: «В конечном счете, что такое система образования, как не ритуализация речи, как не определение и фиксация ролей для говорящих субъектов, как не конструирование доктринальной группы, по крайне мере диффузной, как наконец, не распределение и не присвоение дискурса с его силами и знаниями»[4]. И если в спокойные социально-исторические времена система образования воспринимается через призму культурных артефактов, традиций и политического доктринерства, то приходящие кризисы обнажают вневременные реликты человеческого существования и мы начинаем замечать их фундаментальность, обозначая ее через консервативность, устойчивость, преемственность и т.п. Трансформации, которым время и общество подвергают образование, не вносят принципиальных изменений в «производящую» функцию универсалий, составляющих его фундаментальную структуру, а вызывают изменения в их содержательном наполнении.

---

[2] *Карпов А. О.* Дискурс нонмодерна. С. 126.
[3] *Карпов А. О.* Феномены научного познания в психосоциальном измерении. С. 17-22.
[4] *Фуко М.* Порядок дискурса. С. 71-75.

Исследовательское образование, являясь культурно-генеративным образовательным локусом в условиях становления общества знаний, характеризуется особым наполнением образовательных универсалий, в котором можно выделить следующие содержания.

Структурные универсалии. Формула парного взаимодействия «обучающий – учащийся» трансформируется к тернарному виду «педагог – наставник – ученик», где наставник выполняет роли профессионального тьютора, научного руководителя, консультанта-исследователя, etc. Обучение проводится в малых группах и в своей временной структуре детерминируется познавательной «разметкой» трансформативных (самопреобразующихся) учебных программ[5] и этапами научно-познавательного роста личности. Макроструктура обучения определяется глобальными стадиями познавательного становления, среди них: вовлечение через базовую систему начальных познавательных практик, выстраивание индивидуальной проблемно-познавательной программы, апробация исследовательских достижений и включение их в общество.

Парадигма современного исследовательского образования в качестве несущего дидактического принципа определяет контекстно-познавательные практики в малых ученических группах, обладающих знаниево-специализированным бытием. В таких группах для растущей личности формируется базовая система начальных познавательных практик и вырастающая из нее индивидуальная проблемно-познавательная программа. Посредством малых ученических групп реализуется концепция *микропедагогики в макросистемах*[6], которая связана с возникновением структурно сложных учебных партнерств, объединяющих в интегрированную образовательную систему учебные заведения и профессиональные институты общества. Поиск и верификация социокогнитивного призвания есть смысл жизнедеятельности малых ученических групп, есть целеполагание их образовательной концепции.

Именно в малых ученических группах, ведомых наставником – агентом внешней, профессиональной среды, рождается подлинное бытие растущей личности, которое высвечивается в ее герменевтических интенциях и надеждах, обращенных в себя и в мир. По мере психосоциального взросления личности ее знаниевый комплекс наделяется в этих группах аутентичными инструментами раскрытия социокогнитивного призвания. Растущая личность принуждается к перманентной рефлексии смыслового пространства между двумя ценностными вопрошаниями – «благо ли для меня это специализированное бытие?» и «способна ли моя индивидуальность присвоить это благо, не нарушив свою духовно-когнитивную подлинность?». Здесь эту личность настигает ответственность перед собой, здесь она обретает право на решение, и это право венчает ее благо с ее ответственностью. Хроника развития начальных познавательных практик и индивидуальной проблемно-познавательной программы определяет глобальные эпистемиче-

---

[5] *Карпов А. О.* Образовательная эпистемология и трансформация знаний // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. М.: Издательство Московского университета, 2010. № 6. С. 79-92.

[6] *Карпов А. О.* Научное познание и системогенез современной школы. С. 52.

ские этапы когнитивной траектории личности и духовные стадии ее психосоциального взросления. Динамика их разворачивания и проблемной тематизации *существенно* человекомерна, вследствие чего и начальные практики, и индивидуальные программы обладают более тонкой экзистенциальной структурой как в духовном, так и в когнитивном измерениях, нежели просто индивидуализирующие образовательные практики, которые осуществляются в поле общего знаниевого стандарта.

Процедурные универсалии. Образовательный дискурс строится на «функциональных» научных фактах и играет, как дискурс, в большей степени пассивную образовательную роль. Обучающую активность привносят социокультурные практики, которые базируются на исследовательских методах познания и ориентированы на конкретные области производства знания. Образовательная инструментализация глобальных стадий обучения определяется задачами социокогнитивного становления личности.

Главной эпистемической особенностью, которая фундирует содержание процедурных универсалий в исследовательском образовании, является генетически присущая научному поиску недетерминированность познавательной деятельности, которая выражается в априорной *неалгоритмизируемости* выполнения исследовательской работы. Неалгоритмизируемость понимается здесь в том смысле, в каком не может быть заранее расписана процедурность решения теоретической или практической проблемы, когда не известны ни промежуточные, ни окончательные результаты; не могут быть полностью конкретизированы деятельностные последовательности при переходе от одного узла решения проблемы к другому; к тому же и эти переходы не представляемы как некая линейная цепочка, поскольку они обладают и параллелизмом, и тупиковостью, и паутиной скрещиваний; и наконец, в поле этой неалгоритмизируемой процедурности непредсказуемо разбросаны вспышки инсайта, озарения, интуиции.

Процессы обучения, опирающиеся на исследовательское познание, развиваются под действием собственной инициативы учеников, а понимание приходит благодаря напряженному взаимодействию личного поиска с целым освоенного знания. Ясперс пишет, что способность постигать вещи, умение ставить вопросы «приобретаются не в результате изучения учебного материала, а благодаря соприкосновению с живым исследованием»[7]. Такую деятельность мотивируют внутренняя потребность к познанию, а также идеи, придающие познанию значимость, внешние смыслы, которые апеллирует к продуктивности в ее технологическом и духовном планах.

Исследовательское образование предполагает способность идти на риск в научном поиске и взглядах и вместе с тем оно воспитывает особое *методическое* сознание, ведущее к результату. Только такая технологическая оснащенность psyche способна открывать новое зна-

---

[7] *Ясперс К.* Идея университета (1946). С. 71.

ние, только вместе с ним существует наука. Образовательной ценностью здесь обладает усвоение методов, эффективных с точки зрения исследовательского познания, а не просто их результатов, которые суть «мертвое в основе своей, лишенное духа знание». Во главу угла исследовательское образование ставит *путь* достижения знания как непрерывно длящееся постижение истины, а не технические умения и основанное на опросе знание, воспитывающие догматический ум[8].

Современная наука порождает не только принципиально новые области профессиональной деятельности, *экспансия науки в профессии* обрела то особое качество операционной интегрированности, в результате которого научные методы стали неотъемлемой частью многих традиционных специальностей. Интенсивность этой экспансии имеет ярко выраженную тенденцию к возрастанию. Она формирует профессии когнитивного типа. В результате возникли особые требования к трудовым качествам, начало формирования которых приходится на подростковый период, среди них: системность мышления, способности к анализу и синтезу, к творчеству, к поиску нового, исследовательские навыки, общий и профессиональный кругозор.

Психические универсалии. Рациональные и внерациональные способы познания обретают общую системность и неразрывную связь в методе научных исследований, который становится главным инструментом новой, исследовательской парадигмы образования. В процессе обучения ролевая функция педагога разбивается на бинарную композицию: «педагог-предметник» и «педагог-специалист», а ролевая функция ученика обретает статус «коллега по исследованиям»; архетипические проекции расщепляются в структуре тернарного взаимодействия, учитывающего научного наставника, и обогащаются архетипическими образами сотрудничества; базовой мотивацией становится верификация своего социокогнитивного призвания, а локальной – практически полезный результат, осмысляемый в ходе духовного роста личности.

К основным психическим феноменам, обосновывающим становление раннего исследовательского обучения, следует отнести развитие способностей к творчеству и формирование интеллекта, для которых возрастной период от 12 до 18 лет является определяющим. По результатам исследования В.Н. Дружинина способность к творчеству, связанная с определенной сферой человеческой деятельности, формируется у личности в подростковый и юношеский период от 13 до 20 лет[9]. В 11-12 лет средний ребенок, согласно теории Ж. Пиаже, демонстрирует первые признаки формального интеллекта. С. Морган связывает данный факт с морфофизиологическим созреванием лобных зон человеческого мозга. В исследованиях А. Деметриу промежутком 13-18 лет оценивается завершение развития основных способностей интеллекта: качественно-аналитической в 15 лет, образно-пространственной в 13 лет, причинно-эксперимента-

---

[8] Там же. С. 84, 39, 62.

[9] *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. СПб. : Издательство «Питер», 1999. С. 217.

льной – до старшего школьного возраста, вербально-пропозициональной – до окончания школы. Согласно модели и данным Х. Паскуаль-Леоне (H. Pascual-Leone), оператор умственной силы (mental power) в 15 лет достигает максимального объема[10]. В теории когнитивного развития Р. Кейса (R. Case) структуры абстрактного контроля формируются на этапе 11–18,5 лет[11].

Исследовательские способы познания в условиях роста культуры знаний дают обучающемуся и педагогу эффективный инструмент для практического приложения предметных знаний, ассоциирования их с конкретными профессиональными областями и специальностями, получения познавательных результатов, обладающих реальной жизненной ценностью. Познавательные перспективы положительно влияют на мотивацию к овладению знаниями, рост самостоятельной познавательной активности, глубину и сохраняемость знаний, умение их использовать. Еще Фрейре говорил о структурном характере реальности, с которым имеет дело образование, т.е. такой реальности, которая фундирована историческими, социальными, культурными и экономическими контекстами[12]. Учебное действие должно иметь в виду, что «человек в обществе преобразует, создает и воссоздает действительность», находясь с ней в динамическом взаимодействии[13].

Системной особенностью содержания психических универсалий является то решающее влияние, которое вносит в педагогическую практику наставник, приходящий в школу из профессиональной среды, из внешнего мира, – человек, которому уготовлена роль Spiritus rector – духовного водителя новых учеников. И то *со-общительное* измерение внутренней среды микроколлективов, которое создает контекстную познавательную сеть, наброшенную на мир, есть сфера исключительной ответственности Spiritus rector, есть, по сути дела, растворенные в этой среде его индивидуальность и его душа.

Идея наставничества *как внутренней необходимости* и неотъемлемого долга знающего восходит еще ко временам Гесиода (VIII-VII века до н.э.), первого известного по имени древнегреческого поэта[14]. В I веке н.э. римский стоик Сенека в своем шестом письме к Луцилию так определил нравственный императив знающего: «И никакое знание, пусть самое возвышенное и благотворное, но лишь для меня одного, не даст мне удовольствия. Если бы мне подарили мудрость, но с одним условием: чтобы я держал ее при себе и не делился ею, – я бы от нее отказался»[15]. Наставничество как *бессознательная потребность* имеет свои источники в психическом

---

[10] *Ушаков Д. В.* Мышление и интеллект // Современная психология. М. : ИНФРА–М, 1999. С. 255-262.
[11] *Сергиенко Е. А.* Когнитивное развитие // Современная психология. С. 426.
[12] *Freire P.* The Politics of Education, Culture, Power, and Liberation. P. 47.
[13] Ibid. P. 50, 47.
[14] *Ошеров С. А.* Сенека: философ, прозаик, поэт // Сенека Л.-А. Нравственные письма к Луцилию; Трагедии. М. : Художественная литература, 1986. С. 15.
[15] *Сенека Л.-А.* Нравственные письма к Луцилию / Письмо 6. С. 11.

строе личности, где в глубинных пластах бессознательного содержатся реликтовые архетипы наставничества и ученичества.

Успех Spiritus rector в качестве педагога-воспитателя определяется тем, способен ли он за конкретными процессами обучения разглядеть перспективу *образования* личности. Р.С. Петерс (R.S. Peters) видит различие между учителем и «учителем-воспитателем» в том, что «только последний осознает связь между обучением и образованием ученика». «Обучение» становится воспитывающим, когда его результатом является «определенного типа трансформация в мировоззрении ученика»; когда его наставник в самом широком смысле понимает *как* его конкретный учебный акт соотносится с возможным будущим ученика[16].

В открытой специализированной среде наставник представляет и помогает формировать образцы репертуаров поведения, модели социальных ролей, личностные диспозиции и жизненные альтернативы. Он транслирует примеры освоения культурных норм и ценностей, тем самым запуская и стимулируя механизмы развития личности. Этот, кажущийся побочным эффект в профессионально-образовательной деятельности наставника, по сути главный тон в микропедагогике макросистем – *закладывать в онтогенезе сущность концепции жизни человека*[17].

Распределительные универсалии. Формы трансляции знаний приобретают особенности, характерные для научных сообществ; часть специализированного дискурса становится общедоступной для учащихся. В традиционном обучении знания передаются, а не создаются; учащий имеет эти знания в виде приобретенного продукта, как правило, в результате дискурсивных практик, а не практической деятельности в той области, где эти знания являются предметом профессии. В исследовательском образовании новые знания *создаются* в результате поисковой деятельности. Одна из скрытых целей этого процесса – усвоение и интеграция регламентированного комплекса знаний, который фиксируется действующими стандартами рациональности. Научный наставник в противоположность учителю и зачастую преподавателю в таком «исследовательском» познавательном акте не обладает новыми знаниями, но наставник в отличие от них владеет приемами их получения, поскольку имеет опыт практической работы в профессиональной сфере, сопряженной с этими знаниями.

Распределительные универсалии оказываются ответственными за раннее вхождение в профессии когнитивного типа.

Современная культура знаний устанавливает высокие требования к профессиональной компетенции и одновременно порождает возможности для действия и роста внутри

---

[16] *English A.* Transformation and Education: the Voice of the Learner in Peters' Concept of Teaching. P. 81.

[17] Более подробно ключевые положения исследовательской микропедагогики изложены в работе автора «Микропедагогика макросистем и Spiritus rector», опубликованной в журнале «Школьные технологии» (2013, № 1).

высокотехнологичной среды очень молодых и первоначально неискушенных в специализированной деятельности людей. В определенных пределах этот парадокс объясняется тем, что действующая культура знаний создает *общее технологическое поле* для обширных профессиональных и социальных сфер, имеющих большое знаниевое наполнение и обладающих неизменным стремлением к расширению. Сегодня уже очевидно, что методы и инструменты науки, ее достижения и технологии, использующиеся в самых разных сферах профессиональной и социальной деятельности человека, создают общую *системную* процедурность и средовой фон, которые «собирают» в обобщенные формы элементы научного и информационного инструментария с их характерными способами работы со знанием. Они же – эти методы, инструменты, достижения и технологии – порождают организационные структуры, формирующие среду обитания новой инструментальности в освоивших ее профессиях. Это общее технологическое поле многих современных профессий, которое образуется техниками новой культуры знаний, играет роль «посредника», открывающего двери сегодняшним ученикам в мир будущего социокогнитивного призвания. Именно экспансия в повседневную жизнь этого общего технологического поля создает у сегодняшних учеников ощущение близости и доступности той или иной профессиональной деятельности, на которую обращено их внимание и которая в достаточной степени освоена современной наукой.

Процессы накопления и ассимиляции знаний в обществе в разное культурно-историческое время по-разному детерминировали переход от общеобразовательного к профессиональному обучению и наступление, в частности, таких событий, как завершение образования (общего, специального), вступление в трудовые отношения, этапы квалификации и карьерного роста. Американский психолог Г. Крайг говорит в своей монографии «Психология развития» о результатах исследований Г.Х. Элдер (G.H. Elder), опубликованных в 1980 году, где сравниваются закономерности развития молодых людей, живших в конце XIX века и во второй половине XX века. Эти исследования показали, в частности, что более раннее окончание школы и вступление на рынок труда происходило в XIX веке, однако в XX веке более рано наблюдались такие события, как уход из родительской семьи, вступление в брак и заведение собственного хозяйства[18].

Современная тенденция к более позднему вступлению молодых людей на рынок высокотехнологичного труда имеет причиной усложнение знаний, образующих профессиональную квалификацию; причем интеллектуализация техники и систем организации труда не в состоянии преодолеть растущих требований к знаниевой компетентности работника.

И все-таки, несмотря на усложнение технологических форм деятельности общества, требующего более длительного обучения квалифицированных работников, нами ощущается не-

---

[18] *Крайг Г.* Психология развития. СПб. : Питер, 2000. С. 560.

умолимое сближение акта верификации профессионального призвания растущего индивида с тем временем жизни, заботой которого является школьное обучение. Объяснение этому может быть проведено через такое понятие, как «*период профессионального взросления*»[19] – отрезок жизни молодого человека, протекающий от начала его внутреннего движения – осознанного или бессознательного – к профессионально нагруженной деятельности до вхождения его в ту или иную профессию, когда он обретает статус молодого специалиста. Следует заметить, что это внутреннее движение к профессии становится далеко не сразу открытым и для индивида, и для окружающих, и кроме того, профессиональный поиск как в латентной, так и в явной стадиях чаще всего не есть некая пирамида предпочтений, сужающаяся во времени к одной вершине.

Сегодня мы можем явственно наблюдать как *повышается* верхняя граница возраста вступления на рынок труда для профессий, требующих высокой квалификации, причем «вес» этих профессий увеличивается и количеством занятых, и массой произведенного продукта. И в то же время *понижается* нижняя граница периода профессионального взросления. Вследствие того, что наука становится доступней из новых учебных методов, из повседневной жизни, а информационные коммуникации обретают более дружественный интерфейс, период профессионального взросления все глубже проникает в школьные годы молодых людей, которые благодаря этому феномену все более обретают способность *действовать* в профессии, не обладая профессиональным статусом и зачастую не рассчитывая на материальное вознаграждение. Отсюда наука создает через образование тот путь, который многих из них ведет в сферы индустрии производящих знаний.

Диапазон востребованной компетенции в высокотехнологичных профессиях расширяется таким образом, что молодые динамичные люди все более находят в них сферы применения своему растущему знаниевому комплексу. Средняя и тем более высшая школа дают массовые примеры включения молодых людей в когнитивно акцентированную деятельность, причем именно с учетом будущих профессиональных предпочтений. При этом сфера промышленного и научного производства начинает отвечать им взаимностью. Так, руководители кадровых служб ряда предприятий химической промышленности, разрабатывая совместно с Череповецким госуниверситетом план подготовки кадров, решили «отбирать будущих работников, начиная со школы»[20].

Рассматривая проблему расширения познавательных границ традиционной школы, Дж. Макбет приводит такой пример. «В одной из старших школ в Чикаго несколько учащихся дали мне свои визитные карточки – поставщики электроники, технического обслуживания, разра-

---

[19] *Карпов А. О.* Технологос и образование. С. 235.
[20] *Марков Е.* Корпоративный интерес // Поиск. М., 2004. № 39 (801). С. 2.

ботчики компьютеров и специалисты по их ремонту, консультанты по информационным и коммуникационным технологиям. Один из них Кертис Л. Тэйлор, исполнительный директор компании Динатрон, возраст 16 лет, проводил значительную часть времени, обучая своих преподавателей в течение и после школьных занятий. В начальной школе он предложил ввести день профессионального развития для учителей. Он составил план и оценил услуги персонала. Школа так и не приняла его предложения, возможно, потому, что в то время было далеко до того, чтобы бросить вызов сложившейся системе ролей»[21].

Модель научного образования исследовательского типа выстраивает ученические стратегии вхождения в профессии когнитивного типа, опираясь на генеративную дидактику и особую организацию учебного дела.

Генеративная дидактика[22] представляет собой теорию исследовательского обучения, которая рассматривает метод, среду, знание и познание с точки зрения процесса обучения и воспитания личности, способной к производству и технологизации знания. Термин «генеративная» указывает на творчески стимулирующий к созданию нового знания учебный процесс. В главе 3 была рассмотрена система базовых концептов исследовательского образования. Ниже мы покажем как посредством этих концептов формируется система обучения, ведущая в профессии когнитивного типа. В качестве примеров будет использовано краткое изложение описанных ранее индивидуальных проблемно-познавательных программ.

На *институциональном* уровне происходит выстраивание сотрудничества учебного заведения с внешними организациями, которые занимаются созданием нового знания или осуществляют его технологизацию. Так ученик получает доступ в научные лаборатории университетов и исследовательских институтов, в полевые экспедиции, заводские цеха и внедренческие структуры. Сотрудничество образовательного института и профессиональных организаций раз-вивается в партнерство, которое мы называем «интегрированная научно-образовательная система».

На *средовом* уровне в учебном заведении организуется инфраструктура науки, которая включает, например, познавательные кружки и научные лаборатории, технопарки и конструкторские бюро, стартапы и исследовательские группы, школьные лесничества и агроплощадки. То есть происходит создание локальных творческих пространств, позволяющих познавать мир «взрослыми» методами. Здесь молодой исследователь – главное действующее лицо, но вместе с тем наряду с учителем здесь присутствует профессиональный наставник, которые составляют «педагогическую пару». Ресурсное обеспечение для занятий наукой дает

---

[21] *MacBeath J.* Schools for communities. P. 142.

[22] *Карпов А. О.* Генеративное обучение // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. М. : Издательство Московского университета, 2010. № 3. С. 28-31.

интегрированная образовательная система. Такое структурирование внутреннего пространства учебного заведения создает то, что мы называем «учебно-научная инновационная среда».

На уровне *обучения* действует метод научных исследований, который предполагает: во-первых, вовлечение через базовую систему начальных познавательных практик, во-вторых, выстраивание индивидуальной проблемно-познавательной программы, в-третьих, апробацию достижений и включение их в систему научного знания, в техническую и социальную деятельность общества.

Вовлечение использует научную инфраструктуру, проблемные ситуации из жизни, а также интерес к познанию неизвестного и энтузиазм к созданию полезных новшеств. В начале деятельности программы «Шаг в будущее» (1991), например, возраст начинающего исследователя приходился на 13-14 лет. Сегодня уже не редкость участие в исследованиях 10-ти и даже 8-ми летних неофитов.

В основе вовлечения лежит базовая система начальных познавательных практик. Начальная поисковая деятельность позволяет определиться с диапазоном познавательных интересов. Темы для исследования многие учащиеся берут из жизни. Это, например, может быть создание компактной электрифицированной прялки, которая облегчит труд матери; или исследование способностей тараканов – древнейших существ на планете – противостоять технической оснащенности человека.

15-тилетний Антон Гуреев из Самары был вовлечен в исследования своим интересом к лазерному лучу, которым он воздействовал на морковь, кабачки, капусту и картофель. Полученный в школьной лаборатории опыт привел его к проблеме поиска аномалий, которые скрываются в глубинах органического материала. В 18 лет он продемонстрировал на национальной выставке лазерный детектор, определяющий скрытые подкожные опухоли у человека. Однако до того, как Антон разработал метод ранней лазерной диагностики рака, он изучил человеческое тело в анатомическом театре и сделал немало технических находок.

Так из базовой системы начальных познавательных практик вырастает индивидуальная проблемно-познавательная программа, которая представляет собой поисковую деятельность, кумулятивно направленную на решение определенной проблемы или родственной группы проблем. Познавательная траектория развития личности отнюдь не отличается *непосредственной* преемственностью в решении проблем. Однако *непрерывность* движения от одной проблемной ситуации к другой и его *многолетняя* продолжительность есть то, что отличает метод научных исследований от использования отдельных проектов при обучении школьников.

Проблемно-познавательная программа Анастасии Ефименко, нашего «нобелевского» представителя, началась в 13 лет с занятий математикой. Одновременное увлечение биологией

привело ее к разработке моделей популяционной генетики, которые базировались на генетических законах Харди-Вайнберга. Желая проверить эвристический потенциал своих моделей, Анастасия обратилась за медицинскими статистическими данными на станции переливания крови. Однако в период реформ эта сфера пришла в полный упадок, поэтому Насте пришлось собирать данные по крупицам и обрабатывать их самостоятельно. После чего она сумела найти и доказать зависимость младенческой смертности в Карелии от миграционных факторов. В студенческие годы Анастасию стала интересовать наследственная предрасположенность к болезням. В университете она занималась встраиванием «нужных» генов, чтобы помочь больным, перенесшим инфаркт миокарда. В сентябре 2011 года Анастасия Ефименко защитила дис-сертацию, посвященную исследованию регенеративного потенциала мезенхимальных стволовых клеток – одного из самых перспективных типов клеток для клеточной терапии при старении организма.

Реализация метода научных исследований в продвинутой стадии обучения базируется на исследовательской деятельности в составе профессиональных научных коллективов. Александр Обущенко из Красноярска начал заниматься астрономией в 12 лет. В 13 лет он уже принимает участие в астрофизических исследованиях в лаборатории научного института. Здесь в его распоряжении находится новейший телескоп. Для того, чтобы заняться моделированием астрофизических процессов, к 15-ти годам Саша освоил необходимые разделы университетских курсов математики, физики и химии. К 16-ти годам была закончена первая научная работа, которая называлась «Эффект гигантского ускорения фрактальных наноструктур в аэрозолях под действием света». В 18 лет в одном из самых престижных международных журналов «Physical Review» была опубликована статья с его участием.

Инновационная деятельность – эта одна из составляющих метода научных исследований, равно как и его логичный результат. Так произошло с Валерией Григорьевой из Астрахани. В 14 лет она занялась проблемой утилизации отходов рыбомучного производства; а в 17 лет разработала экономичный способ получения из этих отходов уникального раствора для очистки емкостей от жира и нефтяных осадков, которому она дала романтичное название «шампунь для танкеров».

Таким образом, мы определили содержание образовательных универсалий исследовательского образования в условиях становления общества знаний и показали их определяющую роль в формировании антропосоциальной основы нового научного производства.

§ 2 Онтологизация, “онтологизация” и образование[23]

То, на чем покоятся результаты мышления, включающиеся в социальное устроение, должно составлять место истины, т. е. быть онтологизированным в своей сущности. Здесь истина удерживает свое отношение с αληθές[24], которое в качестве непотаенности суть основная черта самого бытия и сущего в нем[25], осуществляющего свой акт бытия. «Пока мы не вникнем мыслью в то, что есть, мы никогда не сможем принадлежать тому, что будет», – говорит М. Хайдеггер[26].

В древнегреческой философии алéтейя составляет понятие истины, несокрытости как открывающего в какой-то момент действительного, очевидного положения вещей. В тексте М. Хайдеггера «Учение Платона об истине» (1942 г.)[27] находим: «Непотаенность, называется по-гречески *алетейя*; это слово переводят как “истина”»[28]. Позднее в статье «Конец философии и задача мышления» (1964)[29] Хайдеггер говорит о других модальностях использования слова αληθές, которое у Гомера, например, употребляется в смысле надежности высказываемого, что-то вроде «истину говорю» или «правду сказываю», вводящих прямую речь[30]. В ней Хайдеггер наделяет используемый им термин «алéтейя» новым пониманием. Αλήθεια, несокрытость, помысленная как просвет присутственности, вовсе не есть истина, но «предоставляет *возможность* истины», «возможность пути к присутственности» и «возможное присутствие ее самой»[31]. Присутственность суть то, *как* проявляется бытие как основание, которое «приводит сущее в его всегдашнее присутствие»[32]. Следовательно, хайдеггеровская алéтейя отсылает на путь к фундаментальным основаниям сущего, на путь мышления сущего в его конкретности из его бытия, т.е. на путь онтологизации конкретно-сущего.

