

ДИСКУРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ И СМЕНА ПАРАДИГМЫ

МАРТИШИНА Наталья Ивановна – д-р филос. наук, проф., зав. кафедрой философии и культурологии. E-mail: nmartishina@yandex.ru
Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирск, Россия
Адрес: 630049, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 191

Аннотация. Статья является откликом на публикацию А.А. Полонникова «Современная образовательная ситуация: подходы к описанию и дискурсивная ответственность» (№ 2, 2017). Автор считает, что идея принципиального обновления дискурсивных практик образования является индикатором фазы развития концепции образования, которую можно определить как парадигмальный сдвиг. Высказывается мнение относительно возможностей и границ использования смены дискурса как инструмента смены парадигмы.

Ключевые слова: дискурсивные практики образования, парадигма, научная революция, язык педагогики, методологические описания

Для цитирования: Мартишина Н.Н. Дискурсивные практики образования и смена парадигмы // Высшее образование в России. 2017. № 3 (210). С. 37–42.

В интересной статье А.А. Полонникова [1] выдвигается тезис о дискурсивной исчерпанности языка, на котором сегодня говорят науки об образовании и педагогическая практика, и, соответственно, – о необходимости радикальной лингвистической трансформации описания педагогических отношений для выхода из круга воспроизводства всё тех же представлений и проблем. Автор рассматривает проблему в профессионально-педагогическом и социально-культурном ракурсах. Однако при взгляде на неё с точки зрения методологии познания становится очевидным, что выдвижение требования радикальной смены языка некоторой области знания является однозначным индикатором переживаемой этой областью специфической фазы развития, которая может быть определена как парадигмальный сдвиг – совокупность изменений вокруг момента смены парадигмы, в конечном счёте и обеспечивающих эту смену. Сущность данной познавательной ситуации и перспективы её развития достаточно подробно рассмотрены

в современной философии науки, и мне представляется, что некоторые сделанные в ней выводы позволяют высветить дополнительные ракурсы затронутой проблемы.

Сущность парадигмального сдвига определяется на основе некумулятивной концепции познания, согласно которой развитие любой дисциплины может быть представлено в виде сменяющих друг друга этапов, на каждом из которых господствует своя парадигма. Парадигма в данном случае понимается классическим образом (отметим, что в силу популярности это понятие часто трактуется расширительно, отождествляясь с самостоятельным подходом или точкой зрения) – как совокупность универсальных концептуальных установок, определяющих на данном этапе предметное содержание исследований в определённой дисциплинарной области. Парадигма – это слой базовых представлений о том, как в целом существует и функционирует объект исследования. В рамках так называемой «нормальной науки» эти представления не подвергаются не только критике, но и обоснованию, и даже

специальному обсуждению. Это слой «всем известного», то, что на данном этапе не вызывает сомнений у научного сообщества и является тривиальным тезисом вида: «Тела состоят из атомов», «Функцией образования является обучение». Основное назначение парадигмы – это программирование направленности и способов исследования данной области. По определению Т. Куна, парадигма «в течение некоторого времени признаётся научным сообществом как основа для его дальнейшей практической деятельности» [2, с. 28]. Действующая парадигма определяет в своей области исследования круг вопросов, которые подлежат или не подлежат изучению в рамках данной дисциплины: исходные принципы, на которых будут базироваться выводные и прикладные концепции; ближайшие и перспективные направления эмпирических и теоретических исследований; выбор методов, которые будут сочтены релевантными, и правила реализации этих методов; способы оценки результатов и представления о том, какие результаты вообще возможны. Не случайно Т. Кун образно характеризует задачи, которые решаются в пределах господствующей парадигмы, как «головоломки»: мы примерно знаем, какие результаты должны получить, суть в том, чтобы найти способ до них добраться.

В рамках любой парадигмы время от времени возникают «аномальные факты» – данные наблюдений, результаты экспериментов, теоретические выводы, которые в неё не укладываются и не находят своего объяснения на её основе. До определенного момента это не влияет на устойчивость парадигмы; такие данные сохраняются и интерпретируются как частные аномалии или затруднения, которые будут устранены. Но когда совокупность таких данных достигает критического объёма, система базовых представлений о реальности меняется скачкообразно.

