

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А.С.Пушкина»

**Генезис и структура парадигмы
педагогического исследования
в контексте постнеклассической
научной рациональности**

МОНОГРАФИЯ

Северин С.Н.

Брест – 2016

УДК 37:167

ББК 74в06

С

Рекомендовано редакционно-издательским советом
учреждения образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

Рецензенты:

Сендер Анна Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, ректор учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

Колесникова Ирина Аполлоновна – доктор педагогических наук, профессор, действительный член Международной академии гуманизации образования (ИАНЕ), руководитель лаборатории непрерывного образования Института непрерывного образования ПетрГУ (г. Санкт-Петербург), главный редактор научного электронного журнала «Непрерывное образование: XXI век»

Микелсоне Илзе – доктор педагогических наук, ассоциативный профессор, вице-президент Международной академии гуманизации образования (ИАНЕ), декан факультета педагогики и социальной работы Университета г. Лиепая

В монографии отражены результаты методологического исследования, связанного с определением факторов парадигмальных трансформаций в педагогике в контексте постнеклассической культуры, структуры постнеклассической парадигмы педагогического исследования, факторов «потенциальной полипарадигмальности» в педагогике, стратегий развития педагогической науки в контексте постнеклассики, обоснованием необходимости интеграции гуманитарных критериев в критериальное «ядро» оценки качества постнеклассических педагогических исследований, определением эвристического потенциала субъективно-иррационального в научном познании, способов выражения «человеческого измерения» в педагогическом исследовании.

Адресуется магистрантам, аспирантам, педагогам-исследователям.

Содержание:

Введение.....	4
1 Парадигмальные трансформации в науке в контексте постнеклассической культуры.....	7
2 «Сдвиги» парадигм в социально-гуманитарных науках: постнеклассика.....	27
3 Сущность парадигмы педагогического исследования как методологической модели постнеклассической научной рациональности....	41
4 Инвариантная структура парадигмы педагогического исследования в контексте постнеклассической культуры и науки.....	55
5 Потенциальная полипарадигмальность. «Человеческое измерение» в структуре парадигмы педагогического исследования.....	105
6 Парадигма педагогического исследования как «открытая» нормативная структура: факторы парадигмальных трансформаций.....	117
Заключение.....	131
Список использованных источников.....	152

Введение

Культурные трансформации, связанные с формированием культуры постмодерна, постнеклассической культуры, существенно изменили «культуродигмальный контекст» (И.И. Цыркун) современных научных исследований. С одной стороны, культура постмодерна (культура «тотальной плюральности») обусловила трансформацию парадигмы науки (конкретно-научных дисциплин), «переформатирование» философско-аксиологических, онтологических (обще- и конкретно-научных «картин мира»), нормативно-методологических оснований науки, формирование *постнеклассического типа научной рациональности* (В.С. Степин). В частности, методологи акцентируют внимание на открытости, динамичности, множественности нормативно-критериальных систем, полипарадигмальности, многомерности и относительности научной истины, гуманитаризации науки и легализации субъекта научного творчества.

С другой – постнеклассическая культура, постмодернистская философия (многообразие; нелинейность и равновероятность сценариев развития систем; отказ от универсальных критериев, инвариантных «правил игры» в культуре и науке, поликонцептуальность) в определенной степени являются «идеологами» методологического анархизма, «субъективной методологии» (у каждого исследователя – своя методология).

Сегодня в науке «реанимируется» интерес к открытым интегрированным структурам и все более актуальными являются *концепция «продуктивной рациональности»* (А.С. Автономова), *идеи управления хаосом, глобальными кризисами и рисками, идеи управления контекстом* (прогнозирование сценариев развития системы, проектирование моделей «потребного будущего», гуманитарная экспертиза новаций) на основе холистического мышления.

В этой связи, с учетом вариативности парадигмальных оснований социально-гуманитарных научных исследований, тенденций к «гибридности» исследований, а также открытости, интернационализации образования и наук об образовании, с нашей точки зрения, актуальной является проблема управления и самоуправления качеством научно-педагогических исследований. В частности, в современной методологии педагогики фокусируется внимание на *многомерной научной рефлексии* культурно-научно-образовательного контекста, определении актуальных проблемных «полей» *междисциплинарных исследований* (философско-культуролого-психолого-педагогических), обосновании *критериального «ядра» интернациональных* научно-педагогических исследований в контексте постнеклассики, обосновании *комплементарности междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий, множественности пара-*

дигмальных оснований решения конкретной педагогической проблемы, *прогнозировании эвристического потенциала* исследования (новизна, научная и практическая ценность потенциальных результатов), его *качества*, необходимости *гуманитарной экспертизы* педагогических новаций.

Важнейшим методологическим инструментом управления и самоуправления качеством научно-педагогических исследований, осуществления таких методологических процедур, как методологическая рефлексия, методологическая аргументация, методологическое проектирование исследования, прогнозирование качества, экспертиза результатов и другие, является парадигма педагогического исследования как нормативно-критериальная «рамка» научного мышления и научно-исследовательской деятельности.

Объектом данного исследования является парадигма научно-педагогического познания.

Исследование осуществляется в условиях существенного изменения «парадигматического контекста» (А.Г. Дугин), парадигмальных трансформаций в культуре и науке, в условиях культурно-научного многообразия, методологического плюрализма, аксиологизации и гуманитаризации науки, формирования постнеклассической науки. В этой связи предмет исследования – структура парадигмы педагогического исследования как методологической модели постнеклассической научной рациональности.

Цель исследования – выявить факторы-доминанты парадигмальных трансформаций в педагогике в контексте постнеклассической культуры и науки, обосновать и определить содержание и структуру постнеклассической парадигмы педагогического исследования как методологической модели научной рациональности.

В соответствии с предметом и целью исследования планируется решить следующие задачи:

- определить специфику связей «постнеклассическая культура – постнеклассическая наука», «тренды» и «риски» современной науки, характер парадигмальных трансформаций в социально-гуманитарных науках, тенденции развития педагогики в контексте постнеклассической культуры;

- дополнить уровни методологической рефлексии педагогического исследования, конкретизировать сущность технологического уровня методологии педагогического исследования;

- дополнить содержание понятия «постнеклассическая парадигма педагогического исследования», обосновать структуру критериального «ядра» постнеклассической парадигмы педагогического исследования; опре-

делить сущность и факторы потенциальной «полипарадигмальности» в педагогике;

– конкретизировать эвристический потенциал субъективно-иррациональных средств в научном познании и выявить «точки» рельефного проявления «человеческого измерения» в структуре педагогического исследования;

– определить специфику парадигмы педагогического исследования как «закрытой» и «открытой» нормативно-критериальной системы, факторы и характер парадигмальных трансформаций в педагогике.

Автор надеется, что данная монография станет источником для методологической рефлексии и саморефлексии будущих педагогов-исследователей, которые, с учетом требований современного контекста, должны: мыслить *гуманитарно* (в контексте культуры, сквозь «призму» гуманитарных ценностей, осмысленно, глобально, объемно, многомерно, целостно); мыслить и действовать *новационно* (системный анализ контекста, определение трендов культуры, прогнозирование и проектирование образовательной системы с целью обеспечения «режима развития» данной системы); мыслить *концептуально* (контекст – подход – ценности – концептуальные идеи – стратегические цели); мыслить и действовать *технологично* (педагогическая концепция – цели (критерии) – содержание – технологии – образовательная среда + ресурсы – результат – качество процесса и результатов); мыслить *логично* (Ю.А. Петров), *аргументированно* (А.А. Ивин); обладать *методологической культурой*, ядро которой составляет *критико-рефлексивное мышление*, проявляющееся в способности выявлять социокультурные, философско-аксиологические, специально-научные и методологические предпосылки и основания своей исследовательской деятельности (Л.А. Микешина).

Автор выражает искреннюю признательность за конструктивные замечания и предложения уважаемым рецензентам: *доктору педагогических наук, профессору Анне Николаевне Сендер, доктору педагогических наук, профессору Ирине Аполлоновне Колесниковой, доктору педагогических наук, ассоциативному профессору Илзе Микелсоне.*

1 Парадигмальные трансформации в науке в контексте постнеклассической культуры

Традиционно наука рассматривается как компонент культуры, особый вид познавательной деятельности, направленный на генерирование объективных (законы, закономерности функционирования и развития объектов), обоснованных (теоретически, методологически, логически, эмпирически, статистически), систематизированных научных знаний о мире (реальном, «гиперреальном»). В «фокусе внимания» науки – природные, технические, социальные, гуманитарные объекты (природа, человек, экосистемы, культура, образование, наука, религия, мораль и др.). Наука есть система научного исследования и научных знаний, характеризующихся новизной, теоретической и практической ценностью. Для науки (как и любой другой деятельности) характерны специфические ценности (*самоценность истины, обоснованность научного знания, ценность новизны* [178]), своя нормативно-критериальная система (парадигма).

Статус науки определяется степенью развития ее *методологической структуры, включающей социокультурные, философско-аксиологические и онтологические основания, объект, задачи, предмет науки, категориально-понятийный аппарат и терминологическую систему, дескриптивное теоретическое знание (теории, концепции), дескриптивное эмпирическое знание (факты), нормативное научное знание (социально-гуманитарные науки), парадигму как нормативно-критериальную систему исследования, методологические идеалы, стратегии и подходы исследования, методологический инструментарий, актуальные проблемные поля, конкурирующие гипотезы* и др.

Одна из функций науки – *теоретическая*: генерирование и систематизация объективных знаний о действительности («Что есть объект? Каковы его закономерности, структура, факторы и механизмы развития?»). На основании знания закономерностей (объективных, существенных, инвариантных связей) можно *объяснить*, как функционируют объекты, а также определить *тенденции их развития* с учетом динамики контекста. В этой связи еще одна функция науки – *прогностическая*. В современном контексте, когда *эволюционно-синергетический подход* является доминирующим в понимании стратегий развития человеческой цивилизации, сценарии развития которой вариативны и равновероятны, прогностические возможности науки крайне актуальны: «...научное изучение будущего... возможно, но только как познание *стохастическое*, т. е. усматривающее в грядущем более или менее широкий *спектр возможностей*, каждая из которых имеет свою степень вероятности осуществления, в зависимости от

совокупности многих объективных и субъективных обстоятельств; среди них находится та, вероятность осуществления которой наибольшая и которую должна опознать наука» [64, с. 169–170]. «Открытость», «случайность», «стохастичность» и особенно *«равновероятностность»* сценариев развития мира обуславливают необходимость разработки на междисциплинарной основе качественно иного *прогностического инструментария*.

Э. Тоффлер считает, что современный контекст развития цивилизации характеризуется столкновением «цивилизационных волн», «глобальной революцией». Постиндустриальная цивилизация («цивилизация «третьей волны») – это «эра синтеза»: «во всех отраслях знаний – от точных наук до социологии, психологии и экономики... – мы, вероятно, увидим возврат к крупномасштабному мышлению, к обобщающей теории, к составлению частей снова в единое целое» [182, с. 239]. ***Наука должна управлять цивилизационными трансформациями, «контролировать и направлять» их.*** В этом, с позиции Э. Тоффлера, важнейшая функция науки.

Для современной науки, социально-гуманитарных наук в особенности, все более актуальной является *проективно-конструктивная (нормативная, технологическая) функция* («Каким должен быть объект в данном контексте, с учетом динамики контекста?») [205]. При изучении «человеко-размерных» объектов поиск научной истины связан не только с генерированием дескриптивных теоретических и практических знаний («Что есть объект?»), но с определением *стратегии и возможных направлений преобразования* таких объектов [178].

«Парадоксы» и «риски» современной науки. Почему современную науку считают «зоной риска» для культуры, конкретного человека, человечества в целом (Ф. Фукуяма), почему наука «одновременно играет роль и спасителя, и источника экзистенциальной угрозы» (Л.П. Киященко), почему современная наука является «зоной риска» для самой науки?

Во-первых, индустриальная цивилизация, индустриальная экономика зиждились на научных новациях, тотальной технологизации. В этой связи наука в определенной степени причастна к «гомогенизации, однородности, тотальной универсальности» культуры (Ф. Фукуяма), экономики, образования. В частности, глобализация образования актуализирует проблему сохранения национальной идентичности образовательных систем.

Цивилизация «третьей волны» (Э. Тоффлер) характеризуется большим разнообразием и высокой скоростью изменений, сопровождается революциями в инфо- и техносферах (объем информации, скорость информации, диверсификация информационных каналов) [182]. Цивилизация «третьей волны» – «цивилизация разнообразия». Перед постиндустриальной цивилизацией стоит задача сохранения культурного многообразия,

культурной и национальной идентичности (Ф. Фукуяма) [191], «дестандартизация» и «демаксификация» культуры, «демаксификация личности», создание «мультикультурного ландшафта» (Э. Тоффлер). В контексте цивилизации «третьей волны» образование мыслится как «образование в течение всей жизни», дестандартизированное, демаксифицированное и индивидуальное. Цивилизация «третьей волны» – это цивилизация, поощряющая индивидуальное развитие и саморазвитие [182].

Во-вторых, научное, научно-технологическое знание все чаще «вступает в конфликт» с гуманитарными ценностями (обладает «социально-гуманитарной антиценностью»). Речь идет не только о технологиях, способных физически уничтожить человечество, но и технологиях управления (манипулирования) человеческим сознанием и поведением (включая генетический уровень), технологиях, способных «максимизировать» человека, нивелировать человеческую индивидуальность. «Интеграция» науки и технологий обусловила появление феномена «технонауки». Феномен «технонауки» возник в контексте «цивилизации знаний»: «Технонаука – это новые взаимоотношения между фундаментальным и прикладным научным знанием: исследование реальности и производство новых технологий все сильнее сращиваются друг с другом» [97, с. 38]. Ученые уделяют пристальное внимание созданию на междисциплинарной основе конвергирующих нано-, био-, инфо- и когнитивных технологий. Современные наукоемкие технологии позволяют создавать не только новые технические конструкции, «воссоздавать», «клонировать» существующие формы жизни, но и генерировать *новые формы жизни*, в том числе «агрессивные» формы, способные уничтожить человека как биологический вид. Рефлексия ученых должна быть сфокусирована именно на *социально-гуманитарных последствиях результатов научных исследований*. Не всякое научное знание обладает социально-гуманитарной ценностью.

В-третьих, «риски» современной науки связаны с *гиперболизацией прикладных исследований и разработок* (включая и финансирование), «сращиванием» науки и технологий, «легитимацией» научного знания посредством *критерия результативности*, абсолютизацией и доминированием в нормативно-критериальных системах оценки качества научных исследований критерия эффективности технико-технологических инноваций (если инновация эффективна – научное знание, на которых основана инновация, истинно). Абсолютизация критерия результативности приводит к тому, что целью научных исследований является не научная истина, а эффективность, где основной акцент ставится на *«рентабельности инноваций»* [101]. Ряд ученых полагают, что именно прикладные исследования являются определенной *«зоной риска»* современной науки [141].

Абсолютизация и доминирование критерия эффективности и рентабельности технико-технологических инноваций в нормативно-критериальных системах оценки качества научных исследований обусловлены в определенной степени ценностями техногенной цивилизации, влиянием социально-политических, государственных стратегий. Для современной эпохи специфическим является *наукоемкость и информационная емкость* всех сфер социальной жизни. В информационном обществе мерилом богатства становится *производство, распространение и потребление знания* (коммерциализация знания; знание как коммерческий продукт). При этом речь идет о знании, на основе которого можно конструировать новые технологии и типы коллективных практик, эффективно управлять социокультурными процессами [97].

Если доминирующими критериями оценки качества прикладных исследований будут выступать эффективность и рентабельность инноваций, «прикладная наука постепенно будет трансформироваться в совокупность технологических сведений..., которые научным знанием, строго говоря, не являются» [141, с. 47–48]. В научном исследовании *решение прикладных задач должно осуществляться в контексте собственно научно-познавательных целей*. Любой технико-технологический продукт должен быть научно обоснован, пройти гуманитарную экспертизу, а нормативно-технологическое знание структурировано в систему научного знания.

«Научно-теоретическая функция педагогики является приоритетной и системообразующей по отношению к конструктивно-технической. Создание научно-обоснованных систем обучения и воспитания, новых методов возможно на основе познания сущности педагогических явлений в ходе теоретических исследований. Только на этой основе можно осуществить опережающее отражение педагогической действительности, обеспечить влияние науки на практику» [87, с. 16–17]. В действительности, как отмечает В.В. Сериков: «...в большинстве случаев вопрос о том, чему и как учить человека, решался “безо всякой науки”, исходя из традиций, опыта, наития, “запросов времени”, социальной, экономической... целесообразности. Вопрос решался, как правило, властями, чиновниками, лидерами господствующих партий, а затем уже это решение поручали обосновывать ученым. Понятно, что такая... “наука” не пользовалась авторитетом в среде культурных и мыслящих людей» [167, с. 77].

С нашей точки зрения и педагогическая наука находится в «зоне риска»: целевыми приоритетами целого ряда прикладных педагогических исследований является создание (не всегда обоснованных теоретически, методологически, с позиции гуманитарных ценностей) педагогических технологий, «производство» которых становится «самоцелью». *Любая педа-*

гогическая новация (прежде чем стать инновацией) должна быть научно обоснована и пройти социально-гуманитарную экспертизу.

