

# ФОРМАТИВНАЯ ЭПИСТЕМИЧЕСКАЯ СПРАВЕДЛИВОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ: ПОЗИЦИЯ УЧИТЕЛЯ В ТРАЕКТОРИИ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Марианна Соколова

FORMATIVE EPISTEMIC JUSTICE IN EDUCATION: THE TEACHER'S POSITION WITHIN THE TRAJECTORY OF INSTITUTIONAL TRANSFORMATION

<https://doi.org/10.61095/815-0047-2025-2-225-266>

© Marianne Sokolova

Phd, Belarusian Association of Education and Science, Vilnius

E-mail: mariannesakalova@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-3679-0343>

**Abstract:** The article conceptualizes institutional mechanisms of epistemic injustice reproduction in general secondary education through the analysis of the teacher's position and develops principles for systemic transformation based on the concept of formative epistemic justice. The teacher's position is identified as a structural paradox manifesting the conflict between formal epistemic recognition and actual limitation of professional autonomy through contradictory sources of legitimization: institutional, sociocultural, and epistemic. This paradox embodies systemic contradictions through which injustice is reproduced. The study reveals three interconnected mechanisms of institutionalization: normalization of administrative procedures, construction of deficit subjects, and self-regulating exclusion, which transform epistemic coercion into an invisible regime of educational relations. The theoretical framework of formative epistemic justice operationalizes three normative orientations — epistemic recognition, hermeneutical inclusion, and reciprocity — as diagnostic criteria for identifying hidden mechanisms of exclusion and strategic points of transformation. The research demonstrates that overcoming epistemic injustice requires not local corrections but systemic restructuring of institutional foundations determining what is recognized as knowledge and who can be recognized as its bearer. Five principles of transformation are



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial-No Derivative Works 4.0 International License

TOPOS №2 (55), 2025 | 225  
ISSN 2538-886X (online)

formulated: redefinition of epistemic power, liberation of pedagogical labor, institutionalization of trust, formation of epistemic communities, and development of adaptive resilience. Their cascading interaction creates a logic of systemic change rooted in the present yet open to overcoming its structural limits, transforming local practices of resistance into foundations for systemic transformations.

**Keywords:** epistemic justice, formative justice, teacher autonomy, epistemic agency, educational institutions, normalization, epistemic labor.

## Введение

Современные системы образования развиваются в условиях углубления социального неравенства, распространения рыночных подходов и дифференциации школ по социально-экономическим признакам. Расширение доступа к образованию сопровождается усилением процессов стандартизации и бюрократизации, превращающих образование в инструмент контроля и селекции. Это порождает новые формы эпистемического<sup>1</sup> исключения, которые трудно распознать в рамках традиционных моделей справедливости, ориентированных в большинстве случаев на распределение ресурсов.

В этом контексте актуализируется концепция эпистемической справедливости, введённая Мирандой Фрикер и развитая в работах Кристи Дотсон, Элизабет Андерсон и других теоретиков социальной эпистемологии. Эти авторы акцентируют внимание не только на равенстве доступа к знаниям, но и на участии в их создании, интерпретации и признании. В настоящей работе проводится различие между субъектностью и агентностью, что имеет ключевое значение для анализа образовательных отношений. Дальнейшее развитие эта линия получает в концепции формативной эпистемической справедливости Александроса Николаидиса, которая сосредоточена на условиях становления субъектов познания — агентов, способных к участию и рефлексии. В этой перспективе несправедливость проявляется там, где субъект лишается признания как полноправный участник познавательных

1 Термин «эпистемический» в контексте данной статьи используется в самом широком смысле, охватывая не только знания, их передачу и производство, но и процессы понимания, интерпретации, рефлексии и критического осмысливания, включая условия, в которых субъекты способны формулировать и выражать собственный опыт и перспективу.

практик, а его опыт и знания систематически исключаются или обесцениваются<sup>2</sup>.

Образование как социальный институт представляет особенно значимую сферу для исследования эпистемической справедливости, поскольку именно здесь формируются основные представления о знании, его ценности и доступности. В рамках этого широкого институционального поля обязательное среднее образование занимает стратегическое положение как ядро образовательной системы, охватывающее практически всё население и служащее ключевым механизмом социальной селекции, главным объектом государственных реформ и инструментом идеологического контроля. Именно на этом уровне формируются не только когнитивные навыки, но и представления о праве на участие в познании и собственной способности быть носителем знания. Эпистемическое исключение в школьной среде влияет на образовательные достижения и формирование агентности учащихся, закладывая основания для будущей социальной маргинализации.

Под общим средним образованием понимаются уровни базовой и старшей школы – подростковый и юношеский возраст (от 11 до 18 лет)<sup>3</sup>. Конкретные формы и границы среднего образования варьируются в разных странах – от организационной структуры до продолжительности обучения и нормативных ожиданий. При этом во всех контекстах сохраняются общие структурные функции: селекция и распределение социальных позиций, трансляция культурных норм, формирование представлений о легитимном знании. Эта вариативность при сохранении общих структурных функций позволяет изучать механизмы эпистемической справедливости и несправедливости, которые проявляются независимо от организационных особенностей национальных образовательных систем.

Центральным узлом исследования выступает парадокс позиции учителя как противоречие между формальным эпистемическим признанием педагога как носителя знания и фактическим

2 Субъектность понимается как экзистенциальное измерение образовательного процесса – способность к осмыслиенному самоопределению и целостному становлению личности. Агентность трактуется как практическая способность к целенаправленному действию, зависящая от структурных условий и признания (Stojanov 2016; Kockelman 2007).

3 UNESCO Institute for Statistics. 2012. *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-ised-2011-en.pdf>.

ограничением его профессиональной автономии через конфликт институциональных, социокультурных и эпистемических источников легитимации. Этот парадокс представляет структурное воплощение системных противоречий, через которые воспроизводится несправедливость. Такой подход позволяет выявить скрытые механизмы эпистемического принуждения и одновременно определить стратегические точки для системной трансформации.

Цель исследования состоит в концептуализации институциональных механизмов воспроизведения эпистемической несправедливости в системе общего среднего образования через анализ позиции учителя и в разработке принципов системной трансформации образовательного порядка на основе уточненной концепции формативной эпистемической справедливости. Основные задачи включают: (1) выявление системных механизмов эпистемического исключения в образовании; (2) анализ позиции учителя как проявления структурных противоречий; (3) разработку принципов трансформации на основе рамки формативной эпистемической справедливости для реформирования образовательной системы.

Стратегия исследования заключается в реконфигурации существующих теоретических подходов социальной эпистемологии для создания операциональной модели институционального воспроизведения эпистемической несправедливости в образовании. Работа осуществляется синтезом концепций М. Фрикер, К. Дотсон, Э. Андерсон, Г. Биеста и А. Николаидиса в единую теоретическую рамку, позволяющую выявить скрытые механизмы эпистемического принуждения через структурные противоречия позиции учителя. Концепция формативной эпистемической справедливости конкретизируется в пяти принципах трансформации, которые одновременно служат средствами диагностики механизмов несправедливости и очерчивают возможные траектории переосмысления существующего образовательного порядка.

Теоретический вклад работы состоит в переводе социально-эпистемологических концептов в категории институционального анализа образовательных систем и создании интегрированной модели, объединяющей диагностику механизмов воспроизведения несправедливости с нормативным проектом системной трансформации, альтернативным подходом, ориентированным на распределение ресурсов или признание культурного разнообразия.

## Краткий обзор литературы

Концепт эпистемической справедливости сформировался на пересечении трёх исследовательских традиций, каждая из которых привнесла специфические аналитические инструменты. Феминистская эпистемология (М. Фрикер, К. Дотсон, Г. Полхаус, Л. Загзебски) выявила механизмы недоверия и эпистемического исключения, показав, как гендерные и социальные асимметрии формируют предвзятость в признании субъектов знания. Пост-и деколониальная критика (Б. де Соуза Сантоса, В. Миньоло) интерпретирует эти процессы как эпистемицид — систематическое исключение знаний из «некентров» мировой науки и культуры. Критическая социальная теория и педагогика (П. Фрейре, Г. Жиру, Г. Биеста) акцентируют воспроизведение властных отношений через образование и возможность сопротивления в педагогической практике.

Аналитический перенос этих подходов в образовательное поле означает «перевод» их концептуального языка в категории педагогической реальности: свидетельская и герменевтическая несправедливость проявляется в формах оценивания и педагогического взаимодействия, эпистемическое угнетение фиксируется в учебных планах и стандартах, а критическая педагогика указывает на возможности сопротивления в педагогической практике. Базовые концепты социальной эпистемологии таким образом обретают операциональное измерение для анализа образовательных институтов.

Концептуальные основания были заложены в фундаментальной работе Миранды Фрикер «Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing» (отсутствие «языка») (2007), где описаны две формы эпистемической несправедливости: свидетельская (предвзятое недоверие к говорящему) и герменевтическая (отсутствие коллективных ресурсов для осмыслиения опыта недоминирующих групп). Кристи Дотсон (2011; 2014) критикует ограниченность концепции Фрикер и предлагает более широкую рамку анализа, вводя понятие эпистемического угнетения как постоянного и неоправданного ограничения способности использовать общие эпистемические ресурсы. Дотсон подчёркивает, что такие формы угнетения воспроизводятся не только социальными факторами, но и особенностями самих эпистемологических систем. Она дополняет типологию Фрикер понятием контрибутивной несправедливости — систематического игнорирования эпистемического вклада недоминирующих групп — и выделяет три порядка исключения: отказ в доверии, отсутствие эпистемических

ресурсов и неспособность системы к самотрансформации. Амандина Катала (2024) развивает эту линию, различая эпистемическую несправедливость и эпистемическое угнетение по признаку систематичности, что позволяет точнее анализировать масштабы исключения в образовательных контекстах.

Концептуальный сдвиг от индивидуального к институциональному анализу был осуществлён Элизабет Андерсон (2012), концептуализировавшей эпистемическую справедливость как добродетель социальных институтов, поскольку именно институциональные условия определяют доступность маркеров достоверности и эпистемическую легитимацию опыта. Г. Полхаус (2012) акцентировала внимание на асимметрии доступа к эпистемической агентности — способности быть полноправным участником в процессах производства и оценки знания.

Радикализацию подхода представляют работы Боавентуры де Соуза Сантоса (2014; 2016), интерпретирующие эпистемическую несправедливость как эпистемицид — системное уничтожение нелегитимированных форм знания в колониальных и авторитарных режимах. Эмпирическое развитие этого направления представлено в исследовании Даниэла Омодана (2023), демонстрирующем механизмы исключения локальных знаний через учебные программы.

