

Социальные парадигмы и парадигмально-дифференцированная система образования

А.О. КАРПОВ

“... идея обеспечивает систематическое единство благодаря проектам, которые в качестве схем идеи хотя никогда и не являются самой идеей, но представляют шаги или средства на пути к ее осуществлению”

Карл Ясперс [Ясперс 2006, 57].

Теория социальных парадигм, разработанная автором, исходит из особой парадигмальной ситуации социокультурного феномена (в частности образования), принципиально отличающейся от естественно-научного (природного), которую имела в виду куновская концептуализация. “Парадигмальные” сообщества оказываются частью социокультурного феномена. Они его и создают, и интерпретируют; их теоретические образцы включены в его функционирование. Сущностные основы бытия феномена выражены в имплицитной (сильной) парадигме, которая непосредственно встроена в реальность, а не просто мыслится. Доктринальные теории локальных парадигм говорят не о том, как устроена реальность, но как она должна выглядеть через оптику их представлений. На основе разработанной теории обосновывается движение современного образования по направлению к парадигмально-дифференцированной системе.

The theory of social paradigms, developed by the author, proceeds from a specific paradigmatic situation of socio-cultural phenomenon (education, in particular), which differs in essence from a natural-science (natural) phenomenon that had been implicated by Kun’s conceptualization. “Paradigmatic” communities turn out to be a part of socio-cultural phenomenon. They both create and interpret the phenomenon, their theoretical examples being included into its functioning. The essential theory of the phenomenon’s objective reality is expressed in an implicit (strong) paradigm, which is directly inbuilt into the reality rather than it is just being conceived. Doctrinal theories of local paradigms do not describe how the objective reality is organized but rather indicate what it must look like through the spectacles of their ideas. In terms of the theory

developed, the modern education motion towards paradigmatic differentiated system has been substantiated.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: парадигма, социокультурный феномен, образование, доктринальная группа, имплицитная теория, онтологическое описание.

KEY WORDS: paradigm, socio-cultural phenomenon, education, doctrinal group, implicit theory, ontological description.

Когда Кун использовал для обозначения своих интуиций термин “парадигма”¹, вряд ли он мог предполагать, насколько гетерогенным и многозначным станет его дальнейшее употребление. Парадигмы Куна “отыскиваются путем изучения поведения членов *ранее определившегося* научного сообщества”. Возникающая при этом известная полисемия обусловлена двойной трактовкой термина “парадигма”. В одном случае термину придается “социологический” смысл, связанный с системной организацией познавательной группировки, в другом случае он определяет авторитетные образцы достижений прошлого, используемые в качестве поисковых моделей нового. Следует заметить, Кун полагал, что «в философском отношении этот второй смысл “парадигмы” является более глубоким» [Кун 1977, 228]. Между тем наименее глубокое употребление имеет сейчас наибольшее хождение.

Парадигмальное структурирование реальности с тех пор стало уделом не только естественно-научной сферы, но и корпуса социогуманитарного знания. В последнем оказалось возможным говорить как о парадигмах определившихся и устоявшихся, так и о добывающихся признания или гипотетических. Природный объект, который есть забота естественно-научных парадигм, всегда отделен как сущее и от парадигмальных моделей его исследования, и от “парадигмальных” сообществ, занимающихся его интерпретацией. В то же время *действующий* социокультурный феномен, скажем, система образования, будучи изучен под парадигмальным углом зрения, оказывается встроен в познавательный процесс и его результат. “Парадигмальные” сообщества составляют часть самого феномена; так доктринальные группы, действующие в системе образования, и создают ее, и интерпретируют. В свою очередь выстраиваемые парадигмальные модели функционирования социокультурного феномена способны определять его бытие.

Что имеется в виду, когда говорят о парадигме действующего социокультурного феномена, например, системы образования, – некая созданная кем-то теория или внутренний концептуализм функционирующего в действительности объекта? Скорее речь идет об *устройстве* реальности, а не о ее аналитических репрезентациях, т.е. о втором, нежели первом; хотя это – самоструктурирующее реальность второе – может быть дано нам лишь через аналитику первого, его гипотезирующего и объективирующего. Когда говорят о парадигмах образования, социальной политики, коммунального обслуживания, либо о ритуальных парадигмах, парадигмах продаж и поедания мороженого, то не только производят семантическую амплификацию термина – возможно, порой и весьма необоснованную, – но что более существенно, конституируют скрытую “теоретическую” реальность некоего целостного феномена, подчиняющегося имплицитной системе предписаний. Последняя так концептуализирует его бытие, что претендует на лавры трансцендентального управляющего, предписывающего ему как “быть”, иначе говоря, его “парадигмы”.

