

Назаров Н.В., Матушкин С.Е., Иванова В.М.
Оренбургский государственный университет
E-mail: nn-1952@mail.ru, e_mail: i.m.p@bk.ru

ПАРАДИГМАЛЬНАЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ДИРЕКТИВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье рассмотрены вопросы современного состояния педагогических исследований, которые ориентируются на методологические директивы в условиях парадигмальной неопределенности. Вскрывается ситуация парадигмальной неопределенности, ее последствия, возможности преодоления и перспективы перехода к единой парадигме ценностного самоопределения субъекта образования.

Ключевые слова: парадигма, парадигмальная неопределенность, методологическая директива.

В последние годы в педагогических исследованиях все чаще обращаются к понятию парадигмы, введенной Т.Куном [1]. С его точки зрения парадигма – это «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [1, с. 11]. Впоследствии понятие парадигмы уточнялось и расширялось в содержательном плане, как самим Т. Куном, так и его комментаторами. Так, Т.Кун, пытаясь уточнить назначение парадигмы, стал употреблять как его синоним понятие «дисциплинарная матрица».

При этом было выделено несколько характеристик парадигмы, многие из которых приобретают статус методологических директив, т.е. обязательных для научного сообщества предписаний, выполнение которых позволяет сохранять единство и преемственность пространства научного поиска и интерпретации полученных данных. Было установлено [2, с. 50], что в структуру парадигмы входят: общепринятые «символические обобщения»; единые для ученых предписания, которые Т.Кун называет «метафизической частью парадигм»; ценности, совместимые с другими теоретическими положениями; «образцы», как совокупность общепринятых стандартов по решению научных задач. Все эти методологические директивы обязательны для ученых, работающих в единой парадигме, позволяют, по мнению Т.Куна, реализовать «нормальный» этап развития науки, связанный с накоплением данных об изучаемом явлении в избранном ракурсе его восприятия и объяснения. Переход от одной парадигмы к другой рассматривается Т. Куном в качестве научной революции.

В педагогических исследованиях термин «парадигма» используется в последние годы постоянно, хотя обоснования подобного статуса для применяемых его интерпретаций часто просто не приводится. Сложилась парадоксальная ситуация одновременного и паритетного сосуществования нескольких парадигм, совокупно определяющих трактовку педагогических явлений. Более того, такая практика научного познания одобрительно приветствуется исследователями как новая педагогическая реальность, а само паритетное сосуществование нескольких парадигм номинируется как межпарадигмальный подход, якобы, снимающий односторонность педагогических выводов и умозаключений и позволяющий всесторонне изучать педагогические явления.

При этом часто педалируется мысль о том, что в современных условиях применение многих парадигм, одновременно реализуемых в педагогическом исследовании, становится методологически оправданным способом познания, поскольку все больше осознается сложность и многообразная вариативность педагогических отношений. В связи с этим выдвигается ряд новых положений, которые существенно меняют картину педагогической реальности.

В частности, свершившимся фактом признан всемирный кризис образования, который рассматривается как одно из проявлений глобальных проблем человечества. Документ «Повестка дня на XXI век», принятый ООН в 1992 г. в Рио-де-Жанейро на конференции по окружающей среде и развитию (ЮНСЕД), отличается широтой охвата глобальных проблем. Этот документ ориентирует общество и педагогику на системный подход к достижению устойчиво-

го развития мира. Усилия по преодолению системного кризиса должны быть направлены на смену парадигмы развития цивилизации и на разработку Новой парадигмы мировоззрения. Фиксируется коренное изменение отношений человека как биологического вида и как части ноосферы с остальной природой. Поиск новой парадигмы обусловлен тем, что меняется сам образ действия человека, который «навязал» миру информационные образы, имена, символы и уже после этого продолжает свой диалог с искусственно смоделированным им миром.