Вызывает определенные опасения (как для науки, так и культуры в целом) тенденция, связанная с *девальвацией фундаментальных исследований*. Стратегическая цель фундаментальных исследований – создание теорий и концепций, выявление законов и закономерностей, генерирование и структуризация категориальных матриц, отражающих и фиксирующих существенные признаки объектов реальности. В процессе фундаментальных исследований создаются теоретические модели объектов (культурологическая модель содержания общего среднего образования [87; 99; 100], концепция лично-развивающего образования [165; 166], компетентностная модель образования [23; 32–34; 159; 166]). Результаты фундаментальных исследований (теории и концепции) «потенциально содержат в себе целые созвездия будущих новых технологий и неожиданных практических приложений» [178, с. 43]. Это подтверждает и история науки. Фундаментальные исследования выполняют не только онтологическую, прогностическую функции, но и *методологическую* (генерируют вариативные нормативно-критериальные системы, нормы, парадигмальные модели исследования) и *эвристическую* – «открывают» новые проблемные поля, «задают» эвристические стратегии и технологии прикладных исследований!

Инвестирование в фундаментальную науку, в развитие научных школ – инвестирование в будущее, необходимое условие конкурентоспособности и национальной системы образования, и государства в целом.

Актуальными являются фундаментальные исследования в области общей и нормативной методологии науки, дескриптивной и прескриптивной методологии конкретно-научных дисциплин, которые «напрямую» не связаны с практикой и не обосновывают нормы практической деятельности. В частности, результатами исследования Е.В. Бережновой являются методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования; способы аргументации компонентов логико-гносеологической модели педагогического исследования [12]. В.М. Полонским обоснованы и разработаны критерии и методы оценки качества процесса и результатов педагогических исследований [132]. Данные фундаментальные исследования направлены на создание методологического обеспечения научной деятельности. От качества методологических исследований зависит качество методологического обеспечения и результативность специально-научных исследований. От качества специально-научных исследований зависит качество норм практической педагогической деятельности. Качество педагогических норм, компетентность педагога обуславливают качество обучения и воспитания.

«Гибридность» современных научных исследований проявляется не только в их междисциплинарности, но и в интеграции как теоретической, так и нормативно-технологической функций. Например, в контексте глобализации и интернационализации образования и науки формируется европейское пространство высшего образования (это данность), которое выступает объектом как педагогических, так и междисциплинарных исследований. Безусловно, одна из задач таких исследований – определение сущности данного феномена («Что есть?»), закономерных связей, социокультурных факторов, обуславливающих его функционирование и развитие; другая – прогнозирование тенденций, альтернатив развития; третья – научное обоснование и проектирование вариативных нормативных моделей европейского образовательного пространства («Как должно качественно и эффективно функционировать?») с учетом существующей «культурно-исторической парадигмы» (В.С. Степин), динамики социокультурного контекста, ценностей, стратегий цивилизационного развития.

«Гибридность» в науке проявляется и в интернациональности моно- и междисциплинарных научных исследований. Сегодня формируется новая транснациональная образовательная реальность. Интернационализация образования обуславливает интернационализацию наук об образовании. Естественно, процессами интернационализации научных исследований необходимо управлять с акцентом на качество и эффективность интернациональных научных исследований в сфере образования. С этой целью создаются наднациональные структуры управления качеством научных исследований в сфере образования. Существует целый ряд факторов-ингибиторов, блокирующих интернационализацию научно-педагогических исследований и управление данным процессом: *сосуществование вариативных методологических эталонов, парадигмальных «рамочек» исследования; отсутствие единого понятийно-терминологического поля; отсутствие системы управления качеством интернациональных научно-педагогических исследований и инвариантных критериев оценки качества и др.* Как управлять качеством (обеспечивать, измерять, оценивать) при отсутствии единого понимания «качества», системы управления качеством и инвариантных стандартов и критериев качества? Очевидно «рассогласование» между необходимостью обеспечения качества интернациональных научных исследований в сфере образования и отсутствием стандартов и инвариантных критериев качества (*хотя это звучит архаично в эпоху «тотальной плюральности»*).

Наука в контексте цивилизационных и культурных трансформаций. С одной стороны, наука социокультурно обусловлена, развивается в определенном цивилизационном, историческом, культурном контексте,

аксиологическом поле; с другой – наука является катализатором развития культуры, цивилизационных трансформаций, а научное знание – инструментом прогнозирования и разрешения кризисов и рисков, управления цивилизационным развитием, управления контекстом будущего.

Очевидно, что современная наука все больше теряет свою «автономию». Вектор научных исследований в современном мире все больше зависит от «общественных инвестиций» [192], *государственных и социально-политических стратегий*. Сегодня речь идет о «долговременной научно-исследовательской и образовательной политике» [192]. Сейчас от ученых ждут не только технико-технологических новаций, но и большей ответственности, критичности, открытости, диалога с социальными институтами относительно гуманитарных последствий тех или иных научных новаций. Все чаще к социально-гуманитарной экспертизе результатов научных исследований привлекаются политики, религиозные деятели, экологи, психологи, педагоги, валеологи, экономисты, демографы и др. Совместно с учеными просчитываются «риски», определяются возможные гуманитарные последствия от внедрения новых технологий.

Наука – подсистема культуры. В этой связи важно понять, какие существенные изменения произошли (происходят) в культуре, как трансформировалась парадигма культуры.

Современную культуру характеризуют как «культуру *постмодерна*», как «*постнеклассическую культуру*». Ученые разграничивают понятия «*постмодерн*» и «*постмодернизм*». Постмодерн – состояние культуры, характеризующееся *радикальной плюральностью*, а постмодернизм – его концепция. «Термин постмодернизм подразумевает комплекс философских, научно-теоретических представлений, особый способ восприятия действительности, теорию, описывающую пост-современность, а постмодерн – ту ситуацию, в которой мы пребываем [22, с. 3]. Постмодернизм – междисциплинарная концепция, описывающая «постсовременность», «постисторию» (Ф. Фукуяма) [191], а постмодерн – современная ситуация в культуре. Наблюдается определенная «корреляция» позиций ученых: культура постмодерна, по мнению Ф. Фукуямы, характеризуется «культурным многообразием»; Э. Тоффлер считает, что постиндустриальная цивилизация или цивилизация «третьей волны» – это «цивилизация разнообразия» [181]; Ж. Делёз, Ф. Гваттари указывают на «множественность ризомы», множественность мира [40].

Термин «*постмодернизм*» стал активно использоваться в культурно-научной среде благодаря выходу в свет книги Ж.-Ф. Лиотара «Состояние постмодерна» (1979): «Это слово появилось на свет на американском континенте из-под пера социологов и критиков. Оно обозначает состояние

культуры после трансформаций, которым подверглись правила игры в науке, литературе и искусстве в конце XIX века...» [101, с. 3].

Вместе с тем это не единственная позиция. Оригинальную точку зрения высказывает У. Эко [212], который считает, что постмодерн не есть в хронологическом смысле один из этапов в развитии культуры; постмодерн характерен для любой культурно-исторической эпохи; постмодерн – состояние культуры, связанное с критической рефлексией, переосмыслением, переоценкой прошлого; у каждой культурной эпохи есть собственный «постмодерн».

Философы, культурологи указывают на тесную связь концепций «постмодернизма» и «постструктурализма». Установить демаркационную линию между постструктурализмом и постмодернизмом сложно. Например, А.В. Дьяков считает, что за постструктуралистскими концептами стоит «постмодернистская чувствительность» их авторов, зачастую неосознаваемая парадигмальная установка на восприятие мира как хаоса [44].

Основные концептуальные идеи постструктурализма (постмодернизма) отражены в работах Ж.-Ф. Лиотара, М. Фуко, Ж. Делёза, Ф. Гваттари, Ж. Деррида, Р. Барта, Ю. Кристевой, Ж. Бодрийяра, У. Эко и др. [22; 40; 42; 101; 179; 212].

Об оппозиции философов свидетельствуют даже заглавия их научных работ, например: Э. Эко «Отсутствующая структура» [212] и Н.С. Автономова «Открытая структура» [1].

Постструктурализм упраздняет понятие «ядра», «центра», «структуры», «истины» и др., в силу чего событийная ткань бытия описывается как «ризома» (Ж. Делёз) или «симуляция третьего порядка» (Ж. Бодрийяр).

Большинство постструктуралистов отрицают необходимость инвариантных критериев, «регламентаций», «правил игры» в науке, «парадигм». Однако сегодня постструктуралистов упрекают в «любовании хаосом» (Н.С. Автономова). Философы саркастически отмечают: «Казалось бы, в чем вопрос? В современном “постнеклассическом” и “постмодернистском” дискурсе только ленивый не пинает “священных коров” традиционной философии и науки. Вроде бы уже давно отменена истина, дискредитированы и “деконструированы” требования обоснованности... Расцветает релятивизм, скептицизм и агностицизм» [44, с. 33].

Вместе с тем не все так однозначно. Считаем, что постструктурализм оказал существенное влияние на развитие методологии науки, постнеклассической науки в целом. Акцентируем внимание на эвристическом потенциале некоторых концептуальных идей постструктурализма. Центральными понятиями философии постмодернизма, постструктурализма являются

понятия «ризома» (Ж. Делёз, Ф. Гваттари), «симулякр» (Ж. Бодрийяр), «отсутствующая структура» (У. Эко).

Понятие «ризома» (фр. rhizome – «корневище») фиксирует принципиально внеструктурный и нелинейный способ организации целостности. Ризома – это всегда открытость, нелинейность, неопределенность, множественность, равновероятность. В этой связи крайне сложно спрогнозировать вектор развития мира. Это важнейшие методологические установки постнеклассической науки. «Ризома» – метафора, которая, с нашей точки зрения, позволяет «схватить» суть научного исследования, характеризующегося нелинейностью, неопределенностью, принципиальной множественностью. Научное исследование способно разворачиваться, «разрастаться» (как ризома) с любой «точки» (парадоксального факта, идеи, гипотезы). Для научного познания характерна как определенная «древовидность» (парадигмальные «рамки», нормативность, структурность, алгоритмичность, технологичность), так и наличие «линий разрыва» и «линий ускользания», склонность к неожиданным метаморфозам. Генерировать новые оригинальные идеи в рамках только инвариантных методологических алгоритмов, жестких «логических формул» невозможно. Мысль не древовидна: она разворачивается по принципу «ризомы», «перетекает», «соединяет несоединимое», мысль множественна, бесконечна [40].

Акцентируем внимание на методологическом потенциале концептуальных идей Ж.-Ф. Лиотара, который рассматривает науку как «антимодель устойчивой системы», как «открытую» систему. В работе «Состояние постмодерна» в главе «Постмодернистская наука как поиск нестабильности» он отмечает, что системе не только имманентно присуща альтернативность развития, но и то, что возможные направления развития системы **равновероятны** [101]. Науке сложно точно спрогнозировать будущее состояние системы и «вектора» ее развития в силу того, что системы **нестабильны и непредсказуемы**: «Интересуясь неопределенностями, ограничениями точности контроля, квантами, конфликтами с неполной информацией... катастрофами, прагматическими парадоксами, постмодернистская наука строит теорию собственной эволюции как прерывного, катастрофического, несладкого, парадоксального развития... И она внушает модель легитимации, не имеющую ничего общего с моделью наибольшей результативности, но представляющую собой модель различия понимаемого как паралогия» [101, с. 136]. *Постмодернистская наука характеризуется вариативностью «правил игры», полипарадигмальностью, поликонцептуальностью, принципиальной гибкостью и возможностью деконструкции нормативно-критериальных систем, отсутствием универсального «жесткого» критериального ядра.*

Таблица 1 – Постнеклассическая культура, постнеклассическая наука

Постнеклассическая культура	Постнеклассическая наука
<i>Культурное многообразие. Самоценность всех элементов культуры. Развитие и саморазвитие как ценности постнеклассической культуры. Акцент на сохранение и развитие «единичного», «особенного», «уникального»</i>	Усложнение объектов науки (сложные саморазвивающиеся системы). Четвертая научная революция, формирование постнеклассической научной рациональности, парадигмальные трансформации в науке (общенаучная картина мира и конкретно-научные онтологии; философские основания; ценности и нормы исследования). Стратегии развития постнеклассической науки (гуманитаризация, дифференциация, конвергенция, интернационализация и др.). Автономизация социально-гуманитарных наук
<i>Отказ от инвариантных «правил игры», абсолютных истин</i>	Многомерность объекта исследования. Полипарадигмальность (вариативность парадигмальных оснований решения конкретной научной проблемы). Множественность предметов и целей исследования. Многомерность, контекстность и относительность научной истины. Поликонцептуальность
<i>Плюрализм стилей, идей, концепций</i>	
<i>Открытость, динамичность</i>	Наука как открытая система: усиление внутривидовых, междисциплинарных и трансдисциплинарных взаимодействий
<i>Идеи продуктивной рациональности (управление контекстом, кризисами, рисками; управление развитием)</i>	Управление развитием человеческой цивилизации. Управление развитием социально-гуманитарных систем: анализ; прогнозирование будущего, эффектов и рисков; поиск оптимальных альтернатив развития; обоснование и проектирование моделей «потребного будущего»
<i>Усиление трансдисциплинарного взаимодействия</i>	Наука как катализатор развития культуры. Гуманитаризация и аксиологизация науки. «Человеческое измерение» в структуре науки. Наукоемкое социально-гуманитарное проектирование.
<i>«Тотальность» рефлексии. Творческая (инновационная) деятельность</i>	
	Гуманитарная экспертиза научных новаций

С позиции постструктурализма реальность (культура, образование, наука, религия и др.) – это текст, который можно «прочитать» различными способами, текст, лишенный «истинного», единственного смысла, лишенный однозначной интерпретации, текст, перманентно развивающийся и ветвящийся подобно «ризоме».

Таким образом, в основе постмодернизма – отказ от жестких универсальных критериев, стандартов, отказ от абсолютной истины, признание множественности истин, плюрализм мировоззренческих стилей, позиций, идей, концептуальных схем, их диалог, взаимодействие и взаимообогащение, комплементарность; культурное многообразие, самоценность всех компонентов и элементов культуры; признание уникальности человеческого опыта, человеческой субъектности и субъективности (таблица 1).

В рамках идей постмодернизма одна из задач педагогических исследований – проектирование вариативных (альтернативных) образовательных систем с учетом культурного многообразия, многообразия человеческого бытия. С позиции постмодернизма отрицается возможность существования инвариантной универсальной модели образования, как бы рационально она ни обосновывалась, акцентируется внимание на открытости, гетерогенности и инклюзивности образования, многообразии уровней, форм, образовательных маршрутов.

В связи с глобальными кризисами (экономическими, экологическими, энергетическими, миграционными, политическими и др.), с которыми сталкивается человечество, возникает необходимость рефлексии стратегий цивилизационного развития, актуализации междисциплинарного глобального холистического мышления (Э. Тоффлер) [181; 182], переосмысления функций науки.

Сегодня наука столкнулась с существенными трансформациями социокультурного контекста, целым рядом глобальных проблем, принципиально новыми *типами объектов*, что обуславливает перестройку *оснований науки* (научная картина мира, идеалы и нормы науки, философско-аксиологические основания) и, как следствие, перестройку стратегий исследования [178]. Все чаще объектами современных научных исследований являются саморазвивающиеся *«человекоразмерные макросистемы»* (В.С. Степин) – системы, включающие человека в качестве своего компонента. К таким системам относятся: биосфера, глобальная сеть Интернет, системы современного технологического проектирования, когда проектируется уже не только отдельная машина или система «человек – машина», а еще более сложный развивающийся комплекс «человек – машина» плюс экосреда, в которую внедряется данная технология, плюс социокультурная среда, принимающая эту технологию [178].

Современная наука изучает сложные системные объекты, характеризующиеся открытостью, нелинейностью, неопределенностью, множественностью, равновероятностью сценариев развития. Монодисциплинарные научные исследования (классическая наука) в силу их локальности, «аспектности», фрагментарности, одномерности уже не столь эффективны.

В контексте глобализации и интернационализации процессов и явлений, формирования единого информационного пространства, поликультурного поля возникают новые культурно-образовательные феномены. Образование в настоящее время – это наднациональную реальность, открытая мегасистема. Объективной, закономерной является интернационализация научных исследований в сфере образования в условиях поликультурности, поликонцептуальности, полипарадигмальности, вариативности

понятийно-терминологического поля. В этом контексте крайне актуальны *междисциплинарные («гибридные») интернациональные научные исследования*, в фокусе внимания которых – формирующаяся наднациональная образовательная реальность.

Научная рефлексия ученых в XXI веке должна фокусироваться не только на науке (научных исследованиях, научных знаниях, парадигмах, методологическом инструментарии), но и на социокультурном контексте и его трансформациях, на социокультурных факторах функционирования и развития науки, на социально-гуманитарных последствиях научных новаций. «Рассматривая науку в ее историческом развитии, можно обнаружить, что по мере изменения типа культуры меняются стандарты изложения научного знания, способы видения реальности в науке, стили мышления, которые формируются в контексте культуры и испытывают воздействие самых различных ее феноменов. Это воздействие может быть представлено как включение различных социокультурных факторов в процесс генерации собственно научного знания» [178, с. 41].

В современной науке происходят радикальные изменения (начиная с 70-х гг. XX века). Эти изменения характеризуют как четвертую глобальную «научную революцию», в ходе которой рождается новая постнеклассическая наука [178]. Формируется *постнеклассический тип научной рациональности, «парадигма постнеклассической науки»* [103]. «Научные революции» выражаются в радикальных изменениях философских оснований науки, общенаучной и дисциплинарных картин мира, норм и стратегий исследования [178]. Существенно дополняется содержание таких категорий, как «научная истина», «критерии научной рациональности», «парадигма», «научная аргументация», осуществляется переоценка культурно-научного взаимодействия, эвристического потенциала субъективно-иррационального в науке и др.