Тогда следует различать имплицитную “теорию” действующего социокультурного феномена, например, системы образования, и эксплицитные теории, говорящие о ней в парадигмальном ключе.

В первом случае имплицитная парадигма суть социокультурная структура весьма сложного и скрытого комплекса политического навязывания, культурного программирования, коллективной архаики и противоборства гетерогенных взглядов, через которые выстраивается общая и устойчивая система практик, кодифицированная и методологически оформленная. Здесь возможен подход к социокультурному феномену “как он есть”, т.е. представление его через онтологическое описание, которое проявляет формы, способы, функции и другие аспекты его бытия. При этом может быть осуществлена процедура

деконтекстуализации и выстроен “объективный” ряд парадигмальных состояний феномена, оставляющих прямые культурные артикуляции “за спиной”.

В свою очередь эксплицитные “парадигмальные” теории говорят не о том, как устроена реальность, но как она *должна* выглядеть через оптику их представлений. Для них парадигма есть средство теоретического *конструирования* феномена в концептуальном свете их идей. Она фиксирует частный эпистемический каркас в репрезентации знаний о феномене и артикулирует локальную систему значений, которая предопределяет семиотику “считывания” информации. Фуко сказал бы, что здесь “доктрина совершает двойное подчинение: говорящих субъектов – определенным дискурсам и дискурсов – определенной группе, по крайней мере виртуальной, говорящих индивидов” [Фуко 1996, 74]. Отсюда доктринальные парадигмы обретают несоизмеримость в качестве инструментов социальных типологий. По Куну, социогуманитаристика все еще существует в допарадигмальном виде. Однако мультипарадигмальность – это самое ее естественное состояние, которое отражает “трудности и дивергентные интерпретации сущности предмета” [Джери, Джери 1999, 456–457].

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

Имплицитная парадигма “читается” в архитектуре классовых комнат, устройстве научных лабораторий и “тейлористских” анфиладах заводских цехов, в учебных и профессиональных иерархиях, в ритуалах посвящения в научные сообщества, социального признания и дисквалификации. Наконец, она прямо вписана в специализированный дискурс нормативно-правового регулирования – в ведомственные инструкции, распоряжения, законы, стандарты и положения; в методологическую продукцию, научные публикации и политические послания; в хроники, фиксирующие событийную структурность и текущий функционализм общественной жизни, в газеты и журналы, телевизионные передачи и театральные постановки, литературные нарративы и виртуальные ресурсы.

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

Как известно, для отделения “социологического” смысла термина “парадигма” от “модельно-эпистемического” Кун вводит понятие “дисциплинарная матрица”. В качестве ее компонент определяются следующие виды общепринятых групповых предписаний: символические обобщения, метафизические предположения, ценности и образцы решения проблем” [Кун 1977, 238–244]. Важно отметить, что очень часто при апеллировании к первоисточнику упускается из виду следующее – этот перечень детерминант “социологического” понятия “парадигма”, которое “учитывает обычную принадлежность ученых-исследователей к определенной дисциплине” [Кун 1977, 237, 238], не является полным. Кун так и пишет: “Я не буду пытаться здесь представить их исчерпывающий список...” [Кун 1977, 238]. Однако даже эти четыре компонента, рассмотренные под углом зрения разных доктринальных установок, способны породить на уровне локальных теорий, интерпретирующих действующий культурный феномен, набор несопрягаемых описаний, которые характеризуют скорее комплексы идей групп-носительниц, нежели реальное бытие объекта их эпистемических притязаний.

Такой социокультурный феномен, как система образования, описывается в наши дни (и ранее описывался) весьма гетерогенным семейством парадигмальных концептуализаций. В названиях парадигм представлены: технократическая, культурологическая, гуманистическая, развивающая, когнитивно-информационная, компетентностная, личностная, эзотерическая, etc. Попытки их комплементарного соединения, равно как и собственные их интерпретации, зачастую мало походят на действующий образец, но скорее на гипотетичный и перспективный проект последнего. Их образы репрезентируют свои локальные целостности, но не складываются в целостность глобального порядка. Их реальность более “качественна”, чем “количественна”, о ней можно судить, но ее трудно “метризовать”.

