

ПАРАДИГМАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

А.О.Карпов

Аннотация. В статье рассматривается понятие «парадигма» в контексте научно-педагогической системы координат образования, а также в общем поле парадигмальной проблематики.

С философских позиций характеризуются педагогические теории и теории образования. Парадигмально-дифференцированная структура позиционируется как глобальный вариант трансформации современной образовательной системы.

The article considers the concept «paradigm» in the context of scientific and pedagogical coordinate system of education, as well as in the general field of paradigmatic problems. Pedagogical and educational theories are characterized from the philosophical point of view. Paradigmatic and differentiated structure is positioned as a global variant of transformation of the modern educational system.

Ключевые слова. Парадигмально-дифференцированная система, категория научного познания, мультипарадигмальность, парадигмальные модели образования, эксплицитные и имплицитные парадигмы.

Paradigmatic and differentiated system, category of scientific knowledge, multi-paradigmality, paradigmatic model of education, explicit and implicit paradigm.

Современное образование онтологически и эпистемически фрагментарно. Радикальное артикулирование в образовании специализированных форм жизни, происходящее в эпоху постмодерна, деконструирует универсализм познавательного отношения. Образовательный институт сегодня способен стать культурной опорой локальных общин и глобальной транснациональной корпорации, он может обслуживать чисто экономическую конъюнктуру или формировать духовность общества; его познавательное отношение способно иметь в виду только техническое подспорье жизни или быть настроено на

радикальный поиск истины. Онтологические и эпистемические различия разных образовательных локализаций делают проблематичным постулирование общей идеи и конструирование общей парадигмы образования. Отсюда следует движение в сторону парадигмально-дифференцированной системы образования.

Когда Т.С. Кун использовал для обозначения своих интуиции термин «парадигма», вряд ли он мог предполагать, насколько гетерогенным и многозначным станет его дальнейшее употребление. Парадигмы Куна «отыскиваются путем изучения поведения членов ранее определившегося научного сообщества» [1]. Возникающая при этом известная полисемия обусловлена двойной трактовкой термина «парадигма». В одном случае термину придается «социологический» смысл, связанный с системной организацией познавательной группировки, в другом случае он определяет авторитетные образцы достижений прошлого, используемые в качестве поисковых моделей нового.

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

Природный объект всегда отделен как сущее от парадигмальных моделей его исследования и «парадигмальных» сообществ, занимающихся его интерпретацией. В то же время действующий социокультурный феномен (система образования), будучи изучен под парадигмальным углом зрения, оказывается встроен в познава-

тельный процесс и его результат. «Парадигмальные» сообщества составляют часть самого феномена. Так доктринальные группы, действующие в системе образования, создают ее и интерпретируют. В свою очередь, выстраиваемые парадигмальные модели образования способны определять его бытие. Например, дидактические образцы, функционирующие в образовательной системе в «развивающем» или «трансляционном» ключе, сами оказываются частью актуальной образовательной действительности, при этом они обладают потенциалом ее трансформации. Парадигмы — то, что создает человек, но и система образования, в отличие от ее природного *vis-a-vis*, — тоже результат человеческой деятельности.

Когда говорят о парадигме действующего социокультурного феномена, речь идет об устройении реальности, а не о ее аналитических репрезентациях. При этом конституируется скрытая «теоретическая» реальность феномена, подчиняющегося имплицитной системе предписаний.

Следует различать имплицитную «теорию» феномена (например, системы образования) и эксплицитные теории, говорящие о ней в парадигмальном ключе. В первом случае имплицитная парадигма — 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 является организационной оболочкой из социальных, политических, экономических и тому подобных образцов и моделей [2, с. 92, 93].

Здесь возможно представление образования через онтологическое описание, которое проявляет формы, способы, функции и другие аспекты его бытия. При этом может быть осуществлена процедура деконтекстуализации и выстроен «объективный» ряд парадигмальных состояний образования. Конечно, учебная деятельность всегда ориентирована на ценности, опосредующие педагогическое и познавательное действие. Способы обучения инкорпорируют порядок культурной жизни, составляя «скрытые учебные планы», которые имплицитно транслирует образовательный институт, насаждая верования и ценности [3, с. 137]. Однако онтологический подход позволяет в значительной степени избежать несущественных культурных влияний.