Применение теории эпистемической справедливости к образованию характеризуется вниманием к двойственной роли учителя как эпистемического агента — субъекта, способного к самостоятельному действию в сфере производства, передачи и интерпретации знания, — и одновременно объекта системного контроля. Это противоречие рассматривается в работах Герта Биесты и Йоханнеса Котзи (Biesta 2011, 2013, 2015, 2020; Kotzee 2017). Биеста в «Good Education in an Age of Measurement» (2017) критикует доминирование культуры измерения, где акцент смещается с педагогических целей на количественные показатели эффективности. Это подрывает способность учителей действовать как профессионалы, обладающие педагогической мудростью (*phronēsis*), сводя их деятельность к выполнению предписанных стандартов. Котзи утверждает, что эпистемическая справедливость требует создания условий для признания учащихся и учителей полноправными участниками познания через справедливое распределение эпистемического авторитета и развитие критического мышления. Развитие проблематики представлено в работах Майкла Кроче (2018), вводящего концепцию эпистемического патернализма, и Элизабет Поузи (2021), предлагающей понятие эпистемического труда как невидимого действия по

поддержанию эпистемической легитимности в условиях институционального давления.

Александрос Николаидис (2021; 2024) предложил концепцию формативной эпистемической справедливости, где центральным становится не доступ к знанию как ресурсу, а условия становления эпистемических агентов, способных к участию и рефлексии в познавательных практиках. Проблематика агентности и участия активно разрабатывается в педагогических теориях. Вместе с тем большинство подходов сосредоточено на методах обучения, не затрагивая эпистемические основания. Коллaborативное и активное обучение акцентируют совместную работу и вовлечённость. Исследовательское обучение поддерживает герменевтическую включённость, сообщества исследователей создают условия для диалога, а современные практики использования ИИ способны расширять доступ к эпистемическим ресурсам.

Эмпирические исследования конкретных образовательных практик демонстрируют механизмы функционирования различных форм эпистемической несправедливости на микроуровне школьных взаимодействий и показывают, как эти формы реплицируются через повседневные практики исключения, нормализации и игнорирования (Stroupe 2022). Исследования детской эпистемической агентности, представленные в работах Муррис (Murriss 2013) и Баумтрг (Baumtrog 2021), выявляют способность детей к философской рефлексии и критическому мышлению при создании соответствующих педагогических условий. Педагогические подходы, исследованные Джанишем, Лю и Акрофи (Janisch, Liu and Akrofi 2007), демонстрируют трансформативный потенциал портфолио, самооценки и нарративной педагогики. Теоретический вклад Берайтера и Скардамалия в разработку альтернативных педагогик (Bereiter & Scardamalia 2010) завершает спектр рассматриваемых подходов. Однако следует отметить, что большинство эмпирических исследований в этой области ограничиваются анализом локальных контекстов и отдельных педагогических практик, не выходя на уровень системного анализа институциональных механизмов или предложений по структурной трансформации образовательных систем.

Анализ литературы выявляет концептуальные ограничения существующих подходов. Сохраняется преобладание индивидуалистской оптики, сводящей эпистемическую несправедливость к межличностным взаимодействиям, тогда как структурные механизмы анализируются фрагментарно. При этом собственная эпистемическая агентность учителя остаётся периферийной темой: он чаще описывается как медиатор, нежели как агент

сопротивления. Кроме того, рассмотренные практико-ориентированные подходы демонстрируют неоднозначные результаты в отношении эпистемической справедливости. С одной стороны, они частично реализуют принципы признания, включённости и взаимности через методы совместной работы, портфолио и диалогические практики. С другой — могут воспроизвести скрытые иерархии: колаборативное обучение рискует воспроизвести доминирование «сильных» учащихся, активное обучение часто остаётся инструментом вовлечения без подлинного признания агентности, исследовательские методы могут сводиться к «симуляции исследования» в рамках жёсткой программы, а технологии ИИ способны усиливать патернализм при отсутствии критической рефлексии. Подобные ограничения возникают из-за того, что педагогические инновации внедряются в существующие институциональные рамки без критического переосмысливания их эпистемических оснований, — изменения в методах обучения не затрагивают глубинные структуры распределения эпистемической власти в образовательном процессе.

В качестве ответа на выявленные ограничения в настоящей работе представлен институциональный анализ образования как пространства структурного воспроизведения эпистемического неравенства через парадокс позиции учителя. Предлагаемая рамка формативной эпистемической справедливости не заменяет существующие практико-ориентированные подходы, а выступает интегрированной теоретической схемой, позволяющей как диагностировать скрытые механизмы эпистемического принуждения, так и формулировать принципы системной трансформации, альтернативной поверхностным реформам.

### Формативная эпистемическая справедливость: нормативные основания и диагностический потенциал

#### Три измерения эпистемической справедливости

Справедливость в образовании традиционно анализируется через призму равного распределения ресурсов и признания культурного разнообразия. Однако оба подхода имеют свои ограничения. Распределительная модель сводит справедливость в образовании к обеспечению равного доступа к ресурсам. Культурная — предполагает интеграцию «других» голосов в рамку, заданную доминирующей системой. В результате в тени остаётся процесс становления участников образовательного процесса как эпистемических

агентов. Поэтому возникает потребность в иной перспективе, способной связать справедливость с самим процессом образования через структурно присущие ему категории: участие в познании и становление эпистемического агента. Наиболее последовательное выражение эта перспектива получила в концепции формативной эпистемической справедливости (Nikolaidis 2021; 2023).

Эта концепция систематизирует и уточняет то, что в других подходах (например, критическая педагогика, теории признания, подход capabilities approach) появлялось лишь фрагментарно. В отличие от диалогической педагогики, конструктивизма или концепции учебных сообществ, сосредоточенных на методах участия, такой подход к справедливости в образовании задаёт более радикальный вопрос о распределении эпистемического авторитета.

Несправедливость в этом контексте определяется как «несправедливость по отношению к человеку в его качестве носителя знания, которая возникает в результате или приводит к деформации процесса становления личности» (Nikolaidis 2021: 10). А справедливость понимается как динамическая поддержка субъектов в их познавательном и личностном развитии. Концепция объединяет два измерения: равное участие в познавательных практиках (participatory epistemic equality) и свободу становления (developmental freedom). Её специфика состоит в смещении анализа с процедур взаимодействия на уровень структур эпистемической власти: кто определяет критерии «качественного» знания, чьи формы опыта получают язык для артикуляции, и как распределяется право на легитимацию знания. Институциональные условия здесь оказываются не фоном, а активным фактором становления познающего субъекта (Medina 2013). Архитектура отношений, процедуры оценивания, распределение авторитета и ресурсов определяют, превращается ли участие в познании в соавторство или в подчинённое воспроизведение.

Анализ справедливости в образовании в рамках концепции формативной эпистемической справедливости исходит из таких ориентиров, как эпистемическое признание, герменевтическая включённость и взаимность. Под признанием понимается утверждение участников образовательного процесса как легитимных субъектов познания (Fricker 2007; Anderson 2012). Герменевтическая включённость связана с доступом к концептуальным и языковым ресурсам, делающим возможной артикуляцию индивидуального опыта (Dotson 2012; Medina 2013). Взаимность предполагает способность и возможность выступать одновременно носителями и интерпретаторами знания (Pohlhaus 2012; Biesta 2013). При этом асимметрия ролей между учителем и учеником

трансформируется. Педагогическая функция сохраняется, однако признание вклада учащихся означает перераспределение эпистемического авторитета в пределах самой образовательной асимметрии. Эти ориентиры сами по себе не гарантируют устранения несправедливости. Они могут сосуществовать с институционализированным неравенством, если остаются на декларативном уровне. Как показывает Гейл Полхаус, знание всегда реляционно. Оно формируется на пересечении социального позиционирования и эпистемической взаимозависимости. Из этой реляционности возникает феномен преднамеренного / умышленного герменевтического неведения (*willful hermeneutical ignorance*): доминирующие познающие могут формально поддерживать ценности диалога и признания, но фактически блокировать ресурсы понимания, выработанные из опыта недоминантных групп. В отличие от герменевтической несправедливости (отсутствие языка), преднамеренное неведение означает отказ признавать и использовать уже существующие средства осмыслиения и выражения. Оно связано не с нехваткой ресурсов, а с осознанным отказом (Pohlhaus 2012; Posey 2021b).

Развивая эту мысль, Х. Медина предлагает концепцию «калейдоскопического сознания» и сетей солидарности как нормы эпистемической справедливости. Их задача — институционально поддерживать множественные перспективы, чтобы они не ассилировались в монологичную «включённость», а вступали в «продуктивное трение» и изменяли сами правила признания знания (Medina 2013). В образовательном контексте этот сдвиг фиксирует Г. Биеста, связывая цель становления субъекта (*subjectification*) с отказом от инструментализма. Становление субъекта как эпистемического агента не «производится» процедурами участия как таковыми. Этот процесс требует риска и перераспределения авторитетности в ситуации, где исход не задан заранее (Biesta 2013).

В этом контексте возникает необходимость уточнить условия, которые делают возможным становление эпистемического агента, — синтез субъектности и агентности в сфере познания. Здесь полезно обратиться к классической типологии условий агентности, предложенной М. Вулдриджем и Н. Д. Дженнингсом (1995). Ключевым условием становления эпистемического агента является коллективно институционализированная автономия — реляционная способность к самоопределению в процессе взаимодействия с другими познающими субъектами. В отличие от понимания автономии как индивидуальной независимости, здесь автономность означает право на собственный темп и траекторию познавательного развития, реализуемое в пространстве взаимного

признания. Такая автономия предотвращает редукцию субъекта к выполнению системных функций и создаёт условия для подлинной эпистемической агентности как синтеза экзистенциального становления и целенаправленного познавательного действия.

Это означает, во-первых, право на саморегуляцию образовательного процесса в соответствии с индивидуальными интересами и склонностями. Во-вторых — защиту от преждевременного «закрытия» возможностей развития внешними авторитетами. В-третьих, признание темпоральности развития — невозможности заранее определить, какие способности и знания окажутся значимыми для конкретного человека. Поскольку подлинная эпистемическая агентность возникает только в условиях свободного самоопределения, формативная справедливость закрепляет автономию познавательного становления (*developmental freedom*) как базовый принцип образовательных отношений. Так понимаемая автономность предполагает также приоритет над социальными, культурными или дисциплинарными требованиями, а также признание темпоральности развития — невозможности заранее установить, какие способности и знания окажутся существенными для человека.

Признание автономии как основы справедливых образовательных отношений конкретизируется через два взаимосвязанных принципа — поддержку агентности и развивающее сопровождение. Эти принципы превращают эпистемическое признание, герменевтическую включённость и взаимность в практически применимые критерии оценки образовательной среды. Развивающее сопровождение обеспечивает институциональные гарантии права субъекта на собственный ритм развития, участие в выборе образовательных траекторий и разумную ответственность за своё становление.