“Парадигмальный” дискурс становится эпистемической стратегией, вытесняющей более богатые понятия и стоящие за ними смыслы. Так, происходящая в современную эпоху смена типов культуры – процесс многогранный, сущностно неоднозначный и противоречивый – интерпретируется Ф. Капррой в позитивном ключе посредством холистической парадигмы “глубокой экологии”, заступающей, по его мнению, на смену парадигмы, которая “доминировала в нашей культуре на протяжении нескольких столетий” [Капра 2003, 21, 22]. Последняя, полагает Капра, видит Вселенную как механическую систему, а человеческое тело как машину, жизнь в обществе как конкурентную борьбу за выживание, материальный прогресс как экономическое и технологическое развитие, а женщину как существо “второго сорта”. И вот всему этому приходит “радикальный пересмотр” [Капра 2003, 22].

Капра пишет, что он *обобщил* определение Куна, распространив его на социальную парадигму, которая теперь трактуется им как “совокупность понятий, ценностей, представлений и практик, разделяемая сообществом и формирующая определенное видение реальности, на основе которого сообщество организует себя” [Капра 2003, 21]. Опора на Куна с точки зрения обобщения представляется, однако, весьма спорной. Первое, что следует отметить, – это *неполнота* используемого набора компонентов “дисциплинарной матрицы”, о которой говорил сам Кун. Второе касается непосредственно содержания этих компонент. Замена “символических обобщений” и “метафизических предположений” соответственно на “понятия” и “представления” скорее является семантическим сужением даже в такой допускающей весьма широкую трактовку терминов области, как социогуманитаристика. Далее, “ценность” – этот чрезвычайно популярный сегодня термин, закрывающий собой и этику, и мораль, и добродетель, – вербально оставлен без изменения; но куновские “образцы” заменены на “практики” – обозначение, которое, на первый взгляд, имеет в социальной сфере более широкое семантическое наполнение. Однако как текст, так и контекст куновской работы оставляет за этой компонентой “дисциплинарной матрицы” второй смысл понятия “парадигма”, который, как мы уже отмечали, по мнению Куна, является более глубоким в философском отношении, причем “различия между системами “образцов”... определяют *тонкую* структуру научного знания” [Кун 1977, 228, 244]. Достаточно сказать, что здесь содержатся все те же практики, а именно: примеры «того, как “делается” наука» [Кун 1977, 224]. Эти замечания не оставляют сомнения в том, что модель Ф. Капры представляет собой не расширение, но редуцированный перенос.

Однако подобные трудности с привязкой к истории происхождения “парадигмально-го” концепта отнюдь не исключают ценности парадигмальных нарративов Капры и его последователей. Вопрос скорее – к аподиктичности их самопрезентаций, опирающихся на смысловые локусы.

Апелляция к “парадигмальной” аналитике Куна играет в значительной степени генеративную роль для последующих импликаций, которые вместе с тем способны стоять на иных основаниях. Показательна здесь эпистемологическая позиция, которая привязывает парадигму социокультурного феномена к типу действующей культуры. Она идет от естественно-научного детерминизма Куна, связывающего познавательные эпохи и доминирующие научные группировки. О.И. Тарасова, например, говорит, что “можно провести параллель в типологии культуры и типологии образовательных систем”, если “обратить внимание на соответствие основных, парадигмальных принципов культуры и образова-

ния. Эти принципы обладают свойством изоморфизма, коррелятивностью, совпадением архитектуры пространства культуры и образования” [Тарасова].

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

Парадигмальные описания социокультурного феномена (аналитически созданные паллиативы) способны обладать различной “разрешающей способностью”. Проявление имплицитной структуры или вербализация эксплицитного семейства идей всегда семантически неполны и отсюда паллиативны относительно прототипа. Конструирование значений и соотнесение их с контекстом в рамках парадигмальной аналитики создает синхронично-диахроничную выделенность паллиатива как из общего феноменального поля, так и от других. Фактически можно говорить о конфигурациях значений, обладающих парадигмально выделяющей (конструирование значений) и отделяющей (соотнесение значений с контекстом) способностями. Тогда парадигма может быть представлена как модель, имеющая ядерный, генетический набор описателей или характеристик. Последние суть система связанных концептов, играющих роль порождающей структуры парадигмы. Такая дескриптивная система определяет парадигмальный каркас, оболочкой которого и является парадигма.