Поиск новой парадигмы осознается как необходимый шаг преодоления кризисных тенденций в образовании еще и потому, что нарастает значимость виртуальности информационного пространства, когда виртуальными стали деньги, технологии, человеческие контакты. Информационное пространство из средства превращается в цель. Время получения необходимой в ходе образования информации стремится к нулю. При этом добывать саму информацию технологически довольно легко. Но зато ее объем значительно вырос. Взаимодействие «учитель-ученик» стало практически непрерывным, без географического присутствия участников в одном месте. Это дает возможность «погружения» субъектов образования в решение проблем, а, значит, и получение качественно иных результатов образования.

Декларируется и как новая реальность нелинейная модель развития мира. Основные признаки этой модели: нелинейность, вариативность путей развития, непредсказуемость, стохастичность развития. Принятие нелинейности развития мира делает востребованной синергетику, как такую парадигму науки, которая изучает законы развития открытых, самоорганизующихся систем. К числу таких систем относятся социальные системы. Человек – это сфера свободы, его поведение нельзя предсказать по законам механистического детерминизма. Эта качественно новая ситуация в образовании, когда множественность реальных педагогических ситуаций требует вариативности ее трактовки.

Таковы основания многократного возрастания значимости парадигм в педагогических исследованиях. Вместе с тем, эта – в целом справедливая характеристика современного мира – приводит исследователей к довольно спорным

и недостаточно обоснованным методологическим установкам.

Во-первых, применение разных парадигм в педагогических исследованиях, если и оправдано, то только для исследовательского сообщества в целом. Разные исследователи могут применять парадигмы, избранные в контексте планируемого исследования, для поиска новых научных данных. В этом и проявляется плюрализм многообразного использования парадигм в педагогических исследованиях. Ситуация же применения разных парадигм одним исследователем свидетельствует о его низкой методологической культуре. В том случае, когда возникает плюрализм парадигм в одной голове, то вероятно такое состояние есть следствие либо безграмотности, либо сумасшествия исследователя. Возникает ситуация парадигмальной неопределенности как следствие нечетной идентификации исследователем собственной исследовательской позиции.

Парадигмальная неопределенность опасна тем, что результаты исследований, полученных по разным парадигмальным основаниям, становятся не сопоставимыми между собой. В педагогических исследованиях происходит столкновение разных педагогических парадигм, среди которых знаниевая, личностно-ориентированная, компетентностная, проблемно-эвристическая, феноменологическая, деятельностная, культурологическая и другие. Каждая из этих парадигм содержит концепцию понимания образовательного процесса, причем, создается ситуация рассогласованности как восприятия педагогических явлений, так и объяснения их сущностных и содержательных коннотаций. Более того, данные, полученные при опоре на разные парадигмы, могут даже противоречить друг другу. Самое же трагическое при объединении разных парадигм заключается в том, что становится практически невозможным синтез педагогических достижений, полученных в разных педагогических исследованиях.

Во-вторых, в международных документах речь идет не о многообразии парадигм, а о замене одной парадигмы другой, т. е. о революционной ситуации, по терминологии Т.Куна. В широком философском смысле ученым предлагается перейти от стремления познать мир педагогических явлений к их преобразованию. Сложность и неопределенность социальных ситуаций развития субъекта образования ста-

вит исследователей перед задачей изменения его реальных отношений, создания условий для перехода к «иной реальности». При таком восприятии педагогических отношений компиляция исследователями из разных парадигм приемлемой новой «дисциплинарной матрицы» не позволяет преодолеть кризис образования, а лишь камуфлирует его. Сомнительны и попытки «назначения» какой-либо парадигмы на роль ведущей и основополагающей. Суть смены парадигм как раз и состоит в том, что такая смена возникает как реакция на исчерпанность возможностей ранее господствующей парадигмы, как отказ от ранее декларируемого восприятия педагогических отношений. Парадигмальная неопределенность методологических директив педагогического исследования проявляется при компиляции парадигм многообразно. Эта неопределенность состоит в характере субординации парадигм, их связях, способах согласования, наконец, основаниях выбора. Да и сами директивы, в ситуации многопарадигмальности, теряют свой методологический статус и не столько ориентируют исследователя на деятельность, сколько оправдывают его мировоззренческую всеядность.