Предложенные ориентиры фиксируют базовые условия, при которых образовательная среда может быть признана справедливой в формативном и эпистемическом смысле. Статус нормативных критериев они получают лишь в той мере, в какой соотносятся с институциональными условиями, делающими возможным развитие и реализацию эпистемической агентности. Это требует не только индивидуальных усилий участников, но и формирования профессиональных сообществ, способных поддерживать альтернативные критерии признания знания и создавать пространства для совместной рефлексии. В этой логике агентность занимает привилегированное положение. Она выступает как метаблаго — условие доступа ко всем другим эпистемическим благам — и как метанорма — критерий справедливости самих условий (Nikolaidis 2023).

## Интеллектуальные добродетели как проявление и условие эпистемической агентности

Нормативные ориентиры формативной эпистемической справедливости — эпистемическое признание, герменевтическая включённость и взаимность — определяют структурные характеристики справедливой образовательной среды. Однако реализация этих ориентиров предполагает формирование у участников образовательного процесса особых качеств, позволяющих им действовать осмысленно, ответственно и открыто в эпистемических ситуациях. Такие качества концептуализируются как интеллектуальные добродетели — устойчивые диспозиции личности, которые одновременно являются продуктом справедливых образовательных отношений и условием их поддержания (Zagzebski 1996; Baehr 2011). Эти добродетели имеют значение как для учащихся, так и для педагогов, поскольку определяют способность не только участвовать в познании, но и создавать условия для участия других.

В рамках этой концепции интеллектуальные добродетели представляют собой не изолированные личностные характеристики, а проявления реляционной эпистемической агентности. Загзебски (1996) определяет их как устойчивые диспозиции, объединяющие мотивацию к достижению истины со способностью последовательно реализовывать эту мотивацию в познавательных практиках. Она идентифицирует добродетели активного познания (любознательность, настойчивость, внимательность) и добродетели эпистемической саморегуляции (эпистемическое смирение, открытость к критике, интеллектуальная осторожность), которые в образовательном контексте функционируют как взаимодополняющие аспекты ответственного участия в совместном познании. В контексте образования это означает, что агентность учащегося проявляется не только в когнитивных навыках, но и в морально-интеллектуальной ответственности за то, как, зачем и с кем осуществляется познание. Принципиальным является то, что эти добродетели представляют формы эпистемической ответственности — готовность пересматривать убеждения, признавать границы собственного знания и учитывать перспективы других участников познавательного процесса (Elgin 2013).

Дж. Баер (2011) предлагает список ключевых добродетелей: любознательность, интеллектуальная смелость, честность, открытость ума, настойчивость, основательность, внимательность и эмпатия. Эти качества описываются как цели образовательного процесса, которые не сводятся к отдельным навыкам и требуют

систематического развивающего сопровождения. Подобные добродетели представляют собой не индивидуальные качества и не набор компетенций, а результат справедливых отношений, обеспечивающих признание, включённость и взаимность. В отличие от компетенций, которые понимаются как стандартизируемые на- выки, добродетели описывают устойчивые диспозиции личности: мотивацию к поиску истины, эпистемическую ответственность и готовность признавать других как равноправных участников познания. Важнейшей чертой интеллектуальных добродетелей является их реляционная и процессуальная природа (Battaly 2008). Они формируются в контексте справедливых и доверительных образовательных отношений. Это означает, что добродетели нельзя редуцировать к индивидуальным чертам характера. Они зависят от институционального дизайна, структуры взаимодействия и форм оценки, которые либо поддерживают, либо разрушают эпистемическую агентность. Такой подход смещает фокус с измеримых компетенций на нормативные основания образовательного процесса, что позволяет избежать его инструменталистской редукции.

У учащихся эти добродетели проявляются как включённость в познание как в процесс интерпретации и соавторства. У педагогов они приобретают особую значимость, поскольку учителя фактически инициируют среду обучения. Принципиально важно в этом контексте эпистемическое смирение, выражющееся в способности признавать границы собственного знания, слушать учащихся без патерналистского превосходства и оставаться открытым к пересмотру собственных убеждений. В сочетании с эмпатией, внимательностью и рефлексивностью такое смирение формирует основу педагогической позиции, способной поддерживать эпистемическую агентность других. Как подчёркивает Николаидис, в системе, ориентированной на формативную эпистемическую справедливость, развитие интеллектуальных добродетелей становится критерием успеха самой системы (Nikolaidis 2023).

Описанные качества представляют собой не индивидуальные характеристики, а реляционные диспозиции, возникающие в справедливых образовательных отношениях. Их развитие у участников процесса свидетельствует о том, что познание организовано как совместная, открытая и поддерживающая практика. В этом смысле интеллектуальные добродетели выполняют двойную функцию: служат основаниями эпистемической агентности и одновременно индикаторами того, что образовательная среда позволяет субъектам действовать как активные соавторы знания.

## Диагностические возможности формативной эпистемической справедливости

Разработанная концептуальная рамка формативной эпистемической справедливости — с её ориентирами на признание, герменевтическую включённость и взаимность — обладает значительным диагностическим потенциалом для выявления скрытых механизмов исключения в образовательных системах. В отличие от подходов, сосредоточенных на явных формах дискриминации (прямое исключение определённых групп из образовательного процесса, открытое неравенство в предоставлении образовательных возможностей, различия в материально-техническом обеспечении школ) или традиционных проблемах неравного распределения ресурсов (финансирование, оборудование, квалифицированные кадры), данная рамка позволяет обнаруживать структурные нарушения условий становления эпистемических агентов — те формы исключения, которые действуют через кажущиеся нейтральными образовательные процедуры и практики.

Эпистемическое признание как диагностическая призма выявляет скрытые иерархии достоверности: чьи высказывания автоматически получают статус знания, а чьи требуют дополнительного подтверждения; какие формы опыта признаются образовательно значимыми, а какие отвергаются как «субъективные» или «не-научные». Такой анализ позволяет проследить, как учащиеся из различных социальных групп сталкиваются с неравными возможностями для выражения своих идей и получения признания их эпистемического вклада. С позиции герменевтической включённости можно обнаружить пробелы в концептуальном аппарате: какой опыт учащихся и педагогов остаётся неартикулированным из-за отсутствия подходящих категорий в педагогическом дискурсе; какие аспекты взаимодействия не получают языкового выражения и потому остаются невидимыми для рефлексии и улучшения. Взаимность как диагностический критерий фиксирует асимметрии в праве на интерпретацию: кто может «переводить» и объяснять чужие высказывания, а кто лишён возможности интерпретировать авторитетные тексты; в каких ситуациях образовательное взаимодействие превращается в односторонний процесс трансляции.

Концепция формативной эпистемической несправедливости расширяет диагностический инструментарий, позволяя фиксировать нарушения, затрагивающие сам процесс становления эпистемических агентов: несправедливость в усвоении (подрыв познавательной мотивации), регуляторная несправедливость

(ограничение способности формулировать и пересматривать образовательные цели) и конститутивная несправедливость (подавление условий формирования агентности) (Nikolaidis 2023). Такая перспектива указывает на потенциальные точки трансформации там, где обнаруживаются разрывы между принципами и практикой, где участники испытывают фрустрацию от невозможности полноценного участия, — именно там открываются возможности для изменений, основанных на принципах эпистемического признания, герменевтической включённости и взаимности.

Применение диагностической рамки требует понимания образования как сложной экологии взаимосвязанных подсистем. Распределение ролей и статусов между участниками определяет, кто признаётся легитимным источником знания. Процедуры отбора содержания и структурирования программ контролируют доступ к языковым ресурсам для артикуляции опыта. Управленческие практики стандартизации могут колонизировать педагогическое действие и подрывать агентность. Формы взаимодействия и коммуникации либо поддерживают взаимность в производстве знания, либо воспроизводят односторонние модели трансляции. Системы оценивания легитимируют одни формы знания и делегитимируют другие, часто исключая способность к интерпретации и творческому осмыслению из сферы признанного. Взаимосвязанность этих подсистем создаёт сложную сеть эпистемических отношений, где нарушения в одной области неизбежно влияют на другие. Это означает, что справедливость не может формироваться через изолированные изменения в отдельных практиках или процедурах. Поскольку нарушения условий становления эпистемических агентов укоренены в самой структуре институциональных отношений, их преодоление требует анализа механизмов, воспроизводящих эпистемическую несправедливость как системное свойство.

### Институциональные источники эпистемической несправедливости

#### Парадокс позиции учителя

Переход от нормативного анализа справедливой образовательной среды к объяснению механизмов воспроизведения несправедливости требует смещения фокуса с индивидуальных взаимодействий на структурные противоречия институционального порядка. Нормативная рамка формативной эпистемической

справедливости определяет желаемые характеристики среды через принципы признания, герменевтической включённости и взаимности, но не раскрывает, почему эти принципы систематически нарушаются. Это требует институционального анализа, способного выявить скрытую логику, превращающую декларируемые ценности в их структурную противоположность.

Центральной аналитической фигурой такого анализа является позиция учителя — не как совокупность индивидуальных характеристик конкретных педагогов, а как структурное место в образовательной системе, где концентрируются основные противоречия. Ключ к их пониманию даёт концепция эпистемической власти — нормативно санкционированной возможности определять, какие формы знания считаются легитимными, значимыми и подлежащими передаче (Fricker 2007; Kotzee 2017). Именно здесь проявляется парадокс: формальное наделение учителя эпистемической властью сочетается с систематическим ограничением условий её реализации через административный контроль, стандартизацию и подотчётность внешним инстанциям.

Учитель реализует эпистемическую власть через участие в выборе содержания обучения, интерпретацию учебных программ, оценку знаний учащихся и формирование педагогических целей. Однако эта власть не является автономной, поскольку опорождена внешними режимами контроля, административными фильтрами и подотчётностью, которые создают структурное напряжение между формальными полномочиями и реальными возможностями их осуществления. Эта ситуация может быть конкретизирована через анализ того, как институциональные механизмы систематически деформируют условия формативной справедливости. Рассмотрение трёх измерений этого нарушения — ограничения эпистемического признания, сужения герменевтической включённости и разрушения взаимности — позволяет выявить структурную логику, превращающую декларируемые принципы в их противоположность и создающую самоподдерживающуюся систему эпистемического принуждения.

Формальное признание учителя как носителя знания закрепляется через процедуры сертификации, аттестации и должностного позиционирования, которые закрепляют управляемость вместо доверия к профессионализму. Эпистемическая агентность формально верифицируется, но практически ограничивается строгими рамками допустимого. В авторитарных системах процедуры аттестации нередко превращаются в проверку идеологической лояльности, где профессиональная компетентность подменяется способностью транслировать официальные нарративы

без критической рефлексии. В либеральных системах стандартизованные метрики эффективности подменяют содержательное педагогическое суждение: учитель признаётся компетентным не благодаря способности к интерпретации и адаптации знания, а за соответствие внешним показателям результативности. В обоих случаях эпистемическая власть учителя оказывается призрачной — формальный статус закреплён, но лишён институциональных условий для подлинной реализации.