Путь разума «нуждается в доступном проникновению просвете». Отсюда алéтейя, взятая в смысле просвета, не может отождествляться с истиной, которая «в традиционном и “естест-

---

[23] Материал из § 2 опубликован в работе автора «Онтологизация, “онтологизация” и образование» в журнале «Вопросы философии» (2013, № 9).

[24] Αληθής (греч.) – истинный, справедливый, правдивый; τό αληθές – истина, правда, действительность; αλήθεια (алéтейя), в латинской транслитерации – aletheia, переводится как непотаенность, несокрытость, раскрытие, истина и происходит от α-λήθω, означающего «не-скрыто»; в эпической поэзии λήθω, λανθάνω (лат. lateo) имеют значения «быть скрытым», «оставаться втайне от кого», «заставить позабыть»; λήθη, на дорическом наречии λάθα (λήθω), – забвение; соответственно Λήθη (Лéта) в древнегреческой мифологии – это река «Забвения» в подземном царстве Аида.*
* *Вейсман А. Д.* Греческо-русский словарь. С. 52, 759, 750.

[25] *Хайдеггер М.* Учение Платона об истине. С. 359, 361.

[26] *Хайдеггер М.* Поворот // Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления. С. 258.

[27] Текст «Учение Платона об истине» был прочитан как лекционный курс в 1930-31 гг. и впервые опубликован в 1942 г.

[28] *Хайдеггер М.* Учение Платона об истине. С. 351.

[29] Статья «Конец философии и задача мышления» была прочитана как доклад в Париже в 1964 г. и опубликована в книге «О времени и бытии» («On Time and Being», 1972).

[30] *Хайдеггер М.* Конец философии и задача мышления. С. 12.

[31] Там же. С. 12, 11 (*курсив мой*).

[32] Там же. С. 2.

венном смысле” понимается как удостоверяемое сущим согласование познания с сущим», или с толкованием истины как достоверности знания о бытии[33]. Здесь ставится вопрос о таком мышлении, которое, возможно, имеет место «за пределами различия между рациональным и иррациональным»[34]. В просвете «возникает что-то вроде возможности взаимопринадлежности бытия и мышления»[35]. Приблизившись к этой взаимопринадлежности, познание накладывает требования фундаментальности и на процедуру своего согласования с сущим, и на способы удостоверения этого согласования сущим. Т.е. глубина познания как его онтологическая обусловленность определяет операционное отношение к установлению истины. «Ибо истина, так же как бытие и мышление, может сама по себе лишь в стихии просвета *быть тем, что она есть*»[36]. Отсюда, онтологизация суть попадание познания в стихию просвета, в котором мышление, касаясь бытия, схватывает существо истины.

В западной мысли отношение к существу истины уходит конями в платоновскую традицию. В «притче о пещере» истина и разумение зависят от идеи идей (αγαθόν), в переводах называемую «идеей блага» или «идеей добра»[37]. Ее излучение есть причина видимости идей, которые как вид чего-то дают узреть то, что́ есть каждое сущее. Отсюда истина превращается в *правильность* восприятия и высказывания. «Как непотаенность она есть еще основная черта самого сущего. Как правильность “взгляда”, однако, она становится характеристикой *человеческого* отношения к существующему»[38].

Правильность взгляда определяется его онтологизацией. Эта мысль Платона вполне очевидна – «… раньше он видел пустяки, а теперь, *приблизившись к бытию* и обратившись к *более подлинному*, он мог бы обрести правильный взгляд» (Государство, 515 d2-4). Таким образом, согласованность познания и социального конструирования с сущностью вещей, есть принцип, лежащий в основе классического понимания онтологизации, дающий опору ее истинности и составляющий ее операционное кредо, как бы в теоретическом и практическом употреблении не размывалось это понятие. «Обращение к тому, в чем больше сути»[39] предполагает не просто исследование поверхности явлений, но онтологическое исследование, т.е. определение основ феноменального бытия, из которых должна исходить дальнейшая работа объективации и реализации. Следовательно, онтологизация, по сути, имеет в своей основе выстраивание локаль-

---

[33] Там же. С. 11, 12.
[34] Там же. С. 14.
[35] Там же. С. 11.
[36] Там же. С. 12 (*курсив мой*).
[37] «… в области умопостигаемого она <идея блага> сама – владычица, от которой зависит истина и разумение»*.
* *Платон.* Государство (VII 517c2-4).
[38] *Хайдеггер М.* Учение Платона об истине. С. 356, 357 (*курсив мой*).
[39] Фрагмент 515 d3-4 «Государства» Платона имеет у Хайдеггера следующий перевод: «будучи обращен к тому, в чем больше сути, правильнее смотрит»*.
* *Хайдеггер М.* Учение Платона об истине. С. 357.

ной онтологии феномена в русле его *истинного* бытия, а не бытия его симулякра, которым феномен предстоит поверхностному мышлению или на поверхности своего существования.

Проблема познающего мышления, отмеченная Хайдеггером, – в открываемости истины феномена, уже представленного в своей фундаментальной раскрытости, т.е. истины того, благодаря чему он есть то, что есть, и существует так, как он существует; иначе говоря, истины его бытия[40]. Так, эффективность, которой доказывается правильность научно-технического рационализирования, скажем, параметризованная под каким-то углом зрения эффективность образования, представляет феномен в его определенной раскрытости. Однако, открываемость того, что есть, отнюдь не исчерпывается подлежащим доказательству[41]; т.е. не исчерпывается тем, что, скажем, «метризует» феномен логикой доктринальной целесообразности.

Следует отметить, что М. Хайдеггер понимает истину «как основную черту самого сущего», начальное существо которой следует мыслить начальнее, чем у Платона и Аристотеля, смешавших это понятие с высшей идеей (Платон) и с разумом (Аристотель). Такая двойственность имела далеко идущие последствия «в истории по-западному отчеканенного человечества». Понимание существа истины как правильности представления делает легитимной ситуацию, когда «человек осмысливает … все сущее по “идеям” и оценивает все действительное по “ценностям”». Единственно и первостепенно решающее есть то, *какие* идеи и *какие* ценности установлены. Из платоновски понятой непотаенности (αλήθεια) устанавливается та неприемлемая ситуация, когда вообще по «идеям» истолковывается действительное и вообще «мир» взвешивается по «ценностям». Хайдеггер полагает, «что попытка обосновать существо непотаенности на “разуме”, на “духе”, на “мысли”, на “логике”, на любом роде субъективности никогда не сможет спасти существо непотаенности. Ибо о том, что подлежит обоснованию, о существе самой непотаенности при этом еще достаточным образом даже не спрошено». И дело это еще предстоит, а «постольку начальное существо истины покоится еще в своем потаенном начале»[42].

Вместе с тем такое радикальное отмежевание Хайдеггера от платоновской традиции в понимании истины оказывается порой незамечаемо. И.Т. Касавин характеризует онтологическую концепцию истины Хайдеггера как выполненную «почти в платоновском духе», поскольку в ней понятию истины придается всеобъемлющий характер и приписывается предикат «изначальности». Принципиальное отличие в позициях микшируется тем, что «истина является определяющей для характеристики описываемого Платоном верховного мира идей, для Аристотеля понятия бытия и истины почти синонимы»[43]. Однако, Хайдеггер говорит очень про-

---

[40] *Хайдеггер М.* Конец философии и задача мышления. С. 1.
[41] Там же. С. 13, 14.
[42] *Хайдеггер М.* Учение Платона об истине. С. 361.
[43] *Касавин И. Т.* Истина // Новая философская энциклопедия. В четырех томах. Том II. М. : Мысль, 2001. С. 169.

стую вещь – именно античная традиция в понимании существа истины, зафиксированная им у Платона и Аристотеля, делает для западного человека (и не только западного) идеи вместилищем истины, а ценности, устанавливаемые этими идеями, – этической мерой действительности. Что служит обоснованием не только для всяческих тоталитаризмов, но и является активной составляющей повседневности, которая обусловливает суженность этических и деонтологизацию эпистемических позиций в социальной жизни, делая тем самым человека программируемым и управляемым в русле идей, поставляемых идеологией, толпой, прессой, телевидением, виртуальными сетями, собственным воображением, etc.

Сущее как акт бытия обладает в нем своим основополагающим устроением, своей сущностной локализацией, которая описывается онтологией этого сущего. Сущее в существовании проявляется через феномен, т.е. в явлении; следовательно, можно говорить о локальной онтологии феномена. Реальность «растягивает» бытие феномена во времени. Чтобы подступиться к такому бытию следует иметь дело с диахроническим измерением феномена и темпоральной динамикой его сущности. Вместе с тем это позволяет прояснить онтологию не только социально созданного, но и делаемого, т.е. создаваемого; не только онтологизировать вот-бытие сущего, но и социотехнически выстраивать из него феноменально новое, т.е. конструировать онтологически допустимые трансформации феномена. Последние составляют основу проектов изменения социокультурного феномена, будь он в политике, образовании, науке или искусстве; если, конечно, эти изменения хотят иметь дело с истиной бытия феномена.

Онтологизация рассматривается нами как работа по прояснению основополагающих начал тех локальных сфер бытия, которые служат местом устроения феноменов, действующих или проектируемых в сферах созданного человеком, т.е. социокультурных феноменов. Она имеет в виду не только те структуры бытия, которые являются его носителем, т.е. где он укоренен и откуда произрастает, но все, что определяет и проникает в его сущность. Феномен может располагаться внутри единиц универсума, таких как образование, наука, искусство, экономика, производство, коммуникация, etc.; сопрягать или охватывать их. Если говорить о феномене образования или о чем-то феноменально принадлежащем образованию, то место его устроения «собирает» определенные сегменты духовной жизни, социальной структуры, экономики и производства, политики и власти. Именно сквозь них должна пройти работа онтологизации.

Работа онтологизации проводится в связи с тем или иным проектом устроения области искусственного существования человека, который реализуется через деятельность по изменению или установлению (созданию) социокультурного феномена. Ключевая проблема онтологизации – это проблема *фундаментального* соотнесения, которая формулируется как определение основ бытия феномена и выстраивание существования феномена в опоре на его локальную

онтологию. Принципиальной является соотнесенность проекта феномена именно с *основанием* его бытия, а не с основаниями его существования, может быть доктринально установленными основаниями; что позволяет говорить об аутентичности (подлинности)[44] проекта феномена при его реализации. Однако абсолютная соотнесенность на практике проблематична и может быть выстроена лишь в некотором паллиативе. И дело не только в том, что онтологические картины социокультурного феномена содержат субъективные инкорпорации, обусловливающие несовместимые порой понимания. И не только в способности мышления схватывать истину бытия феномена, пребывающего уже в своей фундаментальной раскрытости. Проблема заключается также в полноте, функциональности и глубине онтологического описания (онтологизации).

Полнота предполагает выявление всех критичных (в сущностном плане) контекстов влияния на онтическом уровне, т.е. является репрезентацией феномена в сфере его реальности, структурированной как система онтологически значимых единиц (пространство универсума). *Функциональность* онтологизации относится к пространству генерации и конституирования феномена, где расположены специализированные системы производства бытия феномена, структуры его существования и наличные состояния. Функциональность онтологизации затрагивает, в том числе, структуры управления, доктринальные группы, общественные институты; здесь место антогонизма идей, конъюнктуры и личных пристрастий. И, наконец, *глубина* онтологизации – это вопрос достижения предельной дескрипции феномена в онтогенном пространстве, который может решаться в аспектах некой достаточности, например, через определение онтологически значимой системы описателей устроения бытия феномена, включающей дескрипцию форм, способов, функций и генерализаций его бытия.

Г.П. Щедровицкий говорит, что для социотехнических объектов «уже не имеет смысла обсуждать вопрос, существует ли этот объект или не существует, ибо в каждом случае он существует, если *его сделали* или создали. Само существование этого объекта становится не безусловной, а наоборот, деятельностно-обусловленной истиной…». Процедурой соотнесения у Щедровицкого оказывается не экспериментально-эмпирическая проверка существования или несуществования таких объектов, «а наши *возможности* или *способность их создавать*»[45].

Такого рода процедура соотнесения, очевидно, предполагает, что доктринально созданный феномен способен к размещению в локализациях бытия, служащих местом его устроения. Здесь исключается вопрос соответствия и вписываемости продукта проектирования в то фено-

---

[44] Αυθεντικός (греч.) – подлинный, главный; αυθέντης – собственною рукою совершенный*; в латинской транслитерации – authentikus; синонимы – аутентичный, настоящий, действительный, достоверный.**
* *Вейсман А. Д.* Греческо-русский словарь. С. 220.
** *Дворецкий И. Х.* Латинско-русский словарь. С. 120.

[45] *Щедровицкий Г. П.* Заметки об эпистемологических структурах онтологизации, объективации, реализации // Вопросы методологии. М., 1996. № 3-4.
URL: www.fondgp.ru/lib/journals/vm/1996/3-4/v963sh50 (дата обращения: 29.07.2012).

менальное пространство, частью которого этот продукт должен стать. Однако онтологическая проблема заключается не в том, что социотехнический объект создан и размещен в неком локусе реальности. Онтологически значимым вопросом является *возможность* его существования в рамках тех концептуализаций, которые декларировались при его проектировании, а также его совместимость с теми структурами бытия, в которые он вложен. Иначе говоря, проектно созданный объект может функционировать в роли инструмента деконструкции феноменального пространства, которое он онтически «обогащает», а следовательно, вести дело к разрушению и его, и себя вместе с ним. Тогда он перестает *быть* тем, каким задумывался. Отсюда вопрос о безусловной истине встает во весь онтологический рост, делая проблематичным само существование объекта, несмотря на то, что «его сделали или создали».

Приведем примеры. Политика коммодификации образования суть проект, предполагающий включение в феноменальное пространство образования ряда продуктов доктринального проектирования, выполненных в концепции «рынок, услуги, потребители». Среди них такие, онтология которых задается метафорами[46] «деньги следуют за учеником», «экономическая свобода», «критерии эффективности».

Принцип «деньги следуют за учеником» исключает отношение справедливости в образовании, поскольку обучение талантливых и коррекционное обучение требуют значительно больше средств и ресурсов, чем среднестатистичных обучающихся. Осуществляя депривацию талантливых, этот доктринальный продукт работает против движения общества к экономике знаний, которая требует для своего развития прежде всего участия людей, особо способных к производству знаний. Так монетарный продукт элиминирует экономическую политику. Следует отметить, что в странах, использующих схему подушевого финансирования образования, она, как правило, дополняется особыми ваучерными схемами и специализированной инфраструктурой, которые направлены на «особые» случаи. Принцип «деньги следуют за учеником», будучи примененным к частным учебным заведениям, дает экономические преференции богатым за счет общественных фондов, которые предназначены прежде всего для поддержки бедных. Тем самым этот принцип становится инструментом углубления социальной розни. Социально ответственные государства исключают использование образовательных ваучеров для оплаты обучения в частном секторе.

Частные центры, обеспечивающие коррекционное обучение, не настроены к быстрой реабилитации своих пациентов – чем больше занятий посетит ученик, тем выше доход их вла-

---

[46] Онтология как фундаментальное основание может быть выражена в метафорах, доктринальных установках, языке деректив. Так, С. А. Дацюг говорит, что «онтология не обязательно должна быть сформулирована в строгой таксономии понятий – она также может быть сформулирована в метафорах или в языке бытовых описаний».*

* *Дацюг С. А.* Онтологизации. Киев, 2009. С. 5.
URL: http://www.uis.kiev.ua/xyz/o.htm (дата обращения: 15.07.2012).

дельцев. Как следствие, частные центры мотивированы к исключению из своего кадрового состава высококвалифицированного педагогического персонала, который работает эффективно. Таким образом, в условиях, когда государство передает коррекционное обучение в руки частных провайдеров, не только происходит падение уровня образовательных «услуг» и рост их стоимости, но подвергается деконструкции само высшее дефектологическое образование, составляющее неотъемлемую часть гуманитарного фундамента современного общества. Его выпускники оказываются невостребованными «парадоксально» мотивированным рынком образовательных услуг, может быть за исключением отдельных сложных случаев. Данный пример указывает на *принципиальное* различие критериев «эффективности» в экономике и образовании.

Экономическая свобода учебных заведений делает их заинтересованными в привлечении «богатых» учеников, которые в состоянии оплачивать дополнительные курсы, обеспечивая тем самым благосостояние их руководителей и повышенные зарплаты учебному персоналу. Поэтому даже в условиях действия принципа «деньги следуют за учеником», учебные заведения стимулируются к реализации явных или латентных схем привлечения богатых и исключения бедных. Тем самым коммодификационный принцип подушевого финансирования элиминирует феномен «равнодоступное образование» и вместе с тем дает преимущества в получении хорошего образования социальным группам, которые практически не участвуют в производстве знаний, разрушая саму основу такого производства, а следовательно, и общества, «работающего» на знаниях.

Когда среди критериев эффективности работы школ одним из главных становится количество учеников, поступивших в вуз, это означает только одно – в образовании исключается составляющая, ориентированная на просто человека. Следовательно, образование фокусируется на воспитании интеллектуальных элит. Прагматика «тестовых» процедур, накладываемая на такое образование, вымывает его духовные составляющие. Таким образом доктринальное проектирование лишает общество образованных и мыслящих рабочих, мастеров, работников сфер обслуживания, т.е. культуры внеинтеллектуального труда, которая не в меньшей степени, чем культура интеллектуальных элит, обеспечивает экономический рост (любая инновация может быть материально произведена, а технология материально реализована только способностями людей, наделенных культурой внеинтеллектуального труда). И кроме того, такого рода доктринальное проектирование исключает из образования духовную составляющую, которая есть основа всякого творчества, в том числе и «творчества знаний».

Поскольку вопрос воспитания образованных граждан или духовной личности de facto в коммодифицированном образовании не только не ставится, но, более того, отбрасывается (несмотря на ритуальные фразы в директивах), такое образование перестает быть собой под углом

зрения как либерального, так и инструментального подходов. Но именно между этих позиций расположен весь спектр представлений об образовании. Следовательно, коммодифицированное образование исключает себя в качестве института познавательной инициации в общество, которое исторически мыслит образование по-другому. «Превращение образования одновременно в товар и инструмент социального контроля, – отмечает Г.В. Телегина, – приводит к трансформации самой его сущности и потенциально ведет к кризису самой общественной системы»[47].

Вообще говоря, доктринальная “онтологизация” отнюдь не только заслуга нашего времени. Хайдеггер в работе «Самоутверждение немецкого университета» (1933) в русле следования «историческому духовному долгу, возложенному на немецкий народ», определяет «сущность немецкого университета … так: высшая школа, которая на основе и через посредство науки берет на воспитание и берет в оборот вождей и хранителей немецкого народа»[48]. Это воспитание подразумевает не только научное образование, но и свободу немецкого студента, которая возвращается теперь к своей истине. Посредством чего? Через трудовую и воинскую повинности. При этом «пресловутые “академические свободы” изгоняются из немецкого университета»[49]. Работа доктринальной “онтологизации” проведена Хайдеггером в речи при торжественном вступлении в должность ректора университета во Фрайбурге-ин-Брейсгау.

В то же время пример глубинного отношения к онтологизации может быть взят из книги Хайдеггера «Европейский нигилизм». Так, он говорит, что в порядке вещей, если «человек с улицы» полагает, будто «дизельный двигатель» существует потому, что Дизель изобрел его. Между тем «такая вещь как дизельный двигатель имеет свое решающее, все на себе несущее основание в том, что некогда философами были особо помыслены и продуманы категории “природы”, допускающей машинно-техническое освоение»[50].

Доктринальная “онтологизация” есть впадение в средневековое отношение к жизни. В средневековом мире «истина имеет принципиальный характер “доктрины”». Она «существует лишь опосредованной *учением учительствующих*, doctrina doctorum»[51]. И не важно, кто берет на себя роль учительствующих – авторитеты церкви или иные «авторитеты».

Как сущность дерева – древесность, питающаяся соками земли, так и сущность образования – становление человека, исходящего из духовной культуры человечности. Причем человека, способного преодолеть историю своего поглощения искусственной истиной вещей, на которой стоит экономика, питающаяся инновациями, внечеловеческая наука и техника. Освобождение из эпохи постава, которым Хайдеггер обозначает научно-техническое производство,

---

[47] *Телегина Г. В*. Реформа образования на Западе: либеральный консерватизм или консервативный либерализм? // Вопросы философии. М. : Наука, 2005. № 8. С. 143.
[48] *Хайдеггер М.* Самоутверждение немецкого университета. С. 223, 228.
[49] Там же. С. 227.
[50] *Хайдеггер М*. Европейский нигилизм // Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления. С. 85.
[51] Там же. С. 113 (*курсив мой*).

подменяющее бытие, идет через ощущение человеком широты своего сущностного пространства и отказа от человеческого своеволия[52]. Это – дело духовной природы человека. Так жить, значит «основываться на способности утверждаться в своей истине, обретая *самобытность*, не принуждая себя быть тем, чем не являешься, и не подменяя неотвратимую судьбу своими прихотями и желаниями», – пишет Ортега-и-Гассет[53]. Человек должен выйти из состояния древесной вовлеченности в техническую наличность, из состояния постава. Осмысление своей посланности ведет к месту *иного* пребывания[54]. И дело это – за *другим* образованием.

Из приведенных примеров ясно, чем деятельностно-обусловленная истина отличается от истины и почему она не может быть использована как инструмент соотнесения в работе онтологизации. Такую «истину» ведут цель или мотив, может быть тщательно скрываемые (в том числе и от себя), которые доктринально определяют основания как формальной теории, легитимирующей деятельность, так и самой деятельности, которая преобразует реальность. Главный порок деятельностно-обусловленной истины – *безответственное* обоснование в процессах онтологизации. Трансформация или создание социокультурного феномена, дабы он не стал «троянским конем» в локализациях бытия, служащих местом его устроения, и в базирующихся на них структур реальности (в том числе и реальности будущей), с необходимостью требуют выполнения работы классической онтологизации в максимально доступной ее полноте, функциональности и глубине.

Конечно, предпочтения в онтологизациях диктуются практическими представлениями, но вместе с тем реализация онтологической картины должна исходить не столько из установки на прагматически возможное, сколько из принципа онтологически допустимого. Внесение доктринальных смыслов в классическую онтологизацию феномена с неизбежностью ставит ряд принципиальных вопросов. Насколько допустимо онтологически иное вторжение в реальность? Какова жесткость онтологической системы, поддерживающей существование, т.е. каковы диапазоны ее вариативности? Могут ли быть совмещены разные онтологии в онтологизации, и насколько? Не являются ли основания онтологизации внутренне противоречивыми, т.е.

---

[52] *Хайдеггер М.* Поворот. С.255, 254, 257.
По-ставом Хайдеггер называет «тот захватывающий вызов, который сосредотачивает человека на поставлении всего, что выходит из потаенности, в качестве состоящего-в-наличии». Это «тот способ *раскрытия потаенности*, который правит существом современной техники, сам не являясь ничем техническим».
Античное τέχνη, как и современная техника, есть вид раскрытия потаенности. Но разный вид*. В первом раскрытие идет из образа как про-из-ведение (в смысле ποίησις); оно есть нечто «поэтическое», но не просто изготовленное. Второе, действуя как *производящее* выведение из потаенности, захватывает человека, вовлекая его внутрь сущностной сферы постава; поставляет его и действительность в качестве состоящего-в-наличии. «Человек настолько решительно втянут в постав <в существо техники> что … уже никогда не может встретить среди предметов своего представления просто самого себя»**.
* *Хайдеггер М.* Вопрос о технике // Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления. С. 229, 225, 226 (*курсив мой*).
** Там же. С. 227, 231, 235.

[53] *Ортега-и-Гассет Х.* Миссия университета. С. 61.

[54] *Хайдеггер М.* Наука и осмысление. С. 252.

порождающими деонтологизацию на деле, элиминирующую какие-либо из фундаментальных основ в социальном устроении феномена[55].

Изложенное выше показывает, что мир на онтологическом уровне, т.е. мир на уровне бытия и истины, каким бы незаметным и незамечаемым он ни был, все же именно этот – онтологический – мир ставит перед реальностью мира альтернативы его существования: предсказуемость – случайность, упорядоченность – хаотичность, управляемость – бесконтрольность, устойчивость – катастрофичность. Конечно, онтологизация естественных феноменов имеет порой критическое значение для жизни людей; однако в случае неудачи ее результат просто отправляется в корзину. Последствием может стать невыстроенный технологический процесс или несозданный лекарственный препарат, но не разрушенный естественный феномен, положенный в их основу. Факт неудачной онтологизации социокультурного феномена далеко не сразу очевиден, и его в корзину не выбросишь. Будучи реализованной, такая онтологизация имеет далеко идущие последствия как для всего общества, так и для социальных групп, вовлеченных в орбиту ее реальности. Здесь фактически деконструкции подвергаются основы жизни общества. В такого рода ситуациях доктринальные модели, преобразующие реальность, должны либо отступать, либо модифицироваться, конечно, если их создатели и социальные носители не склонны к лаврам Герострата. Отсюда следует, что логике общественных преобразований следует быть онтологичной, т.е., говоря словами П.Г. Щедровицкого, быть способной отделить сущность от не-сущности, имея ввиду то, что «понятие “сущности” предполагает осмысленное бытие и принцип разумного устройства мира»[56].

Онтологизация развертывается в движение, опираясь на ряд онтологических установлений.

Основа сущего хранима в бытии. Чтобы осмысления явлений были удовлетворительными «нужно, чтобы в явлениях распознавалась их метафизическая основа», – пишет Хайдеггер в тексте «Время картины мира»[57]. Радикальным способом такого метафизического распознавания и внесения смысла в социальные практики является онтологизация, которая позволяет увидеть все происходящее в феномене через место устроения его бытия. Онтологизация есть про-

---

[55] Примером последнего является рынок, внедряемый в систему высшего образования. Обучение на инженерных специальностях стоит очень дорого, что обусловлено технической оснащенностью и необходимостью привлекать квалифицированный персонал. В связи с чем курсы обучения на таких специальностях продаются по существенно заниженной цене и дотируются из государственного бюджета (характерен здесь пример Великобритании); иначе студенты их просто не смогут оплатить. Таким образом из действия рыночных механизмов в образовании исключается самый существенный сегмент, который определяет развитие современной экономики. Следовательно, сама по себе рыночная модель в образовании не может быть реализована без онтологических противоречий, т.е. это в реальности не рынок, а нечто другое, доктринально регулируемое. Отсюда становится проблематичным использование тех или иных рыночных импликаций, по крайней мере с точки зрения прогнозируемого рыночной моделью результата. Последствия оказываются неопределенными, а результаты образования – плохо предсказуемыми.