В процессе этой смены обращают на себя внимание два обстоятельства. Во-первых,

когда меняется парадигма, изменяется весь комплекс представлений в определённой области, происходит «переопределение основ соответствующей науки» [2, с. 142], т.е. изменение на уровне, более глубинном, чем простое появление объяснений того, что раньше было непонятно. Набор исследовательских вопросов данной области знания преобразуется радикально: некоторые проблемы объявляются псевдопроблемами или передаются в ведомство иной науки, другие, ранее считавшиеся периферийными, выходят на первый план, третьи оказываются не вопросами, а постулатами, формулируются принципиально новые проблемы, а прежние сохраняются весьма относительно, т.к. формулируются в иных терминах и на основе иных предпосылок. Поэтому новая парадигма лишь до некоторой степени отвечает на вопросы, которые поставила и не смогла решить старая парадигма. Меняется весь набор терминов, и даже если формально многие из них остаются – они наполняются принципиально новым смыслом. Например, если понятие «атом» присутствует и в старой, и в новой системе представлений, то его содержательное наполнение в парадигме, включающей идею неделимости атомов, и в парадигме, где атом имеет сложное строение, настолько различается, что речь идёт о совершенно разных понятиях, у которых совпадает лишь словесное обозначение. Не сохраняются и данные опыта: с позиций новой парадигмы предлагается ставить совсем иные опыты, а старые иначе интерпретируются. Меняют своё значение и частные теории: вмонтируясь в новую систему, они переосмысливаются. Т. Кун сравнивает смену парадигмы с религиозным обращением: изменилась точка отсчета, и абсолютно всё в мире человек видит и оценивает по-другому. «Хотя мир не изменяется с изменением парадигмы, учёный после этого изменения работает в ином мире» [2, с. 164].

Во-вторых, в этом комплексе изменений большинство конкретных элементов не заменяются другими, а, оставаясь теми же

самыми, начинают означать нечто совершенно иное. Вторая знаменитая метафора Т. Куна состоит в определении смены парадигмы как «переключения гештальта» – по аналогии с детской картинкой, где в совокупности линий можно увидеть утку, а можно – кролика. Ни одна линия при этом не изменяется, просто тот двойной изгиб, в котором мы раньше видели клюв утки, с переключением на новый способ восприятия выглядит для нас длинными кроличьими ушами. В процессе смены парадигмы то же самое происходит с глобальной картиной изучаемой реальности: ученые видели её в определённом ракурсе, а со сменой угла зрения изображение оказывается совсем другим, хотя каждый локальный штрих остался на своём месте.

Иными словами, происходящие со сменной парадигмы перемены можно описать как смену реальности, в которой мы отныне находимся. И языковой аспект оказывается необходимым компонентом происходящей революции в познании: «Необходимость изменить значение установленных и общеизвестных понятий – основа революционного воздействия» [2, с. 141]. Для того чтобы мы начали искать альтернативное изображение на картинке с уткой, оно должно быть обозначено или, пользуясь постмодернистским термином, *означено*: знак – ключ к интерпретации. С определённым расширением описанная ситуация может складываться не только в познавательной деятельности как таковой, но и в областях специализированной деятельности, основанных на теоретических системах представлений. Периоды «нормального» роста, базирующегося на разделяемых большинством нормах, ценностях и фундаментальных теориях, в этом случае прерываются фазами радикального пересмотра форм деятельности, связанных, как правило, с коренными изменениями социальных условий осуществления данной деятельности.

Именно в таких обстоятельствах происходит современная трансформация обра-

зования: оно должно адаптироваться к изменениям социальной системы на формационном уровне. Отсюда необходимость переопределения базовых ориентиров образования: статуса, целей, концепций – и преобразования, затрагивающего каждый элемент системы: он должен получить иное, адекватное новой парадигме функциональное и смысловое наполнение. В таком случае мы можем привлечь методологические соображения о формах протекания научных революций для ответа на ключевой вопрос: может ли смена дискурса стать определяющим фактором «переключения гештальта», какова мера воздействия конструируемых языковых практик на протекание изменений в реальности? Просматривающийся ответ оказывается двояким.