Если нарушение эпистемического признания создаёт видимость агентности при её фактическом отсутствии, то ограничение герменевтической включённости блокирует сам процесс осмыслинного профессионального действия. Герменевтическое исключение проявляется в лишении учителя возможности полноценно участвовать в осмыслиннии, интерпретации и трансформации образовательных целей и практик. Принципы стандартизации заменяют педагогическое мышление программной операциональностью, где от учителя требуется соответствие заданным алгоритмам, а не профессиональное суждение (Biesta 2011). Учебные программы ограничивают пространство для интерпретации, предлагая детализированные сценарии уроков и готовые объяснения сложных вопросов. Системы управления качеством требуют документирования каждого шага педагогического процесса, превращая рефлексию в механическое заполнение форм отчёtnости. В этих условиях рефлексия замещается повторением, интерпретация — воспроизведением нормативных схем. Учитель, пытающийся действовать вне заданных рамок, рискует быть оценённым как непрофессиональный или неэффективный. Доступные альтернативы (участие в профессиональных сообществах, локальные адаптации материалов, риторические стратегии минимального сопротивления) требуют постоянного напряжения между внутренней рефлексией и внешним соблюдением норм (Nikolaidis 2021; Posey 2021).

Асимметрия в эпистемическом признании и герменевтической включённости закономерно ведёт к нарушению третьего условия — взаимности эпистемических отношений. Её разрушение проявляется в том, что учитель подотчётен множеству внешних инстанций (администрации, органам управления образованием, родителям, системам оценки качества), но лишён возможности активно участвовать в формировании критериев, по которым оцениваются его действия. Эта асимметричная подотчёtnость разрушает равноправный эпистемический обмен и создаёт основу для того, что Дотсон называет эпистемическим насилием. Агентность сохраняется только в установленных системой рамках: педагог не

может говорить иначе, чем позволяет институция, но должен не молчать, а активно воспроизводить ожидаемые от него формулировки и оценки (Dotson 2014).

Описанные измерения парадокса выявляют его не как частное противоречие, а как системное свойство образовательных институтов. Их взаимное усиление формирует самоподдерживающуюся структуру эпистемического принуждения, где формальное признание без полномочий лишает герменевтической включённости, а их сочетание закрепляет асимметричную подотчётность. Это подводит к анализу глубинных источников данной структуры – конфликта между различными основаниями легитимации педагогической власти.

### Конфликт легитимаций

Структурный конфликт, питающий парадокс учительской позиции, проявляется в противоречии между различными основаниями педагогической власти. Его индикатором является степень профессиональной автономии – институционально гарантированной возможности принимать самостоятельные, профессионально обоснованные решения относительно содержания, методов и целей образовательной деятельности (Biesta 2011). Именно автономия становится полем столкновения между различными ожиданиями: административными требованиями соответствия нормам, социокультурными представлениями о «правильном» обучении и профессиональными принципами педагогического суждения. Когда эти источники вступают в противоречие, учитель оказывается в ситуации структурного принуждения, где любое профессиональное решение неизбежно нарушает ожидания одной из легитимирующих инстанций.

Так, институциональная легитимация формируется через формальные механизмы – сертификацию, административную иерархию и нормативную подотчётность. Её основой выступает презумпция компетентности, закреплённой иерархически и подтверждённой документально. При этом возможность профессионального действия определяется не столько декларируемыми правами, сколько способностью учителя на практике интерпретировать и переопределять заданные рамки. Социокультурная легитимация связана с соответствием ожиданиям относительно «правильного» знания и приемлемых форм его передачи. Она опирается на господствующие культурные нормы, социальное происхождение учителя, а также его соответствие гендерным, языковым и этническим кодам. Признание знания всегда сопряжено

с признанием говорящего. В результате общественные ожидания становятся скрытым фактором давления на автономию: от учителя ожидается соответствие представлениям родителей о «правильном» обучении, что ограничивает его методическую и содер-жательную свободу (Anderson 2012).

Эпистемическая легитимация предполагает признание про-фессионального суждения педагога как носителя знания. Фор-мально она должна опираться на способность учителя не просто транслировать предписанное содержание, а интерпретировать и адаптировать знание к разнообразным контекстам обучения, учитывая социальные и культурные различия, а также индивиду-альные особенности учащихся. Именно такая способность обе-спечивает соответствие педагогического действия его основной цели — созданию условий для включённого и осмысленного уча-стия в познавательном процессе. Однако, как показывает Никола-идис (2023), эпистемическая легитимация оказывается фрагмен-тированной и подменяемой. Вместо доверия к интеллектуальным добродетелям педагога используются «прокси-маркеры» каче-ства: соответствие тестам, владение «эффективными методика-ми», использование цифровых платформ. В результате форми-руется ситуация, в которой педагогическое суждение оказывается подменено нормативными ожиданиями сверху (Prøitz et al. 2023). Даже в условиях заявленной ориентации на обоснованность (evidence-based practice) решающим оказывается не знание как та-ковое, а возможности встраивания в управлеченческий цикл (оцен-ка — отчётность — вмешательство). Учитель, чья профессия якобы основана на знании, всё меньше выступает как признанный но-ситель этого знания. Утрата эпистемической легитимации и под-мена профессионального суждения нормативными ожидания-ми сверху — лишь один из симптомов более широкой проблемы. В реальной педагогической практике учитель оказывается втянут в напряжённое взаимодействие между всеми тремя источниками легитимации.

Конфликт между институциональной и социокультурной легитимацией возникает в случаях, когда институциональное при-знание зависит от демонстрации политической лояльности или следования идеологически обусловленным нормам, противоре-чащим локальным ожиданиям. Конфликт между социокуль-турной и эпистемической легитимацией проявляется в ситуации, когда педагогическая практика, ориентированная на критическое мышление, межкультурную чувствительность или альтернатив-ные подходы к обучению, вступает в противоречие с доминири-ющими культурными установками. В подобных случаях учителя

могут подвергаться критике со стороны родителей, коллег или школьного сообщества, особенно если их методы не вписываются в традиционные или нормативно заданные представления о «правильном» знании.

В условиях конфликтующих легитимаций педагогическая практика перестаёт быть пространством реализации профессионального суждения и превращается в поле навигации между взаимоисключающими ожиданиями. Учителя вынуждены вырабатывать стратегии выживания, которые включают минимизацию видимости отклонений, адаптацию языка и практик под ожидания разных аудиторий, стратегическое молчание или двусмысленность, приостановку рефлексии ради операциональной эффективности. Как подчёркивает Биеста (2011), в подобных условиях автономия трансформируется в подотчётность, а педагогическое действие – в исполнение. Возникает феномен эпистемической самоцензуры, когда учителя избегают сложных или конфликтных тем, отказываются от новаторских методов и подменяют познавательную открытость имитацией нейтральности.

### Деформация эпистемической агентности

Конфликт источников легитимации формирует педагогическое поле как пространство структурного принуждения, где агентность систематически ограничивается. Принуждение затрагивает не только внешние условия профессиональной деятельности, но и её внутренние основания – интеллектуальные добродетели, которые составляют ядро эпистемической агентности. Любознательность как стремление к познанию трансформируется в осторожное следование предписаниям; интеллектуальная смелость подменяется стратегическим избеганием рисков; эпистемическое смирение превращается из признания границ знания в принудительное самоумаление перед административными требованиями. Это создаёт условия для воспроизведения формативной эпистемической несправедливости – институционального препятствия становлению полноценных эпистемических агентов (Nikolaidis 2024). В политически чувствительных контекстах, где образовательная политика обслуживает идеологические интересы, автономия подменяется лояльностью. В таких случаях учитель рискует превратиться в «марионетку», действующую под контролем государства, чья задача не формировать критическое мышление, а транслировать нормативную идеологию. При этом даже попытка опереться на альтернативные основания суждения, например, на моральные убеждения, укоренённые в религиозной традиции,

может рассматриваться как нарушение ожидаемой «профессиональной нейтральности». Система нейтрализует любые формы действия, не встроенные в управленческую логику.

Конфликт легитимаций порождает специфический эпистемический труд — систему стратегий по маскировке профессиональной логики под административный язык, по селективному исполнению наиболее видимых требований, созданию «двойного знания» в виде параллельных отчётных и реальных практик (Posey 2021a, b). Такое раздвоение требует изощрённого проявления тех самых интеллектуальных добродетелей, которые система формально игнорирует: внимательности к контексту для считывания неявных ожиданий, интеллектуальной гибкости для переключения между различными дискурсами, эмпатии для понимания позиций разных аудиторий. Однако эти добродетели оказываются переориентированными с познавательных целей на цели институционального выживания.

Эпистемический труд имеет различные формы: языковая мимикрия и маскировка профессиональной логики под административную риторику, селективное соответствие (наиболее видимые требования демонстративно исполняются, тогда как от других происходит тактическое отступление). К этому добавляются скрытые практики, разворачивающиеся за пределами формальных процедур, например, внедрение новшеств без их официального оформления. Наконец, особое место занимает двойное планирование, когда отчётная документация создаётся параллельно с реальным педагогическим замыслом. В этих условиях учителя вынуждены практиковать «двойное знание», постоянно соотнося собственное профессиональное видение с нормативными ожиданиями системы. Эпистемический труд в таком контексте представляет собой не передачу знаний как таковых, а непрерывную адаптацию и перекодировку смыслов. Учителю приходится предвосхищать возможные формы непонимания, негативной интерпретации или санкций, формируя высказывания не столько из собственной позиции, сколько из позиции «знающего, что ему поверят». Этот труд скрывается в интонациях, самоцензуре, упрощении высказываний и избегании сложных тем. Парадокс заключается в том, что он одновременно поддерживает профессиональную идентичность учителя и воспроизводит систему институционального принуждения.

В результате возникает деформированная форма эпистемической агентности — «агентность выживания». В этом случае интеллектуальные добродетели сохраняются, но утрачивают свою формативную направленность: вместо поддержки познавательного

процесса они используются преимущественно для навигации в противоречивых институциональных требованиях. Суть заключается в том, что система не уничтожает профессиональное мышление, а колонизирует его.

### Механизмы воспроизведения несправедливости

Описанные феномены обнаруживают системную логику воспроизведения несправедливости — порядка, исключающего педагогов и учащихся из позиции полноправных производителей знания. Устойчивость данного порядка обеспечивается институциональными механизмами, превращающими эпистемическое исключение в «естественное» условие образовательного процесса.