[56] *Щедровицкий Г. П.* Проблема онтологии в истории философии и системомыследеятельностной методологии. URL: http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/xiii/texts/1 (дата обращения: 29.07.2012).

[57] *Хайдеггер М.* Время картины мира // Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. С. 135.

цесс обеспечения истинного бытия социокультурного феномена в связи с проектом его трансформации или устроения. Онтологизация как процесс есть постижение сущего на уровне его бытия и встраивание проекта в онтологические основы сущего. Она обеспечивает сопряжение с сущностными и критичными отношениями феномена в мире, к которым может быть приложено действие, способное сформировать или изменить существование в онтологически правильном ключе. Она мобилизует социально-экзистенциальный опыт к познанию истинного содержания смыслов, к преодолению ложных концептуализаций и формированию аутентичных представлений базовых структур реальности, которые выражаются в идеях, гипотезах, теориях, моделях, etc.

Онтологическое проступает в пребывании. «Понять направление, в каком вещь уже движется сама по себе, – значит увидеть ее смысл», – пишет Хайдеггер в работе «Наука и осмысление»[58]. Онтологизация как процесс исследует движение феномена в реальности его существования. В русле движения феномена все существенно новое, что выступает навстречу, – и внешнее новое, и внутреннее, – должно быть осмыслено в процедурах онтологизации как модус изменчивости феномена и прояснено в своих последствиях. Так рождается предвосхищающий образ феномена. Системное представление феномена формируется из наблюдения за движением его целостности, обеспечивающей смысловую неразделенность, внутреннюю согласованность и закономерности функционирования феномена в динамической взаимосвязи с протеканием реальности вокруг-бытия (т.е. как открытого целого).

Истина ведет к бытию знание. Истинность как характеристика знания выражает смысл познавательной активности человека, – пишет Б.И. Пружинин в книге «Ratio serviens?». Так, «со времен Платона идея истины в европейской культуре выражала отнюдь не просто соответствие информации о мире миру, но особую форму приобщения к бытию – приобщение к *подлинному* бытию»[59]. Истина бытия социокультурного феномена просвечивает через разломы его существования в пространстве универсума: она прослеживается в апориях социального присутствия, являет себе в культурных диссонансах, репрезентируется в экономических и производственных отношениях, говорит о себе в сферах публичного дискурса и политики. В пространстве генерации социокультурного феномена она идет от столкновения прагматичной позиции институций с тем как определяется феномен в мышлении общества и его социальных групп. Здесь борьба за фиксацию истинного и его утверждение происходит на уровне отношения сущности к сущему. Мнения, взгляды, интерпретации направлены на процессы онтологизации феномена или противодействуют им, вырабатывая симулякры, преследующие доктринальные цели. В онтогенном пространстве истина бытия оказывается и в самом близком, и в

---

[58] *Хайдеггер М.* Наука и осмысление. С. 251.
[59] *Пружинин Б. И.* Ratio serviens? Контуры культурно-исторический эпистемологии. С. 197 (*курсив мой*).

самом далеком расположении. Она – ближайшее, когда выражается в системе онтологических концептов; она уходит на горизонт прояснения, когда речь идет о соотношении плана реальности с планом ее онтологического выражения. Здесь разум, лишенный стремления к объективности, теряет и самого себя[60]… .

Раскрытие вещи происходит в событии истины, его отсутствие скрывает ее. Онтологизация всегда поиск, всегда выведение к явленности. Деонтологизация суть подмена основания вещи произведенной фактичностью, которая наделяет ее своей мерой. Через неявленность истины реализуется угроза «проглядеть непотаенное и перетолковать его»[61]. Деонтологизация действует через особую операциональность (практическую или теоретическую), которая замещает вещь неустремленным в ее раскрытие представлением – видимостью, иллюзорно имитирующей ее подлинное бытие. Видимость как предикат явления не предполагает его сущности и проверки его сущностью. Однако видимое способно интерпретироваться как подлинное, что в большей степени составляет заслугу сегодняшнего дня. Оно не только трансформируется в действительное, но и удостоверяет его статус; оно становится квазипредметом и располагает свою кажущуюся предметность поверх вещной природы мира. Если онтологизация требует проверки на соответствие фундаментальному порядку вещей, взятому на ближайшем доступном к бытию уровне, требует объективации на основе укорененности представления в сущностные структуры феномена, то ее negatio ограничивается поверхностным соответствием полезному, организационному, технологическому, иначе говоря, прагматичному порядку вещей, который мыслит себя как операциональная истина (подобно деятельностно-обусловленной истине, оправдывающей существование сделанного объекта).

Рассматривая естественную науку, Хайдеггер говорит, что «теория никогда не пройдет мимо заранее уже присутствующей природы и в этом смысле она никогда без природы не обойдется»[62]. Вместе с тем прикладная наука отнюдь не стремится к обнаружению существа этой природы, обрабатывая ее феномены с позиций инструментальной эффективности знания, поставляя совокупность технологических сведений, которые применимы к «данному случаю». Научный объект лишается онтологического статуса, когда его концептуальная схема исключает фактическое отождествление с реальностью, которую он моделирует[63]. Знания становятся онтологически редуцированными. Технология, основанная на таких знаниях требует осмысления. «В тот момент, когда сама технология выходит за пределы антропоцентрических представлений, онтологизация становится единственным способом понять саму технологию и овладеть ее сутью, чтобы она бесконтрольно не овладела нами». Под таким углом зрения С.А. Дацюг гово-

---

[60] Там же. С. 10.
[61] *Хайдеггер М.* Вопрос о технике. С. 233.
[62] *Хайдеггер М.* Наука и осмысление. С. 248.
[63] *Пружинин Б. И.* Ratio serviens? Контуры культурно-исторический эпистемологии. С. 109, 205, 211.

рит об онтологической уязвимости технологии, развитие которой становится стихийным[64]. Деонтологизация знания свойственна номиналистической традиции в философии, отделяющей в той или иной форме общие понятия от обозначаемых вещей[65].

Деонтологизация знаний и феноменов имеет место не только в философских концепциях, сфере научно-технического производства жизни, но и в системах ее социального устроения. Деонтологизация образования происходит в результате потери связи с фундаментальными основами его бытия. Образование двояко теряет себя: (1) как институт, исторически уполномоченный обществом на определенные цели и функции, – социальная деонтологизация, и (2) как место духовного становления человека, выводящее в культурно истинное, соотнесенное с призванием и осмысленное им русло жизненного движения, – экзистенциальная деонтологизация. Последнее есть следствие культурной автоматизации, когда отключаются процессы внутреннего самоизменения и развития души, а на уровень образовательной трансформации человека выводится потребление внешних форм культуры, которые только и нормируют его поведение. Г.П. Щедровицкий говорит, что в данном случае «мы имеем дело только с цивилизованно-потребляющим человеком, а не с человеком, живущим полной культурной жизнью»[66]. Соответственно для образования можно выделить два вида онтологизации – социальную и экзистенциальную.

Сущностной чертой нашего времени является весьма легкомысленное отношение к онтологизации, которая доктринально истолковывает сущее. Та «воля к власти», о которой писал Ницше, сегодня, похоже, расположилась исключительно в сфере политики, будь то политика образовательная, научная, культурная или политика политики. Как и намечал Ницше, ценности действительно устанавливаются там, где идет *расчет* условий сохранения и возрастания структур человеческого господства, которые отнюдь не берут в расчет гиперболическую наивность человека, ставящего себя самого как смысл и меру ценности вещей. Теперь политика, говоря словами Хайдеггера, «сама и *только она* полагает ценности, поддерживает их значимость и единолично решает о возможности обоснования тех или иных оценок»[67]. Обманчивые образы политики требуют во всех смыслах легковесного отношения к онтологизации, поскольку она призвана определять истину того, что человек предпринимает или намерен реализовать. Повседневная жизнь во всех ее сферах сильна теперь «задним умом» и даже человеческие трагедии и катастрофы не способны заставить ее изменить своему «прагматичному» взгляду.

---

[64] *Дацюг С. А*. Онтологизации. С. 261.

[65] *Гайденко П. П*. Бытие // Новая философская энциклопедия. В четырех томах. Том I. М. : Мысль, 2000. С. 343.

[66] *Щедровицкий Г. П.* Эпистемологические структуры онтологизации, объективации, реализации (08.05.80-21.06.80) / расшифровка аудиозаписи Ю. В. Громыко // Фонд «Архив ММК». Арх. № 0658. URL: http://www.mmk-documentum.com/fax/196 (дата обращения: 29.09.2012).

[67] *Хайдеггер М*. Европейский нигилизм. С. 98, 91, 66.

Индикатором столь неимоверной легкости бытия выступает расхожее определение онтологизации, за которую теперь выдают «превращение модельного мира в реальность». Расхожесть этой дефиниции проявляет себя не только широким употреблением в профанных толках, но более всего проникновением в социальные теоретизации и научный дискурс, из которых политика, случается, черпает свои легитимации. Речь идет не о выявлении сущностных аспектов мира, а о наделении мира приметами доктринной модели. Такая процедура, конечно, может иметь ввиду онтологизацию, но в то же время она совсем ее не требует; достаточно доктринального истолкования, которое наложит на мир удобное представление, теоретическую сетку услужливых понятий, приватные модели, заказные схемы и концептуализации. Здесь нет вопроса о соответствии истине, он не ставится и не решен, он отбрасывается или не замечается. Онтология выражается в метафорах – «образовательный рынок», «студенты-потребители», «коммерциализация науки», «услуги, услуги, услуги». Все происходит так, как в обыденном сознании, которое, конечно, по большей части осведомлено о теории Коперника, но в существе своей жизни привержено птолемеевским представлениям, обосновывающим мир наилегчайшим способом: «солнце село – солнце встало». То же ведь “онтологизация”[68].

Психология, например, говорит об онтологизации учеными своих формальных представлений о мире. Так, в качестве самого реального и фундаментального, что лежит в основе, может мыслиться метрический тензор. Ученый, влюбившийся в созданную им «статую Галатеи», объявляется носителем особого психологического эффекта – «синдрома Пигмалиона»[69]. Следует заметить, что это – весьма безобидное увлечение по сравнению с обоснованием социального конструктивизма посредством деятельностно-обусловленной истины. Последнее как «овнешнение» исключает истину, которая перестает выполнять функцию обоснования бытия или

---

[68] В начальный период распространение теории Коперника не вызывало возражения у церкви, поскольку эта теория представлялась теократами в качестве модели для практических расчетов (навигация, календарь, etc.) То есть коперниканская модель, как и модель Птолемея, не связывалась с действительным устройством небес, которое объявлялось непознаваемым вплоть до возникновения протестантской ветви христианства. Математическое описание модели Коперника давало все основания для такой трактовки. Круговые траектории движения планет в модели Коперника не соответствовали космографическим реалиям и для подгонки к их действительным небесным координатам потребовалось введение эпициклов и эксцентриков в количестве ничуть не меньшем, чем у Птолемея, а точность при этом получалась отнюдь не большая. Проблемы с церковью у гелиоцентрической системы начались в тот самый момент, когда она была осмыслена в качестве действительного *принципа* устроения небес, т.е. как онтологизация. Причем не в плане «наложения» модели на реальность (эпициклы и эксцентрики с реальностью не имели ничего общего, и это многие понимали), а с точки зрения определения фундаментальных основ небесного бытия.

[69] *Гиппенрейтер Ю. Б.* Введение в общую психологию. Курс лекций. М. : АСТ, Астрель, 2008. С. 129.
Как отмечает Ю. Б. Гиппенрейтер, термин «синдром Пигмалиона» использует Дж. Синг для обозначения ошибки, в которую впадают ученые при отождествлении своих теоретических представлений с реальным миром. Необходимо отметить полисемию психологической терминологии, связанной с именем «Пигмалион». Так, «эффект Пигмалиона» означает «патологическое состояние, когда кто-то влюблен в свое собственное создание» или когда человек выстраивает свое поведение, соответственно ожиданиям других*. Понятие «синдром Пигмалиона» связывают с сексуальным влечением к статуям и изображениям и к собственной творческой работе, etc.
* *Ребер А. С.* Большой толковый психологический словарь / пер. с англ. Е. Ю. Чеботарева. Том 2. М. : ООО «Издательство АСТ»; Издательство «Вече», 2001. С. 43.

знания, стремящегося к объективности. Здесь нет никакой работы соответствия. Истина проекта объявляется; тем самым она просто перестает *быть*.

Онтологизация может включать в себя и объективацию, и реализацию. Но без определения фундаментальных оснований сущего две последних не способны претендовать на статус онтологизации; они теряют свою аутентичность и намерены обратить мир в руины. Такое онтологическое «ничто» есть нечто иное, чем истина феноменального бытия. Онтологическая проблема современной жизни – использование сильных понятий для обогащения слабых содержаний, которые тем самым закрывают от взгляда бытие сущего.

Проблематичным, как с точки зрения понимания, так и в методологическом плане, является использование в научном тексте разных значений для одного понятия. Когда Т.С. Лапина пишет, что «смыслы … онтологизируются в знаковой форме: прежде всего в языке, а также в устремлениях, логотипах, эмблемах …», что менталитет онтологизируется через своих носителей, она имеет в виду функцию культуры, которая в социальных практиках наделяет знаковые формы тем или иным содержанием. Но работа онтологизации действует в направлении *от* этих знаков к их осмыслению в том или ином проекте интерпретанты как коллективной, так и индивидуальной (прагматическая составляющая онтологизации). Онтологизация – это есть привилегия раскрывающего, а не упаковывающего смыслы мышления[70]. Именно в таком, уже противоположном ключе тот же текст говорит, что в процессе онтологизации человек выявляет и обозначает термином то, что *открылось* ему в ходе участия в общественной практике, что категории являются средствами онтологизации мира[71]. Хайдеггер видел в категориях «*обнаруживающие* называния сущего в аспекте того, чем сущее как таковое по своему устройству является». Они опознаются «при осмыслении того, что молчаливо сказывается и называется» в процессах обсуждения сущего[72].

Из нового времени, отмечает Хайдеггер, берет начало процесс «превращения мира в образ, а человека в субъект», т.е. в начало, которое конструирует «картину мира» – тот способ представления реальности, которого не было ни в средневековье, ни в античности. Развитие науки определяет этот процесс. Теперь *все* сущее только потому оказывается сущим, что «будучи пред-ставленным пред-человека в своей предметности, ставится в область, в которой знает

---

[70] Процессы, «упаковывающие» смыслы в реальность, конечно, могут быть соотнесены с проблемной областью онтологии, в отличие от просто «вкладывания» в реальность некой модели. В то же время ясно, что «раскрывающаяся» и «упаковывающая» онтологизации, суть разные процедуры. Первая относится к способам прояснения смысла в связи с проектом устроения реальности, вторая к *формам* трансляции смысла реальности, в том числе знаковым.

[71] *Лапина Т. С.* Смыслозадавание и семиозис: онтологическо-гносеологическое измерение // Аналитика культурологи. Электронное научное издание. 2009. Выпуск 2(14) (*курсив мой*).
URL: http://analiculturolog.ru/component/k2/item/381-article_9.html (дата обращения 29.07.2012).
На то, что определенный класс категорий имеет отношение к бытию, указывает и М. Хайдеггер.

[72] *Хайдеггер М.* Европейский нигилизм. С. 85 (*курсив мой*).

толк и которой распоряжается человек»[73]. Именно «время картины мира» сформировало ту онтологическую позицию, в которой мир начал сливаться с образом его теоретического представления, составленного из результатов *человеческого* конструирования реальности. В результате чего проблемой стало *прояснение* его подлинного – онтологического устроения. Это прояснение является сущностью онтологизации, противопоставленной той “онтологизации”, которая в качестве нововременного реликта все еще переводит человеческую модель в статус реального мира. И переводит сегодня в весьма радикальном ключе – как доктринальная “онтологизация”, обосновывающая социотехническое конструирование реальности и манипулирующая доверчивостью масс. К слову сказать, Планк связывает использование понятия «картина мира», формирование которого Хайдеггер относит к новому времени, с необходимостью разделять теоретический объект и реальность,[74] т.е. в ракурсе различения “онтологизации” и онтологизации.

Таким образом, сущность онтологизации не в том, что мы укладываем модель в мир, а в том, что ищем истинное основание модели в мире прежде, чем ее в этот мир вложить. Иначе модель впадет в безосновательность, в шаткость, в рассыпчатость при о-существлении *своего* бытия, в не-существенное и внесущностное существование, в существование онтологически случайное, которое устремлено к не-сущему расположению в бытии, т.е. к видимости, симулякру, фантазии, etc.

Максима Ньютона «hypotheses non fingo»[75] указывает на предданность и соотнесенность онтологизируемого феномена, который уже выделен как нечто, занимающее определенное место в бытии, как некая объектность интенции, фиксирующей процессы и явления, окружающие и составляющие область онтологизации. Отсюда исходит указание на пребывающее основание феномена, которое тем самым проступает в существовании. Онтологизация проводится всегда в связи с чем-то и соотнесена чему-то: формированию и оправданию доктрин, планам и действиям, работе по осмыслению и выстраиванию экзистенции. Т.С. Лапина говорит, что одно из

---

[73] *Хайдеггер М.* Время картины мира. С. 150, 148.

[74] Планк говорит в отношении физики, что современная картина мира содержит в себе некий «постоянный элемент», не зависящий ни от какой человеческой и даже ни от какой мыслящей индивидуальности, и составляет то, что мы называем реальностью. Познание должно стремиться к полному освобождению физической картины мира от индивидуальности творческого ума. В связи с чем «сложное выражение “картина мира” стали употреблять только из осторожности, чтобы с самого начала исключить возможность иллюзий».
Планк М. Единство физической картины мира / пер. с нем. Л. Я. Штрума // Единство физической картины мира: Сборник статей. М. : Наука, 1966. С. 48-50.

[75] «Гипотезы не измышляются» (лат.), т.е. основоположения не измысливаются произвольно. В «Началах» Ньютон формулирует четыре правила умозаключений в физике, причем первое правило гласит: «Не должно принимать в природе иных причин сверх тех, которые истинны и достаточны для объяснений природы». И далее обсуждая введенные правила, Ньютон пишет: «… в противоположность ряду опытов не следует измышлять на авось каких-либо бредней, не следует также уклоняться от сходственности в природе, ибо природа всегда и проста и всегда сама с собой согласна»*.
* *Ньютон И.* Математические начала натуральной философии / пер. с лат. А. Н. Крылова. М.: Издательство ЛКИ, 2008. С. 502, 503.

непременных условий онтологизации состоит в определении степени познанности и представленности явлений в духовном мире, т.е. гносеологизация явлений[76]. Следовательно, онтологизируемый феномен предзадан в некоторых начальных конфигурациях, а сама онтологизация опирается на его преформирующую модель – смутный образ идеи, тень в пещере Платона.

Отталкиваясь от преформирующей модели, работа по онтологизации феномена может быть в своем общем схематизме разложена по следующим рубрикам-пространствам: (1) сущностная детализация локального универсума феномена, т.е. области онтического расположения феномена в ее культурных, исторических, социальных, экономических и т.п. измерениях (универсумная модель); (2) аналитическое исследование основополагающих способов конституирования и генерации реальности феномена – внутренней операциональности, идей, институций, легитимирующих процедур, etc. (генеративно-конституирующая модель); (3) раскрытие глубинных основ пребывания феномена – места его онтологического устроения, непосредственно укорененного в бытии (онтогенная модель). Онтогенная модель феномена характеризует порядок осуществления его бытия. Она является ядром обогащения в онтических моделях, относящихся к порядку сущего и определяющих представления универсумного и генеративно-конституирующего типов.

Онтическая пролиферация[77] онтогенной модели выявляет многообразие контекстуальных представлений феномена в конструктивистских, аналитических, герменевтических формах; при этом она действует в диахроническом ключе, составляя ретроспекции, интроспекции и проспекции (вид настоящего, переходящий в будущее). Модельный ряд на онтическом уровне системно и структурно динамичен. Именно соотнесение в работе онтологизации критичных онтических репрезентаций феномена с его проясненным онтогенным ядром, укорененным в бытии, обеспечивает движение к аутентичности (подлинности) в работе последующей объективации и реализации, поскольку эта проясненность бытия непосредственно соотнесена с истиной. Однако такое соотнесение суть разветвленный процесс, а не единичный цикл детализации онтического, выяснения онтологического с его последующим обогащением в онтическом, про-

---

[76] *Лапина Т. С.* Смыслозадавание и семиозис: онтологическо-гносеологическое измерение.

[77] В контексте данной работы термин пролиферация используется в значении «нарастание на онтогенную основу онтических сущностей». Термин «пролиферация» (proliferatio) ввел в научный оборот Рудольф Людвиг Карл Ви́рхов (1821-1902), немецкий ученый, среди специализаций которого была биология и медицина. Термин был использован Вирховым для обозначения процесса новообразования клеток. Термин образован от лат. proles – отпрыск, потомок, детище, и fero – носить, производить, рождать*. В философии Пол Карл Фейерабенд (1924-1994) называл «пролиферацией» процесс размножения конкурирующих теорий. В настоящее время термин «пролиферация» получил весьма широкое распространение, например, в компьютерной индустрии он используется в области лицензирования и работы с большими массивами данных, в религиозной проблематике он характеризует концептуальное тиражирование, в маркетинге описывает многовариантность продукции и способ конкурентного давления на традиционных поставщиков, в военной сфере им обозначают распространение разных типов вооружения, материалов и технологий.

* *Дворецкий И. Х.* Латинско-русский словарь. С. 819, 423.

цесс, который происходит одновременно и взаимосвязано в разных пространствах общей схемы онтологизации.

П.В. Малиновский включает в онтологизацию как процесс онтическую проблематизацию, конструирование схемы картины мира, перевод ее в нормативную структуру и собственно процессные процедуры – многоэтапную концептуализацию (перекатегоризацию) и конфигурирование в рамках нормативно-ценностной системы предметных представлений. Пространство онтологизации им распределяется по трем интерпретационным плоскостям: фиксация норм и ценностей, фиксация форм для конструирования «картин мира», фиксация практических результатов разрешения онтических ситуаций[78], что в нашей таксономии относится к рубрикам универсума и генеративно-конституирующего устроения. Выделение же онтогенной рубрики у Малиновского не происходит; хотя именно результаты онтологизации, полученные в онтогенном «разрешении», фундируют πραξις, т.е. нормативно-ценностную структуру, формы, интерпретации социального действия[79].

Таким образом, работа онтологизации, обеспечивая соотнесение и аутентичность, захватывает не начальный или ограниченный интервал в порядке исследования, построения и перевода проекта феномена в реальность, а длительность, включающую в том числе и объективацию, и реализацию, Отметим, что Г.П. Щедровицкий выстраивал процессы объективации в социотехнической деятельности и мышлении в следующем «порядке: сначала мы будет строить представления об объекте, потом онтологизировать их, осуществлять формальную объектива-

---

[78] *Малиновский П. В.* Онтологизация в многомерном эпистемическом пространстве онтономии: опыты ММК // Тезисы докладов к XIII Чтениям памяти Г. П. Щедровицкого. 2007. URL: http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/xiii/mat/abstracts-2007/5 (дата обращения 29.07.2012).

[79] Ценности способны быть не только результатом глубинной эволюции общества, но и «сиюминутным» продуктом идеологического программирования, что чаще всего в наше время и происходит. Навязанная ценность, например, метризованая эффективность, может абсолютно не соответствовать культурной роли и функциональным возможностям той или иной социальной системы, причем как современным, так и составляющим горизонт ее развития. Сегодня в первую очередь это следует отнести к науке и образованию. Следовательно, ценности, происходящие от идей, принадлежат к контексту существования социокультурного феномена. Исследуя онтогенный уровень феномена, мы определяем допустимые вариации нормативно-ценностной системы, при которых данный феномен способен быть, не меняя свою сущность. Для образования, например, к числу фундаментальных структур мы относим имплицитную парадигму и универсалии. Парадигма задает конституирующую онтологию, а универсалии − генеративную, т.е. делающую возможным само обучение как таковое. К числу описателей парадигм относятся, например, формы, способы, функции, и генерализация бытия социокультурного феномена*. Среди образовательных универсалий могут быть выделены структурные, процедурные, психические и распределительные**. Вместе с тем к системе парадигмальных описателей может быть отнесен идеальный план бытия феномена, который наряду с функцией бытия составляет артикуляцию бытия феномена и представляет собой социально-ценностную структуру (Т. Парсонс определяет ценность «как общепринятые представления о желательном типе социальной системы»***). Но идеальный план бытия феномена исходит из возможностей, диктуемых его онтогенным уровнем, а не идеологией, принадлежащей контекстному универсуму. Ценности, формируемые последней, в значительной степени являются симулякрами общественного сознания. Ценности, исходящие из бытия феномена, заложенные в суть вещей, − это не то, что фиксируется, но что ищется и осмысляется.

* *Карпов О. А.* Социальные парадигмы и парадигмально-дифференцированная система образования. С. 26, 27.

** *Карпов А. О.* Научное познание и системогенез современной школы. С. 38, 39.

*** *Парсонс Т.* Общий обзор. С. 368.

цию, мысленно прикидывая схемы к материалу, проверять, таким образом, возможность реальной объективации их и только после всего этого пытаться включить их в реальную оргуправленческую деятельность»[80]. В свою очередь С.А. Дацюг двояко использует понятие онтологизации: в широком плане он включает в нее этапы онтологизации, объективации и реализации, в узком смысле он определяет онтологизацию как «овнешнение мыследеятельности в своих *основаниях*» (как своего рода рамочную концептуализацию). Понимание широкого содержания термина «онтологизация» дает дефиниция других ее этапов: «объективация – создание объекта из рамочных представлений», а «реализация – включение объекта в деятельность»[81].

Мы переходим к определению содержания пространств онтологизации и рассмотрению процессов онтологизации социокультурного феномена «образование».

§ 3 Онтологизация образования и современные проблемы философии науки

Умственная слепота отнюдь не только удел нашего времени. Но его исключительность – в *открытом* презрении к истине. Слепого сделать зрячим проще, чем зрячих видящими, гласит история, рассказанная Иоанном (Ин 9: 1-41). Однако, история эта совсем упускает из виду сегодняшнюю ситуацию, когда зрячие знают, что они слепы.

Новозаветный порыв сделать зрячих видящими фиксирует особую эпистемическую ситуацию, когда открытость предстоящего отнюдь не гарантирует доступность истины, но требует *глубинного* мышления. В своих поздних работах Хайдеггер скажет, что просвет присутственности (αλήθια, несокрытость), вовсе не есть истина, но «предоставляет *возможность* истины[82]», что отсылает на путь мышления сущего в его конкретности из его бытия, т.е. на путь онтологизации конкретно-сущего.

Социокультурный феномен, который сегодня предстоит в своей данности визионерам от сословия чиновников и управленцев, будь то образование, наука, экономика или иное, глубинно не мыслится, но лишь спекулятивно технологизируется. Глубинное мышление феномена – суть работы онтологизации. В таком мышлении эпистемически фундаментальное отношение к феномену противостоит социотехническому.

