

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА  
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

А.О. КАРПОВ

Университет – от модерна  
к постмодерну

В статье с философских позиций рассматривается социокультурное движение образования к современной постмодернистской парадигмально-дифференцированной структуре, обусловленное его подчинением экономическим и технократическим нуждам общества. Показано, что онтологические дифференциации современного образования заложены в идеях, развиваемых во времена модерна.

**Ключевые слова:** образование, общество, парадигма, культура, исследование, мышление, управление, модернизация, истина, познание.

The author examines the movement of the education from modern to postmodern paradigm-differentiated structure. This movement caused the subordination of education to the economic and technocratic needs of society. It is shown that the ontological differentiation of modern education is laid down in the ideas developed in modern times.

**Keywords:** education, society, paradigm, culture, research, thinking, management, modernization, true knowledge.

Любой образовательный процесс предполагает некоторую концепцию мира и человека.

П. Фрейре

Современное образование онтологически и эпистемически фрагментарно. Его фундаментальные основы 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 М. Хайдеггер весьма недвусмысленным образом поставил в центр познавательного отношения индивида в его *собственном* осуществлении. Хайдеггер говорит, что “век образования идет к концу” [Хайдеггер, 1993<sup>а</sup>, с. 252], то есть 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. Уходящее образование говорило о безграничности возможностей человека и наделяло его столь же безграничной разбросанностью. Осмысление же – всегда риск, и даже не в том, что *высвечи-*

*Карпов Александр Олегович – кандидат физико-математических наук, начальник отдела, ведущий научный сотрудник Московского государственного университета им. Н.Э. Баумана.*

вает узкую кромку истинного бытия человека, в том, что неизменно *выводит* на узкое лезвие своего призвания, выводит страстно, не гарантируя ничего.

В образовании осмысление “выводит нас на путь к месту нашего пребывания”. Под углом зрения того, что Платон зовет *παίδεια*, такое образование перемещает человека “в место его существа, приучая к нему” [Хайдеггер, 1993<sup>6</sup>, с. 350]. 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, способных сделать возможным такое мышление, которое открывает “двери к существу всех вещей и судеб” [Хайдеггер, 1993<sup>a</sup>, с. 252].

Содержание данного текста имеет непосредственное отношение к устроению образовательных мест, способных вместить в себя онтологически и эпистемически разные виды раскрывающегося мышления. Я направляю свое внимание на архитектуру парадигмальных теорий, которые во времена модерна и сегодня в той или иной степени объясняют движение образования к парадигмально-дифференцированной структуре (см. [Карпов, 2013, с. 30, 31]) и “работают” на это движение. Для такой структуры образования онто-эпистемические различия разных образовательных локализаций делают проблематичным постулирование общей идеи и конструирование общей парадигмы образования (по крайней мере в том смысле, который до недавнего времени вкладывался в них). И конечно, роль столь разных образовательных институтов в жизни общества, то есть их общественная функциональность, в том числе и то, что сегодня имеется в виду под параметрами их эффективности, должны оцениваться по-разному.

### Идеи университета

На исходе XVIII в. 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. И. Кант выстраивает отношение университета к власти и истине весьма прагматически – посредством структурирующей и регулирующей идеи институализированного разума (1798). Три высших факультета – богословский, юридический и медицинский оперируют учениями, вверенными им правительством. Разум же вправе говорить свободно на низшем – философском факультете. 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”. А главное – “важнее всего *истина...*”; “*полезность* же, которую обещают правительству высшие факультеты, есть лишь второстепенный момент” [Кант, 1994, с. 63, 73, 61, 71, 70].

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” [Кант, 1994, с. 78, 77]. Через двести лет в Парламенте вещей, созданном аналитикой Б. Латура, от имени истины будут вещать квазиобъекты – озоновая дыра, удушливая атмосфера, зараженные реки, погибающие экосистемы, *etc.* [Латур, 2006, с. 229].

В начале XIX в. В. Гумбольдт стремится освободить идею университета от иррационального социоморфизма и идеологического доктринерства<sup>1</sup>. Со времен Канта

<sup>1</sup> Г. 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, 2000, с. 59, 66, 65].