В-третьих, на роль парадигмы в педагогике довольно легко назначается любое понятие, любая трактовка образовательного процесса. Вот, например, что пишет Г.Б. Корнетов: «Педагогика XXI столетия призвана не только «преодолеть власть» единого универсального дискурса, задающего строго определенные рамки подхода к постановке и решению проблем образования. Она все более тяготеет к тому, чтобы стать максимально индивидуальной, чтобы научиться видеть образовательный процесс (его субъекты, цели, средства, результаты, детерминанты) с возможно большего числа позиций, признавая их не взаимоисключающими, не просто рядоположенными, а взаимодополняющими друг друга» [3]. Следует ли из этого высказывания, что парадигма тождественна «универсальному дискурсу» или «позиции»? Конечно же, эти понятия не тождественны. Парадигма определяет педагогическое пространство, является своеобразной «картой территории», тогда как дискурс и позиция связаны с маршрутами, которые прокладываются в этом пространстве или по этой территории. Парадигма связана с восприятием педагогической реаль-

ности, в конечном счете, со статусом педагогической науки, который в исторической ретроспективе, безусловно, меняется. Парадигмальная неопределенность методологических директив проявляется в том, что без пересмотра педагогического пространства, с «легкостью в мыслях необыкновенной» для старого восприятия педагоги подбирается новое понятие, отнесение которого к парадигме сомнительно.

Конечно, новая парадигма науки выступает как ее регулятив по отношению к инновационной практике, в качестве ее методологического основания. Новая парадигма необходима не только исследователю, но и педагогу, проектирующему инновационные способы и типы образования, позволяя ориентироваться на ее концептуальный аппарат и теоретические установки. Именно поэтому поиск новой педагогической парадигмы, поскольку старая парадигма себя исчерпала, является потребностью педагогической науки, позволяющей преодолеть разрыв между педагогической теорией и практикой, который является одним из признаков кризиса в образовании. В педагогической печати, в выступлениях на конференциях, часто раздаются призывы заменить прежние, якобы устаревшие на новые, современные и прогрессивные дидактические теории, методы обучения и методические системы. Все эти призывы не конструктивны без пересмотра парадигмального пространства педагогического исследования.

Основным направлением преодоления парадигмальной неопределенности в педагогических исследованиях следует признать уточнение статуса педагогики как науки. Философ В.А. Канке полагает, что педагогика и психология «отличаются от общественных наук, поскольку у них более отчетливо просматривается акцент на судьбе отдельных личностей, а не широких общностей людей» [4, с.11]. Впоследствии педагогика относится им к «лично-ориентированной аксиологической науке» [4, с.44]. Именно поэтому концепты педагогики «являются не описаниями, а ценностями» [4, с.45]. Важно отметить, что «цели как потребное будущее определяются ценностями и ничем более» [4, с.54]. Следует учесть, что вначале Г.Лотце (1843 г.), а затем В. Виндельбанд и Г. Риккер установили связь ценностей не со значением (*Bedeutung*), а значимостью (*Geltung*), которая и позволяет понять смысл поступков людей.

Восприятие педагогического процесса как структуры ценностных ориентаций субъектов образования, отражающих полезность чего-то для человека, существенно отличается от ранее существующей картины мира педагогических отношений, как пространства нормативно упорядоченных конструкций взаимодействия участников образовательного процесса. Парадигма нормативного регулирования перехода от сущего к «должному» в развитии личности, господствующая в педагогике, практически исчерпала себя, особенно при радикальном изменении этого «должного» в быстро меняющемся мире. Педагогика просто перестала успевать реагировать на меняющийся мир, она явно отстает от его динамики развития. Новая парадигма – ценностного самоопределения человека в педагогическом пространстве – ставит по иному вопрос о цели педагогики. Такая цель – выявить перспективные направления создания пространства самоопределения личности на основе формирования ее ценностных установок и ориентаций.