Это прежде всего закрепление эпистемического подчинения через кажущиеся нейтральными административные процедуры. Детальное планирование, стандартизированная отчётность, метрики результативности преподносятся как технические инструменты повышения качества, но структурируют поле таким образом, что самостоятельное профессиональное суждение оказывается отклонением от нормы, а соответствие внешним алгоритмам — маркером компетентности. Система не подавляет агентность напрямую, а создаёт институциональную среду, в которой участники интериоризируют ограничения как естественные условия образования, а не как результат конкретных управленческих решений. Этот эффект демонстрируют реформы 2000-х годов в Норвегии. Здесь расширение самостоятельности учителей сопровождалось внедрением цифровых платформ мониторинга, централизованных учебных планов и новых форм отчётности, что создавало ситуацию «контролируемой свободы». Исследование Ленерт да Силва и Мёльстад (2020) документирует это противоречие: «Нам говорят, что мы автономны, но каждое наше действие отслеживается и измеряется». Автономия была предоставлена на уровне тактических решений, методов преподавания и форм взаимодействия с учениками, но изъята на уровне стратегических выборов, касающихся целей образования, содержания и критериев оценивания. Процедурная нормализация работала через создание иллюзии профессиональной свободы при сохранении системного контроля над эпистемическими основаниями педагогической деятельности.

Воспроизведение *status quo* обеспечивается также через конструирование «дефицитных субъектов», нуждающихся во внешней коррекции. Любое отклонение от заданных стандартов трактуется не как проявление альтернативной компетентности, а как

недостаток, требующий устранения. Презумпция недостаточности легитимирует всепроникающий контроль под видом «поддержки» и «развития», блокируя признание альтернативных или маргинализированных форм знания как равноценных. Программы, развивавшиеся с 1980-х годов как ответ на критику монокультурного канона, демонстрируют конструирование дефицитных субъектов через кажущееся признание их культурной ценности. Несмотря на реформы, разрывы в образовательных результатах воспроизводились, поскольку включение «других» культур ограничивалось фрагментарными добавлениями в учебные программы, фестивалями и «месяцами наследия», не затрагивавшими эпистемические основания легитимного знания. Власть над определением того, какие аспекты «других» культур достойны включения и как они должны быть интерпретированы, осталась у доминирующих групп, превращая культурное разнообразие в управляемый ресурс системы селекции (Ladson-Billings 1995).

Эффективным механизмом является и формирование субъектов, которые заранее ограничивают собственную агентность без внешнего принуждения. Через скрытые учебные планы, процедуры подготовки, системы оценивания участники интиериоризируют границы допустимого как внутренние профессиональные. Этот механизм превращает внешний контроль в самоконтроль. Система не нуждается в постоянном надзоре, поскольку субъекты сами воспроизводят логику исключения как условие своей легитимности в образовательном пространстве. История движения открытых классов 1960–70-х годов в США и Великобритании представляет пример саморегулируемого исключения как способанейтрализации радикальных педагогических инноваций без прямого запрета. Движение изначально бросало вызов фундаментальным основаниям традиционной школы: жёсткой дисциплине, возрастной сегрегации, предметному разделению знания, авторитарным отношениям между учителями и учениками. К концу 1980-х годов подавляющее большинство таких школ либо закрылось, либо было реинтегрировано в традиционную систему. Как показывает анализ Сантоса (Santos 2014), система не запретила открытые классы напрямую — она сделала их структурно невозможными через изменение критерииев финансирования, процедур аккредитации и требований к отчётности. Альтернативные педагогические практики оказались экономически нежизнеспособными в условиях, когда ресурсы распределялись в соответствии с традиционными показателями эффективности. Система заставила само движение отказалось от радикальных принципов как условия выживания, превратив внешнее принуждение в самоограничение.

Таким образом, институциональные механизмы воспроизводства несправедливости не просто ограничивают автономию учителя или возможности учащихся. Они действуют глубже – превращают эпистемическую несправедливость в самоподдерживающийся порядок, где внешние процедуры интериоризируются как «естественные» условия образования. Этот порядок устойчив не потому, что он прямо запрещает альтернативы, а потому что он структурирует само поле возможного: свобода подменяется управляемыми вариациями, разнообразие – фрагментарными дополнениями, а инновации – формами, совместимыми с логикой отчёtnости. В результате справедливость не может быть достигнута за счёт локальных коррекций; она требует трансформации самих институциональных оснований, которые определяют, что признаётся знанием и кто может быть признан его носителем.

### Траектории движения к справедливому эпистемическому порядку

#### Трансформативное воображение как преодоление «ложной необходимости»

Устойчивость воспроизводящих механизмов и способность институтов абсорбировать изменения требуют поворота к трансформативному институциональному воображению. Это понятие, введённое Роберто Унгером, означает способность мыслить и инициировать изменения, укоренённые в настоящем, но выходящие за пределы его структурных рамок – тех норм и механизмов, которые задают допустимые формы действия и сводят реформы к управляемым корректировкам. Такие рамки представляют собой форму ложной необходимости, поскольку, будучи исторически случайными, выглядят как естественные и неизбежные условия. Унгер противопоставляет этому подход, согласно которому социальные институты могут быть радикально перестроены, если воображать альтернативные формы коллективной жизни и действовать в их направлении (Unger 1987). Трансформативное воображение укоренено в анализе реальных противоречий существующей системы. Оно не конструирует идеальные институты, а выявляет точки напряжения, в которых система уже показывает собственную неспособность реализовать провозглашаемые цели.

Временной горизонт такого воображения проясняет концепция «ещё-не» (not-yet), разработанная Шэрон Тодд (2023). В отличие

от телеологических моделей, которые трактуют образование как движение к заранее определённым результатам, концепция «ещё-не» подчёркивает открытость образовательного процесса к неопределённому будущему. Речь идёт не об отсутствии цели, а об ином типе целеполагания, который не фиксирует конечную точку развития, а создаёт условия для становления. В педагогической практике такой подход означает приоритет процесса над результатом, вопросов над ответами, исследования над трансляцией готового знания. Он не исключает ответственности, но переопределяет её характер: ответственность педагога заключается не в достижении заранее заданных результатов, а в создании условий для становления и поддержке эпистемической агентности.

Концепция «школьного времени» Масскелайна и Симонса дополняет темпоральное измерение пространственным (2013). Школа понимается как пространство, временно изъятое из логики социального воспроизведения, как место, где возможны формы деятельности, не подчинённые немедленной пользе или экономической функции.

Такой подход позволяет формулировать нормативные ориентиры будущего, создавая возможности для концептуализации и подготовки изменений даже в условиях политической стагнации. Трансформативное воображение делает возможным инициирование изменений там, где формальные возможности для реформ ограничены, через создание альтернативных практик и языков описания образовательного опыта. Эти альтернативные практики и языки укоренены в конкретных позициях. Наиболее показательной среди них является позиция учителя, в которой пересекаются институциональные ограничения и возможности для трансформации.

### От структурных противоречий – к трансформативной агентности

Позиция учителя является концептуальным узлом трансформации, поскольку именно её парадоксы и противоречия позволяют фиксировать стратегические точки системных изменений. В отличие от других участников образовательного процесса, учитель включён во все уровни системы и сочетает практическое знание её функционирования с доступом к институциональным механизмам, через которые возможны изменения. Эта многоуровневая включённость в сочетании с напряжённым опытом повседневных противоречий формирует эпистемическую привилегированность позиции учителя. В то же время перевод профессиональных

интуиций на язык отчётности, невозможность отклонения от стандартов и исключение из определения критерииев качества демонстрируют системный подрыв педагогической агентности. Поэтому изменения в позиции учителя служат одновременно индикатором и катализатором институциональной трансформации: её переопределение неизбежно требует пересмотра управлеченческих практик, критерииев оценки, процедур отчётности и процессов принятия решений.

Как подчёркивает Жак Рансьер, учитель вступает в пространство трансформации, когда отказывается признать легитимность установленного порядка (Rancière 1995). Эманципация начинается с переопределения эпистемической власти через утверждение эпистемического равенства как уже имеющегося основания (а не как цели будущего). Любое действие, исходящее из этого, нарушает границы допустимого, подрывает административную логику управления знанием и дестабилизирует установленные ожидания относительно того, кто вправе говорить, интерпретировать и оценивать. Тем самым открывается возможность переосмыслиния ролей участников процесса познания и форм педагогического взаимодействия за пределами предписанных норм.

Агентность учителя как носителя изменений раскрывается в способности к критическому, ситуативному и ответственному эпистемическому суждению. Это требует расширения автономии и отказа от систем, в которых профессиональное признание основано на административной подотчётности. Тогда вместо воспроизводства нормативных алгоритмов критерием становится способность к интерпретации, адаптации, рефлексии. Такая переориентация смещает фокус с управляемости на мудрость, с подотчётности – на этическую ответственность в конкретной ситуации (Biesta 2015). При этом учитель не мыслится как изолированный субъект сопротивления. Трансформации приобретают устойчивость только в контексте эпистемических сообществ, «переучреждающих» новые основания педагогической легитимации, альтернативных форм авторитета и признания. Именно в таких пространствах учитель перестаёт быть транзитной фигурой между политикой и управлением и начинает действовать как автономный эпистемический агент. Справедливость, агентность и эпистемическое достоинство начинают рассматриваться не как идеалы, а как условия устойчивой трансформации.

Сбои в системе могут запускаться инновациями, которые трансформируют правила, определяющие, что признаётся знанием, кто имеет право его производить и оценивать, какие качества считаются легитимными. Такие инновации меняют

эпистемический порядок, переопределяя критерии качества и создавая язык для описания «невидимых» аспектов педагогического труда — заботы, внимания, становления доверия. Примером могут служить подходы «медленной педагогики»<sup>4</sup>. Акцент на темпоральной осознанности, внимании и заботе открывает пространство для переопределения качества педагогического труда в терминах эпистемического признания, герменевтической включённости и взаимности. Когда учителя начинают признавать ценность «невидимых» аспектов обучения (времени на осмысление, доверительных отношений, индивидуальных ритмов становления учащихся), формируется новый язык, позволяющий артикулировать эти элементы как значимые и легитимные. Такое смещение подрывает управленческую логику ускорения и измеримости, переводит образовательные отношения из режима подотчётности в режим взаимного признания, где педагогическое и ученическое суждение становится основой совместного познания. Однако их закрепление требует не только институциональной поддержки, но и формирования интеллектуальных добродетелей, которые в условиях разрыва становятся ресурсом преодоления неопределённости. Именно любознательность, эпистемическое смирение, открытость к критике и эмпатия позволяют удерживать внимание к ценности познания там, где прежние правила теряют легитимность, а новые ещё не институционализированы. Добродетели в этом контексте выступают не как личные качества, а как практики навигации и поддержания агентности, связывающие индивидуальное суждение с коллективными процессами трансформации. Они формируют внутренний ресурс, без которого институциональные изменения остаются поверхностными и уязвимыми.