стало общепринятым полагать возникновение университета из идеи. По Гумбольдту, в этой мысли “содержится нечто сомнительное”, 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”. Идея университета Канта, заключающаяся в регулируемом сосуществовании разума и власти, замещается у Гумбольдта идеей культурного Bildung'a<sup>2</sup>, который творит “произрастающая изнутри и проникающая в человека наука” [Гумбольдт, 2000, с. 76, 77, 69, 70]. 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.

Движущее начало университета Гумбольдта – “моральная культура нации”, которая “жиждется на том, что заведения эти вырабатывают науку... и предоставляют ее в пользование как материал духовного и нравственного образования” [Гумбольдт, 2000, с. 72, 68], то есть создают знания и культивируют их в обществе. Так, аргумент Просвещения, центрированное на понятие “разум”, деконструируется концептом “духовная деятельность человечества”, который не только войдет в лексикон философии Г. Гегеля, обратившись в бесплотный “дух”, но станет под именем “культура” доминантной формой осмысления в эпоху постмодерна.

Университет Гумбольдта сочетает “объективную науку с субъективным образованием”; 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, полученное от преподавателей. Университет Гумбольдта предполагает связь исследования и преподавания, а не исследования и обучения, то есть здесь отсутствует непременно участие студента в исследованиях как элемент учебного процесса, тем более здесь нет места использованию научных исследований в качестве методик обучения, то есть 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 (подробнее см. [Карпов, 2010, с. 618, 619]).

В XX в. К. Ясперс в кантианском духе вкладывает в идею университета поиск и утверждение истины; вместе с тем, следуя Гумбольдту, он отталкивается от принципа культурного Bildung'a и устанавливает приоритет духовного роста и культурного 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. 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 [Ясперс, 2006, с. 36, 37, 56] и удерживается в роли хранилища университета [Хабермас, 1994, с. 14].

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. Однако дело идет к расширению университета, говорит Ясперс; в его дисциплинарную базу теперь входит техника, туда устремляется экономика предприятия, гостиничное дело, торгов-

---

<sup>2</sup> Б. 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'a “учит процессу приобретения знаний, а не передает продукты такого приобретения” [Ридингс, 2009, с. 95, 94, 93, 98].

ля, сельское хозяйство, *etc.*; а значит, “идея университета требует восприимчивости” [Ясперс, 2006, с. 57, 58, 107, 114]. И в конечном счете именно эта восприимчивость постмодерного университета, отмеченная Ясперсом в качестве его задачи, делает его всеохватывающее фрагментарной, рассыпчатой, ускользающей от понимания субстанций, которая растворяется в поле действия технократических сил, растаскивающих университет.

“Миссия университета” Х. Ортега-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” [Ортега-и-Гассет, 2010, с. 72]. Университет почти полностью отказался от передачи культуры. 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<sup>3</sup>. В доктринальных установках Ортеги прослеживается реакция на динамичный рост знания (“немыслимое количество учебы”), которая в условиях сложной ситуации с научными талантами в Испании [Ортега-и-Гассет, 2010, с. 78, 67] выглядит как попытка выстроить “неисследовательский” образовательный сегмент, обслуживающий культурно-резистентную сферу профессиональных интересов. Однако в русле данной логики можно утверждать, что “университет науки” также способен претендовать на собственную образовательную локализацию<sup>4</sup>. Замечу, что в основаниях этих образовательных систем заложены разные онто-эпистемические принципы.

## Университет модерна и социальный контекст

Влияние внешнего социального контекста в идее университета Канта, Гумбольдта и Ясперса в значительной мере проявляется через отношение с властью. Университет Канта – отнюдь не только вотчина разума. Здесь разум заключен в ограниченное философским ядром пространство, из которого ему позволено делать свои критические набег на сферу “практического” образования – нефилософские факультеты. Университет (за исключением философского факультета) есть место беспрекословного подчинения. Правительство повелевает через факультеты. Последние черпают свои наставления не из разума, а из нормативных источников, санкционированных правительством. И в этой сфере “с истиной дело может обстоять как угодно”. 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 [Кант, 1994, с. 60, 75]. Таким образом, университет Канта высвечивает прагматический механизм, заложенный в основу реально действующей образовательной институции: университет предрасположен следовать социокогнитивным стратегиям власти, причем в той степени, в какой его разум будет молчать.