Нельзя сказать, что ранее понятие ценности не употреблялось в педагогике. Обращаясь к ценностной трактовке педагогических явлений, следует отметить, что А.В. Кирьякова, вместе с многочисленными учениками (Повзун В. Д., Мосиенко Л.В., Ольховая Т.А., Носова Т.А.), целенаправленно создала новое направление аксиологии образования [7]–[9]. Вместе с тем, тотальный приоритет существующей парадигмы нормирования педагогического процесса приводил к необходимости согласования с ней аксиологического подхода в педагогике, как одного из дискурса сложившейся интерпретации педагогического знания. Своеобразная деконструкция педагогической реальности позволяет изменить значимость ценностного самоопределения субъектов образования с одной из ипостасей нормативного регулирования на фундаментальную основу содержания образовательного процесса.

Наряду с уточнением статуса педагогики как отрасли научного знания нуждается в конкретизации и объект педагогики. Во многих учебных пособиях по педагогике ее объект учеными, например, Н.М. Борытко и В.В. Краевским, обозначается кратко как педагогическая действительность. В последующем никаких разъяснений по поводу этой педагогической действи-

тельности, ее сущности, содержания и структуры не приводится. У других авторов, впрочем, объект педагогики другой. Сама ситуация существования нескольких разных объектов педагогики тревожит у исследователей не вызывает. Подобная толерантность к разногласиям мнений о том, что же изучает педагогическая наука, однако, вызывает не чувство удовлетворения, а чувство досады. Кроме того, действительность (любая, в том числе и педагогическая) всегда упорядочена и нормирована. А большинство педагогов хорошо осознает многообразие педагогических ситуаций, их неисчерпаемость, связь с отношением человека к окружающему миру. Точнее поэтому объектом педагогики считать педагогическую реальность, связанную с личностным отношением субъектов образования к происходящим событиям. Следует признать разногласия в определении объекта педагогики в качестве специфической парадигмальной неопределенности, которая ставит под сомнение статус педагогики как науки.

Снятие парадигмальной неопределенности методологических директив педагогических исследований – давно назревшая потребность развития педагогической науки. Взгляд на педагогический процесс как стратегию ценностного самоопределения субъектов образования позволяет объективно обосновать необходимость решения ряда педагогических проблем, которые пока не разработаны, хотя и выявлены, в содержательном и процессуальном планах. Речь идет об удовлетворении основных потребностей человека в образовательном процессе – в уважении, самопознании, самоактуализации, самореализации. Педагогическую значимость, как проявление ценности, для субъектов образования индивидуального развития, самоопределения, способности к выбору жизненных приоритетов удастся раскрыть в полном объеме только в ценностной парадигме. Приобретает в рамках данной парадигмы развернутый смысл и понятие переживания, которое принципиально не познаваемо вне ценностных отношений человека.

При парадигме ценностного самоопределения субъекта образования становится возможным реализовать ее основные методологические директивы педагогического исследования. Они заключаются в признании ряда философских позиций, содержащихся во взглядах выда-