С одной стороны, магистральной линией исследований языка в последние десятилетия стало всё углубляющееся понимание возможностей языкового конструирования реальности. Если язык понимается как «дом бытия» (М. Хайдеггер), то выбор языковых средств оказывается основным способом обустройства этого дома, «жизненного мира» (Э. Гуссерль) – той реальности, в которой на деле живёт человек и которая включает также совокупность смыслов, вкладываемых человеком в обстоятельства своей жизни. По оценке Л. Бородитски, период разочарования в гипотезе Сепира – Уорфа о формировании мышления под воздействием языка в пользу теории универсальности языка и мышления сменился в последние десятилетия новым витком теоретических и прикладных исследований [3, с. 15]. На мой взгляд, во многом это связано с переводом проблемы из теоретической в практическую плоскость: программирующее воздействие языка освоено и активно используется в таких социальных областях, как идеология, пропаганда, реклама, PR. Точно найденное и закреплённое в языковом стереотипе позитивное (например, «суверенная

демократия») или негативное (например, «иностранный агент») обозначение в современном мире является инструментом внедрения в массовое сознание соответствующих идей; напротив, ситуация отсутствия языковых клише для выражения позиции, альтернативной господствующей, сама по себе затрудняет её формирование и распространение. На исходе XX в. исследователи, оценивая усиление технологий языкового конструирования, начали говорить о «языковом капитале» как составляющей «символического господства» [4] в социальных системах.

Если «мышление всегда движется в колее, пролагаемой языком» [5, с. 24], то радикальная смена языка, на котором говорит профессиональное сообщество, – действительно эффективный способ перевести его движение в иную колею, встать на «новые рельсы», начать движение в ином направлении. Если альтернативы новой реальности образования нет, то закрытие старого и формирование адекватного требованиям дискурса – это создание и кодификация нового типа мышления всех участников образовательного процесса.

Вместе с тем возможности конструирования реальности языковыми средствами имеют естественное ограничение. П. Бурдьё, развивая концепцию властных отношений внутри языка, подчёркивает, что «языковые нравы не изменяются посредством декретов» [4, с. 44]: какие целенаправленно внедряемых терминов войдут в массовый язык, а какие не приживутся – не всегда определяется намерениями разработчиков. Точно так же можно сказать, что социальные реалии не изменяются посредством языковых привычек. Языковые новации могут закрепить уже происходящие перемены, могут обеспечить широкую (или прицельную, на определённую аудиторию) трансляцию новых идей, могут склонить общественное мнение к тому или иному варианту в ситуации выбора. Но если новый язык не поддержи-

вается внеязыковыми изменениями, если слова отрываются от действительности, если знаки теряют репрезентанты и становятся «пустыми» («вырожденными», по Ч. Пирсу), если озвучивается одна система отношений, а осуществляется другая – это верный путь к формированию той самой превращённой реальности, сущность которой – в форме, которая отделяется от содержания и начинает функционировать как нечто самостоятельное [6, с. 89].

По существу, в современном опыте модернизации высшего образования в России мы уже видели попытку изменить ситуацию через продвижение нового языка для её описания. Термины, представляющие все компоненты образовательного процесса в новом ракурсе – от компетенций и тьюторов до трактовки образования как услуги, – были практически одновременно внедрены в язык профессионального сообщества, и сегодня мы без проблем пользуемся этим языком. Он стал привычным, но по-прежнему воспринимается большинством педагогического сообщества как внедрённый извне; в лучшем случае мы ищем способ как-то синхронизировать его с языком предыдущей парадигмы, как в примере, выражающем, вероятно, позицию очень многих сегодняшних разработчиков образовательных программ: «“Компетенции” в концептуальную систему мы ввели, а теперь не знаем, что с этим делать. И переводим их в традиционные термины – знания, умения и навыки» [7, с. 47].

Освоение языка остается внешним, поскольку парадигма, к которой он нас приобщает, никак не наполняется содержанием, достаточным для того, чтобы сделать осмысленным каждый элемент и связать их все в единую функционирующую систему. Да, мы в основном согласились с тем, что особой альтернативы движению к выбранным ориентирам нет: академическая мобильность, компетентностный подход в формировании государственных образо-

вательных стандартов, попадание в топ-списки вузов и выполнение соответствующих критериев нужны. Но каждый пункт в этом списке порождает вопросы о том, являются ли предложенные способы его реализации действительно самыми эффективными. Верно ли, что взаимное признание дипломов возможно только через Болонский процесс, для какой части россиян это действительно насущная проблема и насколько отвечает её решение интересам самой России? Правда ли, что «пакетирование знаний», необходимое для обращения интеллектуального капитала в современной экономике, может быть осуществлено только на основе компетентностного подхода, или установление основных дидактических единиц по каждому направлению подготовки также позволило бы решить эту задачу? Можно ли контролировать освоение компетенций, применяя тестовые оценочные средства? Пока ответов на эти и подобные им вопросы нет. Иными словами, у нас нет полноценной парадигмы, стоящей за этим языком. А в её отсутствие новая педагогическая терминология в очень многих случаях порождает лишь имитацию желаемых процессов, оставаясь формой без содержания. Если студент, набравший на первом курсе необходимое количество зачётных единиц (кредитов), вынужден при переводе в вуз соседнего региона на ту же самую специальность ликвидировать возникающую из-за различий между учебными планами задолженность, сдавая зачёты и экзамены по двенадцати дисциплинам (реальный случай из практики автора в этом учебном году), – понятие «зачетная единица» остаётся чистой фикцией: мы честно указываем их количество в ведомостях, но это никак не работает.