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

Вопрос “как оформляется бытие?” отсылает к морфемной структуре существования феномена, а вопрос “как инструментализируется бытие?” предполагает экспликацию способов его осуществления. Артикуляция бытия феномена может быть определена через действие феномена по созданию не́что, составляющего его доминантную социокультурную роль. Вопрос “какова функция феномена?” имеет в виду приспособленность бытия феномена к производству такого не́что, которое оно создает из себя, в отличие от способа бытия, которым последнее осуществляет себя, или от форм бытия, в которых это осуществление происходит. Следовательно, в отличие от форм и способов бытия социокультурного феномена функция его бытия направлена не на само бытие феномена, но исходит от него к конкретным объектам, находящимся вне феномена. “Познание” как функция, которой наделены учебные и научные коллективы, “является партикулярным, – замечает К. Ясперс, – ориентированным на определенные предметы, а не на само бытие” [Ясперс 2006, 45]. Таким образом, в вопросе о функции или функциях бытия феномена речь идет не о том, как это бытие оформляется или посредством каких действий существует, но о том, *что* бытие производит посредством гемостаза своих форм и способа существования. Генерализирующее начало в бытии феномена есть принцип, генетически сочетающий его форму, способ и функцию существования. Оно создает образ целостности феномена, синтезирующий устойчивые признаки, и по сути является его обобщающей спецификацией. В нем устанавливается главное и определяющее в осуществлении бытия феномена – его императив, который выступает в качестве ключевого регулирующего правила и преформатора морфемной структуры феномена, онтологической основы его внутренней инструментализации и культурного производства.

Будучи спроецированной на феномен “образование”, онтологическая матрица обретает конкретное феноменальное содержание в системе следующих компонент: форма бытия репрезентируется через институционально-средовой базис образовательной системы, способ бытия задается технологизмом учебных практик, функция бытия определяется доминирующим качеством познавательного метода (эпистемической доминантой), генерализирующее начало в бытии выражается через образовательный императив. Следует отметить, что выделенные характеристики образовательной системы являются парадигмально-генеративными по своим эффектам. Так, локус исследовательского образования сегодня выстраивается в опоре на принципы, составляющие онтологическую матрицу его парадигмального каркаса; среди них: институционально-средовая интеграция социокультурного окружения (морфемная структура бытия), научно-инновационный технологизм (способ бытия), трансцендентность научного познания (доминантная характеристика функции бытия), императив познавательной свободы (генерализация бытия) [Карпов 2004, 90–101].

Для социокультурного феномена сильная парадигма – это взгляд *от феномена к действительности*, это отношение реализованного существа дела к социальной коалиции, включенной в производство феномена, это реальность, которая оформляет, структурирует, организует феноменальное бытие и, кроме того, определяет условия инкорпорации и исключения локальных комплексов идей. Теоретически проявляя имплицитную парадигму, можно рассчитывать на то, что за получаемым паллиативом скрытано подлинное лицо.

Локально очерченное семиотическое пространство слабых парадигм репрезентирует другой и особый взгляд – *от действительности к феномену*, взгляд, который закрепляется в их теориях. Локальные парадигмы говорят не о том, каков феномен есть, но о том, каков он *должен* быть или желателен. Они отталкиваются от его несостоявшихся возможностей – может быть даже возможностей ложных, т.е. онтически не состоятельных в данном бытии и его *допустимых* вариациях будущего, – и строят образ феномена, теоретически сдвинутый в область их доктринальных интересов. В действительности они обладают риторической свободой не в силу каких-то внутренних эпистемических установок, но по причине отсутствия институциональных обязательств и связанной с ними социальной ответственности. По сути они выступают в роли “проектно-интерпретативных сообществ”, переживающих собственный трансцендентальный порядок значения и культивирующих феноменальное аргумент, принятое в их “дисциплинарной матрице”. Отсюда, каркасы доктринальных парадигм проблематично трактовать как систему описателей *действующего* феномена даже под углом зрения концептуального взгляда; они суть дескриптивные структуры собственного объекта, сконструированного из частей и возможностей феномена, причем объекта, который способен не иметь будущего.

В то же время локальные парадигмы суть преформанты и инструменты значимых изменений в социокультурном феномене. Проблематизируя правильность устоявшегося, они готовы стимулировать расширение отношений имплицитной парадигмы с динамично меняющейся реальностью, с социальным базисом структуры знания, инкорпорировать инновационные формы объективации познания и утилизации знания, контекстуализации смысловых и познавательных пространств. Тем самым они дают почувствовать возможности существования, отличного от сегодняшнего, в том числе противостоящие ему и отрицающие его устоявшиеся ценности. Они стоят на пороге гипотетического будущего. Деконструкция имплицитной парадигмы через усилия доктринальных теорий, культивирующих альтернативные формы артикуляции порождающих структур, есть способ проектирования наступающего, который входит в арсенал современной эпохи.