Одним из трендов постнеклассической науки является не просто *актуализация критико-рефлексивной функции науки*, что ранее было характерно для периодов «научных революций», а, прежде всего, *тотальность и перманентность научной рефлексии с акцентом на «внешнюю» рефлексии социокультурного контекста* [204; 205; 213], в котором «развертывается» научное исследование. Современный ученый призван выявлять философско-мировоззренческие, социокультурные предпосылки и основания своей научно-исследовательской деятельности, что делает его мышление принципиально *методологическим, критико-рефлексивным* [109]. Е.Н. Князева отмечает: «...при размышлении над научной проблемой «срабатывает» целостность интеллекта ученого, и специально-физические, и философско-мировоззренческие, и социально-культурные компоненты в

его интеллекте слиты, синкретичны... Многовариантность, неоднозначность философского знания, многообразие образцов философских рассуждений становятся особенно значимыми для науки в эпоху ломки старых структур научного знания, революционных изменений в нём. Многообразие вообще лежит в основе развития, и в частности, многообразие исследовательских программ, опосредованно связанное с различными философско-мировоззренческими контекстами их формирования, является основой для продуктивного развития научного знания» [71, с. 72].

Считаем, что для постнеклассической науки характерна *«пентадная структура» объекта научной рефлексии ученого*. В частности, объектами рефлексии исследователя являются:

– *цивилизационные трансформации, парадигмальные изменения в культуре, социокультурный контекст*, в котором разворачивается научное исследование;

– *объект научного исследования (например, образование), изменение его типа, уровня сложности, структурной дифференциации*; связи объекта, в частности образования, с другими культурными феноменами;

– *тренды современной науки и конкретно-научной дисциплины, тенденции развития* (междисциплинарные связи; парадигмальные трансформации, парадигмальные «прививки (В.С. Степин)»; гуманитаризация и аксиологизация науки (Л.А. Микешина), комплементарность междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий);

– *парадигма конкретно-научной дисциплины как инвариантная методологическая модель исследования и ее трансформации*;

– *парадигмальная рамка собственного исследования* (выбор методологической стратегии, приоритетных методологических подходов, конструирование методологического аппарата исследования).

Специалисты указывают на актуальность *саморефлексии ученого* [2], связанной с методологическим самоопределением, позиционированием, самоидентификацией в условиях мультикультурности, научного многообразия; «фиксация» изменений собственных методологических установок, методологического идеала, позиции, стиля мышления («Я мыслю о том, как я мыслю»), стиля научной деятельности.

Важно фокусироваться на связях «социокультурный контекст – тренды культуры – тренды науки – тренды конкретно-научной дисциплины – трансформации объекта реальности (объекта исследования) – проектирование парадигмальной рамки конкретного исследования».

Рефлексивность научно-теоретического сознания проявляется также в *принципе обоснованности научного знания* [205]. Современные научные исследования должны быть методологически обоснованы еще до реализа-

ции [213]. **Именно методологическая экспертиза, методологическая рефлексия проекта исследования** (до его реализации) позволит определить в той или иной степени его качество и эффективность, «*эвристический потенциал исследования*» [132; 134], новизну, теоретическую и практическую ценность потенциальных результатов как для науки, так и для практики.

Критико-рефлексивная функция («самосознание» науки) связана с определением специфики и тенденций развития науки в контексте культуры, взаимодействия естественных, технических и социально-гуманитарных наук, науки и культуры в целом. Именно для постнеклассической науки характерен переход от уровня междисциплинарных научных исследований к «*трансдисциплинарному*» уровню взаимодействия, охватывающему взаимодействие не только между конкретно-научными дисциплинами, но и процессы в культуре, социуме, науке в целом [112]. В частности, социокультурная обусловленность науки проявляется в трансдисциплинарном подходе к научно-педагогическим исследованиям (И.А. Колесникова) [75].

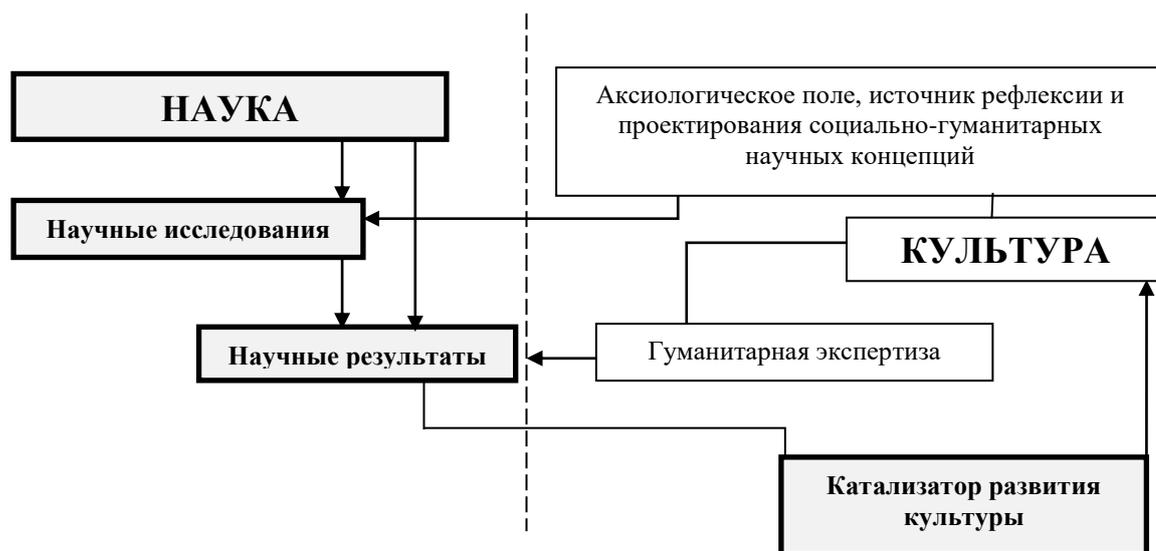


Рисунок 1 – Трансдисциплинарная методологическая стратегия научного исследования

Современные научные исследования могут проектироваться с позиции разных *методологических стратегий*: **монодисциплинарной** (классическая наука), **междисциплинарной** (неклассическая наука), **трансдисциплинарной** (постнеклассическая наука). *Методологическую стратегию рассматриваем как систему приоритетных методологических установок и, как следствие, доминантных методологических инструментов решения конкретно-научной проблемы.* Выбор методологической стратегии зависит от методологических идеалов исследователя. Методологическая стратегия

включает доминантные источники методологического обеспечения исследования: методологический идеал, подходы, теории, концепции, методы исследования. Методологическая стратегия исследования – это результат методологической рефлексии и методологического самоопределения (позиционирования, выбора) исследователя. Выбор стратегии сопряжен с этапом методологического проектирования парадигмальной рамки конкретного исследования.

Специфика трансдисциплинарной методологической стратегии заключается в следующем:

– в понимании сложности, многомерности, целостности, интенсивной изменчивости мира;

– в целостности познания мира через комплементарность, «синтез различных по природе когнитивных практик», рефлексивном «выходе» в процессе научного исследования за «пределы» науки и использование разнотипного по своей природе знания: философского, научного (*дисциплинарное и междисциплинарное*), вненаучного и метанаучного (И.А. Колесникова). Источниками методологического обеспечения, научной рефлексии и конструирования авторских концептуальных моделей являются не только философские, обще- и конкретно-научные подходы, теории, концепции, но и «другие» когнитивные практики, «другие» сегменты социокультурного опыта (мораль, политика, идеология, религия, искусство);

– в сопряженности научного и социокультурного подходов к решению глобальных социальных проблем, обязательной *социально-гуманитарной экспертизе научных новаций, прогнозировании «рисков», рефлексии* социально-гуманитарных последствий от инноваций.

Реализация *трансдисциплинарной методологической стратегии* является еще одним проявлением «гибридности» научных исследований.

Постнеклассическая наука характеризуется *вариативностью и комплементарностью* подходов к исследованию объектов различной природы. «Когда ученый рассматривает интересующего его проблему с избранной точки зрения, то он с неизбежностью представляет в результате своей исследовательской деятельности одномерную истину... Но односторонний подход, каким бы важным он ни был... никогда не исчерпывает характеристик таких сложных объектов, как живые организмы или духовные явления. Сопоставление одной точки зрения с другой в диалоге дает двухмерную истину. Чем больше точек зрения на проблему учтено, тем многограннее истина как знание о предмете. Мы получим многомерную, но отнюдь не абсолютную истину» [125, с. 15–16].

В постнеклассической науке переосмысливается *«формула» социально-гуманитарного научного знания, которое рассматривается как*

единство истины и ценности, истины и нормы. Deskриптивное социально-гуманитарное научное знание содержит в себе неявный ценностно-нормативный компонент («завуалированную» оценку, предписание [60]). В.С. Степин отмечает: «Объективно истинное объяснение и описание применительно к «человекообразным» объектам не только допускает, но и предполагает включение аксиологических факторов в состав объясняющих положений. Возникает необходимость экспликации связей фундаментальных внутринаучных ценностей (поиск истины, рост знания) с внеаучными ценностями общесоциального характера. В современных программно-ориентированных исследованиях эта экспликация осуществляется при социальной экспертизе программ» [178, с. 631–632].

Претензия науки на абсолютную истину (особенно в социально-гуманитарном научном познании) – это одна из установок такой методологической позиции, как *«монологизм»* (М.М. Бахтин) [8], один из идеалов классической науки. *Контекстность, многомерность и относительность научной истины* – норма постнеклассической науки (*«Истина зависит от контекста»* [192]). При этом: «Истина может быть относительной, но она не может быть приблизительной» [141, с. 53].

Для современной науки характерно иное понимание и *критериев научной рациональности*, акцентируется внимание на открытости, контекстности (критерии зависят от контекста), динамичности, вариативности *нормативно-критериального ядра научного исследования*. В частности, Ж.-Ф. Лиотар отмечает, что для постнеклассической науки характерен «другой» подход к обоснованию научного знания (все-таки научное знание должно быть обосновано): принцип универсального метаязыка оказывается замещенным *принципом множественности формальных и аксиоматических систем обоснования научного знания* [101]. Полагаем, что речь идет о легитимности «существования» вариативных нормативно-критериальных систем (а не одной абсолютной, универсальной, «закрытой») обоснования и оценки процесса и результатов научного исследования, в которых, в зависимости от контекста, дискурса, ценностей научных школ, доминируют различные критерии (обоснованность, истинность, новизна, практическая значимость и эффективность инноваций, простота, эвристичность и др.). *Принцип множественности формальных и аксиоматических систем обоснования научного знания* «созвучен» с принципом *системно-модельного подхода* к пониманию и структурированию критериев научной рациональности, который позже обосновал В.Н. Порус [139].

Современная научная рациональность – это *«открытая рациональность»* (В.С. Швырев), когда концепции, теории, парадигмы находятся в

фокусе перманентной критической рефлексии, что является важнейшим императивом современной рациональности [206].

Таким образом, идеалами постнеклассической науки являются: *вариативность парадигмальных «рамочек» решения научной проблемы, диалогичность и взаимодополнительность подходов, относительность и многомерность научной истины, комплементарность междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий.*

Для современной науки наряду с систематизацией научного знания, принципиальной плюралистичностью и полипарадигмальностью, стремлением к междисциплинарному синтезу, рефлексией характерна новая тенденция, связанная с введением «человеческого измерения» в научную деятельность, – *гуманитаризация и аксиологизация науки*, противостоящая абсолютизации «предметно-вещного», абстрактного логико-гносеологического подхода, требующего полного отвлечения от культуры и истории, «человеческого фактора» [108].

Современная наука легализует субъекта научной деятельности, субъективно-иррациональное в структуре научного исследования. Принцип *дополнительности рационального и иррационального* является одним из основных принципов постнеклассической науки. Традиционно в логике и методологии научного познания «рациональное» трактовалось как научно обоснованное, логически оформленное, понятийное, системное, соответствующее логическим и методологическим нормам, целесообразное, а «иррациональное» – как субъективное, неинтеллектуальное, алогичное, необоснованное, нецелесообразное. В контексте постнеклассической научной рациональности «иррациональное» является необходимым компонентом научного творчества. «В реальном процессе научного познания органически сливаются, взаимодополняя друг друга, формально-логические, знаковые и образные средства, логически-рассудочные и интуитивно-смысловые компоненты, интерпретация, понимание и объяснение, конструирование гипотез, творческое проектирование и критическая рефлексия и другие [109]. В частности, одним из этапов развития и логического оформления научного понятия является *метафоризация*. Эвристичность метафор (в основе которых – ассоциативные связи, «поток» ассоциаций) заключается в том, что благодаря им генерируются новые смыслы, логически не оформленные семантические оттенки понятий, новое понимание. Метафора помогает «схватить сущность», обеспечить «наглядность ненаглядности» (например, «развитие как метаморфоза»), является иррациональным средством развития содержания и источником формирования новых понятий («научная революция», «парадигмальная прививка», «сдвиг парадигмы», «отсутствующая структура», «ризома», «третья волна» и др.).

Ни логические, ни методологические критерии не исчерпывают множества критериев научной рациональности (афоризм Б.С. Грязнова: «Наука есть нечто большее, чем логика»). Фактически «рациональное» и «иррациональное» в процессе научного творчества, генерирования нового научного знания взаимодействуют, взаимообеспечивают, взаимодополняют друг друга. С нашей точки зрения, именно **субъективно-личностные факторы обуславливают потенциальную полипарадигмальность научных исследований** (ориентир на тот или иной идеал научности; многообразие ценностно-целевых приоритетов исследования одного и того же объекта; возможность выбора методологической стратегии, подходов к исследованию объекта; различное концептуальное видение объекта).

Таким образом, факторами парадигмальных трансформаций, тенденциями развития современной науки являются:

– Цивилизационные и культурные трансформации, связанные с формированием «цивилизации разнообразия», культуры постмодерна, науко- и информационной емкостью всех сфер человеческой жизнедеятельности («информационное общество», «цивилизация знаний», феномен «технонауки»); динамика, интенсивность культурных трансформаций (что характерно для префигуративной культуры). Парадигмальные трансформации в науке закономерны.

– В контексте постнеклассической культуры формируется *постнеклассический тип научной рациональности*. Радикальным трансформациям подвержены основания научных исследований (четвертая «научная революция»): картина мира, философско-аксиологические основания и нормативно-критериальные системы [178]. Для постнеклассической науки характерны: гетерогенность «правил игры» [101], полипарадигмальность, поликонцептуальность, отсутствие универсальных инвариантных критериев оценки качества научных исследований, открытость, контекстность, гибкость и принципиальная возможность трансформации нормативно-критериальных систем.

– Корректируется «формула» социально-гуманитарного научного знания, которое рассматривается как единство истины и ценности, истины и нормы [178]. Процесс исследования объектов социально-гуманитарной природы связан с определением не только их сущности, закономерных связей, тенденций развития («истинностный подход»), но стратегий и возможных направлений преобразования таких объектов в соответствии с определенными аксиологическими установками (аксиологический и технологический подходы). Актуализация наукоемкого социально-гуманитарного проектирования [177; 178; 205; 206] детерминирует необходимость экспликации связей внутринаучных ценностей с социально-

гуманитарными ценностями и целями, осуществление социально-гуманитарной экспертизы результатов научных исследований – конкретных социально-гуманитарных (педагогических) проектов, новаций, технологий [178]. Это обуславливает необходимость трансформации «ядра» критериев научной рациональности (особенно в социально-гуманитарных науках): структурирование в «ядро» наряду с методологическими, содержательно-логическими критериями *гуманитарных критериев*.

– Для постнеклассической науки характерны открытость и динамичность «парадигмальных образцов», методологических норм (эталонов) научно-исследовательской деятельности. Современная научная рациональность – это «открытая рациональность» [206], когда методологические стратегии, парадигмы, методы, критерии находятся в фокусе перманентной критической рефлексии и, как следствие, трансформации.

– Для современной науки характерна тотальность и перманентность научной рефлексии. Расширяется «поле» научной рефлексии современных ученых: цивилизационные и культурные трансформации; развитие объекта научного исследования, изменение его типа, уровня сложности; тренды современной науки и конкретно-научной дисциплины; парадигмальная «рамка» конкретного исследования, прогнозирование его эвристического потенциала, прогнозирование качества; саморефлексия (методологическое самоопределение, позиционирование в условиях культурно-научного многообразия, «фиксация» изменений собственных аксиологических и методологических установок, стиля мышления).

– В связи с освоением наукой новых типов объектов («человекообразные системы») закономерной является интеграция исследований не только в социально-гуманитарных науках, но и актуализация «гибридных» исследований, например фундаментально-прикладных, междисциплинарных исследований «на стыке» естественных, технических и социально-гуманитарных наук, трандисциплинарных («культура – наука»), а также интернационализация научных исследований.

– Современные научные исследования проектируются и реализуются с позиции разных методологических стратегий: монодисциплинарной (классическая наука), междисциплинарной (неклассическая наука), трансдисциплинарной (постнеклассическая наука) [69; 75]. Специфика трансдисциплинарной методологической стратегии заключается в том, что источниками методологического обеспечения, научной рефлексии и конструирования авторских концептуальных моделей являются не только философские, обще- и конкретно-научные подходы, теории, концепции, но и «другие» когнитивные практики, «другие» сегменты социокультурного опыта (мораль, политика, идеология, религия, искусство и др.). Ценности

культуры – критериальная призма для гуманитарной экспертизы результатов научных исследований. Акцентируется внимание на комплементарности междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий в исследовании.