<sup>3</sup> 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 транслироваться образованием и усваиваться обучающимся по-разному. То есть даже в “средних” условиях образование приобретает дифференцированную структуру.

<sup>4</sup> 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 [Ортега-и-Гассет, 2010, с. 68, 80, 95].

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 говорит: “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...” [Кант, 1994, с. 58].

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. Однако цель университета достигается только тогда, когда он “по мере возможности имеет дело с идеей чистой науки”. Государству необходимо создавать внешние формы и средства для реализации этой идеи, назначать преподавателей, заботиться о свободе их деятельности как ученых. Государственные принципы управления как таковые не следует применять к университетам; здесь должно действовать “внутреннее убеждение, что если университеты достигнут своей конечной цели, то преуспеет и государство” [Гумбольдт, 2000, с. 68, 70, 79, 74, 75, 81].

Позиция Гумбольдта в вопросе об отношениях университета и социального контекста есть прямая импликация из “Опыта установления пределов государственной власти”, написанного им в 1792 г. Там говорилось, 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 [Гумбольдт, 2009, с. 49, 72].

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 “французских дел” (1791). “Будущее тогда вбирается настоящим”, когда исходит из наличности его социальных контекстов и культурного движения, то есть побуждается разумом, а не волюнтаристски конструируется им [Гумбольдт].

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 в.

## Университет постмодерна

Университет Ясперса действительно функционирует как “место, где общество и государство позволяют сознанию эпох развернуться в наивысшей форме”. Он еще мыслится как некая целостность, имеющая основной задачей поиск истины научным способом, реализуемым и в исследовании, и в образовании, 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 [Ясперс, 2006, с. 36, 37], 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. У Ясперса в него вкладывается структура транснациональной бюрократической корпорации – коммерческого предприятия, регулируе-

мого в пространстве рынка потребителей и услуг. Ридингс говорит, что он становится “университетом Совершенства”, который отрабатывает параметры тотального управления качеством аналогично фабричным корпорациям [Ридингс, 2009, с. 24, 44, 83]. Метафора Канта о фабричном принципе организации труда в науке и образовании становится его реальностью – кошмарной реальностью.

Ж. 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 архитектура 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, становится архитектором занятого трудом общества; его можно узнать по способности научить; он есть 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 архитектуры университета новая ответственность “не может не сопровождаться сдержанностью или даже отрицанием в отношении профессионализации Университета”, выстроенной по законам рынка и идеалам чисто технической компетенции, то есть определенной конечными целями общественного труда вне университета. Университет, считает Деррида, не должен воспроизводить социальную иерархию, *непосредственно* участвующую в отправлениях технико-политической власти [Деррида].

Когда университет представляется *только* экономической единицей и производством, он теряет всякую эпистемическую идею, становится симулякрот 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 производящих знаний дает посыл модернизирующим усилиям властей и делает их исторически легитимными. Именно человеческая культура, 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 [Пружинин, 2009, с. 31]. Ставши набором диссensusных 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, то есть зыбкие, лишённые общезначимого эталона общества должны разобраться в себе”, Ю. Хабермас рассматривает коммуникативный рационализм, на который может опереться интегрирующее самосознание всей университетской корпорации. “Университетские учебные процессы, – полагает он, – могут быть в конечном счете интегрированы с помощью коммуникативных форм научной аргументации” [Хабермас, 1994, с. 17, 16]. Вместе с тем замечу: в отличие от гомогенного (этически и эпистемически) университета культурного *Bildung*’а (Гумбольдт) университет постмодерна встречается с пробле-

мой 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” [Ридингс, 2009, с. 202–204]. Надежда Хабермаса на то, что “нормы научного заведения, а не общества в целом” способны сегодня играть существенную роль в коммуникативном сообществе современного университета [Хабермас, 1994, с. 17], 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 г. был сформулирован знаменитый эгалитарный принцип Л. Роббинса (Великобритания). В докладе комитета по высшему образованию под его председательством 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 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) [Robbins...].