Ведущий механизм деконструкции действующего социокультурного феномена есть символическая подмена локальных значений разного уровня общности и функциональной принадлежности в структуре его имплицитной парадигмы. Рассмотренная ранее дискурсивная стратегия теории “глубокой экологии” подменяет термин “культура” парадигмальной матрицей, натянутой на семейство диффузных порождающих описателей (понятия, ценности, представления, практики). Элиминация значений в символических конструктах более “низкого” порядка общности обладает своей разрушающей силой.

Понятие “труд”, будучи названием школьной предметной области, означало вполне конкретные учебные практики, имеющие основанием ремесленническое мастерство. Его диспозитив включал специализированные школьные кабинеты, индивидуальные рабочие места, оснастку, материал и т.п. На рубеже 70-х в третьем или четвертом классе ленинградской школы работа с жестью проходила на индивидуальных верстаках, оснащенных тисками, ножницами для работы по листовому металлу, ножовкой, наковальней, молотком, киянкой, напильниками, линейками, угольниками, другими разметочными принадлежностями, щетками и т.п. Изготовление жестяных совков для сборки мусора включало в себя вычерчивание бумажной развертки, перенос ее схемы на металл, закрепление ножиц в тисках, вырезание жестяной развертки, сгибание металла, в том числе и в цилиндрическую форму под деревянную ручку, снятие заусенцев и обработку кромок, крепление ручки к сделанному совку.

Замена названия предметной области “труд” более узким термином “технология” легитимировало изъятие из учебного содержания ремесленнической составляющей трудовой деятельности (ведь труд над чем-то всегда включает в себя технологию как парадигмальный “образец” в узком “куновском” смысле, теоретически описывающий решение по “изготовлению” этого чего-то). Такое сужение сделало возможным вместо “физической” работы по созданию объекта ограничиться вербализованной формой репрезентации процесса. Теперь изготовление жестяного совка подменяется *описанием* его развертки и рабочих операций, т.е. обучением конструированию “технологического” образа объекта вместо создания объекта посредством *практического* ремесла, частью которого этот технологизированный образ является. Замещающая символическая инкорпорация не только элиминирует “ремесленнический” смысл локальной предметной области, не только является репрезентацией символических замен, происходящих на более высоком уровне, она как модель педагогической практики становится опорным звеном тотальной деконструкции действующей имплицитной парадигмы. Такая деконструкция формулирует *принципиально* иные наборы предписаний и “общепризнанные” образцы, преобразуя “практическую” образовательную традицию в говорение, в стандарты этого говорения, в оценочные измерения этого говорения (например, в форме “говорящих” тестов), тогда как раньше требовалось предъявить “физически” сделанный образец, репрезентирующий способности к *социальному овеществлению обучения*, будь то совок для сбора мусора, текст диктанта, литературное сочинение или химический эксперимент.

Мультипарадигмальность становится “сильной” составляющей “дисциплинарных матриц” социокультурных феноменов. Наследие постмодерна, разделившее тотальные общества на смысловые сообщества, способно вызвать радикальные изменения действующих в социальном поле имплицитных парадигм. Конструирование значения в пределах конкурентных форм жизни, разделяющих социокультурный феномен, инкорпорирование в его жизненный уклад контекстуально специализированных и альтернативных смысловых пространств – все это составляет экзистентно весомый тренд в современных способах артикуляции социального поля. Так, за дифференцированным пониманием такого социокультурного феномена, как образование, стоит не просто учебно и познавательное особое, но принципиально различный взгляд на сущность образовательного действия и системно иные осмысления структуры и функционализма познавательных практик. Несмотря на то что имеют место области когерентности (наложения и сочетания) разных парадигм, онтологическая и эпистемическая дифференциации предопределяют несовместимость разных парадигмальных концептуализаций.

Парадигма глобализации заканчивает работу там, где начинает говорить аргументами “глобальной деревни”, т.е. в локусах социального бытия, для которых специфическая идентичность становится основой существования. Среди культурных доминант, структурирующих современное общество, главенствующую роль начинают играть отношение к знанию и спецификация когнитивной идентичности, в том числе этнически фундированная спецификация [Карпов 2006, 105, 106]. Латеральный подход к проблематизации устоявшейся жизни выглядит сегодня более прагматичным, поскольку, раскрывая различные перспективы, одновременно создает культурное многообразие бытия, из которого черпает

ресурсы социального изменения распадающееся в анклавов общество. Символические ресурсы, которые определяют форму будущего для социокультурного феномена, идут от слабых парадигм, ранее претендовавших лишь на мультитекстурность его бытия.