– Интенсивно развивается нормативная методология науки, методологии конкретно-научных дисциплин с акцентом на инструментальность, технологичность нормативно-методологического знания.

– Постнеклассическая наука «легализует» субъекта научного исследования [2], что проявляется в принципе взаимодополнительности рационально-логического и субъективно-личностного к генерированию и обоснованию научного знания. Рационально-логическое и субъективно-личностное рассматриваются как самоценные компоненты научного исследования. Для постнеклассической науки характерна взаимодополнительность социокультурного, рационально-логического (специально-научного и методологического) и субъективно-личностного измерений. Культурно-научное многообразие, субъективно-личностное – факторы полипарадигмальности научных исследований, вариативности парадигмальных «рамок», методологических стратегий решения конкретных научных проблем, потенциальной множественности предметов и целей исследования, потенциальной поликонцептуальности.

2 «Сдвиги» парадигм в социально-гуманитарных науках: постнеклассика

Специфика видов научной деятельности и, как следствие, дифференциация наук (на естественные, технические, социально-гуманитарные) связана с природой объектов исследования, спецификой функций и задач конкретно-научных дисциплин, проблемных «полей», особенностями критериальных систем оценки качества [8; 84; 105; 108; 126; 139; 149; 175–178; 213; 218].

Дискуссия об особенностях естественных и социально-гуманитарных наук, о специфике методологии естественнонаучного и социально-гуманитарного научного познания продолжается (даже несмотря на очевидную тенденцию к «синтезу когнитивных практик»). Все еще актуальным для методологии науки является выявление *спектра связей* между естественными, техническими и социально-гуманитарными науками, которые признаются равноценными [149]. Определение специфики социально-гуманитарного научного познания сегодня приобретает все большую значимость в методологии и философии науки в связи с поиском новых методов познания общества и человека, а также введением **«человеческого измерения»** в научную деятельность [108–112].

Первоначально социально-гуманитарные науки формировались «по образу и подобию» естественных наук, а конституирование методологии социально-гуманитарных наук осуществлялось посредством механизма *«парадигмальных трансплантаций»* из области методологии естественнонаучных дисциплин на область методологии социально-гуманитарных исследований [177]. Далее осуществляются сложные нелинейные процессы конституирования и автономизации социально-гуманитарных наук, методологии социально-гуманитарного научного познания, перманентные парадигмальные трансформации.

Фактически естественнонаучная парадигма являлась (возможно, и является) методологическим эталоном-императивом для социально-гуманитарных исследований. В частности, по мнению В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева, «...ориентация на естествознание, на объективность, на измерение и эксперимент как на идеал научности в отечественной психологии является преобладающей» [175, с. 91]. С позиции И.И. Цыркуна, научное экспертное сообщество в большей степени ориентировано на естественнонаучный идеал познания (вывод сделан на основании результатов методологической экспертизы более 3000 научных исследований в ВАК Республики Беларусь). Методолог обосновал и разработал «треугольник идеалов познания в педагогике» («Треугольник Цыркуна»). С точки зрения учено-

го, для «доказательной педагогики» естественнонаучный идеал (основание треугольника) является императивом, инвариантой. Безусловно, «научно-теоретическая функция» педагогики является доминирующей («Что есть педагогическая действительность?»). Вместе с тем надо учитывать ряд существенных обстоятельств:

– В логике «доказательство – рассуждение, устанавливающее истинность какого-либо утверждения путем приведения других утверждений, истинность которых уже доказана» [59, с. 93]. Понятие «доказательство» не имеет однозначного определения, является не вполне ясным по смыслу. Задача переопределения понятия «доказательство» (что особенно необходимо для социально-гуманитарных наук, которые генерируют не только дескриптивные теоретические знания, но и оценочно-нормативные знания, знания-нормы) крайне важна, однако, как отмечают А.А. Ивин, А.Л. Никифоров, эта задача не решена ни логикой оценок, ни деонтической (нормативной) логикой.

– Педагогика как наука реализует две важнейшие функции: научно-теоретическую и нормативную (технологическую). В процессе педагогических исследований обосновываются разные «по природе» типы научно-педагогического знания: дескриптивное теоретическое и нормативное (прескриптивное). Педагогические нормы (принципы, методы, критерии) не являются ни истинными, ни ложными; педагогические нормы лежат «вне категории истины» [59]. Педагогические нормы характеризуются как целесообразные, эффективные для определенного образовательного контекста. Нормативно-педагогическое знание (по сравнению с дескриптивным теоретическим) обосновывается «по-другому».

– Вероятностный, гипотетический характер научно-педагогического знания (стохастический характер педагогических закономерностей). «Истинность» дескриптивного научно-педагогического знания «привязана» к конкретному культурно-образовательному контексту, который стремительно меняется. В постнеклассической науке акцентируется внимание на относительности научной истины.

Технологический идеал познания связан с реализацией педагогической наукой «технологической функции» («конструктивно-технической», «нормативной»), с обоснованием и разработкой конкретных педагогических норм, педагогического инструментария: принципов, методов, форм, методик, технологий, критериев («Как надо, как должно быть?»). Гуманитарный идеал, с позиции И.И. Цыркуна, является своеобразным «цензором» процесса и результатов педагогического исследования, «проверяя» его на экологичность [201].

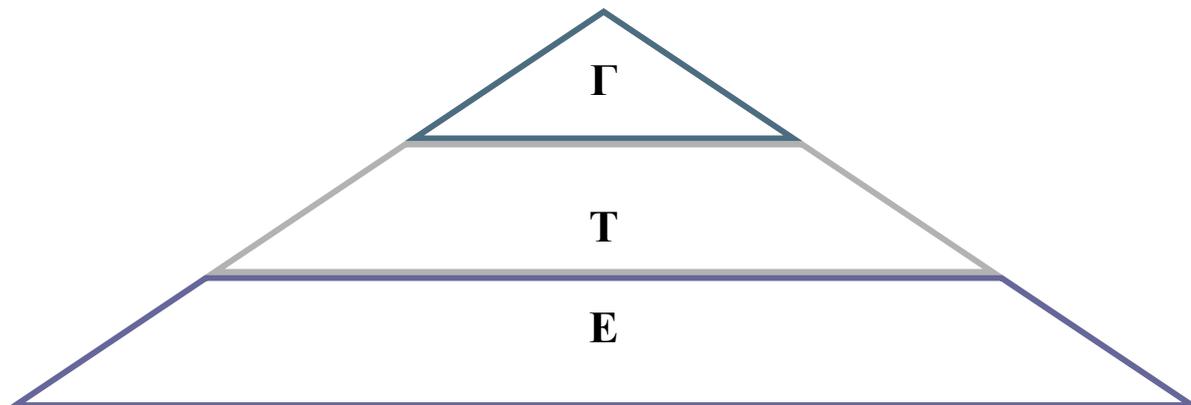


Рисунок 2 – Треугольник идеалов познания в педагогике (И.И. Цыркун)

Примечание – Е – естественно-научный идеал познания («Что есть?», «Почему?»); Г – гуманитарный идеал познания («Как должно быть?»); Т – технологический идеал познания («Как сделать?»)

С определенной долей условности можно констатировать, что для классической педагогики характерно доминирование естественнонаучного идеала познания, для неклассической – технологического, для постнеклассической – гуманитарного идеала познания. С нашей точки зрения, педагогические исследования, ориентированные на **гуманитарный идеал научного познания**, характеризуются: *вариативностью, множественностью философско-методологических оснований и инструментов решения конкретной научно-педагогической проблемы («потенциальная полипарадигмальность»); доминированием трансдисциплинарной методологической стратегии (Л.П. Киященко, И.А. Колесникова); потенциальной множественностью предметов (ракурсов исследования объекта) и целей исследования; многообразием авторских концепций относительно развития одного и того же педагогического объекта («поликонцептуальность»); оценкой новаций (концепций и проектов авторских педагогических систем) с позиции гуманитарных ценностей (процедура гуманитарной экспертизы); доминированием гуманитарных подходов (культурологического, онтопарадигмального, аксиологического и др.) и качественных методов исследования и другие.* Постнеклассическая наука не отменяет ценностей классической и неклассической науки. В контексте постнеклассической культуры и науки гуманитарный идеал для педагогических исследований является такой же инвариантой, как и естественнонаучный идеал. С нашей точки зрения, **методологический императив постнеклассической педагогики – взаимодополнительность (комплементарность) естественнонаучного, технологического и гуманитарного идеалов познания.**

В чем же специфика естественнонаучной и социально-гуманитарной научных парадигм?

Неоднозначность, сложность ситуации заключается в том, что в разных дискурсах (контекстах) по-разному трактуется термин «парадигма».

Одни методологи рассматривают парадигму как *методологическую модель научной рациональности, открытую нормативно-критериальную систему, эталон научного исследования, «рамку», инструмент методологического мышления*; другие – как *онтологическую модель реальности (парадигма культуры, парадигма образования)*; третьи – как *инструмент профессиональной рефлексии, саморефлексии, самоопределения и нормирования профессиональной деятельности*. И.А. Колесникова отмечает, что методологическая значимость категории «педагогическая парадигма» в ее онтологическом понимании состоит в том, что это универсальное инструментальное основание для качественного анализа и нормирования любых явлений и процессов, происходивших и происходящих в образовательном пространстве [75]. Онтопарадигмальный подход возвращает к пониманию парадигмальности в исходном, классическом значении, указывающем на *зависимость способа бытия (в данном случае профессионально-педагогического) от осознания природы этого способа*.

С позиции А.О. Карпова специфика естественнонаучной и социально-гуманитарной научных парадигм заключается в том, что «...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» [66, с. 23]. В социально-гуманитарных науках ситуация иная. «Парадигмальные сообщества» интегрированы в социокультурный феномен, инициируют его создание, интерпретируют, рефлексиируют. Выстраиваемые парадигмальные модели социокультурного феномена определяют его бытие. Парадигма непосредственно встроена в реальность, а не просто мыслится. А.О. Карпов выделяет имплицитную и эксплицитную парадигмы. При имплицитной парадигме «возможен подход к социокультурному феномену «как он есть», т. е. представление его через онтологическое описание, которое проявляет формы, способы, функции... 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...» [66, с. 23].

Постнеклассическая наука характеризуется «синтезом когнитивных практик» (Л.А. Микешина). Современная наука исследует саморазвивающиеся системы, характеризующиеся открытостью, способностью порожд-

дать новые уровни своей организации. Обширный класс саморазвивающихся систем образуют «человекообразные объекты» – системы, включающие человека в качестве своего компонента (В.С. Степин). В процессе исследования и практического освоения человекообразных систем особую роль играют этические нормы. Возникает необходимость *экспликации связей внутринаучных ценностей с внеучными социально-гуманитарными ценностями*, механизмом которой является *социально-гуманитарная экспертиза* наукоемких технологий, новационных проектов [178]. Исследование сложных «человекообразных» саморазвивающихся систем, представляющих собой особый тип системных объектов, обуславливает изменение методологических стратегий исследования, требует реализации не только междисциплинарной, но и трансдисциплинарной методологических стратегий. Данная ситуация и обуславливает «взаимовлияние», «взаимную трансплантацию» элементов методологии естественных наук и методологии социально-гуманитарных наук. В период постнеклассической науки специфические характеристики (*рефлексивность, прогнозность, ретроспективность, аксиологичность*) и методологические инструменты (*метод ретроспективного моделирования, метод социально-гуманитарной экспертизы, метод нормативного прогнозирования*) социально-гуманитарных наук становятся эталонами для естественных и технических научных дисциплин и оказывают существенное влияние на естественнонаучную методологию в целом, а доля и значимость социально-гуманитарных наук, междисциплинарных («гибридных») научных исследований постоянно увеличивается [149].

Специфика социально-гуманитарных наук «определяется фактом непосредственного участия в гуманитарном познании ценностных ориентаций исследователя...» [213, с. 65]. Объектами социально-гуманитарных наук являются духовные и культурные феномены, связанные с человеком и обществом (культура, образование, религия и др.). «Важнейшей особенностью объекта социально-гуманитарного познания является включенность в него сознания субъекта как сущностного компонента исследуемой социальной реальности и “мира человека”. Так, язык, нравственность, музыка являются объектами лингвистики, этики, языкознания, которые предполагают человека – говорящего, поступающего, творящего, слушающего. Существенно и то, что исследование объекта в этом случае осуществляется всегда с определенных *ценностных позиций, установок и интересов*. Отсюда следует, что необходимо показать специфику не только объекта, но и субъекта социально-гуманитарного познания» [108, с. 95].

Проблема ценностей является доминантой в современных эпистемологических и методологических дискуссиях. «Современная эпистемоло-

гия... все более фокусирует свое внимание на деятельностных, а следовательно, ценностных аспектах научного познания. Становится все более очевидным, что вопреки старому убеждению знание несводимо к истине и включает также ценности... Научное познание как особый вид деятельности насквозь пронизано ценностями и без них немислимо» [205, с. 176]. Социально-гуманитарные науки выполняют не только дескриптивную функцию, генерируют дескриптивное знание («Что есть объект?»), но и разрабатывают предписания, рекомендации по рационализации социальной практики.

«Характер и результаты педагогического исследования в значительной степени определяются влиянием установок ценностного практического сознания... В педагогике дело не ограничивается тем, что она дает возможность предсказать, как процесс (в данном случае педагогический) будет протекать “сам по себе”, без нашего вмешательства. Важно не только охватить “самодвижение” объекта и на этой основе предсказать, как будет вести себя именно эта, изучаемая нами, педагогическая система. Необходимо еще показать, как эту систему можно преобразовать, улучшить. Задача будет двуединая: не только изучать, но и конструировать... Реализуя научно-теоретическую функцию, исследователь отражает педагогическую действительность, как она есть, как сущее. Осуществляя конструктивно-техническую функцию, исследователь отражает педагогическую действительность такой, какой она должна быть» [87, с. 12–13]. Таким образом, задача педагога-исследователя не только объяснить («что есть?») педагогический феномен, но и изменить его, преобразовать в соответствии с гуманитарными идеалами, смыслами, ценностными установками. Педагог-исследователь, реализуя научно-теоретическую функцию, отражает педагогическую действительность такой, какой она есть, как сущее («знания о сущем»): диагностирует, оценивает, объясняет эффективность или неэффективность тех или иных педагогических средств, образовательных моделей (эмпирический уровень); выявляет сущность («что есть?») обучения и воспитания, других педагогических феноменов; устанавливает педагогические закономерности; научно обосновывает компоненты, структуру, уровни содержания образования с учетом социокультурной динамики; осуществляет на междисциплинарном уровне научное обоснование новых дидактических и воспитательных систем (интеграция знаний из области философии, культурологии, антропологии, психологии, педагогики и др.). Однако педагогика, в отличие от естественных наук, призвана не только отображать педагогическую действительность, но и разрабатывать средства ее преобразования – нормы. Реализуя конструктивно-техническую функцию, педагог-

исследователь получает «знания о должном»: знания-нормы (принципы, методы, формы, технологии, методические правила и рекомендации), предписывающие, как должно проектировать и осуществлять педагогический процесс, чтобы он был максимально продуктивен.

Цель естественнонаучных дисциплин – выявление общих, инвариантных законов и закономерностей, построение обобщенных теоретических моделей объектов исследования, классификаций, типологий посредством формально-логических, математических и статистических методов.

Социально-гуманитарные науки исследуют разноуровневые социальные системы (образование), культурные феномены, для которых характерны «целезаданность», «целесообразность» (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин), стохастичность, наличие «степеней свободы» [21], «нестабильность», «непредсказуемость», «равновероятностность» сценариев развития» (Ж.-Ф. Лиотар) [101]. Социальные и гуманитарные науки фокусируются на «единичном», «особенном», «уникальном» (это – один из акцентов постнеклассической культуры). В гуманитарном научном познании «единичное событие не рассматривается как частный случай общей закономерности, а берется в своей *самоценности и автономности*» [175, с. 87].

Все чаще в социально-гуманитарных исследованиях применяются общенаучные методы: *проектирование, моделирование, прогнозирование*. Однако их применение имеет свои ограничения и свою специфику. В частности, к объектам социально-гуманитарного исследования неправомерно подходить с позиций технического проектирования (например, создание на основе научных знаний модели «человека» или «социальной группы» с заданными характеристиками); в *определенной степени постановка такой задачи правомерна относительно «специалиста», включенного в производственные отношения* [149]. Вариативны и ценностные установки исследователя-гуманитария: **понять, объяснить, инициировать** новый культурный процесс, **изменить, преобразовать** культурный феномен в соответствии с идеалами [149]. В этой связи исходя из собственных аксиологических установок исследователь-гуманитарий *конструирует предмет исследования* («образование как система», «образование как объект социально-гуманитарного проектирования», «образование как педагогический процесс»), представляет исследуемый объект в определенном ракурсе, обосновывает авторскую концепцию, собственное концептуальное видение объекта исследования. Многообразие социально-гуманитарных научных концепций обусловлено: культурным многообразием; многообразием философско-аксиологических, обще- и конкретно-научных концепций; потенциальной множественностью предметов исследования; ценностно-целевыми приоритетами ученого-гуманитария (один исследователь стре-

мится понять, объяснить культурное явление, другой – задать новый смысл, по-новому интерпретировать, иницируя новые культурные процессы, культурные трансформации, третий – преобразовать в соответствии с социально-гуманитарными идеалами, установками, смыслами).