В то же время эксплицитные «парадигмальные» теории (локальные парадигмы) говорят не об устройстве реальности, а о том, как она должна выглядеть в контексте их представлений.

Проводя параллели между естественнонаучными парадигмами и парадигмами социогуманитарного типа, следует отметить амбивалентную роль, которую для последних играют имплицитные парадигмы. Они замещают доминирующую теорию и становятся на место социокультурного феномена. В этом «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; они есть физически выраженные отношения, институты, дискурсы, регламенты и тому подобные реально действующие объекты.

Имплицитная парадигма «читается» в

архитектуре классных комнат, устройстве научных лабораторий и «тейлористских» анфиладах заводских цехов, в учебных и профессиональных иерархиях, в ритуалах посвящения в научные сообщества, социального признания и 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).

Обращения к «парадигмальной» аналитике Куна 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. Например, О.И.Тарасова считает, 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» [4].

Вместе с тем, очевидно, что не только культурное программирование, но и социальная структура определяет конструирование социокультурных феноменов. Достаточно обратиться к истории советской школы, которая в условиях гомогенной «пролетарской» культуры претерпела радикальные изменения образовательных принципов, методов и содержания, сменив

в начале 1930-х гг. комплексно-проектное обучение на предметную подготовку в рамках классно-урочной системы. Трансформация способов как педагогического, так и ученического понимания, происходила на фоне однородной социально-политической гегемонии и образовательной эпистемологии, опирающейся, в частности, на логический эмпиризм и бихевиористские установки.

Проявление имплицитной структуры или вербализация эксплицитного семейства идей всегда семантически неполны и отсюда — паллиативны относительно прототипа. Фактически можно говорить о конфигурациях значений, обладающих парадигмально выделяющимися (конструирование значений) и отделяющимися (соотнесение значений с контекстом) способностями. Тогда парадигма может быть представлена как модель, имеющая «ядерный», генетический набор описателей или характеристик, являющих собой систему связанных концептов, которые играют роль порождающей структуры парадигмы. Такая дескриптивная система определяет парадигмальный каркас, оболочкой которого и является парадигма.

Репрезентация парадигмы через онтологический набор описателей есть форма конструирования «глубокой» модели образования. Система онтологических концептов-описателей исходит от фундаментальных вопросов, адресованных бытию образования и «запускающих» процесс его глубинного означивания. Такие вопросы могут возникнуть применительно к формам, способам, артикуляции и генерализации бытия образования, составляющих онтологическую матрицу его парадигмального каркаса.

Вопрос «как оформляется бытие?» отсылает к морфемной структуре существования образования, а вопрос «как инструментализируется бытие?» предполагает экспликацию способов его осуществления. Артикуляция бытия образования может быть определена через действие образо-

вания по созданию нечто, составляющего его доминантную социокультурную роль. Вопрос «какова функция феномена?» имеет в виду приспособленность бытия образования к производству чего-то, что оно создает из себя, в отличие от способа бытия, которым последнее осуществляет себя, или от форм бытия, в которых это осуществление происходит. Следовательно, в отличие от форм и способов бытия образования, функция его бытия направлена не на само бытие образования, но исходит от него к конкретным объектам, находящимся вне его как феномена. Познание как функция, которой наделены учебные и научные коллективы, является, по мнению К.Ясперса, «партикулярным, ориентированным на определенные предметы, а не на само бытие» [5, с. 45]. Таким образом, в вопросе о функции или функциях бытия образования речь идет не о том, как это бытие оформляется или посредством каких действий существует, но о том, что бытие производит посредством гомеостаза своих форм и способа существования. Генерализирующее начало в бытии образования есть принцип, генетически сочетающий его форму, способ и функцию существования. Оно создает образ целостности образования, синтезирующий устойчивые признаки, и по сути является его обобщающей спецификацией. В нем устанавливается главное и определяющее в осуществлении бытия образования — его императив, который выступает в качестве ключевого регулирующего правила и преформатора морфемной структуры образования, онтологической основы его внутренней инструментализации и культурного производства.