---

[80] *Щедровицкий Г. П.* Заметки об эпистемологических структурах онтологизации, объективации, реализации.
[81] *Дацюг С. А.* Онтологизации. С. 36.
[82] *Хайдеггер М.* Конец философии и задача мышления. С. 12, 11 (курсив мой).

Онтологизация, говоря словами Платона, исцеляет от нехватки понимания[83], поскольку «человек совсем не подозревает, что все почитаемое им со всей привычностью за “действительность” он всегда видит только в свете “идей”». Ближайшее, оставаясь тенью, держит человека на привязи[84]. Проблема круга повседневности в том, что человек выпадает из сущностного знания. Правильность «взгляда» как согласованность познания с самой вещью, становится характеристикой человеческого отношения к существующему[85]. Место истины вводится в круг существования и уподобляется «положению дел».

Работа онтологизации направлена на включение места истины в круг бытия, т.е. на выражение истины посредством осмысления феномена вблизи бытия. Приближение к бытию дает то, что означается как вещь «в сущности». В хайдеггерском понимании здесь имеется «в виду не общеродовое понятие, а то, чем вещь держится, в чем ее сила, что в ней обнаруживается в конечном счете и чем она жива, т.е. ее *существо*». По сути, существо вещи, связано с ее истинным существованием. «Изначально и раннее всего» пребывание вещи раскрывается в смысле о-существляющего, т.е. «дающего чему-то пребывать в своем существе»[86].

Миссия осуществления феномена будет раскрываться нами в трех пространствах его онтологизации, которые ранее использовались в качестве «координатой» сетки при рассмотрении полноты, функциональности и глубины онтологизации, а также в определении общей схемы онтологизации и формальном описании ее процесса. В пространствах этих формируются образы истины феномена; они определяют способы видения и интерпретации процессов, происходящих в его бытийствовании. Через эти пространства онтологизация дает отчет в том, что считать правильным при установлении и трансформациях феномена, т.е. определяет логику практического действования над ним.

Пространства онтологизации в определенной степени могут быть соотнесены с вопросами к сущности феномена, раскрываемой в его существе, – «Как *протекает* реальность бытия феномена?», «Как *производится* существование феномена в бытии?», «Как онтологически *устроен* в бытии феномен?». Соответственно этому ряду вопрошания в качестве сущностных пространств онтологизации социокультурного феномена устанавливаются следующие: универсумное, генеративно-конституирующее и онтогенное.

---

[83] *Платон.* Государство (VII 515c4-7).
У Хайдеггера этот фрагмент текста «притчи о пещере» имеет следующий перевод: «Последи собственно теперь, сказал я, своим взором тот ход вещей, когда пленные избавляются от цепей, вместе с тем *исцеляясь от нехватки понимания*…»*. В академическом 4-х томном издании сочинений Платона (Издательство «Мысль», 1990-1994) соответствующая часть звучит следующим образом: «Понаблюдай же их освобождение от *оков неразумения* и *исцеление* от него».
* *Хайдеггер М.* Учение Платона об истине. С. 348 (*курсив мой*).

[84] *Хайдеггер М.* Учение Платона об истине. С. 348.

[85] Там же. С. 357.

[86] *Хайдеггер М.* Вопрос о технике. С. 235, 236 (*курсив мой*).

Универсумное пространство онтологизации (U-пространство) есть сфера ориентации феномена в его окружении. Это мир ближайшего сущего к феномену, составляющего открытость его существования. Здесь таятся подлинные силы времени, определяющие сущностные моменты бытия феномена, его фундаментальные содержания и связи. Здесь происходит не просто наблюдение вещей в духе аристотелевской εμπειρία[87], но онтологизированное исследование разломов места устроения феномена, откуда сквозь окружающие и составляющие вещи проступает его бытие. Элементы пространства универсума, призываемые к освидетельствованию феномена, должны содержать в себе отпечатки его сущности, быть способными к развертыванию и демонстрации существенных моментов его бытия, т.е. говорить по существу и о существе дела. Их задача – глубинная прорисовка бытийного очертания феномена через сущее, центрированное на феномен в месте его устроения, а именно, в аспектах того, как оно есть в истории, культуре, обществе, политике, экономике, коммуникациях, etc. Так, Дж. Брунер связывает глубокое понимание культуры образования с тем, что его положение «отражает распределение власти, статуса и других благ»[88]. История задает особый ракурс проявления феномена – в реальности, а не в наличном бытии. Последствия событий прошлого в настоящем *до*-ставляют сущностное основание сегодняшнему развитию феномена и детерминируют трансформации его будущего. Пространство универсума есть то начальное приближение к бытию феномена, которое направляет логику движения онтологизации в глубину его осуществления.

Генеративно-конституирующее пространство (G-пространство) – это область произведения пребывания феномена, т.е. сфера устроения и движения феномена в сегодняшнем дне. Конституция бытия феномена говорит о том, *что* есть сущее в своем существе[89]. Генеративность бытия феномена слагают силы, коллективно формирующие его тем, чем он является. Здесь место встраивания сущего в существование, на которое ложится печать управления и организации, стремящихся всесторонне обслужить себя[90]. В то же время здесь может быть установлен ракурс ретроспективного и перспективного развития феномена, который собирает универсумную аналитику непосредственно в его образ.

Раскрытие того внутреннего и неявного, что определяет устроение и производство феномена, дает ключ к установлению его истины функционирования (что в действительности он из себя представляет) и истинностного функционирования (чем предназначено ему быть). Под таким углом зрения и доктринальность, и политика, и горячка слепого разрушения, и суетное об-

---

[87] Хайдеггер пишет, что «именно Аристотель первым понял, что такое εμπειρία, а именно наблюдение самих вещей, их свойств и их изменений вместе с изменяющимися условиями и тем самым знание способов, как ведут себя вещи как правило»*.
* *Хайдеггер М.* Время картины мира. С. 140.

[88] *Брунер Дж.* Культура образования. С. 12, 41, 25.

[89] *Хайдеггер М.* Европейский нигилизм. С. 66.

[90] *Хайдеггер М.* Вопрос о технике. С. 233, 227.

новленчество[91] становятся в позицию прояснения как подлинных целей своею настоящего, так и последствий современного в будущем. Вместе с тем доступ к кругу истинных решений получают социальные группы, которые непосредственно включены в сферы жизнедеятельности феномена и способны вернуть истину бытия в его существе в область сущего[92]. *Теперь дело за ними.*

Онтогенное пространство (О-пространство) создает возможность осуществить теоретическое движение в бытии, пребывающее в истине. Тем самым пространство это позволяет пробиться к первой, настоящей сути феномена, имея под рукой аналитику и функционализм двух других своих vis-à-vis. Здесь место того, на что опирается сущее в бытии. Онтогенное пространство составляют представления, предельные в смысле приближения к бытию феномена, но конечно, лишь те из них, которые могут быть сделаны доступными. Равно, как и предыдущие, эта область изначальности формируется из заданной ситуации осмысления, пронизанной как коллективными, так и индивидуальными контекстами. Однако именно здесь с особой остротой звучит проблема элиминации контекста как структуры, преформирующей осмысление. Близость к истине обязывает к эпистемической ответственности, тем более что онтогенные представления входят в основание концептуализаций феномена и в наибольшей степени предопределяют аутентичность его модели или проекта. «Мысля, мы… учимся обитанию в той области, где сбывается вынесение судьбы бытия»[93].

Хайдеггер понимал существо «образования» как коренящееся в существе «истины»[94]. Онтологизация образования есть процесс движения к истинному бытию, являющийся результатом культурно-аутентичного отношения его теоретических представлений к реальности. В этой связи стоит вопрос получения онтологической развертки *основополагающей* реальности образования, которая, например, может быть выполнена в системе сущностных пространств онтологизации. Посредством глубинной аналитики можно говорить о генезисе образования, приводящем в настоящее и показывающем из прошлого его закономерности, об устроении видимости образования и его подлинной действительности, о возможных и допустимых преобразованиях этого устроения, имеющих дело до истинностного существования.

Сегодня главный онтологический вопрос образования – это соответствие его представлений и преобразований требованиям истины образовательного бытия. Отсюда онтологизация фундирует процесс преобразований образования в онтологически истинное состояние, в отличие от “онтологизации”, метафизически бедное содержание которой делает ее подручным средством любой инициативы, имеющей в виду прежде всего себя. Что ей до возникновения

---

91 *Хайдеггер М.* Европейский нигилизм. С. 88.
92 *Хайдеггер М.* Поворот. С. 255.
93 Там же.
94 *Хайдеггер М.* Учение Платона об истине. С. 353.

мира, делающего «возможным такого человека, который развертывал бы свое существо из полноты своей собственной ценности»? Для “онтологизации” мир есть проходной двор в удобную для нее потусторонность[95].

Взгляд на сущность образования[96] способен выделить в работе онтологизации ее системно-несущие части. Сущность образования как системы познавательной инициации в общество выражается в основополагающем устроении его бытия. В наше время эта социальная сущность обретает черты парадигмально-дифференцированной системы образования. Сущность образования в отношении экзистенции заключена в познавательном становлении человека. Сегодня эта сущность все более определяется через процессы «само-», т.е. самостановления, заключающем в себе самоосмысление, самоопределение, самоизменение, самоутверждение, etc.

Отсюда, в проблематике образовательного бытия культурно-критичным значением наделены две системы онтологизации: (1) устроение образовательной действительности (социальная онтологизация) и (2) личностная идентификация субъекта познания (экзистенциальная онтологизация). Первая сегодня выражает адекватность образования онтологическому базису культуры, развивающейся в русле производящих знаний. В качестве системного фактора она способна формулировать проект жизни социума. Вторая раскрывает согласованность образования с онтологическими основами существования человека в условиях этой новой культуры. Она выявляет ориентацию субъекта познания относительно истины индивидуального бытия, доставляя возможность проекту его становления; субъекта, которого теперь заботит подлинность собственного существования. Тем не менее, в обеих системах сущность онтологизации едина – бытие феномена должно аутентично проступать и для социальных групп, в том числе доктринально заряженных, и для человека, дабы их существование получило доступ к подлинным смыслам, было понято и трансформировано в истинном ключе, причем как внешнее, так и собственное – экзистенциально ближайшее.

Для каждой из систем онтологизации – социальной и экзистенциальной, могут быть определены проекции (уровни) в пространствах онтологизации. В них отображается конкретика сущностных решений, выработанных в процессах осмысления. В нашем изложении социальная онтологизация образования получит следующие рубрики в пространствах онтологизации: U-пространство – социокультурная реальность образования, G-пространство – образовательные институция, структура и обучение, O-пространство – универсалии образования и его парадигмально-имплицитная структура. Экзитенциальная онтологизация соответственно рассматривается в следующих проекциях: антропосоциальная реальность образования, коллективы созидания личности, фундаментальные структуры социокогнитивного роста. Общая схема представ-

---

[95] *Хайдеггер М.* Европейский нигилизм. С. 88.

[96] Онтологически сущность образования мы определяем как становление человека, исходящего из духовной культуры человечности.

ления социальной и экзистенциальной онтологизаций образования в сущностных пространствах онтологизации социокультурного феномена изображена на рисунке 7.

Сущностные пространства онтологизации социокультурного феномена	Рубрикация проекций (уровней) систем онтологизации	
	Социальная онтологизация	Экзистенциальная онтологизация
Пространство универсума U-пространство	Социокультурная реальность образования	Антропосоциальная реальность образования
Генеративно-конституирующее пространство G-пространство	Образовательные институция, структура и обучение	Коллективы созидания личности
Онтогенное пространство O-пространство	Универсальная и парадигмально-имплицитная структуры образования	Фундаментальные структуры социокогнитивного роста

Рисунок 7 – Схема представления социальной и экзистенциальной онтологизаций образования в сущностных пространствах онтологизации социокультурного феномена

Работа социальной и экзистенциальной онтологизаций образования проводится с ориентацией на конкретную проблематику и преобразования; она фундирована преформациями и обладает в каждом конкретном случае своей долей частности и субъективности. Для демонстрации практической стороны дела в работе онтологизации мы дадим схематическое представление процессов социальной и экзистенциальной онтологизаций образования так, как они проводились в работах автора. Изложение будет включать в себя: (1) описание преформационных установок, (2) тематизированную характеристику пространств онтологизации и (3) схемы исследования фундаментальных структур образования (онтотогизации образования).

Исходя из поставленной задачи – раскрыть понятие аутентичной онтологизации, – мы даем описание конкретной работы онтологизации на концептуальном уровне, фактически, на уровне обозначения предметного наполнения пространств онтологизации и связей между ними.

Более содержательный материал можно найти в публикациях, указанных по ходу изложения и в библиографии диссертации. Необходимо отметить, что в примерах, которые будут далее рассмотрены, дается представление об аналитической работе онтологизации, посредством которой мы подходим к существу феномена и тем самым к истине его бытия. Отсюда ясно, что аналитическая работа онтологизации составляет ее неустранимое ядро, если только онто-

логизация интересуется истиной и не хочет принять на себя статус “онтологизации”, т.е. процедуры по сути деонтологизирующей феномен.

Работа всякой онтологизации так или иначе связана с преформирующими представлениями, которые в значительной степени имплицитны и смутно прорисовывают образ феномена. В качестве примера того, что имеется ввиду, мы post factum эксплицируем преформацию наших онтологизационных процессов в нескольких абзацах описания, данных ниже. Они составляют «осмысляющую преамбулу» для обеих онтологизаций – социальной и экзистенциальной.

Дадим краткое описание *преформационных установок.*

Традиционные формы жизненного уклада эпистемических сообществ в условиях, когда знание обретает статус главного экономического инструмента социума, распадаются или подвергаются глубоким трансформациям.

К 2000 году качество и производительность исследований, выполняемых в западных университетах, выводят их на роль ведущего агента в коммерческой разработке знания. Университеты и промышленность начинают тесно взаимодействовать там, где открытия переводятся в инновации и реализуются при помощи бизнес-моделей. Политика конкуренции развитых стран в значительной степени основывается на идеологии исследовательского превосходства, решающим фактором которого является превосходство в *обучении* исследовательской деятельности. Новые экономические кластеры объединяют научные исследования и технологические разработки, финансовый капитал, производство и политическую власть. Образование становится критичным фактором развития локальных и глобальных рынков; его фундаментальные основания и эпистемическая культура фокусируются на экономические стимулы и преобразуются под действием внешних доктринальных установок. Тем самым познавательное отношение учебного типа модифицируется в русле монетарных тенденций, исключающих ценности *научного* производства истины. Однако последние являются непременным условием создания научных новшеств, лежащих в основе процессов технологизации знаний.

Таким образом формируется доминирующее противоречие современного общества, которое сталкивает его экономические стратегии с социокультурными условиями реализуемости этих стратегий, т.е. противоречие между тотальной коммодификацией знания и деятельностью творческой мысли, это знание создающей. Развитие этого противоречия ведет к деконструкции фундаментальных основ образования. Отсюда проистекает проблема устроения современного образования, способного к преодолению апорий общества при его движении к обществу знаний. И эта проблема вводит образование в статус объекта процессов онтологизации, которые должны подготовить «почву» для осмысления и выстраивания изменений.

Рассмотрим *тематизированную характеристику пространств онтологизации образования.*

Социальная онтологизация имеет дело с перспективным проектом институциональной структуры и социокультурного функционирования образования.

В пространстве *универсума* на уровне социокультурной реальности образования располагаются онтологически значимые позиции эпистемических сообществ и социокогнитивные особенности познавательного отношения, специфицированные ролью науки как культурно производящей доминанты в становлении общества знаний. Здесь фиксируются культурная резистентность, онтологическая и эпистемическая фрагментарность современного образования, в котором сошлись противоречивые стратегии внутренних и внешних культурных изменений. Анализируются корни гетерогенности образования, которая определяется не только специализацией, но и встроенностью в разнородные социально-экономические процессы, обладающие принципиально разными онтологическими основаниями.

Образование становится системно-несущей частью и главным производящим началом сильно-дифференцированных социоэкономических процессов на глобальном и локальном уровнях, что составляет определяющую настройку для его исследования в *генеративно-конституирующем* пространстве (образовательные институция, структура и обучение). Отсюда эффективность учебно-познавательной деятельности определяется под углом зрения специализированных контекстов использования знания; растет ценность образовательного разнообразия как системы потенциальных возможностей для разных социальных самореализаций. Социокультурная дифференцированность образования ведет к формированию отдельных «парадигмальных» локусов, которые опираются на онтологически разные принципы своего бытия.

Онтогенное пространство дает доступ к устроению бытия образования, а не просто к нему как наличному сущему. Здесь высвечиваются структуры его первой и последней реальности, т.е. то, на чем оно стоит, сообразовываясь с истиной своего бытия, и то, потеря чего безвозвратно разрушает его сущность, деконструирует любые возможные его онтологии. Сущностная полнота «образования» может осуществиться только в области истины и на основе истины, говорит Хайдеггер[97].

Экзистенциальная онтологизация имеет дело с проблемой человеческого роста становящейся в жизни личности. Однако только наше время дает взгляд на эту проблему именно в экзистенциальном ключе, т.е. делает центром познавательного отношения индивида в его *собственном* осуществлении. Хайдеггер недвусмысленным образом именно так тематизирует проблему онтологических оснований образования личности, когда говорит, что «век образования идет к концу». Конечно, этот век устремлен к закату отнюдь «не потому, что необразованные

---

[97] *Хайдеггер М.* Учение Платона об истине. С. 352, 353.

приходят к власти». Он исчерпывается классическим пониманием образования как того, что формирует человека по образцу и основывается на предписании. В предстоящем образовании человек должен осмысливать себя сам. Конечно, такое осмысление всегда предварительно, «оно требует больше терпения и оно беднее, чем ранее культивировавшаяся образованность». Однако в нем – обещание своего богатства; оно «впервые только и выводит нас на путь к месту нашего пребывания», открывает «двери к существу всех вещей и судеб», устремляется к тому, что достойно вопрошания. Но вместе с тем оно всегда ставит под вопрос «во всех направлениях обеспеченное положение человека»[98]. Осмысление – всегда риск, и даже не в том, что *высвечивает* узкую кромку истинного бытия человека (уходящее образование говорило о безграничности его возможностей и наделяло его столь же безграничной разбросанностью). Осмысление – риск, поскольку неизменно *выводит* на узкое лезвие своего призвания, выводит страстно, не гарантируя ничего.

В условиях технологизированной культуры фокусом становится онтологический репертуар «человеческой» составляющей общества, в котором на социально-значимые позиции выходит познавательное развитие личности, наделенной творческой силой к созданию нового, а исследовательское образование формирует культурно-производящий базис общества знаний. Под таким углом зрения экзистенциальная онтологизация определяет культурно-значимую перспективу развития современного образования, в основу которого закладывается истина *индивидуального* бытия. Тем самым пространства онтологизации настраиваются на проявление этой истины в «исследовательском» локусе образования.

Пространство *универсума* сосредоточивает в себе антропосоциальную реальность образования, которая связана с социокогнитивной моделью развития современного общества[99]. Культурное производство опирается здесь на творческие способности индивида к творению социальных и технических новшеств. Компетентность становится динамически изменяющейся категорией, когнитивное разнообразие общества – критичным фактором его развития, а социализация развивается в русле научно-исследовательского типа. Социоэкономическая стратификация начинает определяться продуктивностью познавательных способностей личности. Отсюда эпистемическое, историческое, культурное, социальное, дидактическое и другие измерения универсума оказываются фундированы особенностями творческого cogito. В этих измерениях репрезентируются трансформации, конституирующие или разрушающие смыслы человеческого существования, и находят свое начало модели индивидуального миропонимания, экзистентного вхождения в реальность и осмысления присутствия в ней. Здесь – место *порождения* онтологической телеологии субъекта, ее императивных возможностей и границ.

---

[98] *Хайдеггер М.* Наука и осмысление. С. 252, 253.

[99] *Карпов А. О.* Социокогнитивная структура и образование в обществе знаний // Общество и экономика. М., 2013. № 11-12. С. 9-13.

Культура, опирающаяся в своем движении на творческие способности мышления, индуцирует в образовании *человеко*-центрированную онтологию. Экзистенциальное вопрошание относительно существа мира и жизни в мире, прозвучавшее в метаструктуре образовательного бытия, получает свое инструментальное оснащение на уровне коллективов созидания личности, составляющих *генеративно-конституирующее* пространство экзистенциальной онтологизации.

В его составе – учительский (преподавательский) корпус, медиаторы-наставники, коллективы духовного роста. Парадигмальная автономизация отдельных областей образования создает антропологически ориентированные познавательные условия для культурно и когнитивно комфортного обучения, для самоконструирования личности. Социально-онтологический подход в образовании идет рука об руку с эпистемологическим, помещая растущего протагониста в социально и профессионально заполненные локусы *его* жизни, где учение и изучение оказываются подручными средствами для выращивания себя и человеком, и профессионалом. Фокусом становится способность образования действовать как институт, созидающий личность, и институт созидающей личности. Такая способность определяется богатством познавательных структур, идущих из сети партнерств и социокультурного окружения. Здесь – место *выражения* онтологической телеологии субъекта, которое обеспечивается производством ситуаций деятельностного присутствия, поиском и утверждением истины индивидуального призвания.

Онтогенное пространство наделено фундаментальными структурами социокогнитивного роста в образовании, который осуществляется посредством экзистенциально-трансформирующих образов жизни, вырабатывающих онтологически ценностную интенциональность сознания. Практика познания непосредственно обращается на реальную и конкретную личность, т.е. реализуется как самопознание. В ее изначальной сути – самопознание существования, протянутое из осмысления себя сегодняшнего в проект себя становящегося. Онтологизация субъекта познания выстраивается через наделение растущего индивида возможностями для идентификации проекта собственного «я» в отношении своего духовного существа (онтологическая модель себя), сущностных основ окружающей реальности (онтологическая модель мира), истинностных способов своего существования – индивидуального и социального (онтологическая модель себя в мире). Онтологическая ситуация субъекта проясняется не столько через предлагаемые и критикуемые образцы понимания мира, сколько в совместном вырабатывании сущности его оригинальной экзистенции. Здесь – место *осмысления* онтологической телеологии субъекта, где спецификация внешнего мира и созидательная генерация личности преобразуются в экзистенциальную модель жизни.

Представим *схемы исследования фундаментальных структур образования* как социокультурного феномена, т.е. схемы его онтологизации.

При рассмотрении схем онтологизации мы будем опираться на содержание преформационных установок и тематизированную характеристику пространств онтологизации. В само изложение будут включены пояснения, раскрывающие реальность, стоящую за формальным процессом. В связи с конфигуративной сложностью и многослойностью процессов онтологизации наши схемы будут иметь характер наброска, который в самом общем виде схватывает логику реального развертывания. Фактически, будут представлены редуцированные фрагменты движения онтологизации, частично отражающие предметное наполнение пространств онтологизации и логические последовательности межпространственного и межпредметного движения. Практически сложно зафиксировать все переплетения процессов реальной онтологизации в их параллельности и одновременности, схождениях и разделениях.

В схемах онтологизации нами используются сокращенные наименования. Пространство универсума обозначается как U-пространство, генеративно-конституирующее – как G-пространство, онтогенное – как O-пространство. Предметные «блоки», располагаемые в пространствах онтологизации, маркируются составным индексом, в первой позиции которого ставится идентификатор пространства – U, G или O, вторая (подстрочная) отводится для нумерации «блока» внутри пространства, например, U_3 или G_2. Схемы онтологизации, которые далее будут описаны нами, включая соответствующие обозначения, приведены на рисунке 8.

Социальная онтологизация образования. В качестве «стартового» берется U-пространство, предметный состав которого фокусируется на социокультурную реальность образования и включает в себя следующие «блоки»: U_1 – социокогнитивные особенности нового технологического уклада и познавательного отношения, U_2 – культурная, социальная, экономическая гетерогенности образования, U_3 – генезис современной модели научного образования, U_4 – социокультурная дисфункция образования.

Современное образование представляет собой структурно и функционально сложный феномен, в котором сошлись противоречивые стратегии внутренних и внешних культурных изменений. Новый технологический уклад (U_1), равно как и его весьма гетерогенный образовательный институт (U_2), формируются через радикальные трансформации социокультурного наследия прошлого.

Растущее производство знаний основывается на когнитивных способностях и творческой продуктивности, которые начинают определять новые формы социальной стратификации (U_1). В их основе лежат когнитивно-ролевые комплексы, которые опираются на базовые инструментальные компетенции, сфокусированные на работу со знанием. Последние соотносятся с когнитивными способностями, которые формирует и развивает образование исследовательского типа (G_3).

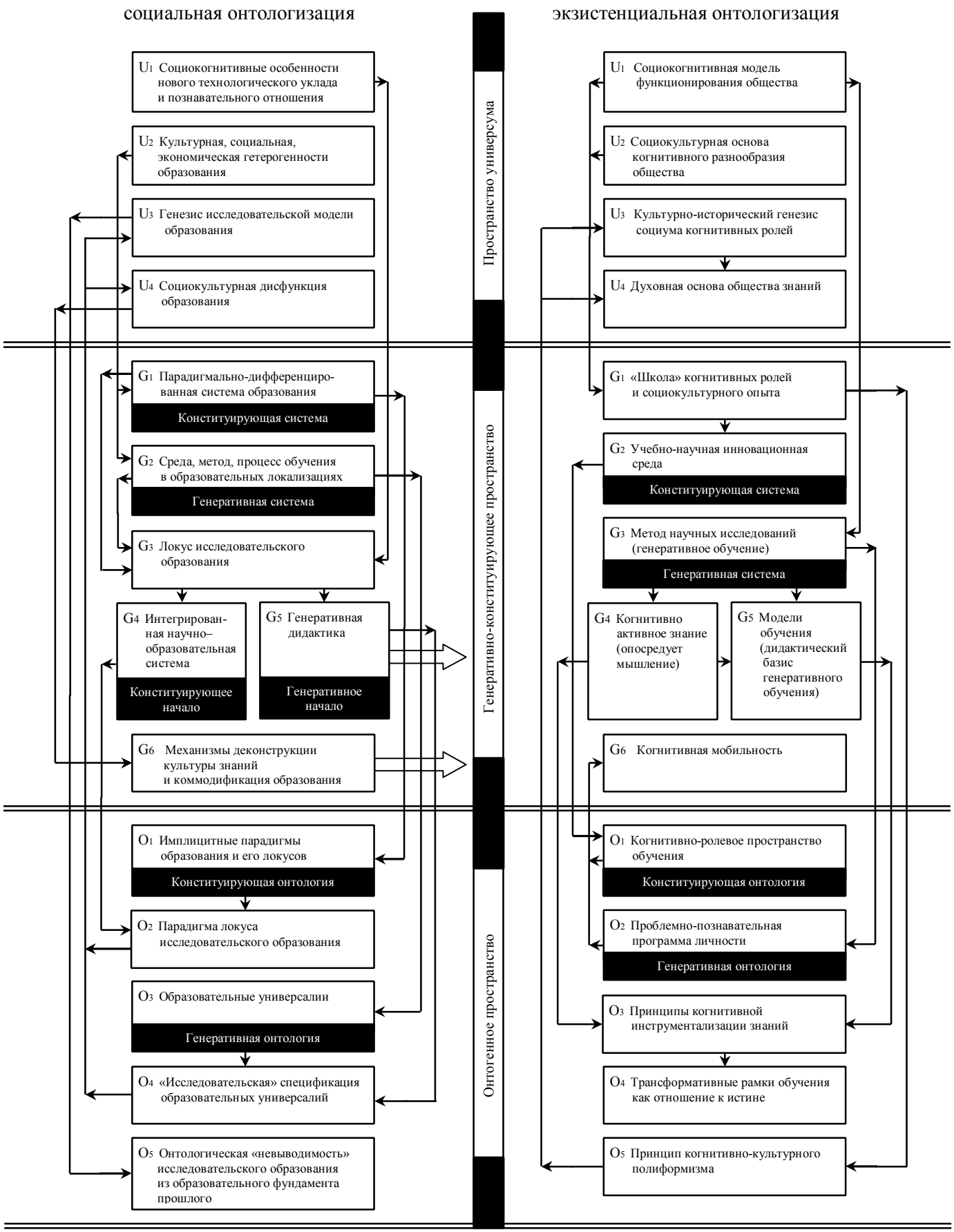


Рисунок 8 – Схемы социальной и экзистенциальной онтологизаций образования

Становящаяся культура знаний создает общее технологическое поле для обширных профессиональных и социальных сфер, которое играет роль «посредника» при вхождении ученика в профессии когнитивного типа (U_1). Вместе с повышением верхней границы периода профессионального взросления понижается, благодаря доступности общего технологического поля, его нижняя граница. Следствием является рост возможностей для раннего исследовательского обучения (G_3).