Как отмечают эксперты, в социально-гуманитарных исследованиях (в частности, психологических и педагогических) доминируют сциентистские установки: абсолютизируется естественнонаучная парадигма, стиль и методы исследования. Сциентизм выражен в некритичной экстраполяции «объяснительных схем», понятий, дефиниций, теорий, законов, методов исследования, разработанных в математике, формальной логике, теории управления, экологии, синергетике и др. Сциентистские установки ряда исследователей проявляются, по образному выражению В.В. Краевского, в стремлении «измерить человеческие отношения с помощью линейки в руках», например «выразить в баллах», количественно силу эмоциональных реакций участников педагогического эксперимента, переживаний, устойчивость и действенность человеческих мотивов [87]. Сциентистские установки проявляются в искусственном применении формально-логических схем, статистических критериев, математических методов. Сциентизм в психолого-педагогических исследованиях выражается в *объектном подходе* к человеку: «... *объектный подход к человеку с позиций естествознания не может полноценно изучать человеческую субъективность как таковую, не способен постичь индивидуальность личности, его духовную сущность*» [175, с. 87]. Субъект-объектный подход в социально-гуманитарных исследованиях обусловлен доминированием на протяжении длительного времени в европейской культуре субъект-объектной гносеологии, которая оказала существенное влияние не только на философские, этические, эстетические научные концепции, но и на частные методики обучения и педагогику в целом [112]. Методологи утверждают, что социально-гуманитарное научное познание может быть только диалогичным [8]. Субъектный подход в гуманитарном научном исследовании заключается, прежде всего, в *«интенции на понимание»* объекта исследования (Л.А. Микешина). Понимание как соотнесение текста с другими текстами и переосмысление в новом контексте, *событийность*, оценка как необходимые моменты диалогического познания есть суть социально-гуманитарного исследования [8]. В этой связи доминирующими способами познания в гуманитарном исследовании являются методы, основанные на понимании жизненного *контекста*, на *диалоге*, *эмпатии*, в частности методы интроспекции, самоотчета (исповедь, дневник), включенного наблюдения, эмпатического слушания, идентификации, диалогической беседы, интуиция, герменевтика [175].

Следствием диалога исследователя и респондента, исследователя и целевой группы является *развитие субъектов общения* (смыслы, установки, понимание, стили и формы взаимодействия, развитие когнитивно-стилевого репертуара и др.). «Эта особенность отличает гуманитарное познание от естественнонаучного, при котором объект изучения остается тождественным себе на всем отрезке исследования. С этим связана ограниченность в применении количественных методов при изучении гуманитарной сферы» [175, с. 89].

Объект гуманитарного исследования является «жизненным», «активным» в отношении познающего субъекта. Для социально-гуманитарного научного познания, объектами которого являются культурные феномены, характерно прямое или косвенное *взаимовлияние, взаимоотношение субъекта и объекта исследования*: культурный феномен, выступая объектом социально-гуманитарного исследования, оказывает влияние на ценностное сознание, мировоззрение, ментальность исследователя (исследователь может стать адептом, «пленником» той или иной концепции); с другой стороны, исследователь не только объясняет культурный феномен, но и оценивает, перосмысливает, преобразует в соответствии с идеалами.

Постнеклассическая наука «легализует» субъекта научного исследования [2], рассматривая субъективно-иррациональное как самоценный компонент научного исследования. Как отмечает Л.А. Микешина, в теории познания научно-познавательная деятельность ранее сводилась к объективному зеркально точному **отражению** реальной действительности (метафора «познающий человек – это зеркало») [109]. Однако научное познание включает конструирование гипотез, мысленное экспериментирование, интуицию, интерпретацию, позиционирование и ценностное самоопределение в поле философских концепций, рефлексию, дескриптивное и нормативное прогнозирование, создание идеальных моделей и другие мыслительные процедуры конструктивного и истолковывающего характера. В этой связи *субъект социально-гуманитарного научного познания – это субъект понимающий, расшифровывающий и интерпретирующий научные и культурные «тексты», задающий новые культурные смыслы, инициирующий культурные процессы*. В процессе социально-гуманитарного научного исследования не только создаются теоретические модели социально-гуманитарных объектов, но и реализуется *наукоемкое социально-гуманитарное проектирование*, т. е. «мы конструируем человекообразную реальность в соответствии с нашими ценностными по существу представлениями о человеке («каким он должен быть»), а не просто воспроизводим в познавательной модели объективно существующее положение вещей» [205, с. 167]. **Аксиологические факторы оказывают су-**

ществственное влияние на процесс и результаты социально-гуманитарного научного исследования.

Процесс и результаты социально-гуманитарных исследований имеют *рефлексивную природу*: ученый-гуманитарий осуществляет рефлекссию культурных (научных) текстов (художественного произведения, научного трактата, поведения отдельного человека или социальной группы), и гуманитарное знание, полученное исследователем, в дальнейшем также будет отрефлексировано, переосмыслено, переоценено в новом культурно-историческом контексте как собственно исследователем, так и научным сообществом.

Парадигмальные трансформации в культуре – факторы-катализаторы парадигмальных трансформаций в социально-гуманитарных науках. Парадигмы социально-гуманитарных наук суть «открытые» нормативно-критериальные системы. Одним из факторов парадигмальных трансформаций в социально-гуманитарных науках В.С. Степин считает *интенсификацию междисциплинарных взаимодействий*: «Идеи и принципы, получившие развитие в естественнонаучном знании, начинают постепенно внедряться в гуманитарные науки. Идеи необратимости, вариабельности в процессе принятия решений, многообразия возможных линий развития, возникающих при прохождении системы через точки бифуркации, органической связи саморегуляции и кооперативных эффектов – все эти и другие идеи, получившие обоснование в синергетике, оказываются значимыми для развития гуманитарных наук. Строя различные концепции развития общества, изучая человека, его сознание, уже нельзя абстрагироваться от этих методологических регулятивов, приобретающих общенаучный характер. Освоение наукой сложных, развивающихся, “человекоразмерных” систем стирает прежние непроходимые границы между методологией естественнонаучного и гуманитарного познания...» [178, с. 670–671].

Постнеклассическая наука характеризуется сопряженностью, комплементарностью междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий с акцентом на многоаспектную социально-гуманитарную экспертизу научно обоснованных новаций, концепций, проектов, технологий.

В период постнеклассического этапа развития науки происходят так называемые «сдвиги» **парадигм** в социологии [218], философии [8; 43; 69; 75; 90; 95–98; 101; 206; 213], психологии [2; 175; 215], педагогике [12; 18; 75; 82; 84; 88]. «Сегодня мы стоим у порога (или уже перешагнули его) **парадигмального сдвига** в психологии, в самом типе “научности” психологических знаний, который должен позволить нам вообще выйти за пределы “плоскости представлений о...”. Речь идет о складывающейся **ан-**

тропологической парадигме в психологии, о принципиальном антропоцентризме психологических знаний» [175, с. 132].

В.А. Ядов, В.В. Семенова указывают на парадигмальные «сдвиги» в социологии, связанные с конституированием «качественной методологии социологического исследования», «парадигмы качественного подхода»: «Социологи разочаровались в способности макросоциологических теорий должным образом объяснить и понять растущее многообразие социальных явлений и процессов, их “человеческую сущность”. Для современной социологии настал период гуманизации, переориентации от рационального познания глобальных процессов к познанию и пониманию локальных общностей, специфики меньшинств и повседневных социальных практик, обращение к микроанализу социальных феноменов. Этот интерес социологии соответствует современному противоречивому этапу развития мирового сообщества, который обозначают термином “глокализация” (Р. Робертсон)... Если мы хотим понять человека, мир его восприятия внешней реальности и мир его самосознания, то здесь недостаточно рационального языка научных категорий и стратегий *объяснения*. Необходимо приблизиться к адекватному *пониманию* смыслов, которые люди вкладывают в различные суждения и действия, раскрытию их скрытых субъективных значений» [218, с. 347]. Исследователи указывают на взаимодополнительность в социологии «парадигмы количественного подхода» и «парадигмы качественного подхода» как стратегий социологического исследования. «Качественную методологию называют *интерпретативной или понимающей*... *Объяснение* как форма научного знания и аналитическая процедура выстраивает логическую цепочку причинно-следственных связей между явлениями. А *понять* – значит выявить субъективные значения событий, которые задаются более широким культурным контекстом...» [218, с. 353].

Становится очевидным существование особого социально-гуманитарного типа научности. Формирование постнеклассического типа научной рациональности, гуманитаризация и аксиологизация как тенденции развития постнеклассической науки усиливают «перестройку» нормативно-критериальных систем и технологий социально-гуманитарного научного познания, трансформацию парадигм социально-гуманитарных наук («сдвиги парадигм»), обоснование и разработку на инструментальном уровне методологических средств выражения «человеческого измерения» в социально-гуманитарном научном познании.

Таким образом, можно выделить следующие признаками социально-гуманитарного научного познания:

– Социально-гуманитарные науки изучают особый тип объектов – духовные и культурные феномены, связанные с человеком и обществом.

Для «человекообразных» систем характерны *целесообразность, целезаданность, открытость, стохастичность, наличие «степеней свободы», равновероятность сценариев развития и др.*

– Социально-гуманитарное научное познание является частным видом научного познания, подчиняется его общим закономерностям и критериям. Социально-гуманитарное научное познание (как и естественнонаучное) осуществляется в рамках *научной парадигмы*, предполагает создание идеальных моделей (теоретических конструкций), реализуется в соответствии с нормами методологии социально-гуманитарных исследований. Вместе с тем логика исследования социально-гуманитарных объектов имеет свою специфику и включает: эмпирический («факты»), теоретический («теоретические модели»), аксиологический (идеалы, ценности, социально-гуманитарная экспертиза), нормативный (принципы, методы, критерии) аспекты. *Вариативность парадигмальных рамок, поликонцептуальность, контекстность, относительность и «многомерность» научной истины, рефлексивность, прогностичность, ретроспективность, аксиологичность, диалогичность* – сущностные признаки социально-гуманитарного научного познания. Ценности – инвариантный компонент научного познания. Ценностно-целевые установки исследователя-гуманитария: *понять, объяснить, инициировать* новый культурный процесс, *изменить, преобразовать* культурный феномен в соответствии с идеалами. Актуализируется *технологическая функция* социально-гуманитарных наук посредством реализации наукоемкого социально-гуманитарного проектирования.

– Существенно изменяется и «формула» социально-гуманитарного научного знания. Социально-гуманитарное научное знание есть единство (единство не есть тождество) *«сущего» и «должного», истины и ценности, истины и нормы*, а процесс генерирования социально-гуманитарного научного знания – *единство социокультурного, рационально-логического и субъективно-аксиологического компонентов*. Аксиологические факторы оказывают существенное влияние на процесс и результат социально-гуманитарного научного познания.

– Специфика социально-гуманитарных исследований заключается в том, что они подчинены не только внутринаучным ценностям (самоценность истины, самоценность новизны, обоснованность знания), но и связаны с внешними социокультурными ценностями. Возникает необходимость экспликации связей внутринаучных ценностей с внеаучными социально-гуманитарными ценностями [177; 178]. Такая экспликация осуществляется посредством гуманитарной экспертизы разработанных в процессе исследования социально-гуманитарных проектов и программ. В «ядро» нормативно-критериальных систем социально-гуманитарных исследований включе-

ны гуманитарные критерии (жизнь как высшая ценность; физическое, психическое и генетическое здоровье обучающихся как ценность; человеческая индивидуальность, человеческое достоинство, свобода, творчество, развитие и саморазвитие как ценность и др.), что является выражением «человеческого измерения» в социально-гуманитарном научном познании.

– *Субъектный подход* как доминанта в гуманитарном исследовании. Постнеклассическая наука «легализует» субъекта исследования. Для социально-гуманитарных наук характерна «интенция на понимание» объекта исследования (Л.А. Микешина), который является «жизненным», «активным» в отношении познающего субъекта, а также «взаимовлияние» субъекта и объекта исследования, их со-развитие через диалог, в целом *комплементарность рационально-логического и субъективно-иррационального подходов* к процессу обоснования, генерирования и экспертизы научного знания. Объективное познание социокультурной действительности и «мира человека» является сложным специфическим процессом, требующим от исследователя *методологической культуры гуманитарного типа*.

– В социально-гуманитарном научном исследовании доминирующими являются качественные методы (экспертный метод, метод качественных структур, «герменевтический круг», «метод исторических реконструкций», метод социально-гуманитарного проектирования, метод нормативного прогнозирования и др.); использование формально-логических и статистических методов ограничено (только при условии их целесообразного использования и корректной интерпретации данных статистических расчетов, корреляционных связей).

– *Тотальность и перманентность научной рефлексии* с акцентом на цивилизационные и культурные трансформации, парадигмальные трансформации в науке, «перепрограммирование» нормативно-критериальных систем в социально-гуманитарных науках. Для **современных социально-гуманитарных наук не характерна радикальная трансформация парадигм, нормативно-критериальных систем**. Можно говорить о «сдвигах» парадигм в философии и методологии науки, в социологии, психологии, педагогике и др. Для современной науки характерна все большая «автономизация» социально-гуманитарных наук, усиливается степень их влияния на науку в целом. Все это обуславливает необходимость *переструктурирования уровней методологии научного исследования, интеграции в структуру методологического знания уровня методологии социально-гуманитарных наук*, включающего специфические для социально-гуманитарного научного познания гуманитарный идеал, методологические стратегии (например, трансдисциплинарную), подходы (*антропологический, культурологический, аксиологический и др.*) и методы исследования

(например, гуманитарная экспертиза наукоемких технологий). Сегодня приоритетны *«гибридные»* социально-гуманитарные исследования (как наиболее целесообразные, эффективные, обеспечивающих получение *«многомерного»* социально-гуманитарного научного знания о сложных «челoveкoразмерных» системах). *Интенсификация междисциплинарных взаимодействий* как внутри системы социально-гуманитарных наук, так и между социально-гуманитарными и естественнонаучными дисциплинами обуславливает парадигмальные трансформации, «сдвиги» научных парадигм. Следствием современного культурно-научного взаимодействия является **комплементарность междисциплинарной (неклассическая наука) и трансдисциплинарной (постнеклассическая наука) методологических стратегий с акцентом на гуманитарную экспертизу процесса и результатов социально-гуманитарного научного исследования с позиции гуманитарных ценностей.**

3 Сущность парадигмы педагогического исследования как методологической модели постнеклассической научной рациональности

В качестве одного из компонентов теоретической аргументации научного исследования выступает *методологическая аргументация* [60]. Безусловно, современное научное исследование еще до его реализации должно быть *методологически обосновано*. Фактически еще на этапе проектирования исследования ученый оперирует такими методологическими нормами, как *актуальность проблемы и темы исследования, объект, предмет, цель, задачи (логика исследования), методы исследования, новизна, теоретическая и практическая значимость потенциальных научных результатов*, структурирует пакет методологических средств и аргументирует, почему именно данные средства (стратегии, подходы, методы, критерии) являются наиболее актуальными, оптимальными, эффективными для получения ценного для науки результата.

В общей и нормативной методологии науки, методологиях конкретно-научных дисциплин разработано достаточно много методологических норм – принципов, эталонов, стандартов, критериев, методов, алгоритмов. *Существует проблема их структуризации, иерархизации, систематизации*. Кроме того методологические нормы, нормативно-критериальные системы, парадигмы открыты, динамичны, «перепрограммируются» с учетом динамики социокультурного контекста, культурных трансформаций, тенденций развития методологии науки, науки в целом.

В условиях характерной для постнеклассической науки *вариативности парадигмальных оснований*, методологических установок и *открытости нормативно-критериальных систем* особенно актуальным является определение (дополнение содержания) с позиции *социокультурного, нормативно-критериального, системного, критико-рефлексивного, междисциплинарного, трансдисциплинарного, субъектного подходов* и содержательно-логическое оформление такой методологической категории, как «*парадигма*».

Термин «парадигма» в философию науки введен Г. Бергманом. Содержательную интерпретацию данного термина впервые осуществил Т. Кун в работе «Структура научных революций» [90]. С позиции исследователя «парадигма» есть *модель, включающая господствующую теорию, проблемные ситуации, методы и стандарты решения, принятая научным сообществом в качестве образца, эталона научного исследования в данное время*. «Осваивая парадигму, ученый овладевает сразу теорией, методами и стандартами... Поэтому, когда парадигма изменяется, обычно происходят

значительные изменения в критериях, определяющих правильность выбора как проблем, так и предлагаемых решений» [90, с. 148–149]. Период господства какой-либо парадигмы Кун называл периодом «нормальной науки», когда решаются научные проблемы и задачи посредством общепринятых методов и методологических стандартов («решение головоломок»). Со временем накапливаются аномалии, противоречия, например между фактами и теорией, спецификой проблем и потенциалом методологических средств. Происходит смена парадигмы – *«научная революция»*. Т. Кун отмечает: «Переход от парадигмы в кризисный период к новой парадигме, от которой может родиться новая традиция нормальной науки, представляет собой процесс далеко не кумулятивный... Этот процесс скорее всего напоминает реконструкцию, которая изменяет теоретические обобщения в данной области, а также многие методы и приложения парадигмы» [90, с. 121].