Для устойчивости таких изменений необходимы структурные сдвиги, которые, с одной стороны, обеспечат легитимацию и ресурсное сопровождение инноваций, а с другой — создадут «пластичность» институтов, то есть их способность к самопреобразованию в ответ на изменения профессиональной культуры и педагогической практики. Именно сочетание институциональной пластичности и поддерживаемых в образовательных отношениях интеллектуальных добродетелей задаёт условия, при

4 См., например: Clark, A. (2022). *Slow Knowledge and the Unhurried Child*. <https://doi.org/10.4324/9781003051626>; Berg, M., & Seeber, B. K. (2016). *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*. [https://www.kpu.ca/sites/default/files/Teaching%20and%20Learning/TD.6.3.5\\_Berg%26Seeber\\_Slow\\_Professor.pdf](https://www.kpu.ca/sites/default/files/Teaching%20and%20Learning/TD.6.3.5_Berg%26Seeber_Slow_Professor.pdf).

которых инновации перестают быть временными сбоями и превращаются в элементы устойчивой трансформации. Такая пластичность возможна только при условии демонтажа логики нормализации и освобождения эпистемического труда.

### Демонтаж логики нормализации

Как было показано выше, возможности для изменения эпистемического порядка открываются там, где агентность учителя вступает в конфликт с нормативными режимами. Препятствием становится не только внешний контроль, но и логика нормализации, делающая подчинение рутиной. Поэтому необходимо критически осмыслить эту логику как скрытый порядок власти, который представляет исторически сложившиеся образовательные формы как естественные или технически необходимые. Важно подчеркнуть, что демонтаж нормализации не означает отказа от нормативности как таковой. Различие между нормативностью и нормализацией заключается в способе их обоснования и возможности пересмотра. Нормативность предполагает открытое утверждение принципов и критериев, их демократическое обсуждение всеми заинтересованными сторонами и последующую корректировку в свете изменяющихся условий и накапливаемого опыта. Принципы эпистемической справедливости – признание, герменевтическая включённость, взаимность – представляют именно такую рефлексивную нормативность. Они обоснованы теоретически, открыты для критического обсуждения и должны конкретизироваться через участие самих субъектов образовательного процесса. Нормализованные формы не требуют открытого обоснования, так как подаются как само собой разумеющиеся. Они выводятся из объективированных представлений об эффективности или развитии и поэтому исключаются из демократического обсуждения.

В этом контексте особое значение приобретает институционализация доверия как принципа, замещающего логику контроля. Доверие создаёт условия, в которых нормативность поддерживается не внешними процедурами и санкциями, а признанием профессионального и ученического суждения. Такое доверие открывает пространство для коллективного обсуждения образовательных норм, основанного на признании компетентности и ответственности участников. В институционализированной форме оно становится структурным условием: снижает зависимость от внешнего контроля, расширяет автономию и поддерживает возможность рефлексивного пересмотра норм.

Демонтаж нормализации предполагает право участников образовательного процесса на дестабилизацию, открывает пространство для коллективного процесса выработки норм. Это предполагает, во-первых, их историческую контекстуализацию: выявление условий возникновения, интересов, которым они служили, альтернатив, которые были исключены в процессе их утверждения. Например, анализ истории возрастной сегрегации показывает, что она была введена не из педагогических, а из административных соображений — необходимости организовать массовое образование при ограниченных ресурсах. Педагогические обоснования возрастного разделения были разработаны позже, как легитимация уже принятого решения<sup>5</sup>. Во-вторых, требуется экспликация ценностных оснований образовательных решений и их последствий для разных участников. Вместо опоры на технические обоснования необходимо задавать вопросы: кому служат существующие формы, чьи интересы они выражают, какие возможности развития открывают и какие закрывают, кто принимает решения об их применении.

Поэтому демонтаж логики нормализации — это не одномоментное директивное освобождение, а длительный процесс, требующий постоянной бдительности: альтернативные практики всегда рискуют превратиться в новые формы контроля. Защищая от ренормализации предполагает регулярную коллективную рефлексию, открытость к изменениям и готовность пересматривать даже успешные решения, а также институциональные гарантии права на несогласие, экспериментирование и поддержку связей с социальными и политическими движениями. Такая динамика препятствует закреплению новых форм исключения и открывает возможность демократического нормотворчества, основанного на принципиальной незавершённости образовательных форм.

### Освобождение эпистемического труда и автономия

Защита от ренормализации через коллективную рефлексию, право на несогласие и институционализированное экспериментирование указывают ещё одно измерение

5 См., например: Riley, M. W., Foner, A., & Riley, J. W. (1999). Age integration, age segregation, and generation X. *The Gerontologist* 39(3): 342–356. <https://doi.org/10.1093/geront/39.3.342>; Anderson, C. A. (1982). The modernization of education in comparative perspective. *Prospects* 12(3): 289–299. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1007/BF02195122>.

трансформации — освобождение эпистемического труда и переопределение автономии учителя. Демонтаж нормализации устраняет скрытые режимы подчинения, а освобождение труда задаёт их альтернативу — практики суждения, совместного поиска и признанной агентности. Именно они становятся основанием для переопределения автономии учителя и формирования условий справедливого образовательного порядка. Эти практики могут укорениться лишь при новом понимании автономии как коллективного и институционально гарантированного условия участия в производстве, передаче и интерпретации знания.

Как отмечалось ранее, «невидимый эпистемический труд», когда педагог вынужден интерпретировать внешние требования, оправдывать свои действия в терминах оценки и адаптироваться к управленческой рациональности, истощает агентность, поглощая ресурсы интерпретации и инициативы. Освобождение в данном случае означает отказ от логики оправдания и подчинённости и смещение акцента от работы по исполнению к работе по суждению, от нормативной адаптации к интерпретативному взаимодействию (Dotson 2012).

К. Поузи (2021) предлагает институциональный и политический поворот, который позволяет переосмыслить как природу эпистемического труда, так и формы автономии учителя. Она переносит внимание с поиска «правильных» точек зрения на условия, в которых знания получают признание и включаются в общее эпистемическое взаимодействие. Речь идёт не о закреплении заранее заданных позиций, а о создании структур, которые обеспечивают признание и равноправное включение множественных форм знания в общий процесс познания. Такой подход выводит проблему эпистемической справедливости из сферы индивидуальной этики в плоскость политических и институциональных преобразований. В центре оказывается не индивидуальное преимущество, а практика сопротивления и коллективная агентность. Эпистемический труд тогда предстаёт как активное преодоление барьеров, препятствующих признанию знания, и как усилие по созданию условий, делающих его видимым и значимым.

Эту перспективу конкретизирует концепт эпистемического сообщества. В отличие от профессиональных сообществ, которые в первую очередь ориентированы на методическую поддержку и обмен практиками, эпистемическое сообщество выступает как форма коллективной эпистемической власти. Здесь освобождённый труд учителя перестаёт быть индивидуальной адаптацией и превращается в совместную практику, гдерабатываются альтернативные критерии качества и создаётся язык для описания

тех измерений педагогического опыта, которые институциональные процедуры обычно стирают. Легитимность в таком сообществе обеспечивается не административными метриками, а процедурами взаимной критики, обсуждения и признания; авторитет строится на качестве аргументации и интеллектуальных добродетелях, а не на прокси-маркерах эффективности.

Эпистемическое сообщество тем самым становится институциональной опорой освобождённого труда. Оно удерживает сложность педагогического опыта, допускает несогласие и защищает «невидимые» элементы педагогической практики – заботу, внимание, доверие. В такой перспективе автономия уже не сводится к индивидуальной независимости или свободе выбора методик. Она приобретает коллективное измерение: выражается в праве и способности профессиональных объединений совместно интерпретировать образовательные процессы, определять критерии качества и поддерживать условия эпистемической агентности. Именно в этих сообществах автономия перестаёт быть декларацией и превращается в практику, а интеллектуальные добродетели становятся коллективным ресурсом, обеспечивающим устойчивость трансформаций.

Освобождённый эпистемический труд меняет и позицию учителя, который перестаёт быть исполнителем чужих норм и начинает критически взаимодействовать с институтами и их нормативными рамками. Такая автономия связана с практикой сопротивления эпистемическому насилию, с правом на создание новых языков описания опыта, с отказом от редукции знаний к стандартизованным формам. Это влечёт за собой отказ от образа учителя как носителя «правильного знания». Его авторитет строится не на монополии на истину, а на способности создавать пространство, где множественные эпистемологии могут сосуществовать и вступать в равноправный диалог.

Таким образом, освобождение эпистемического труда связано с переосмыслением самой структуры автономии. Оно предполагает переход от понимания автономии как индивидуального выбора к её трактовке как формы коллективной агентности, от формальной декларации – к институционально закреплённому условию, обеспечивающему критическое суждение. В этой перспективе педагогическая автономия и эпистемическая справедливость выступают как взаимосвязанные основания, позволяющие рассматривать образование не как пространство исполнения предписанных норм, а как среду признания, множественности и совместного мышления.

## Каскад системных изменений

Концепция трансформации образования, основанная на переопределении эпистемической власти, демонтаже логики нормализации и освобождении эпистемического труда, запускает механизм каскадных изменений, который неизбежно затрагивает всю архитектуру системы образования. Важным условием запуска этого каскадного процесса являются интеллектуальные добродетели, которые позволяют локальным инновациям превращаться в точки кристаллизации новых норм и обеспечивают связь между микроуровнем педагогического опыта и макропроцессами институциональной трансформации. Многоуровневая включённость учителя, рассмотренная выше, создаёт структурные условия для распространения изменений по всей системе образовательных связей.

Переопределение эпистемической власти через отказ от монополии на «правильное знание» и переход к коллективному производству и интерпретации знания делает необходимым структурный пересмотр критериев образовательных достижений. Вместо измерения объёма усвоенной информации фокус смещается к оценке качества участия в познавательных практиках. Это предполагает трансформацию учебных программ от фиксированного содержания к открытым познавательным траекториям, а также изменение управленческих практик: от контроля соответствия стандартам к поддержке профессионального суждения. Демонтаж логики нормализации разрушает основания административного контроля, ставя под вопрос естественность существующих образовательных форм. Институционализация права на коллективную рефлексию требует создания механизмов принятия решений с реальным участием всех субъектов образовательного процесса. На системном уровне это означает пересмотр подходов к подготовке педагогических кадров: смещение акцента с воспроизведения нормативных компетенций на развитие способности к критическому суждению, рефлексии и интерпретации в условиях неопределенности. Одновременно требуется формирование образовательной политики, в которой доверие рассматривается не как декларативная ценность, а как структурный принцип организации институциональных отношений.