Радикальное артикулирование в образовании специализированных форм жизни, происходящее в постиндустриальную эпоху, деконструирует универсализм познавательного отношения и онтологическое единство образования (U_2). Отсюда следует движение в сторону парадигмально-дифференцированной системы образования[100] (конституирующая система, G_1). Отдельный «парадигмальный» локус имеет свою образовательную онтологию, определяющую схемы устроения специализированной реальности, и образовательную эпистемологию, специфицирующую познавательное отношение. Гетерогенность образования порождает системно оформленные локализации среды, метода и процесса обучения (G_2).

Культурно-определяющим локусом парадигмально-дифференцированной системы образования становится исследовательское образование (G_3), которое обеспечивает социокультурную основу воспроизводства общества знаний.

В качестве конституирующего начала локуса исследовательского образования выступает «интегрированная научно-образовательная система» (G_4), генезис которой определяется синхронными преобразованиями методологической и структурно функциональной компонент[101]. В основе ее организации лежит система партнерств образовательных институций и сферы научного производства, концентрирующая обобщенные ресурсы знаний, профессиональный и технологический потенциал. Генеративным началом локуса исследовательского образования выступает генеративная дидактика, концептуализации которой определяют среду, метод и процесс обучения (G_5)[102]. В локусе исследовательского образования происходит воспитание личности, способной к созданию нового знания и его технологизации (это отсылает к процессам экзистенциальной онтологизации).

Фундаментальным основанием конституирующей системы феномена «образование» (G_1) является имплицитная парадигма[103] (O_1). Она как часть его конституирующей онтологии проявляется через систему онтологических описателей, характеризующих формы, способы, функции и генерализацию образовательного бытия. В качестве таких описателей нами соответственно определены: институализация и среда, технологизм учебных практик, доминирующее

---

100 *Карпов А. О.* Социальные парадигмы и парадигмально-дифференцированная система образования. С. 30, 31.

101 *Карпов А. О.* Научное познание и системогенез современной школы. С. 44, 45.

102 *Карпов А. О.* Образовательная эпистемология постмодернизма // Философия образования. Новосибирск : Издательство СО РАН, 2010. № 1 (30). С. 113-121.

103 *Карпов А. О.* Социальные парадигмы и парадигмально-дифференцированная система образования. С. 23, 24.

качество познавательного метода, образовательный императив. Парадигма локуса исследовательского образования (O_2) дескриптируется посредством следующей системы онтологических описателей: институционально-средовая интеграция социокультурного окружения (морфемная структура бытия), научно-инновационный технологизм (способ бытия), трансцендентность научного познания (доминантная характеристика функции бытия), императив познавательной свободы (генерализация бытия)[104].

В фундаментальном основании генеративной системы исследовательского образования (G_2), как и системы образования вообще, лежит ряд универсальных форм – универсалий (O_3), опосредующих процессы передачи знаний. Образовательные универсалии являются частью генеративной онтологии феномена «образование», поскольку задают возможность его существования как такового. В их числе нами выделены структурные, процедурные, психические и распределительные универсалии[105]. В локусе исследовательского образования универсальные формы наполняются особым содержанием, характерным для жизни научных сообществ и систем производства знаний (O_4).

И конституирующая, и генеративная онтологии исследовательского образования свою соотнесенность с бытием обосновывают через генезис современной модели научного образования, который демонстрирует их корни (U_3). В свою очередь через этот генезис определяется существенно новое, которое как особое, «невыводимое» из прошлого, проявилось в сегодняшнем дне (O_5). В то же время онтологические структуры, будучи помещены в социокультурные контексты пространства универсума, проявляют сущностные проблемы образования как демиурга будущего (U_4), которые вызваны социальными механизмами, разрушающими становление общества знаний, включая непонимающую его культуру образовательную политику (G_6).

Более конкретно здесь следует сказать следующее. Локус исследовательского образования становится преемником традиций классического научного образования в их отношении к истине и ее познанию, идеи которых сформулированы И. Кантом, В. Гумбольдтом, К. Ясперсом (U_3). В числе таких традиций – отношение к исследованию и образованию как к поиску истины, непременная дидактическая связь исследования и образования, научный этос и духовные основы просвещенной жизни. Культурно-исторический анализ динамики парадигмальных оснований образовательных систем античности и последующих европейских и российских периодов (под углом зрения формы, способа, функции и генерализации бытия) выявляет область институциональной и эпистемической «невыводимости» современного исследовательского образования из образовательного фундамента прошлого (O_5), а именно, ассоциирование образовательных и профессиональных организаций, работающих в системе производства знаний, и

---

104 *Карпов А. О.* Принципы научного образования. С. 90-101.

105 *Карпов А.О.* Научное познание и системогенез современной школы. С. 38, 39.

формирование обучения на основе поисковых методов научного познания (мимезис научного производства знаний)[106].

«Истина о сущем содержит некий проект бытия сущего», – говорил Хайдеггер[107]. В нашем случае проясненная онтология образования и в конституирующей, и в генеративной части, задает сущностные черты осуществления образования как проекта его бытия, соотнесенного с культурным движением времени (U_4). Найденный дефицит истины в его существовании указывает на онтологический порок, определяющий социокультурную дисфункцию. Вызревающие отсюда проблемы делают образование слабым звеном в движении к обществу знаний[108].

Механизмы деконструкции современной культуры знаний своим острием направлены в духовные и инфраструктурные основы жизни социальных групп, исторически вовлеченных в процессы производства знаний (G_6). Образовательная политика выстраивается на почве непонимания особой «сделанности» нечто, выдаваемого за истину. Она ведет образовательное дело в русле коммодификационных процессов. Коммодификация образования и науки, которая представляет их в системе товарных отношений, вызывает деконструкцию не только культурных и ценностных основ жизни эпистемических сообществ, но и непосредственно познавательного отношения, производящего научные и технологические новшества. Таким образом образовательная политика разрушает бытие образовательного сущего, которое содержит истину о сущем, но вместе с тем и сама разрушается этой истиной, которую она не в силах изменить. И в этом противостоянии ученик становится формальной единицей, телом, лишенным и мышления, и порыва к истине. Здесь следует перейти к экзистенциальной онтологизации образования.

Рассмотренная схема социальной онтологизации образования в формализованном виде представлена на рисунке 9.

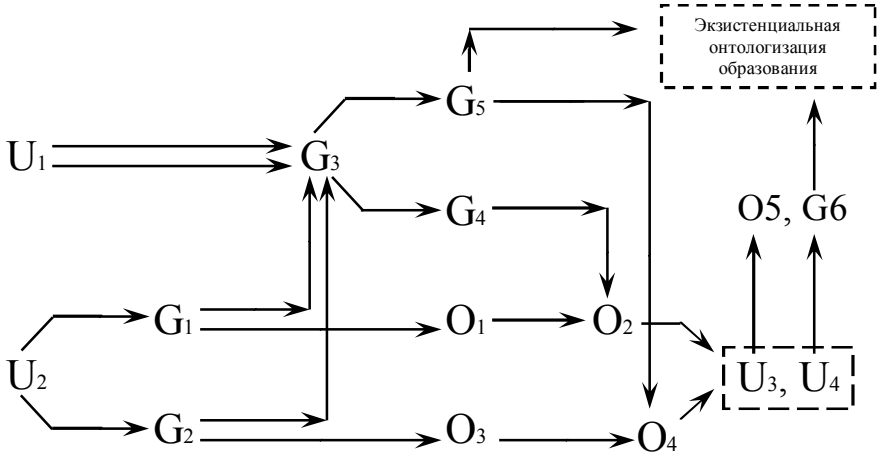


Рисунок 9 – Формализованный вид схемы социальной онтологизации образования

---

106 *Карпов А.О.* Принципы научного образования. С. 92.
107 *Хайдеггер М.* Европейский нигилизм. С. 149
108 *Карпов А. О.* Общество знаний: слабое звено. С. 616.

Экзистенциальная онтологизация образования. В качестве элементов пространства универсума, определяющих сегодня индивидуальные формы жизни в образовании, рассматриваются следующие: U_1 – социокогнитивная модель функционирования общества, U_2 – социокультурная основа когнитивного разнообразия общества, U_3 – культурно-исторический генезис социума когнитивных ролей, U_4 – духовная основа общества знаний.

Общество знаний предрасположено к социальному распределению людей согласно их возможностям оперировать со знанием. Такое положение дел ведет к формированию социокогнитивной модели функционирования общества (U_1), в системе базовых понятий которой – «когнитивный тип личности», «когнитивная роль», «когнитивно-ролевой комплекс»[109], «базовые инструментальные компетенции», «динамическая компетентность». В силу этого исследовательское образование выстраивается как «школа»[110] когнитивных ролей (G_1). Социокультурная основа когнитивного разнообразия общества связана с активацией особенностей индивидуального мышления (в том числе и этических) и тем самым с воспитанием личности, использующей ментально эффективные способы раскрытия истины (U_2). Отсюда исследовательское образование стремится функционировать и как «школа» социокультурного опыта (G_1).

В «школе» когнитивных ролей и социокультурного опыта глубинная структура познавательного отношения настраивается соответственно социоморфным моделям исследовательского мышления. Инновационная среда, входя в основу социальной конституции, получает свое измерение в образовании (G_2). Здесь она становится местом институализации нового мышления и в качестве экзистенциальной конституенты встраивается в обучение. Познавательная среда онтологизируется в том или ином содержании и предполагаемых способах действия[111]. В исследовательском образовании она обретает форму учебно-научной инновационной среды – конституирующей системы, обустраивающей познавательное пространство для развития и самостановления личности.

В онтогенном пространстве конститутивное начало идентифицируется через глубинную образовательную схему, которая многозначно сочетает когнитивный тип личности с когнитивно-ролевым комплексом и выстраивает динамику познавательного роста личности в зону ее

---

[109] *Карпов А. О.* Социокогнитивная структура и образование в обществе знаний. С. 9-16.
Когнитивный тип личности представляет собой выражение общности психического строя индивидов, оснащенных когнитивно родственным эпистемическим инструментарием. Когнитивная роль рассматривается как способ мыслительного функционирования в социуме, выделенный из совокупности культурно-детерминированных форм работы со знанием. Когнитивно-ролевой комплекс определяется через отношение социокультурного родства на множестве когнитивных ролей, формирующее групповые идентичности, которые ориентированы на производство знаний.

[110] Термин «школа» здесь относится как к среднему, так и к высшему образованию.

[111] *Дацюг С. А.* С. Онтологизации. С. 237.

когнитивной компетенции[112]. Такая схема определяет часть конституирующей онтологии, которая реализуется в форме когнитивно-ролевого пространства обучения (O_1). Ее описание задается моделью «Динамические когнитивно-ролевые конусы». Временно́й процесс движения в зону когнитивной компетенции выстраивается как последовательное фокусирование областей контекстных когнитивно-ролевых практик, диахроническое сужение которых («конусность») обуславливает рост когнитивно-ролевой определенности в способах оперирования со знанием.

Социум когнитивных ролей (U_1) оказывает определяющее влияние на операционализацию познавательного отношения, которая выстраивается вследствие этого на принципах, свойственных научному поиску. Такая операционализация составляет основную идею метода научных исследований[113] – главного эпистемического инструмента исследовательского образования (G_3). Метод научных исследований действует как генеративная система «школы» когнитивных ролей и социокультурного опыта, т.е. как познавательная система, *производящая* процессы становления личности и формирующая генеративное обучение, направленное на воспитание личности, способной к творческой работе со знанием.

Генеративное обучение[114] (G_3) формирует траекторию познавательного движения ученика, которая в онтогенном пространстве репрезентируется через проблемно-познавательную программу[115] (O_2). Последняя есть способ установления парадигмы индивидуального бытия и как способ функционирует в качестве порождающей (генеративной) онтологии, фундирующей самостановление личности. В проблемно-познавательной программе происходит сущностное определение себя как сущего. Место ее развертывания в обучении – тот или иной динамический когнитивно-ролевой конус.

Онтогенный уровень анализа (O_1, O_2) позволяет выделить особый тип восходящей мобильности – когнитивную мобильность[116] (G_6), которая ориентирована на когнитивно-ролевые комплексы, учитывает когнитивные типы личности и разворачивается в образовательном пространстве динамических когнитивно-ролевых конусов посредством реализации проблемно-познавательных программ. В исследовательском образовании когнитивная мобильность обладает аксиотическими и учебно-мотивационными преимуществами по сравнению со спонсированной и соревновательной мобильностями.

Бытие образования проявляется в событиях познавательного становления. Онтологический уровень созидания личности располагает ближайшими к бытию основаниями для само-

---

112 Зона когнитивной компетенции есть необходимый объем компетенций для реализации познавательной деятельности в определенном когнитивно-ролевом комплексе. Она формируется в процессе исследовательского обучения посредством когнитивно-ролевых практик, регламентированных установленным в обществе когнитивно-ролевым комплексом.

113 *Карпов А. О.* Метод научных исследований vs метод проектов // Педагогика. М., 2012. № 7. С. 14, 15.

114 *Карпов А. О.* Генеративное обучение. С. 28.

115 *Карпов А. О.* Социокультурный контекст индивидуальных проблемно-познавательных программ. С. 118, 119.

116 *Карпов А. О.* Когнитивная мобильность. С. 37.

становления, которые репрезентируются через структуру пространства обучения и схему познавательного движения. Первое выражено через модель «Динамические когнитивно-ролевые конусы», второе задано как проблемно-познавательная программа. Однако, принципиальная позиция самостановления – ego cogito me cogitare (я мыслю себя мыслящим) – укладывает истину индивидуального бытия непосредственно в мышление[117]. Пробуждение интуиции о своей сущности и существе своего отношения к себе как к сущему производится в процессах когнитивной инструментализации знаний (O_3), которые помещают индивида в горизонт его cogito и встраивают в определенный порядок возможного. Тем самым бытие рассматривается здесь как обеспечение возможности сущего, сначала в структурно динамических формах, а затем в ментальных, идущих от встроенности знания в обучение.

Дидактический базис генеративного обучения (G_3) составляют: дискурсивно-аргументативная, эмотивно-суггетивная и исследовательская модели обучения (G_5). Производство мыслительных новшеств в процессах генеративного обучения опосредовано работой когнитивно-активного знания: догматического, интегрированного, инновационного (G_4). И дидактический базис обучения, и когнитивно-активное знание включены в определение принципов когнитивной инструментализации знаний (O_3), в числе которых – познавательная гибкость, познавательная генеративность и социокультурное взаимодействие обучения[118]. На их основе формируется процесс генеративного обучения. *Познавательная гибкость* предполагает внутренние возможности обучения к когнитивной настройке как индивидуальной, так и коллективной. *Познавательная генеративность* есть способность обучения к воспитанию мышления, творчески оперирующего поисковыми, конструктивистскими, герменевтическими формами познания. В то время, как познавательная гибкость формирует когнитивное разнообразие коллектива, познавательная генеративность ответственна за когнитивное многообразие личности. *Социокультурное взаимодействие* включает в познание духовные и материальные перспективы и опыт общественной жизни.

Каждому из трех принципов когнитивной инструментализации знаний (O_3) соответствует свой тип жесткости обучения – его трансформативных рамок[119] (O_4). Дидактическая жесткость ограничивает материал для основания суждений, эпистемическая жесткость предписывает как мыслить и что мыслить, онтологическая (средовая) жесткость устанавливает смысловые границы толкований действительности. Первая задает ограничения на репрезентируемость истины, вторая – на достижимость истины, третья обуславливает явное восприятие, признание истины и отличение ее как истины. Вместе с тем проблема жесткости обучения ставит вопрос о

---

117 *Хайдеггер М.* Европейский нигилизм. С.163.

118 *Карпов А. О.* Исследовательское образование как педагогическая парадигма современной культуры знаний // Народное образование. М., 2011. № 7. С. С. 153-155.

119 *Карпов А. О.* Трансформативные учебные программы // Знание. Понимание. Умение. М., 2011. № 1. С. 52-57.

выведении человека из состояния, когда он себя мыслит в связи с отношением к чему-то, т.е. опредмечивает себя вместе с отношением к объекту[120], и таким образом уже «не может встретить среди предметов своего представления просто самого себя»[121]. Отсюда человек мерится только с точки зрения социальной эффективности, тем самым «посреди правильного ускользает истинное»[122].

«Школа» когнитивных ролей и социокультурного опыта (G_1) опирается на особое устроение общества, в онтологическую основу которого должен быть вложен принцип когнитивно-культурного полиморфизма[123] (O_5). Последний устанавливает комплементарную свободу сосуществования (в том числе, познавательного) культурных форм жизни в сочетании с развитием мышления, опирающегося на творческую функцию psyhe и активирующего моральную компоненту. Реализация принципа когнитивно-культурного полиморфизма ведет к развитию когнитивного разнообразия в обществе и включению в результате культурного мимезиса наиболее способных представителей культурных групп в группу технологического прогресса. В образовании концепция когнитивно-культурного полиморфизма предполагает: (1) социально насыщенную учебную среду, вмещающую богатство культурных форм; (2) систему познавательных методов, обеспечивающую культурно-комфортные когнитивные действия; а в их взаимодействии – (3) основу для творчества как культурно фундированной интуитивно-рациональной активности. Для учебных сообществ исследовательского типа принцип когнитивно-культурного полиморфизма является фактором образовательного равенства, поскольку открывает дорогу продуктивности познавательного и социокультурного своеобразия учащихся.

Осмысление экзистенциальных перемен, надвигающихся на современное общество, которые обусловлены принципом когнитивно-культурного полиморфизма (O_5), должно сопровождаться анализом культурно-исторического генезиса социума когнитивных ролей (U_3). Частью такой истории, например, является эпоха религиозной Реформации, где, как и сегодня, акцентировано действие социальных групп, духовные силы которых стимулируют и влекут изменения в материальном производстве и социальной структуре[124]. Такая история отсылает к определению духовной основы общества знаний (U_4). Культурно аутентичные подобия из прошлого способны стать обоснованием теоретического прогноза будущего, выстраивая таким образом историю истины сущего. Вместе с тем принцип когнитивно-культурного полиморфизма (O_5) высвечивает онтологически особую и критичную зону культуры общества знаний, которой становятся не столько высокие технологии и научные новшества, но более всего человеческое

---

120 *Бибихин В. В.* Примечания к работе М. Хайдеггера «Европейский нигилизм» // Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления. С. 422.

121 *Хайдеггер М.* Вопрос о технике. С. 233.

122 Там же.

123 *Карпов А. О.* Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний. С. 184-230.

124 Там же. С. 75-119.

начало, способное развить в себе ценностно осмысленное отношение к творческому созданию нового (U_4).

Формализованный вид схемы экзистенциальной онтологизации образования представлен на рисунке 10.

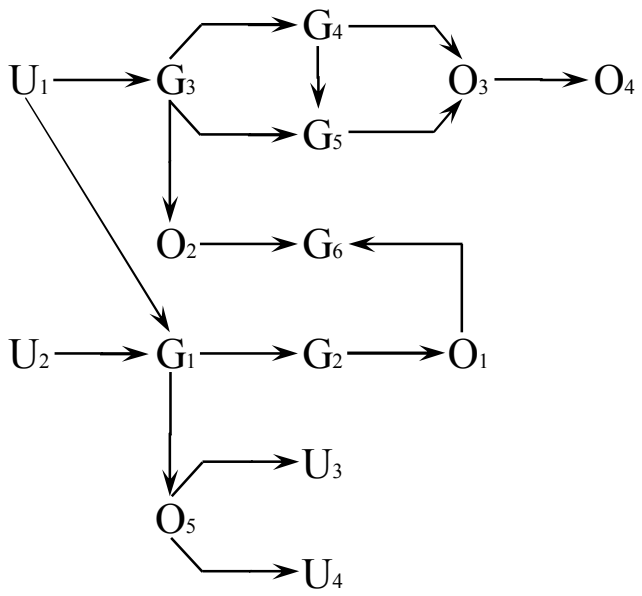


Рисунок 10 – Формализованный вид схемы экзистенциальной онтологизации образования

Резюмируя, можно сказать следующее.

Инструментальное отношение к образованию, когда оно имеет в виду лишь приемы социальной жизни, ограниченные учебным контекстом, совсем теряет из виду то обстоятельство, что человек вырастает не как действующая в мире субстанция, но как живая его часть, становящаяся кем-то для себя. Человек постоянно находится в состоянии становления себя самого внутреннего: он обдумывает, что он из себя представляет, к чему стремится, что ему следует делать близким себе и, наконец, как действовать и что изучать. Исходя из этих фундаментальных оснований, он пытается управлять собой, вступая в познавательные связи с близким и дальним своим окружением; он проектирует себя. Перед ним экзистенциальная проблема, имеющая социально-онтологический характер, – кто он есть, и кем становится[125].

От социально-онтологического существа дела исходит эпистемический взгляд на образование, который предписывает как следует действовать чтобы быть «установленным». Однако здесь заключена двойная фикция: с одной стороны, – туманность понимания себя сегодняшнего, с другой – социальная неустойчивость сущностных моментов прогнозируемого будущего.

---

[125] *Dall'Alba G.* Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of Becoming. P. 43, 42.

Поэтому образование начинает действовать на весьма зыбкой почве, оно опирается лишь на отработанные учебно-познавательные приемы, которые доставляют надежность его бытию.

Вместе с тем проблема онтологизации образования всегда должна иметься ввиду и всегда включаться в подручные средства педагогических практик. Под таким углом зрения Глория Даль Альба говорит, что образование есть трансформирующие образы жизни. Здесь фокусом становится человек в своем собственном осуществлении, в частности в профессии; т.е. берется его личное существование, как таковое, в качестве кого-то, а не просто знания и действия, освоенные индивидом[126].

В проблеме онтологизации образования всегда стоит вопрос об экзистенциально-смысловой мотивации личности, вовлеченный в познавательное отношение к миру. В локусе исследовательского образования социально-онтологический статус познавательной деятельности и ее экзистенциально-смысловая мотивация проясняется в научных формах взаимодействия с миром, формирующих концепции освоения собственного бытия[127].

Таким образом, социально-онтологический подход в образовании, который идет рука об руку с эпистемологическим, помещает растущего протагониста в социально и профессионально заполненные сферы *его* жизни, где учение и изучение становятся подручными средствами для выращивания себя и человеком, и профессионалом. *Онтологизация образования выстраивает его в русле обучения становлению.* Однако весьма туманные основания, из которых личность нащупывает свое будущее, из которых она пытается понять, что значит делать что-то и быть кем-то, создают неопределенность в ее становлении, а значит спектр возможных траекторий ее развития[128]. Вместе с тем само социальное состояние и, в частности, профессиональное, – динамично; отсюда происходит вторая степень неопределенности того будущего, которое личность мыслит в горизонте своего становления. Но именно так, в условиях динамической неопределенности человек находит себя сам, вырабатывает способность быть личностью социальной и находиться в своей профессии. Именно так обстоят дела в локусе исследовательского образования.

Под таким углом зрения образование предстает в своей максимальной собранности. Оно вбирает все те ракурсы своей репрезентации, через которые в нем видят обучение и воспитание, ценность и просвещение, институт и социализацию. Оно рассматривается прежде всего как социокультурный феномен, имеющий помимо исторического свое самодостаточное и независимое бытие. Это не значит, что образование культурно и исторически не обусловлено. Но как социокультурный феномен образование обладает фундаментальными структурами и отношениями, укорененными в его бытии, которые конституируют образование тем, что оно есть, и

---

126 Ibid. P. 42, 41.
127 *Пружинин Б. И.* Ratio serviens? Контуры культурно-исторической эпистемологии. С. 197.
128 *Dall'Alba G.* Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of Becoming. P. 46, 49.

тем, чем оно становится. При разрушении фундаментальных начал в своем устроении образование теряет свою сущность.

В чем сущность образования? В познании и усвоении знаний, в нравственном и эмоциональном воспитании, в становлении личности и наследовании культуры? Сущность современного образования в силу его социокультурной сложности – многогранна. Вместе с тем в различных ее проявлениях высвечивается то, что соединяет образование в феноменальную целостность, то ядро сущности, из которого следует исходить, раскрывая саму сущность.

Сущность образования в своем ядре есть культивирование человеческого начала. В том плане культивирование, когда подобно уходу за взрыхленной землей и растущему из нее злаку, есть надежда на его всход и забота о нем, и когда в каждый момент времени нет уверенности в успешности исхода и его плодах, но есть упорное стремление к возделыванию его внутреннего роста.

Таким образом, изначально мы мыслим сущность образования как *возделывание человечности*, как становление человека, исходящего из духовной культуры человечности. Возделывание человечности способно в конкретных культурно-исторических условиях удержать существо человеческого в индивиде и вывести его за пределы социально приспособленческого состояния. Отсюда образование способно стать *человеческим* источником становления общества, которое мыслит себя как общество знаний.