Для феномена «образование» онтологическая матрица обретает следующее конкретное содержание своих компонент: форма бытия репрезентируется через институционально-средовой базис образовательной системы, способ бытия задается технологизмом учебных практик, функция бытия определяется доминиру-

ющим 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 [6, с. 90—101].

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, трактуемого как античное «*techne*». Он устанавливает приоритетность методов обучения, основанных на научном поиске и обеспечивающих деятельностную связь знаний с областями профессионального использования, его генеративную активность и социокультурную ценность.

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 по-

знавательных возможностей разрушает монополию педагога и образовательной системы на истину.

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 данной системы. В ряду диахронических интервалов оригинальные системы значений онтологической матрицы фиксируют движение парадигмальных типизации образовательных систем. Примером такого описания является культурно-исторический анализ динамики онтологических оснований образовательных систем античности и последующих европейских и российских периодов [6, с. 90—101].

Как уже отмечалось, имплицитная парадигма социокультурного феномена играет роль куновских «сильных» парадигм, функционирующих в доминирующем ключе. В жизнедеятельности имплицитной парадигмы репрезентируется нечто подобное платонической теории знания, в которой овеществляется реальность чистых идей как реальность их отношений.

Локальные парадигмы говорят не о том, каков феномен есть, но о том, каков он должен быть или желателен, и выступают в роли «проектно-интерпретативных сообществ», переживающих собственный трансцендентальный порядок значения и культивирующих феноменальное аргумент, принятое в их «дисциплинарной матрице». Каркасы доктринальных парадигм проблематично трактовать как системы описателей действующего феномена даже под углом зрения концептуального взгляда. Они являются дескриптивными структурами собственного объекта, сконструированного из частей и возможностей феномена, причем объекта,

который способен не иметь будущего.

В то же время 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. 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 — способ проектирования наступающего, который входит в арсенал современной эпохи.

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

Понятие «труд», будучи названием школьной учебной дисциплины, включало специализированные школьные кабинеты, индивидуальные рабочие места, оснастку, материал и т.п. На рубеже 70-х гг. XX в. в школе работа проходила на индивидуальных верстаках, станках и т.д. Изготовление изделия включало в себя большое количество разнообразных видов деятельности.

Замена названия предметной области «труд» более узким термином «технология» легитимировало изъятие из учебного содержания ремесленнической составляющей трудовой деятельности (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» рабо-

ты по созданию объекта ограничиться вербализованной формой репрезентации процесса. Теперь изготовление изделия подменяется описанием процесса, т.е. обучением конструированию «технологического» образа объекта вместо создания объекта посредством практического ремесла, частью которого этот технологизированный образ является. Замещающая символическая инкорпорация не только удаляет «ремесленный» смысл локальной предметной области — она как модель педагогической практики становится опорным звеном тотальной деконструкции действующей имплицитной парадигмы. Такая деконструкция формулирует принципиально иные наборы предписаний и «общепризнанные» образцы. «Практическая» образовательная традиция преобразуется в говорение, в стандарты этого говорения, в оценочные измерения этого говорения (например, в форме «говорящих» тестов).

Мультипарадигмальность сегодня становится «сильной» составляющей «дисциплинарных матриц» социокультурных феноменов. Наследие постмодерна, разделившее тотальные общества на смысловые сообщества, способно вызвать радикальные изменения действующих в социальном поле имплицитных парадигм. Так, за дифференцированным пониманием такого социокультурного феномена, как образование, стоит 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 концептуализации.

В эпоху индустриального и постиндустриального общества слабые парадигмы лишь пытаются «расширять» когнитивно узкие места имплицитной парадигмы образования, которая исповедует «пище-

вую» точку зрения на знание и познание.

В 1921 г. 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». 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.