Необходимо отметить, что Роббинс был профессиональным экономистом-теоретиком и отнюдь не придерживался левых взглядов<sup>5</sup>. 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 1960-х гг. в Великобритании на восемь студентов приходился один преподаватель, то через сорок лет он “обслуживал” уже 21 ученика<sup>6</sup>. К концу 1990-х гг. в немецких университетах учились свыше 30% молодых людей подходящего возраста [Дуда, 2000, с. 62, 63]. Эпоха образовательного романтизма закончилась.

С. Шретер, профессор истории и государственной политики в Кембриджском университете, в статье “Для многих, а не нескольких”, проводит параллель современной социокультурной ситуации с историей введения в Великобритании всеобщего бесплатного среднего образования. В 1922 г. историк Р. Тоуни опубликовал известный документ, предлагавший молодой лейбористской партии сделать целью своей полити-

<sup>5</sup> Л.Ч. Роббинс (1898–1984) – влиятельный британский экономист, руководитель экономического отделения в Лондонской школе экономики. Был ключевой фигурой в развитии британской системы университетского образования. В 1959 г. сделан пожизненным пэром (барон Роббинс). С 1961 по 1964 г. Роббинс – председатель комитета по высшему образованию, с 1961 по 1970 – председатель “Financial Times”, с 1962 по 1967 – президент Британской академии, с 1955 по 1981 г. – директор театра Ковент-Гарден. В 1968 г. он стал первым канцлером нового университета Стирлинга (University of Stirling).

<sup>6</sup> См. об этом [Collini, 2011]. Д. Гринвэй и М. Хейнс показывают, что удвоение пропорции с 9:1 до 17:1 произошло с 1980 по 1999 г. [Greenway, Haynes, 2003].

ки среднее образование для всех. В условиях, когда чуть более 9% соответствующей возрастной группы населения учились в школе, в том числе и платной, – это казалось утопией. Однако прошло 22 года, и в 1944 г. 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 [Szreter, 2011].

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 встраивается в узкопрофессиональные сегменты, он заимствует как их частную корпоративную культуру, так и общий дух коммерции и прагматического отношения к знанию. Университет теперь готовит будущих медсестер и поваров, обучает танцам и фитнесу, выпускает работников социальной сферы и скорой помощи. Такому эпистемически пестрому и функционально-специфицированному образовательному сообществу весьма затруднительно приписать институционально сфокусированную идею, способную выразить общественно значимую социальную функцию, как это было, например, во времена Гумбольдта и 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 системы государственного управления, четвертые занимаются образовательной коммерцией и функционируют в форме социальных сетей, дающих виртуальное образование. Таким образом, в образовании происходит формирование отдельных учебных локализаций, которые имеют разные онтологические и познавательные основания. И как мы видим, принципы его онто-эпистемической дифференциации несут в себе его теоретические модели, развиваемые во времена модерны.

### **Парадигмально-дифференцированная система образования**

Гетерогенность познавательного отношения и разрывы в институциональной культуре, вызванные подчинением образования экономическим нуждам общества, становятся его главными структурирующими факторами. Образовательный институт сегодня способен *быть* культурной опорой локальных общин и глобальной транснациональной корпорации, может обслуживать чисто экономическую конъюнктуру или формировать духовную плаценту общества, его познавательное отношение способно иметь в виду только техническое подспорье жизни или быть настроено к радикальному поиску истины. Социально артикулированная значимость отдельных образовательных локусов ведет к формированию парадигмально-дифференцированной системы образования.

Такая система есть социальный инструмент порождения культурного разнообразия, а не универсальной идентичности. Она конструирует более широкие сценарии социального взаимодействия, культурного обогащения и глубокого познавательного вовлечения. За каждой локальной образовательной парадигмой стоят: доминирующий тип познавательной деятельности, системы значимых педагогических ситуаций и базисных методов, нормативно-методологические декларации, структуры образовательной организации и формы учебного процесса. Каждый парадигмальный локус имеет свою образовательную эпистемологию и образовательную онтологию.