ющихся мыслителей. Надо отметить, что отношение к педагогике как к прикладной философии, еще в начале прошлого века сформировал российский педагог С.И. Гессен [5]. Он исходил из того, что борьба различных педагогических течений между собой есть только отражение более глубоких философических противоположностей [5, с. 20]. Многие из выводов, сделанных философами, не нашли достойной интерпретации в педагогике, поскольку глубинная природа педагогических проблем не соотносится с их ценностной природой. К методологическим директивам педагогического исследования в новой парадигме следует отнести необходимость ценностной интерпретации педагогических ситуаций и восприятия педагогических явлений. Важнейшей методологической директивой педагогических исследований является предписание изучения становления, развития и изменения ценностных установок и ориентаций субъектов образования. Назрела необходимость от разделения на правильные и неправильные педагогические действия перейти к их трактовке как эффективных (дают простор для выбора приоритетов) и не эффективных (ограничивают свободу субъекта образования). Наконец, удастся сделать объектом исследования понятие совместной деятельности, которая в нормативном отношении практически не изучена. В педагогических исследованиях констатируется необходимость совместной деятельности учителя и ученика, но ее содержание не раскрыто. Более того, сложившаяся традиция, в рамках нормативной парадигмы перехода от сущего к «должному», описания по отдельности учения и преподавания делает методологически неосуществимым познание совместной деятельности учителя и ученика. В контексте значимости такой деятельности ее ценностное содержание получает право на существование.

Суть новой образовательной парадигмы с учетом крупнейших научных открытий XX века сводится к тому, что системы «Учитель» и «Ученик» и вся система образования не могут развиваться, если они с самого начала не мыслятся как открытые. В открытом образовании речь идет о совместном целеполагании, выборе технологии обучения и медиаторов культуры, мониторинге и мероприятиях по корректировке полученных промежуточных результатов. Кроме того, полностью снимается проблема препода-

вателя – следует ли отвечать на такие вопросы, которые ученики не задавали.

Парадигма ценностного самоопределения значима и потому, что в современной науке активность социально-исторического субъекта познания, опирающегося на объективные законы действительности, становится решающим фактором и главным условием получения объективно истинного знания. Все более осознается «присутствие человека» в традиционных формах и методах научного познания. Осознана «теоретическая нагруженность» фактов, их конкретно-исторический характер; выясняются функции философских категорий и принципов, мировоззрения в целом в выдвигании, выборе, обосновании гипотез и теорий; давно доказано наличие аксиологических, ценностных аспектов в функционировании научных методов.

Аксиологический контекст инвариантен, именно он определяет цели исследования, задачи и интерпретирует его результаты, мотивирует к дальнейшему поиску разрешения педагогических проблем. Проблема ценностей выступает на первое место в переходные периоды общественного развития. Именно такое время переживает сегодня наше общество, с его нестабильностью, резкими социальными сдвигами, дезориентацией и дезинтификацией личности. В центре понимания ценностей находится ценностное отношение человека к миру, которое возможно только там, где реально присутствует человек, являющийся носителем и субъектом такого отношения. Он соотносит свои действия с системой собственных ценностей, обращается к ценностям общества, в котором он предполагает самореализоваться.

Педагогика рассматривает воспитание как базовую ценность, определяющую последующий профессиональный и социальный успех личности. Ценностное осмысление получает принцип индивидуализации, который рассматривается как приобщение ребенка к общечеловеческим ценностям в процессе его индивидуального развития. Только осознавая ценности собственной свободы, чести, достоинства, человек может признавать эти ценности за каждым из людей и тем самым принимать ценности общества, в котором он живет. Аксиологическая парадигма применительно к воспитанию отражает значимость формирования ценностного: сознания, отношения, поведения, предуп-

реждения человека от противопоставления индивидуальных и общественных ценностей.

Переход от одного общества – индустриального к другому – постиндустриальному сопровождается радикальными изменениями в сфере образования. Изменения в мире происходят с фантастической скоростью – то, что раньше занимало века, сейчас происходит за годы. Информационные технологии, биоинженерия, наноэлектроника – все это воплощено в различных технологических «чудесах» по мер-

кам прошлого. Мир стремительно ускоряется, усложняется и вступает в эру, эпоху бифуркации [6]. Существующие технологии, равно как и методы решения задач оказываются сегодня недостаточно эффективными. Устранение парадигмальной неопределенности методологических директив педагогических исследований позволяет создать перспективы преодоления слабой координации их между собой, повысить результативность и достоверность полученных результатов.