Фрейре рассматривает «пищевое» образование как результат «культуры молчания», являющейся следствием «экспансионистских интересов со стороны руководящих сообществ» к Третьему миру. «В обществе, исповедующем "культуру молчания", люди "немые", — пишет Фрейре, — то есть, им запрещено принимать творческое участие в преобразовании общества, а следовательно, запрещено быть... они отделены от власти, которая заставляет их молчать». Здесь как бы живут по принципу «сказать нечего, думать трудно, говорить запрещено, а тело выполняет приказы свыше». Характеристика, данная чилийским крестьянам, становится к середине XX в. ментальным диагнозом индустриально развитых обществ. Роли меняются: если ранее «культура молчания» производила «пищевую» модель образования, то теперь последняя становится основным инструментом политических группировок, насаждающих «молчаливую» лояльность населения. Говоря словами Фрейре, здесь «реальность — это не просто объективная данность, конкретный факт, но также и вос-

приятие ее человеком» [7, р. 45—60]. Восприятие пассивное и «диетологическое».

Имплицированная парадигма образования, фундированная «пищевой» моделью, в условиях роста культуры знаний начинает выглядеть авантюрой. «Несмотря на повсеместную критику этой модели, — говорит К.Дж. Джерджен, — она по-прежнему на удивление хорошо описывает образовательную практику» [3, с. 128]. Образовательное «меню» формируется узким сообществом специалистов и политиков; далее посредством стандартизирующих процедур и учебных планов оно разделяется на образовательные порции, которые в качестве пищи распределяются учителями среди учеников. Ученики же должны просто как желудок усваивать знания. Такого рода учебная автаркия — основной объект деконструкции локальных образовательных парадигм. В центре их предпочтений находится выстраивание генеративных контекстов и генеративных отношений, которые создают открытые связи с культурой и обществом, новые возможности конструирования мира и включения в него личности, стимулируют социальный взаимообмен, формируют проблемные ситуации, обуславливающие социальную артикуляцию знания и специализированного познания, и таким образом дают своим ученикам войти в конкретные формы жизни [3, с. 131—135].

Этот принцип вхождения в конкретные формы жизни — социальной или педагогически сконструированной — предопределяет образовательную анклавность слабых парадигм. Они замещают системой своих значений универсальность действующей имплицитной парадигмы так, что культурное поле образовательной системы становится не только местом культурных вариаций, но структурой, рождающей культурные инновации. Эффективность учебно-познавательной деятельности все более определяется обществом под углом зрения специализированных контекстов использо-

вания 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 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 идет поиск идеи образовательного равенства, которая не так очевидна, как порой кажется. Действительно, что именно должно руководить ценностной системой образования будущего: «равенство возможностей, когда каждый получает прекрасный шанс, но, кому не повезло, остаются в стороне, или равенство результатов, когда каждый обеспечен некоторой долей успеха» [3, с. 139].

Таким образом, общество находится в поиске возможных переходов от мультитекстурности современной системы образования, которая индуцируется усиливающимся влиянием слабых парадигм, к ее мультисекторальности, где эти слабые парадигмы станут репрезентантами концептуальных ядер имплицитных парадигм, формирующих самостоятельные образовательные локусы. Здесь, по словам Адорно, «разум подступает к действительности, испытывая ее и экзаменуя, к действительности, которая не подчиняется закономерностям, но тем охотнее подражает модели, чем вернее она отчеканена» [8, с. 347]. В своей автономности локальные парадигмы способны создать оригинальные познавательные условия для культурно и когнитивно ком-

фортного обучения подходящих им групп учащихся. 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» [1, с. 243].

Высшее образование все более и является выстраивается в сложную парадигмально-дифференцированную структуру, стремительно утрачивающую идеалы универсализации знания, поиска истины, духовного роста. Оно теряет свой элитарный статус и становится массовым. Если в 1960-х гг. университеты охватывают 4—5% соответствующей возрастной группы, то сегодня

уровень участия в них этой группы достигает 40—50% [9]. Университеты становятся главными игроками на рынке профессиональной подготовки, а следовательно, они меняются вместе с ним и перенимают его социальные тенденции и культурные установки. Миссии университетов расходятся: одни работают как технические колледжи, другие — как дистанционные магазины, третьи — как религиозные и политические структуры, четвертые — как инновационные инструменты экономики знаний. Свой ограниченный локус выстраивают исследовательские университеты — относительно недавнее приобретение университетской «иерархии». В условиях, когда знание становится главным социоэкономическим активом, исследовательское образование начинает составлять культурно производящий локус общества, «работающего» на знаниях [10, с. 17, 20]. Здесь артикулируются идущие от классического университета Канта, Гумбольдта, Ясперса идеи преемственности, в ряду которых — отношение к исследованию и образованию как к поиску истины, дидактическая связь исследования и образования, научный эмос и духовные основы просвещенной жизни.