В эпоху индустриального и постиндустриального общества слабые парадигмы лишь пытаются “расширять” когнитивно узкие места имплицитной парадигмы образования, которая исповедует “пищевую” точку зрения на знание и познание. В 1921 г. Пауло Фрейре в своих “Политиках образования” говорит о широком распространении в образовательной практике концепции, обозначаемой термином “nutritionist concept of education”, иначе говоря “пищевой”, “питающей”, диетологической” концепции образования. В ней обучающийся – “это человек, сознание которого представляет собой “пространство”, предназначенное для того, чтобы быть “наполненным”, или “напитанным” знанием” [Фрейре 1985, 45]. Отношение к обучающемуся с позиции “недокормленности” в смысле “пищи духовной”, которую нужно “съесть” и “переварить”, репрезентирует онтологический базис традиционного образования как времени модерна, так и постмодерна, – человек является объектом, а не субъектом процесса обучения [Фрейре 1985, 46].

Фрейре рассматривает “пищевое” образование как результат “культуры молчания”, являющейся следствием “экспансионистских интересов со стороны руководящих сообществ” к Третьему миру [Фрейре 1985, 57]. «В обществе, исповедующем “культуру молчания”, люди “немые”, – пишет Фрейре, – то есть им запрещено принимать *творческое* участие в преобразовании общества, а следовательно, запрещено быть. ... они отделены от власти, которая заставляет их молчать». Здесь живут как бы по принципу – сказать нечего, думать трудно, говорить запрещено, а тело выполняет приказы свыше [Фрейре 1985, 50, 60 (курсив мой)]. Однако эта собственная характеристика чилийских крестьян, данная своему состоянию до участия в программе обучения грамотности, становится к середине XX в. ментальным диагнозом индустриально развитых обществ. Роли меняются; если ранее “культура молчания” производила “пищевую” модель образования, то теперь последняя становится основным инструментом политических группировок, насаждающих “молчаливую” лояльность населения. Говоря словами Фрейре: здесь “реальность – это не просто объективная данность, конкретный факт, но также и восприятие ее человеком” [Фрейре 1985, 51]; по большей части восприятие пассивное и “диетологическое” восприятие.

Имплицитная парадигма образования, фундированная “пищевой” моделью, в условиях роста культуры знаний начинает выглядеть авантюрной. “Несмотря на повсеместную критику этой модели, – говорит К.Дж. Джерджен, – она по-прежнему на удивление хорошо описывает образовательную практику” [Джерджен 2003, 128]. Образовательное меню формируется узким сообществом специалистов и политиков; далее посредством стандартизирующих процедур и учебных планов оно разделяется на образовательные порции, которые в качестве пищи распределяются учителями среди учеников. Ученики же должны просто как желудок *усваивать* знания. Такого рода учебная автаркия – основной объект деконструкции локальных образовательных парадигм. В центре их предпочтений находится выстраивание генеративных контекстов и генеративных отношений, которые создают открытые связи с культурой и обществом, новые возможности конструирования мира и включения в него личности, стимулируют социальный взаимообмен, формируют проблемные ситуации, обуславливающие социальную артикуляцию знания и специализированного познания, и *таким образом* дают своим ученикам войти в *конкретные* формы жизни [Джерджен 2003, 131, 135].

Этот принцип вхождения в конкретные формы жизни, жизни социальной или педагогически сконструированной, предопределяет образовательную анклавность слабых парадигм, замещающих в системе своих значений универсальность действующей имплицитной парадигмы так, что культурное поле феномена под названием “образовательная система” становится не только местом культурных вариаций, но структурой, рождающей культурные инновации, разрывающие его в альтернативные формы артикуляции. Эффективность учебно-познавательной деятельности все более определяется обществом под углом зрения специализированных контекстов использования знания. Люди начинают не

только понимать ценность образовательного многообразия как системы потенциальных возможностей, создающих условия для *разных* социальных стартов, но и активно стимулировать и формировать это многообразие, обучая детей в разных по форме и содержанию культурно-образовательных институтах. Частные уроки, творческие группы, специализированные проекты вузов и школ, ранняя рабочая деятельность, познавательный туризм и исследовательские экспедиции, виртуальные образовательные порталы – все это самым решительным образом устремлено к разрушению познавательной стандартизации, универсальности классно-урочной системы и закрытости образования, которое начинает пониматься как непрерывный проект самоконструирования личности. Здесь ищется идея образовательного равенства, которая не так очевидна, как порой кажется. Действительно, что должно руководить ценностной системой образования будущего: “равенство возможностей, когда каждый получает прекрасный шанс, но те, кому не повезло, остаются в стороне, или равенство результатов, когда каждый обеспечен некоторой долей успеха” [Джерджен 2003, 139]?