Освобождение эпистемического труда открывает возможность формирования альтернативных источников профессиональной легитимности – не через внешние метрики и отчётность, а через деятельность эпистемических сообществ. В этом контексте признание педагогического обсуждения и коллективной

рефлексии как полноправных форм профессиональной практики требует институциональной реорганизации: включения времени на эпистемическую работу в рабочие графики, изменения принципов финансирования для обеспечения пространств профессионального суждения и пересмотра правовых основ с закреплением коллективной автономии педагогических объединений.

Принципиально важно, что эти три направления не могут быть реализованы изолированно или частично. Попытка изменить позицию учителя без пересмотра институциональных структур либо приводит кнейтрализации изменений через бюрократизацию, либо провоцирует системный конфликт, требующий глубокой перестройки. В этом смысле предложенная концепция формулируется как теория системной трансформации, в которой позиция учителя рассматривается как стратегический узел приложения усилий, позволяющий выявлять скрытые механизмы эпистемического принуждения и инициировать пересборку образовательной системы на всех уровнях – от микропрактик в классе до макрополитических решений о целях образования.

Каскадный характер этих изменений показывает, что подлинная трансформация возможна только как комплексный процесс, охватывающий все уровни образовательной системы и открываящий пространство формативной эпистемической справедливости. При этом динамика такого процесса никогда не разворачивается в «чистом виде» и всегда определяется конкретными политическими и институциональными условиями.

### Контексты трансформации и устойчивость изменений

Формативная эпистемическая справедливость не может реализовываться вне конкретного политического и институционального контекста. Её воплощение неизбежно сталкивается с ограничениями локальной среды, которые задают как возможности, так и риски трансформации. Отсюда вытекает необходимость стратегий контекстуальной адаптивности, позволяющих сохранять трансформативную направленность и одновременно предотвращать её нейтрализацию.

В авторитарных системах образование служит инструментом политической социализации и идеологического контроля, поэтому открытые формы сопротивления небезопасны. Педагогические инновации требуют стратегий защищённого сопротивления: использование официально приемлемого языка традиций, патриотизма и культурного наследия для продвижения критических смыслов; создание неформальных пространств

профессионального общения — малых групп и сетевых сообществ, где возможны обсуждение профессиональных дилемм и взаимная поддержка. Опора на международные связи и программы обеспечивает дополнительную защиту и доступ к альтернативным ресурсам. Эти формы остаются уязвимыми, но создают ограниченные пространства для поддержания агентности и развития альтернативных языков описания педагогического опыта.

Неолиберальные системы представляют иной вызов: здесь риск заключается не в прямом контроле, а в коммерциализации образования и подмене его целей рыночными логиками эффективности и конкуренции. Инновации часто абсорбируются через превращение в «образовательные услуги» или стандартизованные «методики». Противодействие этому требует постоянной деконструкции официальных дискурсов эффективности и создания параллельных пространств практики — кооперативных школ и сетей педагогической солидарности, предлагающих альтернативные критерии качества образования. Принципиальное значение имеет разработка критических языков описания, фиксирующих эпистемические и социальные, а не рыночные ценности, что препятствует сведению педагогического труда к товарной форме.

Либеральные контексты создают наиболее сложные условия трансформации. Формально провозглашая автономию, инклюзию и инновационность, они часто абсорбируют критику, превращая её в процедурную «обратную связь», а инновации — в стандартизованные «лучшие практики». Педагогическая свобода редуцируется до «профессионального самоменеджмента», функционирующего как форма скрытого нормализующего контроля. Защита от такой абсорбции предполагает поддержание концептуальной ясности между трансформативными и адаптивными изменениями, политическую организацию педагогов как профессиональной группы, способной отстаивать автономные критерии качества образования, и постоянное развитие альтернативных языков, позволяющих различать поверхностные инновации и подлинное перераспределение эпистемической власти.

Долгосрочная устойчивость трансформационных процессов зависит от способности сохранять критическое ядро при тактической гибкости. Концептуальная адаптивность не означает отказа от принципов, а предполагает их творческую актуализацию в различных условиях. Это требует неизменного следования базовым ориентирам формативной справедливости — признанию, герменевтической включённости, взаимности и поддержке агентности. В более широком плане эту логику можно описать через

экосистемный подход, в рамках которого критические практики рассматриваются как элементы взаимосвязанной сети, устойчивость которой обеспечивается их взаимным усилением и преемственностью. В такой перспективе именно эпистемические сообщества как форма коллективной эпистемической власти, опирающиеся на интеллектуальные добродетели доверия, открытости и эпистемического смирения, превращают тактическую адаптивность в стратегическую устойчивость, позволяя сохранять трансформативное ядро независимо от политического или институционального контекста.

### Принципы справедливого институционального порядка

Анализ позиции учителя и контекстуальных условий системных изменений позволяет перейти от диагностики к формулированию принципов, которые задают рамку для концептуализации трансформации образования. Рассмотрение процессов переопределения эпистемической власти, демонтажа логики нормализации и освобождения эпистемического труда показывает, что структурные изменения охватывают всю образовательную систему. Задача состоит в том, чтобы удержать их динамику через институциональные условия, способные поддерживать и развивать процессы трансформации. Воображение, укоренённое в концепции «ещё-не», ориентирует не на телеологическую программу с заранее определёнными результатами, а на принципы организации процесса становления. Речь идёт о таких структурных условиях, которые сохраняют открытость к неопределённому будущему и защищают пространство для эпистемической агентности всех участников. В этом смысле речь идёт не о стратегии достижения фиксированных целей, а о создании институциональных рамок, поддерживающих непрерывное переосмысление эпистемических оснований образования.

Предлагаемые принципы представляют собой операционализацию нормативных ориентиров формативной эпистемической справедливости — признания, герменевтической включённости и взаимности. Но они не предполагают предписания конкретных шагов или проектных решений, а задают условия для институционализации формативной эпистемической справедливости. В совокупности они создают пространство для развития интеллектуальных добродетелей — любознательности, эпистемического смирения и открытости к критике, — превращая их из индивидуальных качеств в коллективный ресурс, поддерживающий справедливый образовательный порядок.

## 1. Переопределение эпистемической власти

Этот принцип связан с демонтажом монополии на легитимацию знания и перераспределением полномочий по определению образовательного содержания. Он утверждает необходимость множественной экспертизы, где ни одна группа акторов — ни государство, ни администрация, ни профессиональные сообщества — не обладает исключительным правом на определение того, что считается знанием. Вместо монополии утверждается распределённая система эпистемической власти, в которой легитимность знания обеспечивается через взаимодействие и согласование между различными субъектами — педагогами, учащимися, профессиональными и местными сообществами, исследовательскими институциями. Радикальность этого принципа заключается в том, что право на определение образовательного содержания становится не закреплённым привилегией, а открытым процессом постоянного пересогласования. В этом контексте институциональность принимает форму многополярных центров легитимации: конкурирующие стандарты знания не устраняются, а институционализируются как условие справедливого порядка. Под «стандартами знания» понимаются не учебные планы и тесты, а фундаментальные основания признания — какие виды опыта и практик считаются эпистемически значимыми. Их множественность не ведёт к хаосу, а гарантирует невозможность закрепления единой монополии.

## 2. Освобождение педагогического труда

Этот принцип противопоставляет освобождённый труд «невидимому эпистемическому труду выживания», когда усилия учителя уходят на отчётность и соответствие внешним метрикам. Освобождение означает признание рефлексии и профессионального суждения как основания профессиональной легитимности и требует устранения структур, сводящих педагогическую деятельность к исполнению. В этой перспективе автономия учителя утверждается не как индивидуальная независимость, а как институционально закреплённая коллективная агентность. Радикальность принципа в том, что педагогический труд перестаёт быть сервисной функцией системы и утверждается как источник новых форм знания, включая такие, которые изначально не вписывались в официальные классификации. Здесь речь идёт не об «экзотических теориях», а о признании систематически исключённых способов знания (локального, практического, педагогического) как равноправных. Для этого требуется новая институциональность — эпистемический иммунитет, при котором

профессиональное суждение учителя получает защищённый статус и не может быть подчинено управлеченческим метрикам или санкциям, подобно тому как правовая система защищает независимость судей.

### 3. Институционализация доверия

Если первый принцип направлен на перераспределение эпистемической власти, то данный уточняет, каким образом новая конфигурация закрепляется институционально. Доверие понимается не как личное отношение, а как структурный принцип, при котором презумпция компетентности и этической ответственности участников заменяет презумпцию недоверия. Институционализация доверия означает, что образовательные институты поддерживают условия для рефлексивного суждения и совместного принятия решений без постоянной оглядки на санкции и контроль. Радикальность этого принципа в том, что недоверие к профессиональному суждению рассматривается не как техническая мера управления, а как форма эпистемического насилия. Его устранение требует демонтажа управлеченческих аппаратов контроля и признания права на непредсказуемость и «ошибочность» педагогического суждения как неотъемлемого элемента познания. Здесь институциональность принимает форму режима презумпции открытой ошибки, где ошибка рассматривается не как дефект, а как структурно признанное условие появления нового знания.

### 4. Формирование эпистемических сообществ

Эпистемическое сообщество – это коллективная форма эпистемической власти, в которой легитимность знания основана на признании, включённости и взаимности. Оно отличается от профессионального объединения тем, что не только поддерживает обмен практиками, но и создаёт альтернативные основания педагогического авторитета. В таких сообществах педагогический опыт сохраняет свою сложность, несогласие признаётся легитимным, а новые языки описания «невидимых» аспектов труда обретают коллективное признание. Радикальность этого принципа заключается в том, что эпистемические сообщества рассматриваются как параллельные центры власти, способные вытеснить официальные критерии легитимности и предлагать собственные. Такая институциональность принимает форму параллельных контрактонаов: речь идёт не о создании дополнительных курсов или альтернативных программ, а о праве сообществ формировать собственные эпистемические стандарты и каноны, конкурирующие

с государственными. Эти контрактоны институционализируют множественность и тем самым гарантируют невозможность закрепления единственной нормативной версии знания.

### 5. Развитие адаптивной устойчивости

Трансформационные процессы в образовании не могут быть закреплены окончательно. Они неизбежно сталкиваются с рисками нейтрализации, бюрократизации или кооптации. Принцип адаптивной устойчивости означает способность системы сохранять критическую направленность в условиях изменения контекста. Это не стабильность ради воспроизведения, а институционализированное право на пересборку правил, позволяющее удерживать ядро даже через кризисы и конфликты. Радикальный смысл устойчивости в том, что она предполагает не гармонизацию, а институциональное закрепление права на дестабилизацию и кризис как источника обновления. Такая институциональность принимает форму права на разрыв, когда образовательные сообщества могут выходить за пределы действующих норм без угрозы делегитимации, а их экспериментальные практики признаются формой легитимного обновления системы. При этом устойчивость обеспечивается синергией всех принципов — перераспределения власти, освобождения труда, институционализации доверия и формирования сообществ, — которые вместе превращают трансформацию из разовой инновации в встроенную способность к самопреобразованию.