Ответственность за формирование исследовательского мышления сегодня все более концентрируется в особом образовательном локусе, который составляют исследовательские университеты и “школы науки”, использующие научные исследования в качестве методик обучения. В этом локусе живут идеи преемственности, идущие от классического университета Канта, Гумбольдта, Ясперса. В их ряду – отношение к исследованию и образованию как к поиску истины, непрерывная дидактическая связь исследования и образования, научный этос и духовные основы просвещенной жизни.

Здесь формируются *особое* онтологическое пространство и познавательная культура современного образования, выполняющие генеративную роль в процессах становления общества, “работающего” на знаниях.

Мультипарадигмальность образования опирается на типичности, отражающие систематику и морфологию образовательных локусов. К такого рода типичностям может быть отнесена *кластерно-сетевая модель* организации образовательной системы, играющей 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, формирующих 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. 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” (подробнее см. [Карпов, 2012; 2003]).

\* \* \*

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

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гумбольдт В. фон. Мысли о конституционном государственном устройстве в связи с новой французской конституцией (Из письма другу, август 1791) (URL: [http://www.polisportal.ru/files/File/pubvlication/Starie\\_publicacii\\_Polisa/G/1993-5-11\\_Gumboldt\\_O\\_konstitucionnom\\_gosudarstvennom\\_ustrojstve.pdf](http://www.polisportal.ru/files/File/pubvlication/Starie_publicacii_Polisa/G/1993-5-11_Gumboldt_O_konstitucionnom_gosudarstvennom_ustrojstve.pdf)).

Гумбольдт В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Современные стратегии культурологических исследований. Труды Института европейских культур. Вып. 1. М., 2000.

Гумбольдт В. фон. О пределах государственной деятельности. Челябинск, 2009.

Деррида Ж. Университет глазами его питомцев // Отечественные записки. 2003. № 6 (14) (URL: <http://www.strana-oz.ru/2003/6/universitet-glazami-ego-pitomcev>).

Дуда Г. Идеи В. фон Гумбольдта и высшее образование в конце XX в. // Современные стратегии культурологических исследований. Труды института европейских культур. Вып. 1. М., 2000.

Кант И. Спор факультетов // Кант И. Соч. В 8 т. Т. 7. М., 1994.

Карпов А.О. Инжиниринговая платформа для трансфера технологий // Вопросы экономики. 2012. № 7.

Карпов А.О. Научное познание и системогенез современной школы // Вопросы философии. 2003. № 6.

Карпов А.О. Общество знаний: слабое звено // Вестник Российской академии наук. 2010. Т. 80. № 7.

Карпов А.О. Социальные парадигмы и парадигмально-дифференцированная система образования // Вопросы философии. 2013. № 3.

Латур Б. Нового времени не было. Эссе по симметричной антропологии. СПб., 2006.

Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. М., 2010.

*Пружинин Б.И.* Ratio Serviens? Контурь культурно-исторической эпистемологии. М., 2009.

*Ридингс Б.* Университет в руинах. Минск, 2009.

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

*Хайдеггер М.* Наука и осмысление // *Хайдеггер М.* Время и бытие. Статьи и выступления. М., 1993<sup>a</sup>.

*Хайдеггер М.* Учение Платона об истине // *Хайдеггер М.* Время и бытие. Статьи и выступления. М., 1993<sup>b</sup>.

*Ясперс К.* Идея университета. Минск, 2006.

*Collini S.* The Dismantling of the Universities: from Robbins to McKinsey // *London Review of Books*. London. 2011. Vol. 33. № 16. P. 9–14 (URL: [http://imaginingtheuniversity.org.uk/2011/09/14/publik\\_education](http://imaginingtheuniversity.org.uk/2011/09/14/publik_education)).

*Greenway D., Haynes M.* *Economic Journal*. 2003 (URL: <http://www.bristol.ac.uk/efm/news/2010/50.html>).

Robbins Report 1963. Higher Education Report of the Committee Appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961–1963. London, 1963 (URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/robbins/robbins00.html>).

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

© А. Карпов, 2014