Осознавая многозначность и неясность содержания понятия «парадигма», Т. Кун в «Дополнениях 1969 года» ввел понятие «дисциплинарная матрица»: «Дисциплинарная потому, что она учитывает принадлежность ученых-исследователей к определенной дисциплине; “матрица” – потому, что она составлена из упорядоченных элементов различного рода...» [90, с. 234]. В качестве компонентов «дисциплинарной матрицы» ученый определяет: *«символические обобщения»* (формально-логический аппарат, математические формулы как средство выражения естественнонаучных законов), *«метафизические части парадигм»* (философские идеи, категориальные и концептуальные модели, конкретно-научные принципы, эвристики и др.), ценности («логичность», «простота», «точность» и другие ценности науки; социальная ценность науки; методологические ценности-нормы), *«образцы»* или *«признанные примеры решения научной проблемы»*. С позиции теории аргументации понятие «образец» относится к «сфере должного» (нормативного знания), а «пример» – к «сфере сущего», т. е. дескриптивного знания. В «Дополнениях 1969 года» Т. Кун отвечает оппонентам: «Некоторые критики утверждают, что я путаю описание с предписанием... Множество современных философов показали, что существуют также весьма важные контексты, в которых нормативные и описательные предложения переплетаются самым теснейшим образом» [90, с. 265]. Действительно в ряде контекстов «демаркационная линия» между «сущим» и «должным» не столь очевидна: существуют дескриптивно-прескриптивные конструкции, а также дескриптивные конструкции с неявной оценкой, «завуалированным» предписанием [60].

С целью снижения уровня субъективизма в оценке концепции Т. Куна обратимся к мнению экспертов.

В работе «Нормальная наука и опасности, связанные с ней» К. Поппер, оппонируя Куну, предлагает свою трактовку термина «парадигма»: «Я употребляю слово “парадигма” в смысле, несколько отличающемся от куновского: обозначая им не столько *господствующую теорию*, сколько *исследовательскую программу* – способ объяснения, который считается некоторыми учеными настолько удовлетворительным, что они требуют, чтобы он был принят всеми» [90, с. 532]. Поппер считает важным высказанную Куном идею о периодах развития науки, однако отмечает: «Хотя я считаю открытие Куном того, что он называет «нормальной наукой» (период доминирования в науке определенной теории. – С.С.), наиболее важным, я не согласен с тем... что “в норме” в каждой научной области существует одна преобладающая теория – “парадигма” и что история науки представляет собой последовательную смену господствующих теорий, чередующихся с революционными периодами “экстраординарной науки” [90, с. 532–533]. Можно предположить, что К. Поппер – сторонник «полипарадигмальности» (сосуществования, диалога, а возможно, и конфликта разных «теорий»). С позиции Поппера господствующая теория – это не догма, а ученый не есть «пленник» господствующей теории: он должен заниматься критической рефлексией и сравнением разных теоретических моделей. «Надо признать, что дискуссия людей, воспитанных в разных концептуальных каркасах, трудна. Но не может быть ничего плодотворнее, чем такая дискуссия, чем столкновение культур, которое послужило стимулом некоторых величайших интеллектуальных революций» [90, с. 535].

По мнению Л.А. Микешиной, «положительные моменты этой концепции состоят в том, что она предлагает объяснение науки как целостности, рассматривает не готовые структуры научного знания, но стремится раскрыть механизмы движения, трансформации знания... Применение социологического понятия “научное сообщество” позволило Куну ввести в концепцию развития науки человека, т. е. в известной степени преодолеть абстрактно-логический подход... Разграничение “нормальной” и “экстраординарной” науки, описание смены парадигм, способа видения – это, по существу, стремление отразить эволюционные и революционные моменты в науке на основе синтеза логико-методологического, историко-научного и социологического подходов к научному познанию... Вместе с тем целый ряд моментов концепции Куна не могут быть приняты. В частности, абсолютизируются догматичность, принудительные действия парадигмы, а также несоизмеримость старой и новой парадигмы. Следовательно, не решается вопрос о преемственности знания, а проблема возникновения нового знания заменяется выбором между уже существующими теориями и парадигмами. Стремление понять социокультурное воздействие на развитие

знания через научное сообщество в полной мере не реализуется и прежде всего потому, что как самостоятельная проблема не решается вопрос о движущих силах развития науки, не ставится как самостоятельная проблема вопрос о регулятивной и эвристической роли философско-мировоззренческих предпосылок и принципов в эволюции и революции науки» [108, с. 16–18].

С позиции В.С. Степина, в работах Т. Куна понятия «парадигма» и «дисциплинарная матрица» характеризуются «крайней многозначностью и расплывчатостью», являются логически не оформленными; не показано, в каких связях находятся компоненты парадигмы, а, значит, не выявлена ее структура; не определено содержание таких компонентов дисциплинарной матрицы, как «метафизические части парадигмы» и «ценности» (ценности науки сводятся к идеалам объяснения, предсказания и применения знаний) [178]. Фактически Кун не определил главные компоненты оснований науки и не раскрыл связи между ними, а также не выявил связи между основаниями науки и опирающимися на них теоретическими и эмпирическими знаниями. С точки зрения В.С. Степина, научные революции характеризуются, прежде всего, радикальной трансформацией оснований науки.

В современной философии науки понятие «парадигма» продуктивно используется при описании *эталонных* теоретико-методологических оснований научного поиска [116]. В философии науки парадигма – это система теоретических, методологических, аксиологических установок, принятых в качестве *модели, образца, схемы, эталона* решения научных задач в определенном культурно-историческом контексте и разделяемых всеми членами научного сообщества. В логике парадигма (от греч. *paradeigma* – пример, образец) – совокупность теоретических и методологических положений, принятых научным сообществом на известном этапе развития науки и используемых в качестве образца, модели, *стандарта* для научного исследования, интерпретации, оценки и систематизации научных данных, для осмысления гипотез и решения задач, возникающих в процессе научного познания [59].

Ученые по-разному трактуют термин «парадигма». В частности, А.Г. Дугин вводит понятие «метопарадигма» («сверхобобщающая парадигма»). Метопарадигма рассматривается как «обширный комплекс непроявленных установок, предопределяющих саму манеру понимания и рассмотрения природы реальности, которые могут в оформленном качестве породить многообразные философские, научные, религиозные, мифологические и культурные системы и комплексы, имеющие – несмотря на свои внешние различия – некоторый общий знаменатель» [43, с. 41]. *Метопарадигма задает «парадигматический контекст», общую менталь-*

ную, культурную и концептуальную среду, в которой разворачиваются научные исследования и генерируются новые научные знания. Принципиально мнение А.Г. Дугина о том, что парадигма предопределяет «как мы постигаем, то, что есть» и о том, что парадигма диктует модели (технологии) познания мира [43].

Лейтмотив постструктуралистских концепций – отказ от парадигм, методологических стандартов, эталонов, инвариантных нормативных структур. Идеологом «методологического анархизма» многие считают П. Фейерабенда («Все дозволено»). Действительно, П. Фейерабенд считает, что образцы научного исследования не постоянны, что в науке нет универсальных стандартов, универсальных методов исследования. Вместе с тем в работе «Прощай, разум» Фейерабенд отмечает: «Что же касается выражения “все дозволено” (anything goes), изобретение которого некоторые критики приписывают мне, то оно не мое и не выражает результатов моих исследований...» [183, с. 373]. Исследователей, которым «все дозволено», Фейерабенд называет «ленивыми анархистами»: «...отсутствие “объективных стандартов” вовсе не облегчает работы ученого, оно означает, что ученый должен проверять и контролировать все элементы своей деятельности, а не только те, которые философы и уважаемые ученые считают подлинно научными. Поэтому ученый больше не может сказать: у нас уже есть правильные методы и стандарты исследования, все, что нам нужно, – это применять их... Ученый не только несет ответственность за правильное применение стандартов, которые он заимствует отовсюду, он несет ответственность за сами стандарты. Даже законы логики не освобождаются от проверки, ибо обстоятельства могут вынудить ученого изменить и логику» [183, с. 374].

Позиция Ж.-Ф. Лиотара заключается в том, что он выступает против «диктата» парадигмы как инвариантной, закрытой нормативной системы: «Исследования, проводимые под эгидой парадигмы (Т. Кун), стремятся сгладить разногласия; они похожи на разработку одной “идеи”... Но удивляет то, что всегда приходит кто-то, чтобы расстроить “разумный” порядок. Нужно предположить существование силы, которая дестабилизирует объяснительные возможности и проявляется в предписании мыслительных норм или... в предложении новых правил научной языковой игры, очерчивая новое исследовательское поле» [101, с. 373]. Лиотар рассматривает парадигму как принципиально «открытую» систему (сравните: парадигма есть «открытая структура» (Н.С. Автономова), «открытая рациональность» (В.С. Швырев).

В научно-педагогической среде понятие «парадигма» трактуется неоднозначно: *парадигма как модель научно-педагогической деятельно-*

сти, парадигма как метамодель образования, парадигма как модель профессионально-педагогического бытия. «Следуя аксиоматике современной постнеклассической науки надо признать возможность использования различных подходов к определению понятия парадигма и построения различных способов парадигмальной интерпретации педагогических феноменов... Парадигмальное осмысление педагогических феноменов имеет своей задачей сконструировать обобщающие модели теории и практики образования, позволяющие типологизировать педагогические феномены прошлого и настоящего и в форме их единичных проявлений и в обобщенных формах – методиках, технологиях, концепциях, системах. Парадигмы могут строиться по разным основаниям, что определяет возможность выделения различных парадигмальных систем. Каждой базовой модели образовательного процесса соответствует определенная *педагогическая парадигма*... как совокупность устойчивых повторяющихся смыслообразующих характеристик, которые определяют сущностные особенности схем теоретической и практической педагогической деятельности и взаимодействия в образовании независимо от степени и форм их рефлексии» [77, с. 87].

С позиции И.А. Колесниковой, парадигму можно рассматривать не только как гносеологическую модель, как модель научного познания. Парадигмальные рамки могут быть выделены по иным основаниям. «Парадигмальностью обладает не только мышление, но и деятельность человека. В этой связи педагогическую парадигму можно рассматривать как *модель профессионально-педагогического бытия* [75].

С точки зрения В.В. Краевского, все трактовки понятия парадигмы в общей методологии науки объединяет то, что оно относится не к объекту науки, а к самой научной деятельности: парадигма – модель научной деятельности как совокупность теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев. Научное проектирование личностно ориентированных моделей образования продуктивно реализуется в контексте существующей парадигмы педагогики. Меняется не модель научного исследования, не парадигма педагогики, а модель образования [84; 87; 88]. С позиции ученого парадигмальные трансформации в науке закономерны. В частности, «сдвиг» парадигмы педагогики связан, прежде всего, с включением в структуру парадигмы педагогического исследования субъективно-личностного компонента.

Контент-анализ научных источников по философии и методологии науки, методологии педагогики позволяет заключить, что *«парадигма» есть методологическая модель научной рациональности, нормативно-критериальная система, стандарт, образец, методологический эталон проектирования, осуществления, экспертизы, оценки и рефлексии процес-*

са и результатов научного исследования (еще Кун отмечал, что одной из основных функций парадигмы является нормативная).

С позиции теории аргументации (А.А. Ивин) нормы, стандарты, образцы, идеалы, эталоны, критерии, правила, рекомендации относятся к *оценочно-нормативному типу знания* («сфере должного») и выражают ценностное отношение мысли к действительности. «К выражениям оценочного характера относятся всякого рода стандарты, образцы, идеалы... Очевиден оценочный элемент в методологических рекомендациях» [60, с. 29]. Оценочные утверждения могут характеризоваться как *целесообразные, эффективные, обоснованные*; оценки не характеризуются как «истинные» или «ложные». Ценностное отношение мысли к действительности находит свое выражение в разнообразных нормах (нормы являются частным случаем оценок). Нормы имманентны любой человеческой деятельности, включая и научно-исследовательскую. Нормы фиксируют то, что *должно быть* осуществлено для качественного и эффективного достижения результата. В частности, методологические нормы (принципы, методы, правила, алгоритмы, критерии и др.) предписывают, как *должно* проектировать и осуществлять научное исследование. Если рассматривать научную рациональность как систему норм, критериев, правил научного исследования, то парадигма является нормативно-методологическим «ядром» научной рациональности: *парадигма есть методологический эталон научного исследования в определенном социокультурном и научном контекстах*. Понятие «парадигма» по природе явно «нормативное». Парадигма есть методологическая модель научного исследования с явным доминированием прескриптивного компонента. Однако в структуру парадигмы интегрированы и дескриптивные подсистемы, выполняющие методологическую функцию (такую функцию выполняет метатеория по отношению к частной теории).

Научная рациональность и парадигма. Парадигма не есть тождество научной рациональности, парадигма – одна из ее моделей. *Парадигма науки – методологическая модель научной рациональности*, выполняющая *системно-интегративно-нормативную функцию*: именно в парадигме интегрированы, структурированы, иерархизированы разноуровневые методологические нормы и дескриптивные теоретические конструкции, выполняющие нормативно-методологические функции, функцию методологического эталона, задающего «рамку» научного познания. Критериями научной рациональности являются не только методологические нормы, логические правила, но и принципы научной онтологии, методы, «матрицы» понимания и объяснения, образцы решения исследовательских задач [139]. По причине вариативности, многоаспектности критериев научной рацио-

нальности В.Н. Порус рассматривает сущность научной рациональности с позиции *системно-модельного подхода*: «Суть его в том, чтобы рассматривать научную рациональность не как “набор” или совокупность определенных критериев, а как динамическую систему, состоящую из элементов и подсистем, обладающих относительной автономией в качестве *моделей* научной рациональности» [139, с. 64].

Социокультурная обусловленность парадигмы. Парадигма как методологическая модель научной деятельности всегда имеет «социокультурную размерность» (В.С. Степин), носит «*культуродигмальный характер*» (И.И. Цыркун). «Парадигма» как методологическая модель научной рациональности есть культурная ценность, которая «одновременно обладает методологической и аксиологической размерностью» [139, с. 109]. Парадигма для исследователя является призмой для методологической рефлексии на этапах проектирования, осуществления и оценки качества процесса и результатов научного исследования. Фактически парадигма является средством для «внутренней» методологической рефлексии исследователя. Однако рефлексия современного исследователя не должна «замыкаться» только на методологической рефлексии: объектом рефлексии ученого должен выступать *социокультурный контекст*, в котором «развертывается» исследование (культура «постмодерна», «цивилизация разнообразия» и ценности постнеклассической науки). Идеалы и нормы научного исследования, методологические схемы и критерии, которые интегрированы в парадигме, зависят от культуры эпохи, от доминирующих в ней мировоззренческих установок и ценностей. Социокультурный контекст «задается», переосмысливается, интерпретируется, «материализуется» в философско-антропологических, культурологических, социологических и других подходах и концепциях, которые, не являясь методологическими по существу, выполняют методологическую функцию. Объектом критической рефлексии должна становиться и сама парадигма с учетом динамики социокультурного контекста, трендов науки, тенденций развития конкретно-научной дисциплины, методологии науки (философско-аксиологические основания, общенаучная картина мира, идеалы и нормы исследования), структурной дифференциации и «усложнения» объектов науки.

Парадигмальные трансформации постнеклассической науки (социокультурная размерность, гуманитаризация и аксиологизация науки; «легализация» субъекта научного исследования; открытость и динамичность парадигмальных образцов, полипарадигмальность; комплементарность междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий; относительность и многомерность научной истины и др.) связаны с «перепрограммированием» *критериального «ядра»* – инвариантных критериев.

Критериальная система науки, конкретно-научных дисциплин включает как критериальное «ядро» (инвариантные критерии), так и периферические критериальные подсистемы [139]. С одной стороны, критериальное «ядро» инвариантно, «древовидно» для определенного культурно-научного контекста, с другой – динамично, открыто для критической рефлексии и реформатирования. Периферические критериальные подсистемы в большей степени подвержены трансформациям.

В контексте ценностей постнеклассической науки ядро критериев качества педагогических исследований, с нашей точки зрения, составляют:

– *методологические критерии*: ценности, идеалы науки, нормы научности, источники и уровни методологической рефлексии, методологического обоснования и проектирования парадигмальной рамки конкретного исследования, методологические стратегии, актуальные подходы, алгоритмы, методологические характеристики (актуальность, предмет исследования, новизна результатов и др.), методы исследования;

– *содержательно-логические критерии*: правила неформальной логики, логики норм, логики оценок, способы эмпирической, квазиэмпирической и теоретической аргументации, правила дедуктивного вывода, неполной индукции, конструирования объяснительных гипотез и др.;

– *гуманитарные критерии*: жизнь человека как ценность; физическое, психическое, генетическое здоровье как ценность; развитие и саморазвитие человека как ценность; субъектность как ценность; индивидуальное, особенное, персонифицированное как ценность; творчество как ценность; культуросообразность; событийность и др.

Результатами педагогических исследований являются педагогические концепции, методические системы, методики. Насколько они соответствуют гуманитарным критериям?

С позиции Е.В. Бондаревской, ценностями гуманитарного образования культурологического типа выступают: человек как субъект культуры, жизнетворчества и индивидуального развития; образование как культурная развивающая среда, «растящая и питающая личность», придающая её жизни культурные смыслы; творчество и диалог как способы существования и саморазвития человека в культурно-образовательном пространстве [25]. Цель-доминанта гуманитарного образования – создание условий для развития «человеческого качества», «человеческого в человеке»: «самости», субъектности, индивидуальности.

Педагогические концепции, методические системы, методики обучения и воспитания оцениваются сквозь призму гуманитарных критериев – гуманитарных ценностей (*процедура гуманитарной экспертизы*).

Условно выделяем три основные **группы гуманитарных критериев**: «лично и интеллектуально развивающий потенциал образовательной системы», «экологический потенциал образовательной системы», «культуросообразность образовательной (педагогической) системы».