Трансформативный потенциал принципов раскрывается только тогда, когда они закрепляются как институциональные нормы, поддерживаемые на разных уровнях. В этом случае локальные инициативы перестают быть эпизодами и начинают порождать каскадные эффекты, изменяя критерии легитимности, формы авторитета и правила признания знания. Взаимное усиление пяти принципов обеспечивает системный характер трансформации и защищает её от нейтрализации.

Конкретная имплементация этих принципов остаётся открытым вопросом. Она может принимать разные формы — от локальных экспериментов до сетевых инициатив, — но в любом случае требует практик с сотворчества, диалога и совместного исследования, в которых принципы обретают живую институциональную форму. Эмпирическая операционализация предложенных направлений трансформации может быть осуществлена как через создание индикаторов эпистемической справедливости, так и через изучение педагогических практик, реализующих альтернативные формы авторитета и участия.

## Заключение

Итак, исследование выявляет системную логику институционализации эпистемической несправедливости в образовании через взаимосвязанные механизмы нормализации административных процедур, конструирования дефицитных субъектов и саморегулирующегося исключения. Эти механизмы превращают эпистемическое принуждение в невидимый режим образовательных отношений, структурно ограничивая участие в производстве, интерпретации и легитимации знания. Ключевым аналитическим узлом выступает парадоксальная позиция учителя — противоречие между формальным признанием его экспертности и фактическим ограничением автономии через конфликт источников легитимации. Анализ трёх измерений этого конфликта (эпистемического признания, герменевтической включенности и взаимности) позволяет концептуализировать позицию педагога как структурное воплощение системных противоречий, что делает её стратегической точкой трансформации, где микроуровень педагогического взаимодействия соединяется с институциональными изменениями.

Концептуальной рамкой для осмыслиения трансформации выступает формативная эпистемическая справедливость, противопоставляющаяся как распределительным моделям, сосредоточенным на ресурсах, так и культурным моделям, ограниченным логикой признания. Справедливость здесь означает создание условий для становления эпистемической агентности участников образовательного процесса (и прежде всего учащих), смешая фокус с результатов на процессы, с эффективности на условия. Трансформация реализуется через синергию пяти принципов: переопределение эпистемической власти, освобождение педагогического труда, институционализацию доверия, формирование эпистемических сообществ и развитие адаптивной устойчивости. Их каскадное взаимодействие формирует логику системных изменений, которая укоренена в настоящем, но открыта к преодолению его структурных пределов, превращая локальные практики сопротивления в основания системных преобразований.

Предложенная концепция не универсальна и имеет существенные ограничения: теоретический характер требует эмпирической апробации; реализация кардинально зависит от социально-политического контекста; сложность обеспечения синергии всех компонентов создаёт риски фрагментарного внедрения, что чревато угрозой кооптации альтернативных практик системой. Отсутствие универсальности не обесценивает её, а задаёт рамки

применения: в этих пределах она функционирует как аналитический инструмент для различия поверхностных реформ и системной трансформации, как эвристическая рамка для эмпирических исследований повседневных образовательных практик и как теоретический ресурс для выработки концептуальных подходов, ориентированных на радикально-демократическое переосмысление образования.

В этой перспективе эпистемическая справедливость предстаёт не только как аналитический инструмент критики существующих порядков, но и как нормативный ориентир их трансформации. Концепция формативной справедливости открывает возможность переосмыслиния образования как пространства, где все участники признаются полноправными агентами познания, а целью становится развитие познавательной агентности, а не соответствие внешним стандартам эффективности.

## References

- Anderson, E. (2012). Epistemic justice as a virtue of social institutions. *Social Epistemology* 26(2): 163–173.
- Anderson, C. A. (1982). The modernization of education in comparative perspective. *Prospects* 12(3): 289–299. <https://doi.org/10.1007/BF02195122> (accessed: 23 June 2025).
- Baehr, J. (2013). *The inquiring mind: On intellectual virtues and virtue epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Berg, M. & Seeber, B. K. (2016). The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy. [https://www.kpu.ca/sites/default/files/Teaching%20and%20Learning/TD.6.3.5\\_Berg%26Seeber\\_Slow\\_Professor.pdf](https://www.kpu.ca/sites/default/files/Teaching%20and%20Learning/TD.6.3.5_Berg%26Seeber_Slow_Professor.pdf) (accessed: 23 June 2025).
- Baumtrog, M. (2021). Educating for epistemic agency: Children's questions and the pedagogy of inquiry. *Journal of Philosophy of Education* 55(2): 291–308.
- Biesta, G. (2011). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. New York: Routledge.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. New York: Routledge.
- Biesta, G. (2015). *Freeing teaching: Understanding and enabling the transformation of education*. Dordrecht: Springer.
- Biesta, G. (2020). *World-centred education: A view for the present*. New York: Routledge.
- Catala, A. (2024). Epistemic Injustice or Epistemic Oppression? *Kula* 7(1). <https://www.erudit.org/en/journals/kula/2024-v7-n1-kula09134/1114529ar.pdf> (accessed: 23 June 2025).
- Clark, A. (2022). Slow Knowledge and the Unhurried Child. <https://doi.org/10.4324/9781003051626> (accessed: 23 June 2025).
- Croce, M. (2018). The teaching of difficult knowledge and the possibility of epistemic justice. *Educational Philosophy and Theory* 50(7): 657–667.

- Dotson, K. (2011). Tracking epistemic violence, tracking practices of silencing. *Hypatia* 26(2): 236–257.
- Dotson, K. (2012). A cautionary tale: On limiting epistemic oppression. *Frontiers. A Journal of Women Studies* 33(1): 24–47.
- Dotson, K. (2014). Conceptualizing epistemic oppression. *Social Epistemology* 28(2): 115–138.
- Elgin, C. Z. (2013). Epistemic agency. *Theory and Research in Education* 11(2): 135–152. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1477878513485173> (accessed: 23 June 2025).
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. London: Bloomsbury Academic.
- Janisch, C., Liu, X. & Akrofi, A. (2007). Implementing alternative assessment: Opportunities and challenges. *The Educational Forum* 71(3): 221–230.
- Keddie, A. & Holloway, J. (2019). Intensification and accountability in education: The changing teacher-student relationship. *Australian Educational Researcher* 46(3): 435–452.
- Kockelman, P. (2007). Agency: The relation between meaning, power, and knowledge. *Current Anthropology* 48(3): 375–401.
- Kotzee, B. (2017). Education and hermeneutical injustice. *Journal of Philosophy of Education* 51(1): 128–142.
- Lugones, M. (1987). Playfulness, “world”-travelling, and loving perception. *Hypatia* 2(2): 3–19.
- Lynch, K. & Lodge, A. (2024). Epistemic injustice and education: Exploring knowledge, power and inequality. *Journal of Educational Policy*. <https://doi.org/10.1080/02680939.2024.2298850> (accessed: 23 June 2025).
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013). *In Defence of the School: A Public Issue*. Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers.
- Medina, J. (2013). *The epistemology of resistance: Gender and racial oppression, epistemic injustice, and the social imagination*. Oxford: Oxford University Press.
- Mignolo, W. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society* 26(7–8): 159–181.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice* 31(2): 132–141.
- Motta, S. C. (2013). Teaching global and social justice as transgressive spaces of possibility. *Antipode* 45(1): 80–100.
- Murris, K. (2013). The epistemic challenge of hearing children’s voices. *Studies in Philosophy and Education* 32(3): 245–259.
- Nikolaidis, A. (2021). Epistemic injustice and education: The pedagogical value of testimonial justice. *Educational Theory* 71(4): 389–405.
- Nikolaidis, A. (2023). Formative epistemic justice and educational institutions: Conditions of agency and recognition. *Educational Theory* 73(2): 241–263. <https://doi.org/10.1111/edth.12513> (accessed: 23 June 2025).
- Nikolaidis, A. (2024). Formative epistemic injustice: Institutional obstacles to agency in education. *Studies in Philosophy and Education* 43(1): 77–95. <https://doi.org/10.1007/s11217-023-09847-6> (accessed: 23 June 2025).

- Omodan, B. I. (2023). Epistemic injustice in African school curricula: Towards indigenous knowledge inclusion. *Educational Philosophy and Theory* 55(12): 1253–1265.
- Phillips, L., Smith, J. & Roberts, S. (2021). Professional autonomy under pressure: Teacher agency in neoliberal education. *Australian Educational Researcher* 48(3): 487–503.
- Pohlhaus, G. (2012). Relational knowing and epistemic injustice: Toward a theory of “willful hermeneutical ignorance”. *Hypatia* 27(4): 715–735.
- Posey, K. E. (2021a). Epistemic labor and pedagogical resistance. *Educational Philosophy and Theory* 53(8): 777–787.
- Posey, K. (2021b). Centering epistemic injustice: Epistemic labor, willful ignorance, and knowing across hermeneutical divides. *Hypatia* 36(4): 674–692.
- Prøitz, T. S., Aasen, P. & Wermke, W., ed. (2023). *From education policy to education practice: Unpacking the nexus*. Dordrecht: Springer.
- Riley, M. W., Foner, A. & Riley, J. W. (1999). Age integration, age segregation, and generation X. *The Gerontologist* 39(3): 342–356. <https://doi.org/10.1093/geront/39.3.342> (accessed: 23 June 2025).
- Silva, A. L. L. da & Mølstad, C. E. (2020). Teacher autonomy and teacher agency: a comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education. *The Curriculum Journal* 31(1): 115–131.
- Smith, C. A. (2024). The pedagogy of a classroom for intellectual virtues. *Episteme* 21(4): 1093–1103.
- Stojanov, K. (2016). Sprawiedliwość edukacyjna jako kategoria filozofii kształcenia. *Forum Pedagogiczne* 2(2): 187–201.
- Stroupe, D. (2022). *Teaching as epistemic practice: Reimagining teaching for epistemic justice*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Todd, S. (2016). Facing uncertainty in education: Beyond the harmonies of Eurovision education. *European Educational Research Journal* 15(6): 619–627. <https://doi.org/10.1177/1474904116669731> (accessed: 23 June 2025)
- Todd, S. (2023). *The not-yet of education: On refiguring the future of schooling*. Albany: SUNY Press.
- UNESCO Institute for Statistics (2012). International Standard Classification of Education: ISCED 2011. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-ised-2011-en.pdf> (accessed: 23 June 2025)
- Unger, R. M. (1987). *False necessity: Anti-necessitarian social theory in the service of radical democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wermke, W., Rick, S. Ó. & Salokangas, M. (2019). Decision-making and control: Perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden. *Journal of Curriculum Studies* 51(3): 306–325.
- Zagzebski, L. T. (2012). *Epistemic authority: A theory of trust, authority, and autonomy in belief*. Oxford: Oxford University Press.
- Zagzebski, L. (1996). *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.