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

Парадигмально-дифференцированная образовательная система — социальный инструмент порождения культурного разнообразия, а не универсальной идентичности. Она конструирует более широкие сценарии социального взаимодействия, культурного обогащения и глубокого познавательного вовлечения. За каждой локальной образовательной парадигмой — 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 представляет собой опорные принципы мышления, наложенные на знаковые системы, «осмысляющие» структуры реальности.

Отдельный образовательный локус устанавливает атрибуты своего привилегированного положения, свои селективирующие принципы, конкурсные процедуры и механизмы исключения альтернативных модальностей, поскольку оригинальностью существования он обязан отграничивающей его целостности. Последняя осуществляет себя не только в позитивном ключе, но и через дисквалификацию иных онтологических предпочтений, чуждых образовательных аргументов, несовместимых познавательных моделей и установок. Здесь имеет место особая модальность функционирования локальной парадигмы

как системы культурной идентификации социальной группы-носителя, которая производит специфические паттерны символического замещения реальности, фундирующие способы формирования образовательного пространства.

Кажется, что «мультисекторальность» расчленяет и дискретизирует образовательное пространство, фиксируя многообразие познавательных практик. Однако «теоретический» уровень имплицитной макропарадигмы не может быть полиморфным. Конечно, он «управляет» целым, которое содержит в себе разнородные части, но, будучи общим, функционирует как система организации и действия всего этого целого, репрезентируя метатеорию, управляющую мультипарадигмальностью. Такая мета-теория способна «быть» лишь в форме конструктивистской парадигмы, поскольку она должна определять метапрактику создания и совместного функционирования образовательных локусов. Следует заметить, что образовательные локусы являются надгеографическими конфигурациями, а не территориальными структурами, 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 с распределенной учебной инфраструктурой, выступающий как единое целое. В свою очередь, кластеры связаны между собой сетью отношений, которые форми-

руют систему локального партнерства, что позволяет производить обогащение учебных программ и социальных практик, осуществлять совместные исследования и использование результатов, создавать обобщенные ресурсы и механизмы обмена [11, с. 49, 54, 55]. Формирование и развитие кластерной структуры может быть описано, например, в рамках модели системогенеза интегрированных образовательных систем, которые, в частности, репрезентируют структурно-функциональную матрицу локусов научной одаренности, культивируемых программой «Шаг в будущее» [12, с. 44—47].

ЛИТЕРАТУРА

1. Кун Т.С. Структура научных революций / Пер. с англ. И.З.Налетова. М., 1977.
2. Денисенко П.А. Парадигмальность образования (социокультурный аспект) // Власть. 2009. № 4.
3. Джерджен К.Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика // Джерджен К.Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика: Сборник статей / Пер. с англ. А.М.Корбуца. Мн., 2003.
4. Тарасова О.И. Образовательные парадигмы и информационная культура. URL: <http://portal.gersen.ru> (дата обращения 22.05.2011).
5. Ясперс К. Идея университета / Пер. с нем. Т.В. Тягуновой. Мн., 2006.
6. Карпов А.О. Принципы научного образования // Вопросы философии. 2004. № 11.
7. Freire P. The Politics of Education. Culture, Power, and Liberation / Transl. by Donaldo Macedo. Westport, Connecticut; London: Bergin & Garvey Publishers, Inc., 1985.
8. Адорно Т.В. Актуальность философии / Пер. с нем. Г.Г. Соловьевой // Путь в философию: Антология. М.; СПб., 2001.
9. Anderson R. The «Idea of a University's today» / URL: <http://www.historyandpolicy.org/papers/policy-paper-98.html>.
10. Карпов А.О. Современная теория научного образования: проблемы становления // Вопросы философии. 2010. № 5.
11. Карпов А.О. Инжиниринговая платформа для трансфера технологий // Вопросы экономики. 2012. № 7.
12. Карпов А.О. Научное познание и системогенез современной школы // Вопросы философии. 2003. № 6.