В своей автономности локальные парадигмы способны создать оригинальные познавательные условия для культурно и когнитивно комфортного обучения подходящих им групп учащихся. Особое в образовательном позиционировании таких групп определяется как педагогической методологией, опирающейся на социально общие онтологические и эпистемические принципы, так и социальной структурой, детерминирующей специфические контексты.

К первому случаю в общеобразовательной практике больше подходят, например, парадигма развивающегося обучения, культурологическая и гуманистическая парадигмы, ориентированные на социально генерализованный план учебных практик. Второй случай в своем предельном варианте дает социально специализированные локализации образовательных сообществ, которые, например, могут иметь в виду области профессионального производства естественного, технического или гуманитарного знания, сферы искусств и культурной деятельности, структуру рабочих специальностей и социального сервиса. В “промежуточном” варианте место могут занять парадигмы, сочетающие педагогически особые методы воспитания культурной личности с базовым семейством социальных практик, расширяющих “словарь” учебной жизни. В такой концепции развития образовательной системы локальные парадигмы уже выступают как инструмент социального конструирования. Вместе с тем, говоря о будущем мультипарадигмальности, следует иметь в виду, что так же, как и в естественно-научной сфере, в социогуманитарном знании “большинство заявок на теории оказываются беспочвенными” [Кун 1977, 243].

Высшее образование все более и явственно выстраивается в сложную парадигмально-дифференцированную структуру, стремительно утрачивающую идеалы универсализации знания, поиска истины, духовного роста. Оно теряет свой элитарный статус и становится массовым. Если в 60-х гг. университеты охватывают четыре-пять процентов соответствующей возрастной группы, то сегодня уровень участия в них этой группы достигает сорока-пятидесяти процентов [Андерсон]. Университеты становятся главными игроками на рынке профессиональной подготовки, а следовательно, они меняются вместе с ним и перенимают его социальные тенденции и культурные установки. Миссии университетов расходятся – одни работают как технические колледжи, другие как дистанционные магазины, третьи как религиозные и политические структуры, четвертые как инновационные инструменты экономики знаний. Свой ограниченный локус выстраивают исследовательские университеты – относительно недавно приобретение университетской “иерархии”. В условиях, когда знание становится главным социоэкономическим активом, исследовательское образование начинает составлять культурно производящий локус общества “работающего” на знаниях [Карпов 2010, 17, 20]. Здесь артикулируются идеи преемственности, идущие от классического университета Канта, Гумбольдта, Ясперса, в ряду которых – отношение к исследованию и образованию как к поиску истины, дидактическая связь исследования и образования, научный этос и духовные основы просвещенной жизни.

Отсюда ясно, что глобальным вариантом трансформации образовательной системы как социокультурного феномена является *парадигмально-дифференцированная* структура,

которая обладает своей имплицитной макропарадигмой и является результатом снятия институциональных ограничений на универсальном уровне. Образовательная имплицитная парадигма сопряжена с областью политического нормирования социального пространства; отсюда она сакрализуется и атрибутируется в качестве сверхценности. Следовательно, санкции на ее трансформацию исходят из системы политического господства, которые оправдывают изменения. Локальные представления являются инструментом критики и источником “парадигмального” материала для реформаций.

Парадигмально-дифференцированная образовательная система есть социальный инструмент порождения культурного разнообразия, а не универсальной идентичности. Она конструирует более широкие сценарии социального взаимодействия, культурного обогащения и глубокого познавательного вовлечения. За каждой локальной образовательной парадигмой стоят: доминирующий тип познавательной деятельности, системы значимых педагогических ситуаций и базисных методов (куновских “образцов”, функционирующих в пространстве “ситуация-метод”), нормативно-методологические декларации, структуры образовательной организации и формы учебного процесса. Каждый “парадигмальный” локус имеет свою образовательную эпистемологию и образовательную онтологию. Он устанавливает атрибуты своего привилегированного положения, свои селектирующие принципы, конкурсные процедуры и механизмы элиминации альтернативных модальностей, поскольку оригинальностью существованию он обязан отграничивающей его целостности.