Сосредоточенность на человеческой сущности, однако, не мешает образованию иметь разные парадигмальные основания даже в одном культурном времени, поскольку сама по себе человеческая сущность преломляется в социальных и культурных пониманиях по-разному, и соответственно, подходы к ней имеют в своей основе разные принципы как социального плана, так и экзистенциального. Отсюда, например, происходит разделение понимания образования в либеральном и инструментальном ключах. В то же время и либеральная, и инструментальная доктрины видятся по-своему из разных социальных и культурных условий и групп.

Вхождение в состояние человечности через образование протекает в условиях культурной историчности, обусловлено ими и осмысляется через них. Творческое мышление человека становится сегодня определяющим фактором развития общества. В таком ракурсе видения в отечественном образовании как никогда велик дефицит человечности. Иначе говоря, то состояние, в которое введено образование, отказывает становящемуся индивиду в обретении и развитии человеческих качеств, созвучных культурному движению, в которое вовлечено общество. Вследствие чего образование теряет свою сущность, становится не-образованием, тем, что общество не может мыслить как образование, мыслить в тех социальных, культурных и эпистемических формах, которые присущи образованию как таковому.

Трансформация техногенной цивилизации связана с «поворотом к духовности»[129], с «духовными способностями», которые противостоят утилитарным ценностям рационального мышления нравственным значением поступка[130], с *само*изменением логики духовного развития[131]. Дух суть решимость к сущности бытия[132]. А образование и истина в греческом понимании сливается в сущностном единстве[133].

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. В таком взаимодействии рождаются образовательные инновации, которые фокусируют на себя внимание образовательных коллективов, власти и общества. Однако за этими инновациями 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. Именно это культурное ядро, помещенное в центр инновации, способно дать ей долгую и плодотворную жизнь.

---

129 *Лекторский В. А*. Эпистемология классическая и неклассическая. С. 35.
130 *Шадриков В. Д*. Происхождение человечности. С. 168, 160.
131 *Библер В. С*. Мышление как творчество. С. 80.
132 *Хайдеггер М*. Самоутверждение немецкого университета. С. 226.
133 *Хайдеггер М*. Учение Платона об истине. С. 351.

Заключение

Итоги диссертации могут быть кратко сформулированы в виде следующих основных выводов и позволяют дать следующие рекомендации.

- Исследовательское образование находится в центре социокультурных процессов, определяющих становление общества знаний. Оно формирует антропосоциальную основу научного производства знаний и ценностно осмысленное отношение к творческому созданию нового. Исследовательское образование требует научно-познавательной преемственности обучения в средней и высшей школах.

Рекомендации. При разработке моделей современного образования необходимо учитывать ведущую роль исследовательского образования в становлении общества знаний и значение творческого мышления для инновационного развития общества; обеспечивать условия для преемственного развития познавательной функции мышления на разных ступенях образования.

- Исследовательское образование вовлечено в процессы стратификации социальных групп, занятых созданием и технологизацией знания, которые формируют когнитивно-ролевую структуру общества.

Рекомендации. В конкретных реализациях концепции исследовательского образования необходимо опираться на особенности существования и традиции ключевых эпистемических сообществ (образовательных и научных); учитывать их ключевые позиции в современной системе разделения труда.

- Движение к обществу знаний и построение культурно-аутентичной образовательной системы представляется проблематичным в условиях действия механизмов, препятствующих становлению современной культуры знаний, и коммодификации образования.

Рекомендации. Необходимым условием преодоления механизмов деконструкции культуры знаний является создание и активная гражданская позиция массовых научных и философских объединений, представляющих участников процессов производства и технологизации знаний.

- По мере движения к обществу знаний гетерогенность познавательного отношения и разрывы в институциональной культуре, вызванные подчинением образования экономическим нуждам общества, становятся его главным структурирующим фактором.

Рекомендации. При разработке моделей современного образования необходимо учитывать растущую дифференциацию социокультурных и эпистемических оснований образовательной деятельности в процессе движения к обществу знаний, ориентировать обучение на когнитивные возможности личности.

- Главным философско-методологическим выводом диссертации является необходимость дальнейшей научной разработки локуса исследовательского образования, что ведет к формированию парадигмально-дифференцированной системы образования, которая способна обеспечить культурно и когнитивно эффективное обучение.

Рекомендации. При разработке конкретных реализаций модели исследовательского образования необходимо учитывать доминирующий тип познавательной деятельности, систему значимых педагогических ситуаций и базисных методов, структуру образовательной организации и формы учебного процесса.

- Развитие систем исследовательского образования происходит в результате формирования неинституциализированной структуры как распределенной системы отношений, опирающейся на кластерно-сетевую организацию научно-познавательной, методологической, учебной, технико-технологической деятельности.

Рекомендации. Формирование систем исследовательского образования целесообразно начинать с неинституциализированной фазы развития, в период которой происходит становление базовой структуры научно-образовательных и ресурсных отношений.

- Научные исследования в исследовательском образовании играют роль главного познавательного инструмента; они определяют его содержание и структуру обучения.

Рекомендации. В создании модели научного образования исследовательского типа необходимо опираться на философские принципы, его конституирующие. Среда, обучение, познание, образовательный императив в такой модели образования определяются социокогнитивными и профессиональными особенностями системы производства знаний.

- Философско-методологический анализ модели научного образования исследовательского типа раскрывает способы формирования интегрированных научно-образовательных систем, являющихся результатом согласованного развития их структуры и познавательного инструментария.

Рекомендации. Образовательное пространство учебного института исследовательского типа должно ассоциировать организации, профессионально занятые производством знаний, а его среда включать технико-познавательные возможности создаваемых партнерств.

- Формирование системы представлений о возможных и правильных культурных, социо-экономических, ценностных изменениях в образовании, планов его системно-структурных преобразований и, в конечном счете, вектора его развития может быть аутентично выполнено на основе результатов философско-методологического исследования его фундаментальных структур (онтологизации образования).

Рекомендации. Выстраивание текущей и перспективной государственной политики в области образования, претендующей на статус социально эффективного и культурно аутен-

тичного действия, с необходимостью должно опираться на комплексное исследование фундаментальных структур системы образования, проведенное под углом зрения его взаимосвязи с научными и философскими сообществами.

В качестве перспектив дальнейшей разработки темы автор выделяет решение следующих задач.

- Разработать философско-методологические принципы преемственности исследовательского образования в средней и высшей школах.

- Провести философский анализ структурных уровней социокогнитивной модели стратификации общества для определения возможных сценариев ее развития и влияния на организацию образования.

- Разработать социально-философский подход к интерпретации экономических процессов в исследовательском образовании под углом зрения его коммодификации.

- Провести научно-философский анализ перспективных форм неинституциализированной структуры исследовательского образования в системе кластерно-сетевых партнерств.

- Исследовать систему базисных локусов современного образования и их взаимодействие с локусом исследовательского образования.

- Разработать в рамках модели исследовательского образования философскую модель влияния доминирующей доктринальной группы на трансформацию его имплицитной парадигмы.

- Разработать философско-методологические основания теории экзистенциальной онтологизации образования для конкретных локусов парадигмально-дифференцированной системы.

- Провести философско-методологическое исследование перспективных форм организации и развития модели научного образования исследовательского типа в условиях становления общества знаний.

- Разработать философский подход к анализу парадигмальных сдвигов в образовании на основе исследования диахронических изменений в его онтологической структуре.

Список литературы

1. Абанкина, И. В. Таких не берут в инженеры. «Троечников» отсекли от вузов /И. В. Абанкина ; записала Н. Булгакова // Поиск. – 2011. – № 33-34 (1159-1160). – С. 3-4.
2. Агацци, Э. Переосмысление философии науки сегодня / Э. Агацци ; пер. с англ. Д. Г. Лахути // Вопросы философии. – 2009. – № 1. – С. 40-52.
3. Адорно, Т.В. Актуальность философии / Т.В. Адорно ; пер. с нем. Г.Г. Соловьевой // Путь в философию. Антология. – 2001. – С. 335-349.
4. Адорно, Т. В. Проблемы философии морали / Т. В. Адорно ; пер. с нем. М. Л. Хорькова. – М. : Республика, 2000. – 239 с.
5. Адорно, Т.В. Эстетическая теория / Т. В. Адорно ; пер. с нем. А. В. Дранова. – М. : Республика, 2001. – 527 с.
6. Алешина, И. В. Открытые инновации: кросс-культурные факторы в условиях глобализации [Электронный ресурс] / И. В. Алешина // Центр гуманитарных технологий. – Режим доступа: http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2010/2650.
7. Альберт, Х. Трактат о критическом разуме / Х. Альберт ; пер. с нем. И. З. Шишкова. – М. : Едиториал УРСС, 2010. – 264 с.
8. Амелькина, А. Родители боятся школ, где учатся «блатные» дети / А. Амелькина // Известия. – 2004. – № 160 (26717). – С. 4.
9. Аристотель. Метафизика / пер. с древнегреч. А. В. Кубицкого, М. И. Иткина // Аристотель. Сочинения в четырех томах / Аристотель. – Том 1. – М. : Мысль, 1976. – С. 63-367.
10. Аристотель. Никомахова этика / пер. с древнегреч. Н.В. Брагинской // Аристотель. Сочинения в четырех томах / Аристотель. – Том 4. – М. : Мысль, 1983. – С. 53-293.
11. Арсюхин, Е. Матери не берегут капитал / Е. Арсюхин // Известия. – 2011. – № 48 (28307). – С. 2.
12. Арутюнова, Н. Д. Перформатив [Электронный ресурс] / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – Режим доступа : http://tapemark.narod.ru/les/372c.html.
13. Багдасарьян, Н. Г. Образование в фокусе глобализационных процессов / Н. Г. Багдасарьян, А. А. Игнатьева // Труды научного семинара «Философия-образование-общество» / под ред. В.А. Лекторского. – М., 2004. – Том 1. – С. 37-44.
14. Багдасарьян, Н. Г. Проблема понимания в научном дискурсе / Н. Г. Багдасарьян // Труды научно-методического семинара «Наука в школе». – М., 2003. – Том 1. – С. 48-54.
15. Бакстер, Р. Служение, в котором мы нуждаемся / Р. Бакстер ; пер. с англ. В. Колыбаева. – СПб.: Мирт, 2005. – 127 с.

16. Бакулина, Т. Как избавиться от нефти? Астраханская студентка изобрела уникальный препарат / Т. Бакулина // Московские новости. – 2001. – № 43 (1111). – С. 3.

17. Басманов, Е. Венчурный бизнес: вчера, сегодня, завтра. Модель инвестирования, придуманная в США, распространилась по всему миру / Е. Басманов // Венчурный капитал. Приложение к газете РБК daily. – 2010. – № 231. – С. 18-19.

18. Батай, Ж. Границы полезного. Отрывки из неоконченного варианта «Про́клятой части» / пер. с франц. И. Б. Иткина // Батай Ж. «Про́клятая часть»: Сакральная социология / Ж. Батай. – М.: Ладомир, 2006. – С. 235-309.

19. Батай, Ж. Про́клятая часть. Опыт общей экономики / пер. с франц. А. В. Соловьева // Батай Ж. «Про́клятая часть»: Сакральная социология / Ж. Батай. – М.: Ладомир, 2006. – С. 109-233.

20. Баширова, Н. З. Шекспир в российской и английской прессе / Н. З. Баширова // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. Вып. 31. – 2009. – № 13 (151). – С. 9-16.

21. Белавин, П. Книги убирают с прилавков / П. Белавин // Коммерсантъ. – 2013. – № 67 (5098). – С. 12.

22. Беляева, С. Опять шагают впереди? Американским ученым повезло с президентом / С. Беляева // Поиск. – 2009. – № 22 (1044). – С. 22.

23. Беляева, С. Спасибо за готовность. ОЭСР нашла в России инновации. Но мало… / С. Беляева // Поиск. – 2005. – № 1 (815). – С. 14.

24. Беляева, С. Спасибо за стимул. Обама осчастливил ученых миллиардами / С. Беляева // Поиск. – 2009. – № 10 (1032). – С. 22.

25. Беляева, С. С расчетом на взаимность. Университеты и научные парки Великобритании не нарадуются друг на друга / С. Беляева // Поиск. – 2009. – № 24-25 (1046-1047). – С. 22.

26. Бергсон, А. Творческая эволюция / А. Бергсон ; пер. с франц. В. Флеровой. – М.: ТЕРРА-Книжный клуб ; КАНОН-пресс-Ц, 2001. – 384 с.

27. Бибихин, В. В. Примечания к работе М. Хайдеггера «Европейский нигилизм» // Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – С. 412-415.

28. Библер, В.С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога) / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1975. – 400 с.

29. Богоявленская, Д. Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы / Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская. – Вып. 1. – М. : МИОО, 2005. – 176 с.

30. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.

31. Болонский процесс и инженерное образование. Совместное коммюнике SEFI-IGIP в связи с открытием 6-й конференции министров образования европейских стран, Левен, 28-29 апреля 2009 г. // Report. – М., 2009. – № 38. – С. 28-29.

32. Брунер, Дж. Культура образования / Дж. Брунер ; пер. с англ. Л. В. Трубицыной, А. В. Соловьева. – М. : Просвещение, 2006. – 223 с.

33. Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер ; пер. с англ. К. И. Бабицкого. – М. : Издательство «Прогресс», 1977. – 412 с.

34. Булгакова, Н. Капремонт без выселения. Образование модернизируют «по-живому» / Н. Булгакова // Поиск. – 2011. – № 12 (1138). – С. 5.

35. Булгакова, Н. Кризис перспектив? Исследователи беспокоятся о будущем образования / Н. Булгакова // Поиск. – 2011. – № 46 (1172). – С. 14.

36. Булгакова, Н. Октябрьская эволюция / Н. Булгакова // Поиск. – 2009. – № 40 (1062). – С. 7.

37. Булгакова, Н. Силой цифры. Инженеров объединяет интеллектуальное проектирование / Н. Булгакова // Поиск. – 2011. – № 31-32 (1157-1158). – С. 7.

38. Булгакова, Н. Трудновато однако. Что делать – ясно. Осталось понять как / Н. Булгакова // Поиск. – 2005. – № 43 (857). – С. 3.

39. Бурдах, К. Реформация. Ренессанс. Гуманизм / К. Бурдах ; пер. с нем. М. И. Левиной. – М. : Российская политическая энциклопедия, 2004. – 208 с.

40. Бурдье, П. Практический смысл / П. Бурдье ; пер. с франц. А. Т. Бибкова [и др.]. – СПб. : Алетейя, 2001. – 562 с.

41. Бурдье, П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений [Электронный ресурс] / П. Бурдье ; пер. с франц. Н. А. Шматко. – М. : Socio-Logos, 1996. – С. 8-31. – Режим доступа : http:// bourdieu.name/content/burdeun-iversitetskaja-dok-sa-i-tvorchestvo-protiv-scholastiches-kich-delenij.

42. Бурсак, А. Широка страна моя родная. Венчурным фондам в России нужна развитая инфраструктура / А. Бурсак // Венчурный капитал. Приложение к газете РБК daily. – 2010.– № 231. – С. 16-17.

43. Бэкон, Ф. О достоинстве и приумножении наук / пер. с лат. Н. А. Федорова // Бэкон Ф. Сочинения в двух томах / Ф. Бэкон. – Том 1. – М. : Мысль, 1977. – С. 81-523.

44. Вебер, М. «Объективность» социально-научного и социально-политического познания // Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – С. 345-415.

45. Вебер, М. Протестантская этика и дух капитализма // Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – С. 61-272.

46. Вебер, М. Протестантские секты и дух капитализма // Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – С. 273-306.

47. Вейсман, А. Д. Греческо-русский словарь. Репринт V-го издания 1899 г. / А. Д. Вейсман. – М. : Издательство Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2006. – 1371 с.

48. Венчурные инвестиции и экосистема технологического предпринимательства. – М. : ОАО «Российская венчурная компания»; Бизнес-журнал, 2011. – 96 с.

49. Вестминстерское Исповедание Веры / пер. Реформаторской Христианской Миссии. – Glasgow : Free Presbyterian Publications, 2000. – 138 с.

50. Возовикова, Т. К месту назначения. Уточнены маршруты социальных лифтов / Т. Возовикова // Поиск. – 2012. – № 26 (1204). – С. 17.

51. Волчкова, Н. Кристалл воскреснет? Ученые верят в новую жизнь своей старой разработки / Н. Волчкова // Поиск. – 2012. – № 25 (1203). – С. 6.

52. Выготский, Л. С. Педагогическая психология // Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – С. 5-318.

53. Вы приглашены // Поиск. – 2009. – № 38 (1060). – С. 10.

54. Гайденко, П. П. Бытие / П. П. Гайденко // Новая философская энциклопедия. В четырех томах. – Том I. – М.: Мысль, 2000. – С. 337-345.

55. Галкина, Д. Неправильно реформируем / Д. Галкина // Поиск. – 2011. – № 9 (1135). – С. 2.

56. Геллнер, Э. Разум и культура. Историческая роль рациональности и рационализма / Э. Геллнер ; пер. с англ. Е. Понизовкиной. – М. : Московская школа политических исследований, 2003. – 252 с.

57. Герцен, А. И. Былое и думы // Герцен А. И. Сочинения в четырех томах. / А. И. Герцен. – Том 3. Былое и думы. – М. : Правда, 1988. – 560 с.

58. Гидденс, Э. Социология / Э. Гидденс ; при участии К. Бердсолл ; пер. с англ. А. В. Беркова [и др.]. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 632 с.

59. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию: курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ, Астрель, 2008. – 186 с.

60. Гриник, И. Президенту выпало нелегкое машиностроение / И. Гриник // Коммерсантъ. – 2011. – № 50 (4591). – С. 3.

61. Гришин, Д. Показатель напоказ? Формализм – враг эффективности / Д. Гришин // Поиск. – 2011. – № 12 (1138). – С. 7.

62. Гумбольдт, В. фон. Идеи конституционного государственного устройства в связи с новой французской конституцией (из письма к другу, август 1791 г.) / В. фон Гумбольдт // О свободе. Антология западноевропейской классической либеральной мысли / пер. с нем. М. А. Абрамова [и др.]. – М. : Мысль, 1995. – С. 184-189.

63. Гумбольдт, В. фон. Мысли о конституционном государственном устройстве в связи с новой французской конституцией. (Из письма другу, август 1791) [Электронный ресурс] / В. фон Гумбольдт ; пер. с нем. Р. М. Габитовой. – Режим доступа : http://www. polis-portal.ru/files/File/puvlication/Starie_publikacii_Polisa/G/1993-5-11-Gum-boldt_O_ konstitu-cionnom_gosudarstvennom_ustrojstve.pdf.

64. Гумбольдт, В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине / В. фон Гумбольдт ; пер. с нем. Л. Григорьевой // Современные стратегии культурологических исследований. Труды института европейских культур. Вып. 1. – М. : РГГУ, 2000. – С. 59-83.

65. Гумбольдт, В. фон. О пределах государственной деятельности / В. фон Гумбольдт. – Челябинск : Социум, 2009. – 287 с.

66. Дацюг, С. А. Онтологизации [Электронный ресурс] / С. А. Дацюг. – Киев, 2009. – 340 с. – Режим доступа : http://www.uis.kiev.ua/xyz/o.htm.

67. Дворецкий, И. Х. Латинско-русский словарь / И. Х. Дворецкий. – М. : Издательство «Русский язык», 1976. – 1096 с.

68. Дежина, И. Грантов много – денег мало. Как удержать в науке молодежь? / И. Дежина // Поиск. – 2003. – № 6 (716). – С. 7.

69. Денисенко, П. А. Парадигмальность образования (социокультурный аспект) / П. А. Денисенко // Власть. – 2009. – № 4. – С. 91-94.

70. Дереклеева, Н. И. Научно-исследовательская работа в школе / Н. И. Дереклеева. – М. : Вербум-М, 2001. – 48 с.

71. Деррида, Ж. Университет глазами его питомцев [Электронный ресурс] / Ж. Деррида // Отечественные записки. – М., 2003. – № 6 (14). – Режим доступа : http: www.strana-oz.ru /2003/6/universitet-glazami-ego-pitomzev.

72. Джерджен, К. Дж. К культурно-конструкционистской психологии // Джерджен К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика: Сборник статей / К. Дж. Джерджен ; пер. с англ. А. М. Корбута. – Мн. : БГУ, 2003. – С. 74-89.

73. Джерджен, К. Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика // Джерджен К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика: Сборник статей / К. Дж. Джерджен ; пер. с англ. А. М. Корбута. – Мн. : БГУ, 2003. – С. 116-144.

74. Джерджен К. Дж. Социальная теория в контексте: относительный гуманизм // Джерджен К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика: Сборник статей / К. Дж. Джерджен ; пер. с англ. А. М. Корбута. – Мн. : БГУ, 2003. – С. 145-160.

75. Джери, Д. Большой толковый социологический словарь (Collins) / Д. Джери, Дж. Джери ; пер. с англ. Н. Н. Марчук. – Том 1. – М. : Вече ; АСТ, 1999. – 544 с.

76. Джонгблоед, Б. Нидерланды: новации последних лет [Электронный ресурс] / Б. Джонгблоед ; пер. с англ. О. Попова // Образование в стране и мире. – Пермь, 2005-2006. – № 1. – Режим доступа : http://www.ocm.perm.ru/stat/stat_7.htm.

77. Дризе, Ю. Загонят в бутылку? Биохимики смогут решить многие жизненно важные проблемы, если выживут сами / Ю. Дризе // Поиск. – 2005. – № 32-33 (846-847). – С. 7.

78. Дризе, Ю. Пингвин никак не приземлится. Космические новинки легко адаптировать к нуждам землян, но сделать это некому / Ю. Дризе // Поиск. – 2005. – № 5 (819). – С. 13.

79. Дризе, Ю. Спросите что-нибудь полегче. Почему так трудно отвечать на простые вопросы о нашей науке? / Ю. Дризе // Поиск. – 2011. – № 12 (1138). – С. 7.

80. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Издательство «Питер», 1999. – 368 с.

81. Дугин, А. Г. Эволюция парадигмальных оснований науки / А. Г. Дугин. – М. : Арктология-Центр, 2002. – 418 с.

82. Дуда, Г. Идеи В. фон Гумбольдта и высшее образование в конце XX века / Г. Дуда ; пер. с нем. А. Перлова // Современные стратегии культурологических исследований. Труды института европейских культур. Вып. 1. – М. : РГГУ, 2000. – С. 59-67.

83. Евдокимов, А. К. Этапы становления молодого исследователя. Новые возможности организации студенческой научно-исследовательской работы / А. К. Евдокимов // Труды научно-методического семинара «Наука в школе». – 2003. – Т. 1. – С. 82-88.

84. Запесоцкий, А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – М. : Наука, 2003. – 456 с.

85. Зинченко, В. П. Гетерогенез творческого акта: слово, образ и действие в «котле Cogito» / В. П. Зинченко // Когнитивный подход. Научная монография / отв. ред. В. А. Лекторский. – М. : Канон$^{+}$; РООИ «Реабилитация», 2008. – С. 375-434.

86. Зомбарт, В. Буржуа: этюды по истории духовного развития современного экономического человека // Зомбарт В. Собрание сочинений в трех томах / В. Зомбарт. – Том 1. Буржуа. – СПб. : Издательство «Владимир Даль», 2005. – С. 25-478.

87. Ильина, О. Поиск дает результаты / О. Ильина // Business Guide – Инновации. Тематическое приложение к газете «Коммерсантъ». – 2001. – № 34. – С. 10-11.

88. Инноваторы из инкубатора / Центр информации и общественных связей TYCYP // Поиск. – 2004. – № 39 (801). – С. 2.

89. Инновации: ключ на старт. Экосистема венчурных компаний посевного цикла: состояние и перспективы / ООО Наутех ; [коллектив авторов]. – М. : Бизнес-журнал ; ИД Компьютерра, 2010. – 288 с.

90. Каганский, В. Л. Основные практики и парадигмы районирования / В. Л. Каганский // Региональные исследования. – 2003. – № 2. – С. 17-30.

91. Кайпер, А. Христианское мировоззрение. Лекции по кальвинизму / А. Кайпер ; пер. с англ. И. Манцурова, А. Бакулова. – СПб. : Шандал, 2002. – 240 с.

92. Кант, И. О педагогике / пер. с нем. С. Любомудрова // Кант И. Сочинения в восьми томах / И. Кант. – Том 8. – М. : Черо, 1994. – С. 399-462.

93. Кант, И. Ответ на вопрос: Что такое просвещение? / пер. с нем. Ц. Г. Арзаканьяна // Кант И. Сочинения в восьми томах / И. Кант. – Том 8. – М. : Черо., 1994. – С. 29-37.

94. Кант, И. Спор факультетов / пер. с нем. М. Левиной // Кант И. Сочинения в восьми томах / И. Кант. – Том 7. – М.: Черо, 1994. – С. 57-136.

95. Капра, Ф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем / Ф. Капра ; пер. с англ. под ред. В. Г. Трилиса. – К. : София ; М. : ИД «София», 2003. – 336 с.

96. Карпов, А. О. Генезис концепции исследовательского образования: от Канта до общества знаний / А. О. Карпов // Философия образования. – 2015. – № 2. – С. 17-36.

97. Карпов, А. О. Генеративное обучение / А. О. Карпов // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2010. – № 3. – С. 28-40.

98. Карпов, А. О. Дискурс и смысл / А. О. Карпов // Человек. – 2007. – № 5. – С. 130-136.

99. Карпов, А. О. Дискурс: классификация контекстов / А. О. Карпов // Вопросы философии. – 2008. – № 2. – С. 74-87.

100. Карпов, А. О. Дискурс нонмодерна / А. О. Карпов // Человек. – 2009. – № 4. – С. 124-131.

101. Карпов, А. О. Императив познавательной свободы в научном образовании / А. О. Карпов // Философские науки. – 2003. – № 6. – С. 104-125.

102. Карпов, А. О. Инжиниринговая платформа для трансфера технологий / А. О. Карпов // Вопросы экономики. – 2012. – № 7. – С. 47-65.

103. Карпов, А. О. Инновации и среда исследовательского обучения / А. О. Карпов // Философия образования. – 2013. – № 4 (49). – С. 27-37.

104. Карпов, А. О. Интегрированное знание / А. О. Карпов // Человек. – 2003. – № 4. – С. 81-85.

105. Карпов, А. О. Исследовательская парадигма в образовании / А. О. Карпов // Инновации в образовании. – 2010. – № 7. – С. 12-32.

106. Карпов, А. О. Исследовательское образование как педагогическая парадигма современной культуры знаний / А. О. Карпов // Народное образование. – 2011. – № 7. – С. 149-160.

107. Карпов, А. О. Исследовательское образование как стратегический ресурс общества, «работающего» на знаниях / А. О. Карпов // Философия образования. – 2011. – № 3 (36). – С. 60-68.

108. Карпов, А. О. К вопросу о целях образования / А. О. Карпов // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2012. – № 3. – С. 25-37.

109. Карпов, А. О. Когнитивная мобильность / А. О. Карпов // Народное образование. – 2008. – № 2. – С. 37-45.