14.11.2013

Список литературы:

1. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. - 2-е изд. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
2. История и философия науки (Философия науки): учебное пособие / Е.Ю. Бельская, Н.П. Волкова, М.А. Иванов и др.; Под ред. проф. Ю.В. Крянева, проф. Л.Е. Моториной. – М.: Альфа-М.: ИНФРА-М, 2007. – 335 с.- ISBN-5-98281-105-X (Альфа-М).
3. Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования. М., 2001. – 122 с.
4. Канке, В.А. История, философия и методология психологии и педагогики: учеб. пособие для магистрантов / В.А.Канке: под. ред. М.Н. Берулавы. – М.: Издательство Юрайт, 2013. – 487 с.
5. Гессен С.И. Основы педагогики. М., 1995.
6. Аршинов, В.А. Философия образования и синергетика: Как синергетика может способствовать новой модели образования?: Статья. - [электронный ресурс]. URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/Arsh.htm>
7. Кирьякова А. В. Ориентация школьников на социально значимые ценности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. В. Кирьякова. – Л, 1991. – 36 с.
8. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей / Кирьякова А.В. – Оренбург, Южный Урал, 1996. – 188с.
9. Кирьякова, А.В. Ориентация личности в мире ценностей / Кирьякова А.В. // Магистр. – 1998, № 4. – С. 37-51.

Сведения об авторах:

Назаров Николай Васильевич, профессор кафедры общей педагогики
Оренбургского государственного университета, доктор педагогических наук,

Иванова Валентина Михайловна, доцент кафедры общей педагогики
Оренбургского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент,
e-mail: i.m.p@bk.ru

460018, г. Оренбург, пр-т Победы, 13, тел. (3532) 372576

Матушкин Семен Егорович, профессор кафедры педагогики и психологии
Челябинского государственного университета, доктор педагогических наук
454000, г. Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129, тел. (3517) 420309, e-mail: centr@csu.ru

UDC 37.01

Nazarov N.V., Matushkin S.E., Ivanov V.M.

Orenburg state university, e-mail: i.m.p@bk.ru; centr@csu.ru

PARADIGMATIC UNCERTAINTY OF METHODOLOGICAL DIRECTIVES IN PEDAGOGICAL RESEARCH

The article considers the questions of pedagogical researches' actual status, which are oriented on methodological directives under conditions of paradigm indeterminacy. Here is developing the situation of paradigm indeterminacy, its consequences, the capabilities to pass and opportunities to come to a single paradigm of axiological self-determination of education subject.

Key words: paradigm, paradigm indeterminacy, methodological directive.

Bibliography:

1. Kun T. The structure of scientific revolutions / T. Kun. – 2nd edition. – М.: Progress, 1977. – 300 p.
2. The history and philosophy of science (Philosophy of science): training manual / E. Belskaya, N. Volkova, M. Ivanov, etc.; edited. prof. J. Kryaneva, prof. L. Motorina. – М.: Alfa-M.: INFRA-M, 2007. – 335 p.- ISBN-5-98281-105-X (Alfa-M).
3. Kornetov, G. Pedagogical paradigm of basic educational models. М., 2001.
4. Kanke, V. History, philosophy and methodology of psychology and pedagogics: training manual for magisters /V. Kanke: edited. M. Berulava. – М.: Publishing Urite, 2013. – 487 p.
5. Gessen S. Basic concepts of pedagogics. М., 1995.
6. Arshinov, V. Philosophy of education and synergetics: How synergetics may contribute to the new educational model?: Article. - [electronic resource]. URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/Arsh.htm>
7. Kiriyaikova, A. Students' orientation on socially important values: dissertation abstract of doctor of education / A. Kiriyaikova. – L, 1991. – 36 p.
8. Kiriyaikova, A. The theory of personal orientation in a world of values/ Kiriyaikova A. – Orenburg, South Ural, 1996. – 188p.
9. Kiriyaikova, A. Personal orientation in a world of values/ Kiriyaikova A. // Magister. – 1998, № 4. – P. 37-51.