Возвращаясь к методологическим описаниям парадигмального сдвига, можно увидеть, что, вообще говоря, такая ситуация не является необычной: выдвижение парадигмы всегда несколько опережает

её развертывание и обоснование, а новый язык – содержательное проявление парадигмы, подготавливая профессиональное сообщество к переходу в новую реальность (П. Фейерабенд назвал этот этап пока ещё не полностью заслуженной поддержки «авансом доверия»). Но этот аванс действует в течение ограниченного времени. Поддерживая идею о необходимости нового языка, отражающего (созидающего) образовательную реальность нашего времени, я хотела бы подчеркнуть, что решающее значение имеют всё же концептуальные решения, которые должны достаточно быстро подтягиваться к языковым средствам, наполняя их содержанием. И тогда маркером произошедших перемен станет то обстоятельство, что новый язык станет массовым языком педагогического сообщества: мы охотно заговорим на нём, поскольку он станет адекватным выражением нашей практики.

Литература

1. Полонников А.А. Современная образовательная ситуация: подходы к описанию и дискурсивная ответственность // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 26–36.
2. Кун Т. Структура научных революций. Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртене, 1998. 296 с.
3. Бородитски Л. Как язык формирует мышление // В мире науки. 2011. № 5. С. 15–18.
4. Бурдые П. О производстве и воспроизводстве легитимного языка // Отечественные записки. 2005. № 2. С. 25–48.
5. Гадамер Г. Философские основания XX в. // Г. Гадамер. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. С. 16–26.
6. Тхагансов Х.Г., Сапунов М.Б. Российская образовательная реальность и её превращенные формы // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 87–97.
7. Корчагин Е.А., Сафин Р.С. Компетентностный подход и традиционное представление о высшем образовании // Высшее образование в России. 2016. № 11(205). С. 47–54.

DISCURSIVE PRACTICES OF EDUCATION AND CHANGE OF PARADIGM

Natalya I. MARTISHINA – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Chief of department «Philosophy and culturology», e-mail: nmartishina@yandex.ru

Siberian Transport University, Novosibirsk, Russia

Address: 191, D. Kovaltchuk str., Novosibirsk, 630049, Russian Federation

Abstract. The report is a response to the article by A.A. Polonnikov «Situational description and discursive responsibility». The author argues that the idea of a fundamental upgrade of discursive practices of education is an indicator of a special phase in the development of education, defined as a paradigm shift, and gives her own opinion on the possibilities and limits of the use of the discourse as a tool to change the paradigm.

Keywords: discursive practice in education, paradigm, change of paradigm, paradigm shift, scientific revolution, language of teaching, methodological description

Site as: Martishina, N.I. (2017). [Discursive Practices of Education and Change of Paradigm]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 3 (210), pp. 37–42. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Polonnikov, A.A. (2017). [Situational Description and Discursive Responsibility]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 2, pp. 26-35. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Kuhn, T. (1998). [The Structure of Scientific Revolutions]. Transl. from Eng. Blagoveshchensk: Blagoveshchensky College of Humanities. 296 p. (In Russ.)
3. Boroditski, L. (2011). [How Language Shapes Thinking]. *V mire nauki* [In the World of Science]. No. 5, pp. 15-18. (In Russ.)
4. Bourdieu, P. (2005). [On the Production and Reproduction of Legitimate Language]. *Otechestvennye zapiski* [Notes of the Fatherland]. No. 2, pp. 25-48. (In Russ.)
5. Gadamer, G. (1991). [The Philosophical Foundation of the Twentieth Century]. In: Gadamer G. [The Relevance of the Beautiful]. Moscow: Iskusstvo Publ., pp. 16-26. (In Russ.)
6. Tkhagapsoev, H.G., Sapunov, M.B. (2016). [The Russian Educational Reality and Its Converted Forms]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 6 (202), pp. 87-97. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Korchagin, E.A., Safin, R.S. (2016) [Competence Approach and the Traditional View of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 11 (205), pp. 47-54. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 25.01.17.