110. Карпов, А. О. Коммодификация образования в ракурсе его целей, онтологии и логики культурного движения / А. О. Карпов // Вопросы философии. – 2012. – № 10. – С. 62-73.

111. Карпов, А. О. К проблеме философского обоснования деятельности современных школ науки / А. О. Карпов // Философия образования. – 2005. – №1 (12). – С. 144-154.

112. Карпов, А. О. К проблеме феноменологии творчества / А.О. Карпов // Философские науки. – 2005. – №5. – С. 105-119 ; № 6. – С.127-135.

113. Карпов, А. О. Локус научной одаренности: программа «Шаг в будущее» / А. О. Карпов // Вестник Российской академии наук. – 2012. – Том 82, № 8. – С. 725-731.

114. Карпов, А. О. Метод научных исследований vs метод проектов / А. О. Карпов // Педагогика. – 2012. – № 7. – С. 14-25.

115. Карпов, А. О. Мультипарадигмальная теория образования эпохи постмодерна / А. О. Карпов // Философия образования. – 2014. – № 3. – С. 17-33 ; № 4. – С. 60-78.

116. Карпов, А. О. Научная работа с молодежью в Бауманском университете / А. О. Карпов // Альма Матер (Вестник высшей школы). – 2004. – № 3. – С. 12-15.

117. Карпов, А. О. Научное образование на хроносоциальном фоне / А. О. Карпов // Философские науки. – 2004. – № 6. – С. 114-129 ; № 7. – С. 119-131 ; № 8. – С. 138-149.

118. Карпов, А. О. Научное познание и системогенез современной школы / А. О. Карпов // Вопросы философии. – 2003. – № 6. – С. 37-53.

119. Карпов, А. О. Научные исследования молодежи / А. О. Карпов // Вестник Российской академии наук. – 2002. – Том 72, № 12. – С. 1069-1074.

120. Карпов, А. О. Об одном системном подходе к развитию научного образования и научно-инновационной деятельности молодежи / А. О. Карпов // Инновации в образовании. – 2004. – № 6. – С. 14-41.

121. Карпов, А. О. Образование в обществе знаний: исследовательская модель / А. О. Карпов // Вестник Российской академии наук. – 2012. – Том 82, № 2. – С. 146-152.

122. Карпов, А. О. Образовательная эпистемология и трансформация знаний / А. О. Карпов // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. – 2010. – № 6. – С. 79-92.

123. Карпов, А. О. Образовательная эпистемология постмодернизма / А. О. Карпов // Философия образования. – 2010. – № 1 (30). – С. 113-121.

124. Карпов, А. О. Образовательные универсалии в психосоциальном контексте / А. О. Карпов // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 235-241.

125. Карпов, А. О. Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний. / А. О. Карпов. – СПб. : Алетейя, 2013. – 260 с.

126. Карпов, А. О. Общество знаний: механизмы деконструкции / А. О. Карпов // Вестник Российской академии наук. – 2007. – Том 77, № 2. – С. 127-132.

127. Карпов, А. О. Общество знаний: слабое звено / А. О. Карпов // Вестник Российской академии наук. – 2010. – Том 80, № 7. – С. 616-622.

128. Карпов, А. О. Онтологизация, “онтологизация” и образование / А. О. Карпов // Вопросы философии. – 2013. – № 9. – С. 31-42.

129. Карпов, А. О. Опыт философского осмысления современной научно-образовательной практики / А. О. Карпов // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. – 2005. – № 1. – С. 81-95.

130. Карпов, А. О. Особенности социокультурной трансляции в современной системе среднего образования / А. О. Карпов // Личность. Культура. Общество. – 2003. – Т. V, вып. 3-4 (17-18). – С. 307-327.

131. Карпов, А. О. Открытые инновации и высшее образование / А. О. Карпов // Высшее образование в России. – 2013. – № 3. – С. 37-44.

132. Карпов, А. О. Парадигмально-дифференцированная система образования / А. О. Карпов // Педагогика. – 2014. – № 3. – С. 28-37.

133. Карпов, А. О. Познавательная культура Реформации / А. О. Карпов // Философия образования. – 2012. – № 5. – С. 207-215.

134. Карпов, А. О. Принципы научного образования / А. О. Карпов // Вопросы философии. – 2004. – № 11. – С. 89-102.

135. Карпов, А. О. Современная теория научного образования: проблемы становления / А. О. Карпов // Вопросы философии. – 2010. – № 5. – С. 15-24.

136. Карпов, А. О. Современное образование и знание / А. О. Карпов // Философские науки. – 2010. – № 4. – С. 126-138.

137. Карпов, А. О. Современный университет: среда, партнерства, инновации / А. О. Карпов // Alma Mater (Вестник Высшей школы). – 2014. – № 8. – С. 8-12.

138. Карпов, А. О. Социальная и экзистенциальная онтологизации образования / А. О. Карпов // Вопросы философии. – 2015. – № 1. – С. 3-13.

139. Карпов, А. О. Социальные парадигмы и парадигмально-дифференцированная система образования / А. О. Карпов // Вопросы философии. – 2013. – № 3. – С. 22-32.

140. Карпов, А. О. Социокогнитивная структура и образование в обществе знаний / А. О. Карпов // Общество и экономика. – 2013. – № 11-12. – С. 5-20.

141. Карпов, А. О. Социокогнитивные основы и модель исследовательского обучения / А. О. Карпов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10, № 1. – С. 119-134.

142. Карпов, А. О. Социокультурный контекст индивидуальных проблемно-познавательных программ / А. О. Карпов // Вопросы философии. – 2006. – № 5. – С. 103-122.

143. Карпов, А. О. Странное общество и производство знаний / А. О. Карпов // Эпистемология и философия науки. – 2007. – Том XI, № 1. – С. 169-185.

144. Карпов, А. О. Технологос и образование / А. О. Карпов // Философия образования. – 2006. – № 1 (15). – С. 234-239.

145. Карпов, А. О. «Товаризация» образования против общества знаний / А. О. Карпов // Вестник Российской академии наук. – 2014. – Том 84, № 5. – С. 434-440.

146. Карпов, А. О. Транслогическое мышление / А. О. Карпов // Философские науки. – 2013. – № 11. – С. 53-66.

147. Карпов, А. О. Транслогическое cogito: Иов и веберовские пуритане / А. О. Карпов // Человек. – 2014. – № 1. – С. 143-153.

148. Карпов, А. О. Трансформативные учебные программы / А. О. Карпов // Знание. Понимание. Умение. – 2011. – № 1. – С. 52-57.

149. Карпов, А. О. Университет – от модерна к постмодерну / А. О Карпов // Общественные науки и современность. – 2014. – № 4. – С. 132-141.

150. Карпов, А. О. Феномены научного познания в психосоциальном измерении / А. О. Карпов // Философские наук. – 2003. – № 10. – С. 5-33.

151. Карпов, А. О. Школьная культура и общество знаний / А. О. Карпов // Первый Российский культурологический конгресс. Программа. Тезисы докладов. – 2006. – С. 407.

152. Карпов, А. О. Эпистемическая вещь и психокультурное понимание / А. О. Карпов // Вопросы философии. – 2012. – № 4. – С. 75-86.

153. Карякин, Ю. В. Новая парадигма образования / Ю. В. Карякин // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 329. – С. 39-43.

154. Касавин, И. Т. Истина / И. Т. Касавин // Новая философская энциклопедия. В четырех томах. – Том II. – М. : Мысль, 2001. – С. 169-172.

155. Кессиди, Ф. Х. От мифа к логосу. Становление греческой философии. / Ф. Х. Кессиди. – СПб. : Алетейя, 2003. – 360 с.

156. Ковалева, Г. «Собирать детей в элитных школах опасно» (интервью Н. Коныгиной) / Г. Ковалева // Известия. – 2004. – № 160 (26717) – С. 4.

157. Колесова, О. Поколение в сомнениях / О. Колесова // Поиск. – 2004. – № 19 (781). – С. 8-9.

158. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.

159. Коныгина, Н. Российский студент обеспечен, аполитичен и хочет учиться / Н. Коныгина // Известия. – 2004. – № 12 (26569). – С. 3.

160. Краевский, В. В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) / В. В. Краевский // Вопросы философии. – 2009. – № 3. – С. 77-82.

161. Краевский, В. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 128 с.

162. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.

163. Крылов, А. Н. Комментарии к «Началам» И. Ньютона / А. Н. Крылов // Ньютон И. Математические начала натуральной философии / И. Ньютон ; пер. лат. А.Н. Крылова. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 704 с.

164. Крымова, С. Политика невмешательства / С. Крымова // Поиск. – 2013. – № 52 (1282). – С. 3, 5.

165. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе / пер. с древнегреч. С. И. Соболевского // Ксенофонт. Сократические сочинения. Киропедия / Ксенофонт. – М. : ООО «Издательство АСТ»; Ладомир, 2003. – С. 29-167.

166. Ксенофонт. Домострой / пер. с древнегреч. С. И. Соболевского // Ксенофонт. Сократические сочинения. Киропедия / Ксенофонт. – М. : ООО «Издательство АСТ» ; Ладомир, 2003. – С. 220-280.

167. Кумарин, В. Аксиомы Песталоцци и психология / В. Кумарин // Народное образование. – 2002. – № 4. – С. 219-224.

168. Кун, Т. С. Структура научных революций / Т. С. Кун ; пер. с англ. И. З. Налетова. – М.: Издательство «Прогресс», 1977. – 300 с.

169. Куренной, В. Университетская корпорация / В. Куренной // Неприкосновенный запас: дебаты о политике и культуре. – 2006. – № 4-5 (48-49). – С. 185-193.

170. Кьеркегор, С. Болезнь к смерти // Кьеркегор С. Страх и трепет / С. Кьеркегор ; пер. с дат. Н. В. Исаевой, С. А. Исаева. – М. : Республика, 1993. – С. 251-350.

171. Кьеркегор, С. Гармоническое развитие в человеческой личности эстетических и этических начал // Кьеркегор С. Наслаждение и долг / С. Кьеркегор ; пер. с дат. П. Г. Ганзена. – Ростов н/Д : Издательство «Феникс», 1998. – С. 201-378.

172. Кьеркегор, С. Повторение / С. Кьеркегор ; пер. с дат. П.Г. Ганзена. – М.: Издательство «Лабиринт», 1997. – 160 с.

173. Лакатос, И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ / пер. с англ. В. Н. Поруса // Лакатос И. Методология исследовательских программ / И. Лакатос. – М. : ООО «Издательство АСТ» ; ЗАО НПП «Ермак», 2003. – С. 5-253.

174. Лапина, Т. С. Смыслозадавание и семиозис: онтологическо-гносеологическое измерение [Электронный ресурс] / Т. С. Лапина // Аналитика культурологи : электронное научное издание. 2009. – Выпуск 2 (14). – Режим доступа : http://analiculturolog.ru/component /k2/item/381-article_9.html.

175. Латур, Б. Нового времени не было. Эссе по симметричной антропологии / Б. Латур ; пер. с франц. Д. Я. Калугина. – СПб. : Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2006. – 240 с.

176. Ле Гофф, Ж. Другое Средневековье: время, труд и культура Запада / Ж. Ле Гофф ; пер. с франц. С. В. Чистякова, Н. В. Шевченко. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2002. – 328 с.

177. Лекторский, В. А. Предисловие / В. А. Лекторский // Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / М. Полани. – Благовещенск : Благовещенский колледж им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. – С. 5-15.

178. Лекторский, В.А. Эпистемология классическая и неклассическая / В. А. Лекторский. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.

179. Леонтович, А. В. Исследование как основа построения образовательной деятельности [Электронный ресурс] / А. В. Леонтович // Исследовательская деятельность учащихся : сборник статей. – М. : Издание МГДД(Ю)Т, 2003. – Режим доступа : http://www.researc her.ru/methodics/teor.

180. Леонтович, А. В. Исследовательская деятельность учащихся как средство формирования образовательного сообщества [Электронный ресурс] / А. В. Леонтович // Исследовательская деятельность учащихся. Сборник статей. – М. : Издание МГДД(Ю)Т, 2003. – Режим доступа : http://www.researcher.ru/methodics/teor.

181. Леонтович, А. В. Исследовательская деятельность учащихся (основные положения) [Электронный ресурс] / А. В. Леонтович // Исследовательская деятельность учащихся : сборник статей. – М. : Издание МГДД(Ю)Т, 2003. – Режим доступа : http://www.researc her.ru/methodics/teor.

182. Леонтович, А. В. К вопросу о сетевом управлении [Электронный ресурс] / А. В. Леонтович // Исследовательская деятельность учащихся : сборник статей. – М.: Издание МГДД(Ю)Т, 2003. – Режим доступа : http://www.researcher.ru/methodics/teor.

183. Леонтович, А. В. Типы научной работы и их образовательный смысл [Электронный ресурс] / А. В. Леонтович // Исследовательская деятельность учащихся : сборник статей. – М. : Издание МГДД(Ю)Т, 2003. – Режим доступа : http://www.researcher.ru/methodics /teor.

184. Лосев, А. Ф. История античной эстетики. Высокая классика / А. Ф. Лосев. – М. : Искусство, 1974. – Т. 3. – 599 с.

185. Лучше снизу / Пресс-служба Российского союза ректоров // Поиск. – 2011. – № 25 (1151). – С. 2.

186. Лютер, М. О свободе христианина / М. Лютер ; пер. с нем. И. Фокина // Мартин Лютер. 95 тезисов / сост. И. Фокин. – СПб. : Роза мира, 2002. – С. 87-107.

187. Мак-Ким Дональд, К. Вестминстерский словарь теологических терминов / К. Мак-Ким Дональд. – М.: Республика, 2004. – 503 с.

188. Малиновский, П. В. Онтологизация в многомерном эпистемическом пространстве онтономии: опыты ММК [Электронный ресурс] / П. В. Малиновский // Тезисы докладов к XIII Чтениям памяти Г.П. Щедровицкого. – 2007. – Режим доступа : http://www.fondgp. ru/lib/chteniya/xiii/mat/abstracts-2007/5.

189. Марков, Е. Корпоративный интерес / Е. Марков // Поиск. – 2004. – № 39 (801). – С. 2.

190. Маркова, Ю. В. Пьер Бурдье. Наука о науке и рефлективность. Курс в Коллеж де Франс в 2000-2001 годах / Ю. В Маркова ; реферат // Социологическое обозрение. – 2003. – Том 3, № 1. – С. 38-49.

191. Маркузе, Г. Одномерный человек / Г. Маркузе. – М. : ООО «Издательство АСТ» ; ЗАО НПП «Ермак», 2003. – 331 с.

192. Меланхтон, Ф. Аугсбургское вероисповедание / Ф. Меланхтон ; пер. с нем. И. Каркалайнен // Мартин Лютер. 95 тезисов / сост. И. Фокин. – СПб.: Роза мира, 2002. – С. 123-164.

193. Мертон, Р. Социальная теория и социальная структура / Р. Мертон ; пер. с англ. Е. Н. Егоровой [и др.]. – М. : АСТ ; АСТ Москва ; Хранитель, 2006. – 837 с.

194. Микешина, Л. А. Философия познания. Полемические главы / Л. А. Микешина. – М. : Прогресс-Традиция, 2002. – 624 с.

195. Миронов, В. В. Философия и метаморфозы культуры / В. В. Миронов. – М. : Современные тетради, 2005. – 424 с.

196. Моль, А. Социодинамика культуры / А. Моль. – М. : Издательство «Прогресс», 1973. – 406 с.

197. Мониторинг дел наших // Поиск. – 2009. – № 9 (1031). – С. 11.

198. Монтень, М. Опыты / М. Монтень. – М.: Правда, 1991. – 656 с.

199. Моргунова, Е. Надежда на отчаявшихся. Инновациями может двигать только промышленность / Е. Моргунова // Поиск. – 2004. – № 40 (802). – С. 5.

200. Моргунова, Е. Тактика стратегов / Е. Моргунова // Поиск. – 2005. – № 43 (857). – С. 3.

201. Моргунова, Е. Точность – вежливость? / Е. Моргунова // Поиск. – 2005. – № 23 (837). – С. 4.

202. Назаров, В. Освобождение от школьного рабства / В. Назаров // Известия. – 2011. – № 161 (28422). – С. 12.

203. На переходе. Интервью с Я. Кузьминовым / беседовала Н. Булгакова // Поиск. – 2009. – № 20 (1042). – С. 6-7.

204. Научные школы Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана. История развития / под ред. И. Б. Федорова, К. С. Колесникова. – М. : Издательство МГТУ им. Н. Э. Баумана, 1995. – 424 с.

205. Некипелова, Е. Е. Охота на умы: проигранный раунд / Е. Е. Некипелова, Л. И. Леденева // Поиск. – 2003. – № 46 (756). – С. 6.

206. Никольский, В. С. Коммодификация знания и образования: эссе о ценностях и ценах / В. С. Никольский // Высшее образование в России. – 2010. – № 3. – С. 149-152.

207. Никонов, П. Проблемы венчурного бизнеса в России / П. Никонов // Венчурный капитал. Приложение к газете РБК Daily. – 2010. – № 231. – С. 14.

208. Ньютон, И. Математические начала натуральной философии / И. Ньютон ; пер. с лат. А. Н. Крылова. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 704 с.

209. Обзорная дискуссия. Зарубежные эксперты недооценили РАН // Поиск. – 2011. – № 26 (1152). – С. 4.

210. Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век. / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – 520 с.

211. О реформе образования, ее итогах и перспективах. Заявление Ученого совета филологиче ского факультета МГУ им. М. В. Ломоносова [Электронный ресурс] / Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова. – Режим доступа : http://www.philol.msu.ru/faculty/v-zaschitu-gumanitarnogo-obrazovanija-v-rossii/o-reforme-obrazovaniya-philolmsu 2012.

212. Орлова, А. Дар – не подарок / А. Орлова // Поиск. – 2014. – № 13 (1295). – С. 18.

213. Орлова, А. Знания в силе. Дипломированных прибавилось, но стало ли больше образованных? / А. Орлова // Поиск. – 2013. – № 3-4 (1233-1234). – С. 6.

214. Ортега-и-Гассет, Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет ; пер. с исп. М. Н. Голубевой, А. М. Корбута. – М. : Издательский дом Государственного университета – Высшей школы экономики, 2010. – 144 с.

215. Оуэн, С. У. Жизнь Ричарда Бакстера / С. У. Оуэн // Бакстер Р. Служение, в котором мы нуждаемся / Р. Бакстер ; пер. с англ. В. Колыбаева. – СПб. : Мирт, 2005. – С. 77-126.

216. Ошеров, С. А. Сенека: философ, прозаик, поэт / С. А. Ошеров // Сенека Л.-А. Нравственные письма к Луцилию; Трагедии / Л.-А. Сенека. – М. : Художественная литература, 1986. – С. 5-30.

217. Павлюткин, И. Рынок как метафора: критический анализ маркетизации образования [Электронный ресурс]. – 16 с. – Режим доступа : do.gendocs.ru/docs-101296/101296.doc.

218. Пакер, Дж. Предисловие / Дж. Пакер // Бакстер Р. Служение, в котором мы нуждаемся / Р. Бакстер ; пер. с англ. В. Колыбаева. – СПб. : Мирт, 2005. – С. 3-6.

219. Парсонс, Т. Общий обзор / Т. Парсонс // Американская социология. Перспективы, проблемы, методы / пер. с англ. В. В. Воронина [и др.]. – М. : Издательство «Прогресс», 1972. – С. 360-378.

220. Пелегрини, Б. Дж. Учащиеся-исследователи. Блокнот участника / Б. Дж. Пелегрини, К. А. Олсон. – Режим доступа : http://www.iteach.ru/courses/metodika.

221. Планк, М. Единство физической картины мира / М. Планк ; пер. с нем. Л. Я. Штрума // Единство физической картины мира: Сборник статей. – М. : Наука, 1966. – С. 23-50.

222. Платон. Горгий / пер. с древнегреч. С. П. Маркиша // Платон. Собрание сочинений в четырех томах / Платон. – Т. 1. – М. : Мысль, 1990. – С. 477-574.

223. Платон. Государство / пер. с древнегреч. А. Н. Егунова // Платон. Собрание сочинений в четырех томах / Платон. – Т. 3. – М. : Мысль, 1994. – С. 79-420.

224. Платон. Евтидем / пер. с древнегреч. С. Я. Шейнман–Топштейн // Платон. Собрание сочинений в четырех томах / Платон. – Том 1. – М. : Мысль, 1990. – С. 158-202.

225. Платон. Законы / пер. с древнегреч. А. Н. Егунова // Платон. Собрание сочинений в четырех томах / Платон. – Т. 4. – М. : Мысль, 1994. – С. 71-437.

226. Платон. Политик / пер с древнегреч. С. Я. Шейниан-Топштейн // Платон. Собрание сочинений в четырех томах / Платон. – Т. 4. – М.: Мысль, 1994. – С. 3-70.

227. Платон. Протагор / пер. с древнегреч. Вл. С. Соловьева // Платон. Собрание сочинений в четырех томах / Платон. – Т. 1. – М. : Мысль, 1990. – С. 418-476.

228. Платон. Филеб / пер. с древнегреч. Н. В. Самсонова // Платон. Собрание сочинений в четырех томах / Платон. – Т. 3. – М. : Мысль, 1994. – С. 7-78.

229. Платон. Хармид / пер. с древнегреч. С. Я. Шейнман-Топштейн // Платон. Собрание сочинений в четырех томах / Платон. – Т. 1. – М. : Мысль, 1990. – С. 341-371.

230. Полани, М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / М. Полани ; пер. с нем. М. Б. Гнедовского [и др.]. – Благовещенск : Благовещенский гуманитарный колледж им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. – 344 с.

231. Положение молодежи и реализация государственной молодежной политики в Российской Федерации: 2002 год. – М. : Логос, 2003. – 144 с.

232. Понарина, Е. Без лишних деклараций / Е. Понарина // Поиск. – 2005. – № 1(815). – С. 6.

233. Пономарев, Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.

234. Поппер, К. Р. Объективное знание. Эволюционный подход / К. Р. Поппер ; пер. с англ. Д. Г. Лахути. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 384 с.

235. Порус, В. Н. Рациональность. Наука. Культура / В. Н. Порус. – М. : Университет РАО, 2002. – 352 с.

236. Похолков, Ю. П. Печально, но факт. Тезис о лучшем в мире российском образовании сегодня звучит неубедительно / Ю. П. Похолков // Поиск. – 2011. – № 10-11 (1136-1137). – С. 13.

237. Пружинин, Б. И. Ratio serviens? Контуры культурно-исторической эпистемологии / Б. И. Пружинин. – М. : РОССПЭН, 2009. – 423 с.

238. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская [и др.] ; Министерство образования Российской Федерации. – М., 2003. – 94 с.

239. Разбор недобора // Поиск. – 2009. – № 39 (1061). – С. 7.

240. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. П. Коломинский. – СПб. : ЗАО «Издательство «Питер», 1999. – 600 с.

241. Ребер, А. С. Большой толковый психологический словарь / А. С. Ребер ; пер. с англ. Е. Ю. Чеботарева. – Том 1. – М. : ООО «Издательство АСТ» ; Издательство «Вече», 2001. – 592 с.

242. Ребер, А. С. Большой толковый психологический словарь / А. С. Ребер ; пер. с англ. Е. Ю. Чеботарева. – Том 2. – М. : ООО «Издательство АСТ» ; Издательство «Вече». 2001. – 560 с.

243. Ридингс, Б. Университет в руинах / Б. Ридингс ; пер. с англ. А. М. Корбута. – Минск : БГУ, 2009. – 248 с.

244. Рижский, М. И. Библейские вольнодумцы / М. И. Рижский. – М. : Республика, 1992. – 236 с.

245. Рогов, С. М. Россия должна стать научной сверхдержавой / С. М. Рогов // Вестник Российской академии наук. – 2010. – Том 80, № 7. – С. 579-590.

246. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К Р. Роджерс ; пер. с англ. М. М. Исениной. – М. : Издательская группа «Прогресс»; Универс, 1994. – 480 с.

247. Розин, В. М. Философия образования: Этюды-исследования / В. М. Розин. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО "МОДЭК", 2007. – 576 с.

248. Розин, В. М. Философия техники: история и современность / В. М. Розин. – М. : ИФ РАН, 1997. – 283 с.

249. Розин, В. М. Эволюция представлений Г.П. Щедровицкого о науке / В. М. Розин // Методология науки: статус и программы. – М. : ИФ РАН, 2005. – С. 94–124.

250. Роль образования в формировании гражданского общества. «Круглый стол» журналов «Вопросы философии» и «Педагогика». Выступили: В. П. Борисенков, В. В. Краевский, И. С. Тимофеев, Т. Ю. Сидорина, Е. В. Бережнова, А. О. Карпов, А. А. Арламов, А. Я. Данилюк, А. Н. Шимина, Н. Г. Багдасарьян, А. К. Евдокимов, А. В. Хуторской, Н. В. Беломестнова / В. П. Борисенков [и др.] // Педагогика. – 2007. – № 3. – С. 42-70.

251. Российская наука и молодежь. Материалы «круглого стола». Выступили: В. А. Лекторский, Е. В. Семенов, А. В. Юревич, А. О. Карпов, Н. Г. Багдасарьян, Е. А. Володарская, Н. Л. Гиндилис, Д. Б. Богоявленская, К. А. Зуев / В. А. Лекторский [и др.] // Вопросы философии. – М.: Наука, 2004. – № 8. – С. 3-33.

252. Ростиславлева, Н. В. Вильгельм фон Гумбольдт и его модель университета: взгляд из XXI века / Н. В. Ростиславлева // Cogito. – Ростов-на-Дону : НМЦ «Логос», 2006. – С. 333-345.

253. Рябенко, И. П. Программа «Шаг в будущее» в Псковской области. Из опыта работы Псковского областного центра развития одаренных школьников / И. П. Рябенко // Труды научно-методического семинара «Наука в школе». – 2004. – Т. 2. – С. 81-89.

254. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского обучения школьников / А. И. Савенков // Фізіка: проблемы выкладання. – 2007. – № 3. – С. 14-24.

255. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. / А. И. Савенков. – М. : Ось-89, 2006. – 480 с.

256. Савиных, А. В России нашелся только «Яндекс» / А. Савиных // Известия. – 2011. – № 46 (28307). – С. 4.

257. Савотина, Н. А. Понятие «парадигма» и его статус в педагогике / Н. А. Савотина // Педагогика. – 2012. – № 10. – С. 3-10.

258. Самуэлс, Э. Юнг и постъюнгианцы / Э. Самуэлс. – М. : ЧеРо, 1997. – 416 с.

259. Саплинова, М. В России судьба компаний зависит от человеческих отношений / М. В. Саплинова // Коммерсантъ. – 2004. – № 195 (3034). – С. 20.

260. Сборник материалов Российской молодежной научной и инженерной выставки «Шаг в будущее» и Национального соревнования молодых ученых Европейского Союза. – М. : НТА «АПФН», 2002. – 76 с.