Критерий «лично и интеллектуально развивающий потенциал образовательной системы»:

– Акцент на развитие индивидуально-личностного потенциала обучающихся: ценностно-смысловой сферы, переживаний, субъектности, индивидуальности, личностного опыта, опыта познания «собственной идентичности и собственного предназначения», саморазвития и др.

– Акцент на формирование и развитие у обучающихся целостного общекультурного опыта (В.В. Сериков): эмоционально-ценностного, когнитивного, репродуктивного, творческого, проектного, экспертного, методологического, коммуникативного, исследовательского и др.

– Акцент на развитие общих, специальных и парциальных способностей обучающихся.

– Акцент на развитие вариативного интеллектуально-стилевого репертуара обучающихся (развитие метакогнитивных способностей, например: теоретического, практического, прогностического, критического, иррационального, дивергентного мышления и др.; продуктивность интеллектуальной деятельности в разнотипных ситуациях; гибкость смены «режимов мыследеятельности»), формирование и развитие персонального интеллектуального стиля обучающихся.

– Субъект-субъектный стиль педагогического взаимодействия; педагогическая поддержка, консультирование, сопровождение процессов «самостроительства», культурного, ценностного, жизненного, профессионального самоопределения, саморазвития обучающихся через диалог, понимание жизненного контекста, эмпатию, со-деятельность, со-творчество, интеракцию, рефлекссию и др.

Критерий «экологический потенциал образовательной системы»:

– Акцент образовательных программ на утверждение эгоцентрических ценностей: жизнь как абсолютная ценность; самоценность всех форм жизни; коэволюция (соразвитие) природы и общества; экологическое «многообразие» и культурное «многообразие» как необходимое условие развития всего живого.

– Создание условий для развития у обучающихся многомерного глобального мышления, экологической культуры эгоцентрического типа.

– Создание условий для удовлетворения базовых человеческих потребностей (духовных потребностей): в любви и признании, саморазвитии и самоопределении, общении, познании, творчестве и др.

– Создание условий для непрерывного образования, самообразования, саморазвития каждого.

– Уважение чести и достоинства всех участников педагогического процесса.

– Ценность образовательных ресурсов с позиции сохранения и развития психического, физического, генетического здоровья обучающихся.

Критерий «культуросообразность образовательной системы» (в частности, ценностями постнеклассической культуры являются: развитие и саморазвитие; самоценность «индивидуального», «особенного», «персонифицированного»; многообразие, мультикультурность, плюральность в стилях, идеях, концепциях, формах, критериях; доминанта – творческо-экспертно-инновационная деятельность):

– Включение в образовательные программы метапредметных культурно-гуманитарных центров, «погружающих» обучающихся в глобальные экзистенциальные проблемы человечества и возможные стратегии развития человеческой цивилизации, человеческой культуры.

– Проектирование содержания гуманитарных дисциплин на основе принципа «мультикультурности»; содержание должно отражать, например, многообразие философских концепций по той или иной проблеме, многообразии конфессиональных культур и др.

– Многообразие образовательных программ, возможность выбора образовательного маршрута.

– Гетерогенность и инклюзивность образовательной среды. Равноправие в получении образования (развития) для различных гетерогенных групп обучающихся, отличающихся культурными, конфессиональными, социальными, психофизическими, стилевыми, языковыми и другими особенностями, т. е. в глобальном смысле – «безбарьерность образовательной среды». Создание психолого-педагогических условий для развития и саморазвития каждого обучающегося.

– Открытость и доступность образовательного контента, интерактивность образовательного пространства.

– Поликультурность образовательного пространства с акцентом на воспитание *«разумной толерантности»* как способности понять и принять человека «другой» культуры, ментальности, уровня образования, стиля мышления. Билингвальный формат образовательных программ, позволяющий приобщить гетерогенные группы обучающихся к ценностям нацио-

нальной и мировой культуры посредством родного и иностранного языков (М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин).

Эмпирические (*факты-примеры, факты-иллюстрации*), статистические, математические и формально-логические критерии составляют содержание периферических критериальных подсистем. В контексте постнеклассической науки данные критерии не отождествляются с универсальными, инвариантными, доминантными критериями научной рациональности, тем более в социально-гуманитарных науках. Например, Ю.А. Петров отмечает, что в процессе мышления используются не столько формально-логические правила (опирающиеся только на форму понятий и суждений), сколько *содержательно-логические* – неформальные, учитывающие содержание понятий и суждений [122]. Знание логических «формул» не гарантирует, что исследователь мыслит *логично*. К содержательно-логическим правилам относятся правила неполной индукции, классификации объектов, конструирования генетических определений, дедуктивного вывода, построения объяснительных гипотез и др. Это важнейшие инструменты мышления.

Таким образом, парадигма педагогического исследования:

– Одна из моделей научной рациональности (!); ***методологическая модель постнеклассической научной рациональности***.

– *Открытая для критической рефлексии и трансформации нормативно-критериальная система*, которая интегрирует социокультурные и научные ценности, методологические нормы (стратегии, подходы, принципы, методы, критерии), обще- и специально-научные теории и концепции, выполняющие методологическую функцию, ценностные установки, методологические и эвристические стратегии исследователя как субъекта научного познания и является методологическим стандартом для решения научно-педагогических задач в определенном социокультурном и научном контекстах. Интегрирует *социокультурное, рационально-логическое (специально-научное, методологическое) и субъективно-личностное измерения научного познания*.

– Включает *инвариантное критериальное «ядро»* (методологические, содержательно-логические и гуманитарные критерии) и *периферические вариативные критериальные подсистемы* (эмпирическую, формально-логическую, статистическую и др.). Структура критериального «ядра» и «периферии» обусловлены культурно-научным контекстом, спецификой научных проблем, целей и задач конкретно-научного исследования.

– Инструмент методологического мышления, «оперативная» модель (У. Эко) [212], мысленная конструкция для решения научных задач,

«идеальная кибернетическая модель» (В.А. Штофф) [207], модель управления и самоуправления качеством научного исследования.

– **Метапарадигма, которой имманентно присуща множественность парадигмальных оснований**; метапарадигма, которую можно трансформировать; метапарадигма, на основе которой проектируются вариативные локальные парадигмальные основания (идеалы, стратегия, подходы, методы) решения конкретно-научной проблемы (в этом – «**эффект потенциальной полипарадигмальности**»);

– Выполняет следующие основные **функции**:

▪ **аксиологическую** (научная деятельность «пронизана» ценностями; в парадигму интегрированы полифонические философские концепции, доминирующие в тот или иной культурно-исторический период, создающие аксиологическое поле исследований; ученый позиционирует себя в системе социокультурных и научных ценностей, самоопределяется, осуществляет выбор философско-аксиологических оснований собственного исследования);

▪ **эпистемологическую** (в каждый культурно-исторический период в новом социокультурном и научном контекстах, особенно в периоды «научных революций», радикальных парадигмальных трансформаций переосмысливаются сущность науки, научного знания, научного исследования, формируется новое понимание научной истины, в частности сегодня акцентируется внимание на контекстности, многомерности и относительности научной истины, изменяется «формула» социально-гуманитарного научного знания (которое рассматривается как единство истины и ценности, истины и нормы), генерируются новые, модернизируются «старые» методы исследования, переструктурируется «ядро» критериев научной рациональности, критериев оценки качества научного исследования);

▪ **гносеологическую** (в структуру парадигмы интегрированы общенаучные, социально-гуманитарные и конкретно-научные подходы, теории, создающие концептуальное междисциплинарное пространство, в котором «развертывается» конкретное научное исследование; концептуальное пространство задает «способ видения» реальности [108], включает определенные «объяснительные схемы» как способы организации концептуального аппарата, задающего стратегию научного исследования [213]);

▪ **эвристическую** (каждая парадигма имеет определенный гносеологический, эвристический потенциал, методологический ресурс; в связи с парадигмальными трансформациями в культуре и науке, усилением междисциплинарных и трансдисциплинарных взаимодействий, обострением противоречий в рамках конкретно-научной дисциплины между фактами и теорией, типом проблем и возможностями методологического инструмен-

тария и др., происходит перманентный процесс парадигмальных трансформаций, в частности «*парадигмальных прививок*» – критической экстраполяции и «подстройки» подходов, методов исследований из одной научной дисциплины в другую, что задает новый вектор, новые возможности для исследований, новое качество (например, использование системного подхода в социально-гуманитарных науках) [178];

▪ *системно-интегративно-нормативную*. Именно в парадигме интегрированы, структурированы, иерархизированы методологические нормы и дескриптивные конструкции, выполняющие нормативно-методологические функции. Парадигма есть нормативно-критериальная система, интегрирующая частные нормативные подсистемы: «источники и уровни методологической рефлексии и методологического проектирования научного исследования», «методологические стратегии исследования», «логико-гносеологическая модель педагогического исследования», «инвариантные критерии качества научного исследования», «методологический аппарат научного исследования», «методы исследования» и др. Доминирующей функцией парадигмы является *нормативная* (Что такое методологическая аргументация (обоснование), какими конкретно методологическими нормами руководствоваться в процессе исследования? Какова технология аргументации, методологического обоснования? Как структурированы методологические нормы? Как проектировать, реализовывать, оценивать качество процесса и результатов научного исследования? Каковы критерии качества исследования?);

– *Основание управления и самоуправления качеством научно-педагогических исследований*. Качество научного исследования определяется степенью соответствия его процедуры и результатов методологическим, логическим и гуманитарным критериям, а управление качеством заключается в обосновании и разработке инструментов и механизмов, обеспечивающих качество научных исследований. Наука, научно-исследовательская деятельность являются объектами управления – системного анализа и рефлексии культурно-научно-образовательного контекста, прогнозирования, нормирования, методологического проектирования, технологизации процесса, эвалюации качества процесса и результатов, методологической рефлексии. Парадигма есть «методологическая система координат» для исследователя, модель *самоуправления качеством* научного исследования, «*призма*» для *методологической рефлексии* и основание для *методологического проектирования* исследования, *многомерной оценки* его качества. На языке метафор – это «система координат», «навигационная система», «GPS» научного исследования, задающая «рамку» научного мышления и научной деятельности ученого.

4 Инвариантная структура парадигмы педагогического исследования в контексте постнеклассической культуры и науки

Парадигма – норма, а норма – это конвенция ученых. Потенциальных моделей научной рациональности множество (и это не только методологические модели). Модели конструируются методологами в качестве инструмента решения разноуровневых специально-научных и методологических задач, связанных: с *управлением качеством научных исследований, систематизацией критериев качества научно-исследовательской деятельности, структурированием «готового» научного знания, определением и визуализацией генетических, междисциплинарных и трансдисциплинарных связей в науке, структурированием методологического инструментария (методологического обеспечения), методологических алгоритмов, критериальных шкал в рамках локального научного исследования* и др.

Источниками методологической рефлексии и структурирования парадигмы прикладного педагогического исследования **как методологической модели постнеклассической научной рациональности**, модели управления и самоуправления качеством научно-педагогических исследований в контексте постнеклассической культуры являются: *социокультурный, нормативно-критериальный, критико-рефлексивный, кибернетический, системный и субъектный подходы к пониманию сущности и конструированию моделей научной рациональности; идеи и концепции постструктурализма, постмодернизма; междисциплинарный подход; трансдисциплинарный подход; концепция уровней методологического обеспечения и методологической рефлексии научного исследования; теория аргументации; концепции гуманитаризации и аксиологизации науки; концепции парадигмальных трансформаций в науке; концепция типов научной рациональности; концепция «открытой» научной рациональности; концепции философии и методологии науки, раскрывающие «общее» и «особенное» в парадигмах естественных, технических и социально-гуманитарных наук.*

Социокультурный подход. Парадигма как методологическая модель научной деятельности всегда имеет «социокультурную размерность» (В.С. Степин). Одним из факторов трансформации «научной парадигмы» как нормативно-критериальной системы являются парадигмальные трансформации в культуре, «глобальные» изменения социокультурного контекста, в котором осуществляется исследование. Культурные трансформации обуславливают генезис оснований науки (оснований парадигмы научного исследования): *философских оснований науки, научной картины мира, идеалов и норм научного исследования* [178]. Идеалы и нормы научного исследования, методологические критерии, интегрированные в парадигме,

зависят от доминирующих в культуре установок и ценностей (ценности культуры постмодерна: множественность и многомерность истины, многообразие мировоззренческих стилей, позиций, идей, концепций и др.). Социокультурный контекст «задается», «материализуется» в философских категориях, методологических стратегиях исследования, в философско-антропологических, культурологических, социологических и других подходах и концепциях, которые выполняют методологическую функцию для конкретно-научного исследования. Ценности культуры оказывают существенное влияние на ментальность исследователей, «ментальность» науки.

Логическое, «понятийное» оформление» культурных новаций, новых культурных реалий первоначально осуществляется благодаря философской рефлексии, способности философии генерировать новые категориальные матрицы, обеспечивающие выход за рамки традиционных способов понимания и осмысления объектов реальности. «Развивая свои категории, философия готовит для естествознания и социальных наук своеобразную предварительную программу их будущего понятийного аппарата. Применение развитых в философии категорий в конкретно-научном поиске приводит к новому обогащению категорий и развитию их содержания» [178, с. 264]. Например, философский уровень методологии современных научно-педагогических исследований, направленных на обоснование и разработку концепций и технологий экологического образования экоцентрического типа, составляют следующие философские идеи и концепции: идеи русского космизма, ноосферная концепция, коэволюционная модель социоприродного взаимодействия, экоцентрический подход и др. Именно в философии (а не в биологии, экологии, педагогике, психологии) впервые получили содержательную интерпретацию и логическое оформление такие категории, как «самоценность жизни», «самоценность природы», «биоэтика», «коэволюция природы и общества» и др. Именно в философии сформировалось новое аксиологическое поле научно-педагогических исследований, «ядро» которого составляют экоцентрические ценности: многообразие жизни как условие ее сохранения и развития; уникальность, экологическая ценность всех форм жизни; самоценность природы как естественной среды обитания всего живого; коэволюция природы и общества, в основе которой нравственный и экологический императивы.

Новая «волна» цивилизационного развития, изменение «парадигмы культуры» порождают «мутации общенаучной и специальных научных картин мира». «Научная картина мира – особый тип научного теоретического знания, форма систематизации научного знания, обобщенная теоретическая модель реальности, в которой отражаются сущностные связи реального мира и которая задает целостное видение предметного поля науки

соответственно определенному историческому этапу ее функционирования и развития. Важнейшей характеристикой картины мира является ее онтологический статус» [178, с. 197]. Формирование конкретно-научных онтологий есть процесс внутри- и междисциплинарных взаимодействий, а также взаимодействий в системе «культура – наука». Научная картина мира (например, «синергетическая картина мира») задает целостное видение исследуемой реальности, определяет круг допустимых эмпирических и теоретических задач исследования и ориентирует исследователя в выборе средств их решения. Таким образом, научная картина мира, как и дисциплинарные онтологии (локальные конкретно-научные картины мира) выполняют не только онтологическую, но и *методологическую функцию*.

Социокультурно обусловлены идеалы и нормы научного исследования. В одной исторической эпохе могут сосуществовать вариативные нормативно-критериальные системы, регламентирующие научные исследования. Вместе с тем в системе идеалов и норм науки, конкретно-научных дисциплин в определенном культурно-научном контексте можно определить нормы-инварианты. Например, И.И. Цыркун считает важным использование *интегративного подхода* к проектированию и реализации современных научно-педагогических исследований, выражающегося в комплексности естественнонаучного, технологического, гуманитарного идеалов научности при инвариантности естественнонаучного идеала – идеала «доказательной» педагогики. В системе идеалов и норм науки выделяются следующие основные формы: «1) идеалы и нормы объяснения и описания; 2) доказательности и обоснованности знания; 3) построения и организации знания. В совокупности они образуют своеобразную схему метода исследовательской деятельности, обеспечивающую освоение объектов определенного типа» [178, с. 244]. Для *постнеклассической науки характерны открытость, динамичность нормативно-критериальных систем, потенциальная полипарадигмальность*.

Критико-рефлексивный, нормативно-критериальный и кибернетический подходы. Важно, что парадигма является принципиально «открытой» для критической рефлексии, реконструкции нормативно-критериальной системой (даже при наличии инвариантного критериального «ядра»). В частности, объективным в контексте постнеклассической научной рациональности является включение в критериальное ядро оценки качества педагогических исследований гуманитарных критериев. Парадигмальные трансформации в науке связаны с «глобальными» трансформациями в культуре, «волнами» цивилизационного развития [181]. Парадигма науки – это «открытая структура» (Н.С. Автономова), «открытая рациональность» (В.С. Швырев).

Парадигма как нормативно-критериальная система интегрирует методологические нормы (стратегии, подходы, принципы, методы, критерии) и дескриптивные теоретические конструкции (дисциплинарные онтологии, теории, концепции, категории), выполняющие методологическую функцию. Парадигма структурирует и регламентирует методологические процедуры (методологическая аргументация, методологическое проектирование исследования, экспериментальная работа, экспертиза качества процесса и результатов научного исследования, гуманитарная экспертиза результатов, методологическая рефлексия). Парадигма прикладного педагогического исследования в контексте постнеклассической научной рациональности интегрирует следующие критериальные подсистемы: инвариантное критериальное «ядро» (методологические, содержательно-логические и гуманитарные критерии) и периферические критериальные подсистемы (эмпирические, формально-логические, статистические критерии). Структура критериального «ядра» и «периферии» обусловлена культурно-научным контекстом, типом, спецификой научных проблем, предметом, целью и задачами конкретно-научного исследования и в этой связи является принципиально открытой.