Кажется, что “мультисекторальность” подрывает идею континуального образовательного пространства, которое она расчленяет и дискретизирует, фиксируя многообразие познавательных практик. Однако “теоретический” уровень имплицитной макропарадигмы не может быть полиморфным, т.е. представлять из себя конъюнкцию концептуальных схем локальных парадигм, “вошедших” в его тело. Конечно, он “управляет” целым, которое содержит в себе разнородные части; но, будучи общим, он функционирует как система организации и действия всего этого целого, т.е. репрезентирует метатеорию, управляющую мультипарадигмальностью. В то же время макропарадигмальная “теория” оперирует и с типичностями, отражающими систематику и морфологию образовательных локусов. К такого рода типичностям может быть отнесена *кластерно-сетевая модель* организации образовательной системы, которая сама играет роль социоконструктивистской парадигмы [Карпов 2012, 49, 54, 55].

* * *

Общество находится в поиске возможных переходов от сегодняшней мультитекстурности системы образования, которая индуцируется усиливающимся влиянием слабых парадигм, к ее мультисекторальности, где эти слабые парадигмы станут репрезентантами концептуальных ядер имплицитных парадигм, формирующих самостоятельные образовательные локусы. Здесь, по словам Адорно, “разум подступает к действительности, испытывая ее и экзаменуя, к действительности, которая не подчиняется закономерностям, но тем охотнее подражает модели, чем вернее она отчеканена” [Адорно 2001, 347].

ЛИТЕРАТУРА

- Адорно Т.В. 2001 – *Адорно Т.В.* Актуальность философии / Пер. с нем. Г.Г. Соловьевой // Путь в философию. Антология. М.: ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2001.
- Андерсон Р. – *Anderson R.* The “Idea of a University’s today. URL: <http://www.historyandpolicy.org/papers/policy-paper-98.html>.
- Джери Д., Джери Дж. 1999 – *Джери Д., Джери Дж.* Большой толковый социологический словарь (Collins) / Пер. с англ. Н.Н. Марчук. М.: Вече; АСТ, 1999.
- Джерджен К.Дж. 2003 – *Джерджен К. Дж.* Социальное конструирование и педагогическая практика // Джерджен К.Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика: Сборник статей / Пер. с англ. А.М. Корбута. Мн.: БГУ, 2003.

Капра Ф. 2003 – *Капра Ф.* Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем / Пер. с англ. под ред. В.Г. Трилиса. К.: “София”; М.: ИД “София”, 2003.

Карпов А.О. 2012 – *Карпов А.О.* Инжиниринговая платформа для трансфера технологий // Вопросы экономики. М., 2012. № 7.

Карпов А.О. 2004 – *Карпов А.О.* Принципы научного образования // Вопросы философии. М.: Наука, 2004. № 11. С. 89–102.

Карпов А.О. 2010 – *Карпов А.О.* Современная теория научного образования: проблемы становления // Вопросы философии. М.: Наука, 2010. № 5.

Карпов А.О. 2006 – *Карпов А.О.* Социокультурный контекст индивидуальных проблемно-познавательных программ // Вопросы философии. М.: Наука, 2006. № 5.

Кун Т.С. 1977 – *Кун Т.С.* Структура научных революций / Пер. с англ. И.З. Налетова. М.: Издательство “Прогресс”, 1977.

Тарасова О.И. – *Тарасова О.И.* Образовательные парадигмы и информационная культура. URL: <http://portal.gersen.ru> (дата обращения 22.05.2011).

Фрейре П. 1985 – *Freire P.* The Politics of Education. Culture, Power, and Liberation / Transl. by Donald Macedo. Wesport, Connecticut; London: Bergin & Garvey Publishers, Inc., 1985.

Фуко М. 1996 – *Фуко М.* Порядок дискурса // Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / Пер. с франц. С.Т. Табачниковой. М.: Касталь, 1996.

Ясперс К. 2006 – *Ясперс К.* Идея университета / Пер. с нем. Т.В. Тягуновой (по изданию: Jaspers K. Die Idee der Universität. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 1980. 132 s.). Минск: БГУ, 2006.

Примечание

¹ Энциклопедические источники связывают введение понятия “парадигма” в философию науки с именем позитивиста Г. Бергмана. Одно из самых известных определений понятия “парадигма” у Куна выглядит так: “Под парадигмами я подразумеваю признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений” [Кун 1977, 11].