261. Сверху вниз. Правительство // Поиск. – 2005. – № 41 (855). – С. 3.

262. Сенека, Л. А. Нравственные письма к Луцилию / Л. А. Сенека; пер. с лат. С. А. Ошерова. – М. : Издательство «Наука», 1977. – 384 с.

263. Сергиенко, Е. А. Когнитивное развитие / Е. А. Сергиенко // Современная психология. – М. : ИНФРА-М, 1999. – С. 409-429.

264. Сиземская, И. Н. Образование на волне российской модернизации / И. Н. Сиземская // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 7. Философия. – 2011. – № 2 (14). – С. 137-142.

265. Сиземская, И. Н. Проблемы образования в контексте отечественного философско-педагогического наследия / И. Н. Сиземкая // Педагогика и просвещение. – 2012. – № 3 (7). – С. 7-15.

266. Скотт, Р. Инновационные стратегии Великобритании / Р. Скотт // Форсайт. – 2009. – Том 3, № 4 (12). – С. 16-21.

267. Смирнов, М. Ю. Реформация и протестантизм / М. Ю. Смирнов. – СПб. : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006. – 197 с.

268. Солсо, Р. Л. Когнитивная психология / Р. Л. Солсо. – М. : Тривола; Либерия, 2002. – 600 с.

269. Соснов, А. Ловите момент. В науку нужно звать пятиклассников / А. Соснов // Поиск. – 2011. – № 44-45 (1170-1171). – С. 24.

270. Соснов, А. Путь инноваций: без оваций / А. Соснов // Поиск. – 2002. – № 50 (708). – С. 7-8.

271. Степин, В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с.

272. Стрельникова, Л. Наши высокие технологии нужны только за границей / Л. Стрельникова // Известия. – 2004. – (21 июня). – С. 8.

273. Тарасова, О. И. Образовательные парадигмы и информационная культура [Электронный ресурс] / О. И. Тарасова. – Режим доступа : http:portal.gersen.ru.

274. Телегина, Г. В. Реформа образования на Западе: либеральный консерватизм или консервативный либерализм? / Г. В. Телегина // Вопросы философии. – 2005. – № 8. – С. 129-144.

275. Терехова, А. Кадры за кадром? / А. Терехова // Поиск. – 2009. – № 3-4 (1025-1026). – С. 14.

276. Титов, В. В. Трансфер технологий [Электронный ресурс] / В. В. Титов. – Режим доступа : http://www.metodolog.ru/00384/13.htm.

277. Толстой, Л. Н. О задачах педагогики // Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. – М. : Педагогика, – 1989. С. 37-40.

278. Толстой, Л. Н. О народном образовании // Толстой Л. Н. Собрание сочинений в двадцати двух томах / Л. Н. Толстой. – Том 16. Публицистические произведения. 1855-1886. – М. : Художественная литература, 1983. – С. 7-28.

279. Толстой, Л. Н. Прогресс и определение образования // Толстой Л. Н. Собрание сочинений в двадцати двух томах / Л. Н. Толстой. – Том 16. Публицистические произведения. 1855–1886. – М.: Художественная литература, 1983. – С. 66-96.

280. Торндайк, Э. Принципы обучения, основанные на психологии / Э. Торндайк // Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. – М. : ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – С. 9-248.

281. Триста лет дома Романовых. – М. : Ассоциация «Информ-Эко», 1990. – 170 с.

282. Троу, М. Социология образования / М. Троу // Американская социология. Перспективы, проблемы, методы / пер. с англ. В. В. Воронина, Е. В. Зиньковского. – Издательство «Прогресс», 1972. – С. 174-187.

283. Ускова, О. Силиконовый тупик / О. Усакова // Известия. – 2011. – № 226 (28487). – С. 8.

284. Ушаков, Д. В. Мышление и интеллект / Д. В. Ушаков // Современная психология. – М. : ИНФРА-М, 1999. – С. 241-266.

285. Федотова, В. Г. Модернизация и культура / В. Г. Федотова // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 4. – С. 139-147.

286. Федотова, В. Г. Социальные инновации как основа процесса модернизации общества / В. Г. Федотова // Вопросы философии. – 2010. – № 10. – С. 3-16.

287. Федотова, В. Г. Экономика и демократия в проекте модернизации России / В. Г. Федотова, В. А. Колпаков // Знание. Понимание. Умение. – 2013. – № 1. – С. 323-332.

288. Филолай. Фрагменты / Филолай // Фрагменты ранних греческих философов. Часть 1. От эпических теокосмогоний до возникновения атомистики / пер. с древнегреч. А. В. Лебедева. – М. : Издательство «Наука», 1989. – С. 441-446.

289. Философия – образование – общество (материалы «круглого стола»). Выступили: В. В. Краевский, А. Н. Шимина, А. О. Карпов, Н. В. Беломестнова, Н. Г. Багдасарьян, Т. Ю. Сидорина, А. В. Кирьякова, А. К. Евдокимов, Е. В. Бережнова, А. В. Хуторской, Б. И. Пружинин, В. П. Борисенков / В. В. Краевский [и др.] // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 29-44.

290. Философский словарь: основан Г. Шмидтом / пер. с нем. М. М. Беляева [и др.]. – М. : Республика, 2003. – 575 с.

291. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – Мн. : Харвест, 2003. – 384 с.

292. Фуко, М. Порядок дискурса // Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / М. Фуко ; пер. с франц. С. Т. Табачниковой. – М. : Касталь, 1996. – С. 47-96.

293. Хабермас, Ю. Идея университета. Процессы обучения / Ю. Хабермас // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 1994. – № 4. – С. 9-17.

294. Хайдеггер, М. Вопрос о технике // Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В. В. Бибихина. – М. : Республика, 1993. – С. 221-238.

295. Хайдеггер, М. Время картины мира // Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет / М. Хайдеггер ; пер. с нем. А. В. Михайлова. – М. : Издательство «Гнозис». – С. 135-167.

296. Хайдеггер, М. Европейский нигилизм // Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В.В. Бибихина. – М. : Республика, 1993. – С. 63-176.

297. Хайдеггер, М. Конец философии и задача мышления [Электронный ресурс] / М. Хайдеггер ; пер. с нем. Д.В. Смирнова; [Heidegger M. Das Ende der Philosophie und die Aufgabe des Denkes. Fr./M., 2007. – S. 67-90]. – Режим доступа : vox-journal. org/content/vox5haidegger.pdf.

298. Хайдеггер, М. Наука и осмысление // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В. В. Бибихина. – М. : Республика, 1993. – С. 238-253.

299. Хайдеггер, М. Поворот // Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления / М. Хайдеггер ; пер с нем. В. В. Бибихина. – М. : Республика, 1993. – С. 253-258.

300. Хайдеггер, М. Самоутверждение немецкого университета // Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет / М. Хайдеггер ; пер. с нем. А. В. Михайлова. – М. : Издательство «Гнозис», 1993. – С. 222-231.

301. Хайдеггер, М. Учение Платона об истине // Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В. В. Бибихина. – М. : Республика, 1993. – С. 345-360.

302. Хаксли, О. Через много лет / пер. с англ. В. Бабкова // Хаксли О. О дивный мир. Через много лет. Романы / О. Хаксли. – СПб. : Амфора, 1999. – С. 227-517.

303. Хилько, И. Болонские сомнения / И. Хилько // Поиск. – 2011. – № 40 (1166). – С. 2.

304. Холодная, М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.

305. Хорн, Г. Карл Ясперс как философ образования / Г. Хорн ; пер. с англ. А. Корбута // Ясперс К. Идея университета / К. Ясперс. – Минск : БГУ, 2006. – С. 6-30.

306. Хуторской, А. В. Дистанционное обучение научному творчеству / А. В. Хуторской // Труды научно-методического семинара «Наука в школе». – М., 2005. – Т. 4. – С. 99-110.

307. Чанышев, А. Н. Протестантизм / А. Н. Чанышев. – М. : Издательство «Наука», 1969. – 216 с.

308. Чернаков, А. Делать «Булаву» и учить детей будут троечники / А. Чернаков // Известия. – 2009. – № 192. – С. 4.

309. Чернова, Т. Мертворожденный? Новый закон об образовании попытаются реформировать / Т. Чернова // Поиск. – 2013. – № 35 (1265). – С. 5.

310. Черных, А. Высшей школе дали последний звонок: ректоров предупредили о сокращении господдержки / А. Черных // Коммерсантъ. – 2013. – № 63 (5095). – С. 3.

311. Чесбро, Г. Открытые инновации / Г. Чесбро ; пер. с англ. В. Н. Егорова. – М. : Поколение, 2007. – 336 с.

312. Шадриков, В. Д. Введение в психологию: способности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2002. – 160 с.

313. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1994. – 320 с.

314. Шадриков, В. Д. Происхождение человечности / В. Д. Шадриков. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 200 с.

315. Шаповалов, А. Депутаты продают интеллектуальную собственность / А. Шаповалов // Коммерсантъ. – 2005. – № 130П (3114). – С. 6.

316. Шаповалов, А. В России все меньше нового / А. Шаповалов // Коммерсантъ. – 2004. – № 104 (2943). – С. 20.

317. Шаталова, Н. Каким ты был, таким и остался. Насколько сильно изменилось наше общество за последние годы / Н. Шаталова // Поиск. – 2004. – № 52 (814). – С. 12.

318. Шевчук, М. Сергей Миронов отчитался о неудачах правительства / С. Шевчук // Коммерсантъ. – 2005. –№ 18 (3102). – С. 2.

319. Шекспир, У. Ричард III / пер. с англ. А. Радловой // Шекспир У. Полное собрание сочинений в восьми томах / У. Шекспир. – Том 1. – М. : Государственное издательство «Искусство», 1957. – С. 430-579.

320. Шелер, М. Ресентимент в структуре моралей / М. Шелер ; пер. с нем. А. Н. Малинкина. – СПб. : Наука, Университетская книга, 1999. – 231 с.

321. Щедровицкий, Г. П. Заметки об эпистемологических структурах онтологизации, объективации, реализации [Электронный ресурс] / Г. П. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1996. – № 3-4. – Режим доступа : www.fondgp.ru/lib/journals/vm/1996/3-4/v963sh50.

322. Щедровицкий, Г. П. Проблема онтологии в истории философии и системомыследеятельностной методологии [Электронный ресурс] / Г. П. Щедровицкий. – Режим доступа : http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/xiii/texts/1.

323. Щедровицкий, Г. П. Эпистемологические структуры онтологизации, объективации, реализации (08.05.80-21.06.80) [Электронный ресурс] / Г. П. Щедровицкий ; расшифровка аудиозаписи Ю.В. Громыко // Фонд «Архив ММК». – Арх. № 0658. – Режим доступа : http://www.mmk-documentum.com/fax/196.

324. Юнг, К. Г. Инстинкт и бессознательное // Юнг К. Г. Сознание и бессознательное / К. Г. Юнг ; пер. с англ. А. А. Алексеева. – СПб. : Университетская книга, 1997. – С. 57-68.

325. Юнг, К. Г. Личное и сверхличное, или Коллективное бессознательное / пер. с нем. Т. Ребеко // Юнг К. Г. Бог и бессознательное / К. Г. Юнг. – М. : Олимп, ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – С. 292-312.

326. Юнг, К. Г. Трансцендентная функция // Юнг К. Г. Сознание и бессознательное / К. Г. Юнг ; пер. с англ. А. А. Алексеева. – СПб.: Университетская книга, 1947. – С. 284-312.

327. Ясперс, К. Идея университета / К. Ясперс ; пер. с нем. Т. В. Тягуновой ; [Jaspers K. Die Idee der Universität. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 1980. 132 s.]. – Минск : БГУ, 2006. – 159 с.

328. Ясперс, К. Идея университета / К. Ясперс ; пер. с нем. О. Шпараги ; [Jaspers K., Rossmann K. Die Idee der Universität. Berlin, Göttingen, Heidelberg: Springer, 1961. 250 s.] // Топос. Минск : Центр исследований по философской антропологии Европейского гуманитарного университета, 2006. – № 3. – С. 8-25.

329. Alternative white paper: In defence of public higher education [Electronic resource] // Guardian Unlimited, 2011 (September 28). – Access mode : http:features.rr.com/article/0e71coY1Pj5Rg.

330. Anderson, R. The «Idea of a University's» today [Electronic resource] / R. Anderson. – Access mode : http://www.historyandpolicy.org/papers/policy-paper-98.html.

331. Andrew, J. P. The Innovation Imperative in Manufacturing: How the United States Can Restore Its Edge / J. P. Andrew, E. S. De Rocco, A. Taylor. – Boston : BCG, MI, NAM. 2009. – 28 p.

332. Barker, P. Theological Foundations of Kepler's Astronomy / P. Barker, B. R. Goldstein // Science in Theistic Contexts. – Chicago : Osiris, 2001. – Vol. 16. – P. 88-113.

333. Baxter, R. Christian Directory / R. Baxter. – London, 1825.

334. Botkin, J. W. No limits to Learning. Bridging the Human Gap. A Report to the Club of Rome / J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza. – Oxford : Pergamon Press, 1999. – 162 p.

335. Bourdieu, P. Cultural Reproduction and Social Reproduction / P. Bourdieu // Power and Ideology in Education / ed. by J. Karabel, A. Halsey. – New York : Oxford University Press, 1977. – P. 487-511.

336. Boyle, R. Some Considerations touching the Usefulness of Experimental Natural Philosophy / R. Boyle. – Oxford, 1664.

337. Brown, W. Talking Points in Depense of US and Public Education [Electronic resource] / W. Brown, S. Rosen, R. Berkley Walker. – US Berkley Faculty Assotiation, 2011 (September 21). – Access mode : http://ucbfa.org/2011/09/talking-points-of-uc-and-public-education/.

338. Bruner, J. S. Science education and teachers: a Karplus Lecture // Bruner J. S. In Search of Pedagogy. The selected works of Jerome S. Bruner / J. S. Bruner. – Vol. II. – London and New York : Routledge, 2006.– P. 150-159.

339. Cable, V. Foreword / V. Cable, D. Willetts // Higher Education: Students of the Heart of System / Department for Business, Innovation and Skills. – London : TSO. – P. 2-3.

340. Carr, D. Making Sense of Education / D. Carr. – London and New York : RoutledgeFalmer, 2003. – 294 p.

341. Cicourel, A. V. The Education Decision Makers / A. V. Cicourel, J. I. Kitsuse. – Indianapolis : Bobbs-Merrill, 1963.

342. Cicourel, A. V. The School as a Mechanism of Social Differentation / A. V. Cicourel, J. I. Kitsuse // Power and Ideology in Education. – New York : Oxford University Press, 1977. – P. 282-292.

343. Collini, S. The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey / S. Collini // London Review of Books. – London : LRB.Ltd, 2011. – Vol. 33, № 16. – P. 9-14.

344. Comments [Electronic resource] / Swain H. Higher education white paper is provoking a winter of discontent / H. Swain // The Guardian. – London, 2011 (September 27). – Access mode : http://www.guardian.co.uk/education/2011/sep/27/higher-education-alternative-white-paper/start-of-comments.

345. Communique. 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development. – Paris : UNESCO, 2009. – 10 p.

346. Cubberley, E. P. Public school administration / E. P. Cubberley. – Boston : Houghton Mifflin, 1916.

347. Cuypers, S. E. Critical Thinking, Autonomy and Practical Reason / S. E. Cuypers // Journal of Philosophy of Education. – Oxford : Blackwell Publishing, 2004. – Vol. 38, No 1. – P. 75-90.

348. Dall'Alba, G. Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of Becoming / G. Dall'Alba // Exploring Education Through Phenomenology: Diverse Approaches / edited by Gloria Dall'Alba. – Oxford : Weley-Blackwell Publishing, 2009. – P. 41-51.

349. Delivering on The Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation / Communication from the Commission to the Counsil and the European Parlament. – Brussels : Commission of the European Communities, 2006. – 16 p.

350. Developing Foresight for the Development of Higher Education/Research Relations in the Perspective of the European Research Area (ERA) / edited by Prof. Etienna Bourgeois // Final Report of the Strata-Etan Expert Group. – Brussels : European Commission, Directorate-General for Research. Unit RTD-K.2, 2002. – 82 p.

351. Die Bibel. Nach der Übersetzung Martin Luthers. – Stuttgart : Deutsche Bibelgesellschaft, 1985. – 1306 s.

352. Doll, W. E. A Post-modern Perspective on Curriculum / W. E. Doll. – New York and London : Teacher College Press, Columbia University, 1993. – 215 p.

353. Efimenko, A. My challenge to children's mortality / A. Efimenko // 12th European Union Contest for Young Scientists. – Bergen: The Netherlands Yong Scientists Foundation, 2000. – P. 83.

354. English, A. Transformation and Education: the Voice of the Learner in Peters' Concept of Teaching / A. English // Journal of Philosophy of Education. – Oxford, 2009. – Vol. 43, № 1. – P. 75-95.

355. Europeans, science and technology. Eurobarometer 55.2 / European Commission. EUR 20181. – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2002. – 60 p.

356. Franklin, B. Advice to a young tradesman // Franklin B. Works / B. Franklin ; ed. Sparks. Vol. 2.– 1748.

357. Freire, P. The Politics of Education. Culture, Power, and Liberation / P. Freire ; transl. by Donaldo Macedo. – Wesport, Connecticut ; London : Bergin & Garvey Publishers, Inc., 1985. – 209 p.

358. Giesinger, J. Evaluating School Choise Policies: A response to Harry Brighous / J. Giesinger // Journal of Philosophy of Education. – Oxford, 2009. – Vol. 43, № 4. – P. 589-596.

359. Godon, R. Understanding, Personal Identuty and Education / R. Godon // Journal of Philosophy of Education. – Oxford, 2004. – Vol. 38, No 4. – P. 589-600.

360. Greenaway, D. Funding Higher Education in the UK: The Role of Fees and Loans / D. Greenaway, M. Haynes // Economic Journal. Royal Economic Society. – 2003. – Vol. 113. – P. 150-166.

361. Gregorieva, V. How to make a profit from waste material / V. Gregorieva // 12th European Union Contest for Young Scientists. – Bergen : The Netherlands Young Scientists Foundation, 2000. – P. 84.

362. Gureev, A. Home Laser Appliance to Diagnose Cancer / A. Gureev // 13th European Union Contest for Young Scientists. – Brussels-Oslo : European Comission Directorate-General; Norwegian Foundation for Youth and Science, 2001. – P. 29.

363. Hammershoj, L. G. Creativity as a Question of Bildung / L. G. Hammershoj // Journal of Philosophy of Education. – Oxford, 2009. – Vol. 43, № 4. – P. 545-557.

364. Hans, N. New Trends in Education in the Eighteenth Century / N. Hans. – London : Routledge&Kegan Paul, 1951.

365. Harris, W. T. Vocation versus culture; or the two aspects of education / W. T. Harris // Education. – 1891. – Vol. XII.

366. Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process/MEMO/09/172. – Brussels : Commission of the European Communities, 2009. – 6 p.

367. Higher Education: Students of the Heart of System / Department for Business Innovation and Skills. – London : TSO. – 80 p.

368. Higher education white paper may not deliver government's aims : Media Release [Electronic resource] / Universities UK. – Access mode : http://universitiesuk.ac.uk/Newsroom/ MediaRele aes/Pages/Highereducationwhite papermaynotdelivergoverment'saimsUniversitiesUK.aspx.

369. Hopper, E. I. A Typology for the Classification of Educational Systems / E. I. Hopper // Power and Ideology in Education. – New York : Oxford University Press, 1997. – P. 153-166.

370. How Are We Going to Transform Education? A Roundtable: Arlamov A. A., Bagdasar'ian N. G., Daniliuk A. Ia., Karpov A. O., Pruzhinin B. I., Aref'eva E. M., Bezuglova O. A., Kerimov D. F., Korikova N. I., Lomonosova O. I., Moskalenko M. L., Pachin I. M., Sukhov M. V., Shalashova T. Iu. / A. A. Arlamov [et al.] // Russian Education and Society. – NY, 2011. – Vol. 53. – № 8. – P. 36-62.

371. In Defence of Higher Education [Electronic resource] // The Plashing Vole: y traethodydd, 2011. – (September 27). – Access mode : http://plashingvole.blogspot.com/2011/09/in-defence-of-high er-education.html.

372. In Defence of Public Higher Education (doc.) [Electronic resource]. – Access mode : http://publicuniversity.org.uk/wp-content/uploads/2011/09/In_Defence_of_Public_HE.

373. In Defence of Public Higher Education [Electronic resource] // The Guardian. London, 2011. – (September 27). – Access mode : http: //www.guardian.co.uk/education/2011/sep/27/defence-of-higher-education-signatories.

374. International Human Genome Sequencing Consortium. Finishing the euchromatic sequence of the human genome // Nature. – Vol. 431, № 7011. – P. 931-945.

375. Jastrow, M. The book of Job / M. Jastrow. – Philadelfia, 1920.

376. Karpov, A. O. Knowledge Society: A Weak Link / A. O. Karpov // Herald of the Russian Academy of Sciences. – Road Town Tortola, 2010. – Volume 80, Number 4. – P. 372-377.

377. Karpov, A. O. Knowledge Society: Mechanisms of Deconstruction / A. O. Karpov // Herald of the Russian Academy of Sciences. – Road Town Tortola, 2007. – Volume 77, Number 1. – P. 47-51.

378. Karpov, A. Science schools – New educational reality / A. O. Karpov// Proceedings of International Network of Philosophers of Education 9-th Biennial Conference: Voices of Philosophy of Education. – Madrid, 2004. – P. 351.

379. Karpov, A. The commodification of education / A. O. Karpov // Russian Education and Society. – NY, 2013. – Volume 55, № 5. – P. 75-90.

380. Kepler, J. Prodromus dissertationem cosmographicum continens Mysterium cosmographicum / J. Kepler. – 1596.

381. Knapp, R. H. Origins of American Scientists / R. H. Knapp, H. B. Goodrich. – Chicago : University of Chicago Press, 1952.

382. MacBeath, J. Schools for communities / J. MacBeath // Tomorrow's Schools – Towards Integrity / edited by Chris Watkins, Caroline Lodge, Ron Best. – London and New York : Routledge-Falmer, 2000. – P. 137-152.

383. Mackenzie, J. Science Education after Postmodernism / J. Mackenzie // Education, Knowledge and Truth: Beyond the postmodern impasse / edited by David Carr. – London and New York : Routledge, 1998. – P. 53-67.

384. Magna Charta Universitatum [Electronic resource]. – Access mode : http://www.magna-charta.org/.

385. Mathews, S. Scientific management in the churches / S. Mathews. – Chicago : University of Chicago Press, 1912.

386. Obuschenko, A. Light-induced Particle Aggregation // 14th European Union Contest for Young Scientists. – Vienna : European Commission Directorate-General, 2002. – P. 30.

387. Parry, R. Episteme and Techne [Electronic resource] / R. Parry // The Stanford Encyclopedia of Philosophy / ed. by Edward N. Zalta. 2008. – Access mode : http:// plato.stanford.edu/entries/ episteme-techne/.

388. Peccei, A. Foreword / A. Peccei // Botkin J. W. No Limits to Learning. Bridging the Human Gap. A Report to the Club of Rome / J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza. – Oxford : Pergamon Press, 1999. – P. xii-xvi.

389. Response to the Communication from the Commission «The Role of the Universities in the Europe of Knowledge». – European University Association, 2003. – 8 p.

390. Rice, J. M. Scientific management in the education / J. M. Rice. – New York : Arno Press, 1969.

391. Robbins Report (1963). Higher Education Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-63. – London : Her Majesty's Stationery Office, 1963. – 335 p.

392. Schatzki, T. R. Human Universals and Understanding a Different Socioculture / T. R. Schatzki // Human Studies. – Dordrecht, 2003. –Vol. 26, No 1. – P. 1-20.

393. Schön, D. The reflective practitioner: How professionals think in action / D. Schön. – New York : Basic Books, 1983.

394. Simons, M. «Education Through Research» at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Research / M. Simons // Journal of Philosophy of Education. – Oxford, 2006. – Vol. 40, No 1. – P. 31-50.

395. Swain, H. Higher education white Paper is provokihg a winter of discontent [Electronic resource] / H. Swain // The Guardian. London, 2011. – (27 September). – Access mode : http://www. guardian.co.uk/education/2011/sep/27/higher-education-alternative-white-paper/start -of-comments.

396. Szreter, S. For the Many, Not the Few [Electronic resource] / S. Szreter // The Times Higher Education. London, 2011 (June 23). – Access mode : http://www.timeshighereducation.co.uk /story.asp?storycode=416555.

397. The principles of science education in today's schools – a round table: Borisenkov V. P., Kraevskii V. V., Khutorskoi A. V., Filonov G. N., Pidkasistyi P. I., Monakhov V. M., Ryzhakov M. V., Karpov A. O., Bagdasar'ian N. G., Naumov V. N., Zarubin V. S., Makarov A. M., Bogatyrev L. G. / V. P. Borisenkov [et al.] // Russian Education and Society. – NY, 2006. – V. 48, № 1. – P. 37-71.

398. The Role of Education in the formation of a civil society – A Rountable of the journals Voprosy filosofii and Pedagogika: Borisenkov V. P., Kraevskii V. V., Timofeev I. S., Sidorina T. Iu., Berezhnova E. V., Karpov A. O., Arlamov A. A., Daniliuk A. Ia., Shimina A. N., Bagdasar'ian N. G., Evdokimov A. K., Khutorskoi A. V., Belomestnova N. V. / V. P. Borisenkov [et al.] // Russian Education and Society. – NY, 2008. – Vol. 50. № 5. – P. 6-55.

399. The Role of the Universities in the Europe of Knowledge / Communication from the Commission. – Brussels : Commission of the European Communities, 2003. – 23 p.

400. The University's Response to the Covernment's White Paper, The Future of Higher Education [Electronic resource] // Oxford University Gazette. Oxford, 2003. – № 4660. – Access mode : www.ox.ac.uk/gazette/2002-3/supps/1_4660.htm.

401. Thomson, I. Heidegger's perfectionist philosophy of education in Being and Time / I. Thomson // Continental Philosophy Review. – Springer, 2004. – Vol. 37. – P. 439-467.

402. Thursby, J. Growth and Productive Efficiency in University Intellectual Prorerty Licensing / J. Thursby, S. Kemp // Research Policy. – 2002. – № 1. – P. 109-124.

403. Tomlinson, J. Policy and Governanse / J. Tomlinson // Tomorrow's Schools – Towards Integrity / edited by Chris Watkins, Caroline Lodge and Ron Best. – London and New York : Routledge-Falmer, 2000. – P. 153-166.

404. Winch, C. Developing Critical Rationality as a Pedagogical Aim / C. Winch // Journal of Philosophy Education. – Oxford, 2004. – Vol. 38, No 3. – P. 467-484.

405. Winch, C. Key Consepts in the Philosophy of Education / C. Winch, J. Gingell – London and New York : Routledge, 1999. – 282 p.