Парадигма – инструмент методологического мышления, «призма» для перманентной методологической рефлексии: «Как должно осуществлять методологическую аргументацию?», «Каковы источники, уровни методологического обеспечения и методологической рефлексии научного исследования?», «Какова логика прикладного педагогического исследования и как должно его проектировать и осуществлять?», «Каковы инвариантные и вариативные критерии качества научного исследования и как должно осуществлять экспертизу качества?» и др. Парадигма – призма для методологического обоснования (*методологической аргументации*) и оценки качества процесса и результатов научного исследования. Обоснованность научных знаний – инвариантная норма научных исследований.

Парадигма – методологическая модель для управления и *самоуправления качеством научно-педагогических исследований* (междисциплинарный системный анализ, рефлексия и моделирование культурно-научно-образовательного контекста, методологическая аргументация, методологическое проектирование парадигмальных оснований исследования и прогнозирование его качества, нормирование и технологизация исследования, методологическая и гуманитарная экспертиза результатов, методологическая рефлексия посредством конструирования корреляционных матриц).

Системный подход («системно-модельный подход» [139]). Парадигма есть нормативно-критериальная система, интегрирующая относительно автономные нормативные подсистемы, выступающие в качестве локаль-

ных вариативных моделей научной рациональности. Эти нормативные подсистемы в структуре парадигмы выполняют локальные методологические функции и находятся в отношениях комплементарности. В парадигму педагогического исследования интегрированы такие локальные нормативные подсистемы, как: «источники, уровни методологического обеспечения и методологической рефлексии: философский, общенаучный, естественнонаучный и социально-гуманитарный, конкретно-научный, технологический», «методологические стратегии: монодисциплинарная, междисциплинарная, трансдисциплинарная», «метаподходы: гуманитарный и технологический», «методологический аппарат, методологические характеристики исследования», «логико-гносеологическая модель прикладного педагогического исследования», «гуманитарные критерии качества педагогического исследования» и др.



Рисунок 3 – Многомерное парадигмальное пространство конкретного исследования

Примечание – **R** – рефлексия ученого

Субъектный подход. В методологии постнеклассической науки утверждается новая парадигма, легализирующая в своей структуре субъекта научного познания с его «субъектностью и субъективностью». Специалисты утверждают, что наука «насквозь психологична»: «Психологические факторы опосредуют влияние социокультурного контекста науки на систему научного знания, как бы встраиваясь между ними. Любые глобальные социальные события влияют на развитие научного знания, но это влия-

яние всегда опосредовано изменениями в психологии познающего субъекта – его стиля мышления, установок, ценностных ориентаций» [2, с. 296–297]. *Научное творчество есть сложный синтез социокультурного, рационально-логического (специально-научного, методологического) и субъективно-личностного.*

С одной стороны, парадигма – инвариантная нормативно-критериальная система, методологический эталон; с другой – *парадигма – объект персональной рефлексии исследователя. Результаты рефлексии – источник методологического проектирования локальной парадигмальной «рамки» конкретного исследования.* В этом локальном парадигмальном пространстве сопряжены и социокультурный, и научный (специально-научный, методологический), и субъективно-личностный аспекты. В этом заключается принципиальная множественность парадигмальных оснований конкретного исследования; в этом – потенциальная «полипарадигмальность». «Человеческое измерение» в науке, субъектность ученого заключается в том, что в контексте потенциального многомерного парадигмального пространства ученый (как субъект научного исследования) осуществляет методологическое проектирование парадигмальной рамки собственного исследования. Решение научной проблемы может осуществляться на основе конкурирующих, альтернативных парадигмальных оснований, различных методологических стратегий, подходов и стилей.

«Полипарадигмальность», «множественность» парадигмальных оснований обусловлены целым рядом объективных и субъективных факторов: мультикультурностью, многообразием научных подходов, теорий, концепций, ценностными установками исследователя, уровнем его методологической культуры, рефлексивной самостоятельности и др. Полипарадигмальность проявляется в выборе ученым методологической стратегии, философских, общенаучных, социально-гуманитарных, педагогических подходов и концепций как методологических источников проектирования авторской концептуальной модели, в определении предмета (ракурса, аспекта) и цели исследования в условиях многообразия культурно-научного ландшафта. Однако речь не идет о «субъективной методологии» и «методологическом анархизме». Научное знание должно быть обосновано и не только методологически. Эта ценностная установка является актуальной и для постнеклассической науки.

Парадигме имманентно присуща «множественность» парадигмальных оснований. Потенциальная «множественность», «гибкость» парадигмы обусловлена аксиологическими (субъективно-личностными) факторами. Потенциальная множественность парадигмальных оснований, потенциальная полипарадигмальность и в этой связи возможность конструи-

рования исследователем парадигмальной рамки локального конкретно-научного исследования – ценности постнеклассической науки.

Основываясь на результатах исследования в области *теории аргументации* [60], структурирование постнеклассической парадигмы прикладного педагогического исследования осуществляется сквозь призму «*сущее – должное*» («описание – оценка»). Парадигма научного исследования есть явно нормативно-методологическая, прескриптивная конструкция («*Как должно проектировать, осуществлять научное исследование?*»). Ценности и идеалы науки, принципы научного исследования, философско-аксиологические концепции, методологические стратегии, обще- и специально-научные подходы, методологические характеристики исследования, логико-гносеологический алгоритмы, методы исследования, методологические, логические, гуманитарные, статистические, эмпирические и другие критерии качества – *методологические нормы* («*Как должно проектировать, осуществлять, оценивать качество научного исследования?*»). Методологические нормы характеризуются с позиции *эффективности, целесообразности* (а не истинности или ложности).

Описание: сфера «сущего»	Оценка, норма: сфера «должного»
<p>Общенаучная и специально-научные картины мира Философские категории и понятия («Что есть?») Обще- и специально-научные категории и понятия Обще- и специально-научные теории, концепции</p>	<p><i>Философские подходы («аксиологическое поле исследования»)</i> <i>Ценности и идеалы науки</i> <i>Принципы научности</i> <i>Общенаучные, социально-гуманитарные и научно-педагогические подходы</i> <i>Методологические стратегии</i> <i>Методологический аппарат (проблема, актуальность, тема, объект, предмет, цель, гипотеза, задачи)</i> <i>Логико-гносеологические алгоритмы</i> <i>Критерии качества процесса и результатов</i></p>

Рисунок 4 – Структура парадигмы научного исследования: дескриптивные и прескриптивные источники методологического обеспечения

Источниками методологического обеспечения научно-педагогического исследования, структурированными в парадигму, являются не только нормативно-методологические знания, но и дескриптивные

обще- и специально-научные знания: философские категории, выполняющие онтологическую функцию, обще- и специально-научная картина мира, обще- и специально-научные категории и понятия, теории, концепции, эмпирические факты. Эти «знания-источники» явно относятся к сфере «сущего» («Что есть»). В структуре парадигмы данные дескриптивные компоненты выполняют методологическую (прескриптивную, нормативную) функцию. В этой связи следует различать «методологическое знание» и «функционально-методологическое знание» (дескриптивное знание, выполняющее методологическую функцию). Специально-научная теория, не являясь методологической по существу, выполняет методологическую функцию, выступает одним из источников методологического обеспечения по отношению к специально-научному исследованию более частного характера [213]. Например, культурологическая концепция содержания образования («Что есть содержание образования в контексте культурологического подхода?») выполняет методологическую функцию по отношению к исследованиям в области дидактики, частных методик обучения.

Сквозь призму «сущее – должное» рассматриваются все нормативные подсистемы, интегрированные в парадигму. В частности, в нормативную подсистему «Задачи исследования. Логика прикладного педагогического исследования», которая является своеобразным вектором-алгоритмом научного поиска, структурированы как дескриптивные, так и оценочно-нормативные компоненты, которые не связаны логически. Логика исследования конкретизируется в системе дескриптивных эмпирических и теоретических, аксиологических и нормативных задач исследования.



Рисунок 5 – Структура прикладного педагогического исследования: «сущее» и «должное»

Инвариантный логико-гносеологический алгоритм является методологическим ориентиром, объектом рефлексии для педагога-исследователя, который, в идеале, должен самостоятельно *обосновывать логику собственного исследования* через конструирование предмета, цели, гипотезы, задач и методов исследования. Решение задач исследования связано с генерированием дескриптивных и прескриптивных научных знаний. Крайне важно понимание исследователем *специфики и способов аргументации дескриптивных («Что есть педагогический процесс?») и нормативных («Как должно проектировать и осуществлять педагогический процесс?») конструкций*. В частности, эмпирическая аргументация применима только для описательных утверждений. Факты-примеры, факты-иллюстрации могут использоваться для эмпирического подтверждения или фальсификации теории, определения *«истинности – ложности»* дескриптивных теоретических конструкций, а также для *обоснования практической актуальности* проблемы и темы научного исследования.

Инвариантная структура постнеклассической парадигмы прикладного педагогического исследования отражена на рисунке 6. Как связаны компоненты и элементы в данной парадигмальной модели? Рассмотрим одну из «цепочек» связей: *постнеклассическая культура – ценности и нормы постнеклассической науки – методологические стратегии и метаподходы – методологические алгоритмы, методы, критерии качества исследования*. В парадигме сопряжены социокультурный, рационально-логический (методологический, специально-научный) и субъективно-личностный компоненты. Динамика социокультурного контекста вызывает парадигмальные трансформации в науке. Естественно, трансформируются аксиологические и методологические установки «парадигмальных сообществ», конструирующих парадигмальные модели. Трансформируются философско-аксиологические основания, научные онтологии, ценности и нормативная система науки. Ценностями постнеклассической культуры являются «культурное многообразие», «множественность», «многомерность», «самоценность и полилог культур», «демассификация культуры», «комплементарность» и др. Изменяются ценностные установки и нормы науки: акцентируется внимание на гетерогенности «правил игры» в науке (Ж.-Ф. Лиотар), легализации субъекта научного исследования, потенциальной полипарадигмальности, поликонцептуальности, контекстности, многомерности и относительности научной истины, гибкости и открытости нормативно-критериальных систем, необходимости гуманитарной экспертизы. Ценности науки (идеалы научности) конкретизируются в *методологических нормах – стилях, стратегиях, метаподходах, алгоритмах, методах, критериях*.

ЦЕННОСТИ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ НАУКИ						
МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ АРГУМЕНТАЦИЯ В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ						
Дескриптивные конструкции с неявной оценкой			Прескриптивные конструкции (с доминированием оценочно-нормативного компонента; «чистая» оценка)			
↓						
Уровни и источники методологической рефлексии и методологического проектирования исследования						
ФИЛОСОФСКИЙ УРОВЕНЬ						
Философская картина мира; философские категории и понятия			Философские подходы (экзистенциализм, постструктурализм, постмодернизм и др.), эпистемологические и гносеологические ценности и нормы			
ОБЩЕНАУЧНЫЙ УРОВЕНЬ						
Общенаучная картина мира; общенаучные категории; общенаучные теории и концепции			Ценности и нормы науки. Общенаучные подходы (системный, синергетический и другие подходы). Общенаучные методы исследования (мысленные эксперимент, конструирование гипотез, моделирование и др.). Критерии научности (новизна, обоснованность, концептуальность, системность, понятийно-терминологическая однозначность и др.)			
УРОВЕНЬ МЕТОДОЛОГИИ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК. УРОВЕНЬ МЕТОДОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК						
Естественнонаучная картина мира; естественнонаучные категории, теории и концепции. Социально-гуманитарная картина мира; социально-гуманитарные категории, теории и концепции			Ценности и нормы естественных наук. Естественнонаучные подходы. Математические и статистические методы исследования. Ценности и нормы социально-гуманитарных наук. Социально-гуманитарные подходы (культурологический, антропологический, субъектный и др.). Социально-гуманитарные методы исследования (метод исторических реконструкций, биографический метод, кейс-метод и др.). Критерии гуманитарной экспертизы			
УРОВЕНЬ МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ						
Педагогическая картина мира; общепедагогические категории, понятия, теории и концепции			Ценности и нормы педагогики. Методологические идеалы (естественнонаучный, гуманитарный, технологический). Методологические стратегии исследования (междисциплинарная, трансдисциплинарная). Гуманитарный и технологический метаподходы . Педагогические подходы (лично развивающий, компетентностный и др.). Методологический аппарат. Методы исследования (педагогический эксперимент и др.). Критерии качества (методологические, содержательно-логические, гуманитарные, статистические, эмпирические)			
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПАРАДИГМАЛЬНОЙ РАМКИ КОНКРЕТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ						
Понятийно-категориальный аппарат конкретного исследования			<i>Методологическое обоснование конкретного исследования:</i> выбор проблемы, методологической стратегии, метаподхода (гуманитарного, технологического); позиционирование и выбор философских, общенаучных, социально-гуманитарных, педагогических подходов, теорий, концепций, выполняющих методологическую функцию; проектирование методологического аппарата (актуальность, тема, предмет, цель, задачи и др.). Обоснование логики исследования, технологии эксперимента. Определение эвристического потенциала исследования: новизна, теоретическая и практическая значимость потенциальных результатов . Гуманитарная экспертиза результатов			
ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ. ЛОГИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ						
Эмпирическое описание культурно-научно-образовательного контекста (факты-примеры, факты-иллюстрации; обобщение, теоретическая интерпретация фактов)	Обоснование и конструирование дескриптивной теоретической (концептуальной) модели	Гуманитарная экспертиза концепции	Обоснование и конструирование нормативной модели (методической системы)	Гуманитарная экспертиза методической системы	Конструирование локальной нормативной модели (методики, технологии)	Эксперимент. Гуманитарная экспертиза методики

65

Рисунок 6 – Структура постнеклассической парадигмы прикладного педагогического исследования

Таблица 2 – Методологическая матрица определения эвристического потенциала исследования

Тема: «Педагогические условия формирования у младших школьников отношения к природе как самоценной реальности»																	
Область педагогики	Тип исследования			Методологические стратегии		Метаподходы		Предмет исследования	Цель	Результаты	Уровни новизны результатов						
	фундаментальный аспект	прикладной аспект	методические раз-работки	междисциплинарная	трандисциплинарная	гуманитарные	технологические				конкретизация	дополнение	абсолютная новизна				
Теория и методика экологического образования школьников	Экоцентрическая концепция экологического образования школьников	Педагогические условия формирования отношения к природе как самоценности	Критерии, показатели, диагностическая шкала	Модули, методические карты занятий	Методические алгоритмы и рекомендации	<i>Философия</i> (экоцентрическая концепция социального взаимодействия)	<i>Психология</i> (экопсихологический, когнитивно-стилевой, субъектно-деятельностный подходы)	<i>Педагогика</i> (экогуманитарная парадигма экологического образования)	Ценности экоцентрической экологической культуры: многообразие как источник развития, самодостаточность природы, уникальность всех форм жизни, коэволюция природы и общества	Экоцентрический подход, экогуманитарная парадигма экологического образования, культурологический, экопсихологический, когнитивно-стилевой, субъектно-деятельностный подходы	Системный, квалитетный подходы	Формирование у младших школьников отношения к природе как самоценности в экологической деятельности как компонента экологической культуры	Обосновать экоцентрическую концепцию экологического образования младших школьников и разработать соответствующее методическое обеспечение	Понятие «отношение к природе как самоценности»		+	
										Критерии, шкала		+	+				
										Экоцентрическая концепция экологического образования			+				
										Педагогические условия		+					
										Методика		+		+			

Прогностическая оценка: «Прикладное педагогическое исследование, реализующееся в контексте междисциплинарной и трандисциплинарной методологических стратегий на основе новых подходов (экоцентрического, экопсихологического), основными результатами которого являются экоцентрическая концепция экологического образования младших школьников, методика формирования у младших школьников отношения к природе как самоценности в экологической деятельности. Результаты исследования характеризуются существенной новизной (уровни дополнения и абсолютной новизны)».

Для постнеклассической науки характерным является экспликация связей внутринаучных ценностей с общегуманитарными ценностями [178], что выражается в *комплементарности междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий научного исследования*. Методологи акцентируют внимание исследователей на:

– *Сложности и многомерности* объекта исследования, *множественности контекстов и ракурсов* его рассмотрения и интерпретации.

– Потенциальной *множественности парадигмальных рамок* исследования одного и того же объекта.

– *Контекстности, относительности и многомерности научной истины*, потенциальной *множественности предметов* («ракурсов») исследования одного и того же объекта.

– *Потенциальной поликонцептуальности* (вариативности концептуальных моделей объекта исследования, обусловленной многообразием культурных и педагогических ценностей).

– *Междисциплинарном подходе* к обоснованию и разработке концепции авторской педагогической системы.

– *Взаимодополнительности технологического и гуманитарного метаподходов*. Технологический метаподход есть коррелят системного, информационного, квалитологического, квалиметрического, программно-целевого, нормативно-критериального и других подходов. Гуманитарный – сопряжен с реализацией гуманитарных «по природе» подходов: субъектно-деятельностного, аксиологического, антропологического, культурологического, онтопарадигмального, контекстного, ситуационно-средового, компетентностного, личностно развивающего и др. Комплементарность технологических и гуманитарных методологических подходов, с нашей точки зрения, объективна, закономерна и крайне важна. Во-первых, ***педагогические проблемы***, которые призваны решать педагогические исследования, различны и по уровню, и по типу: ***методологические*** (например, методологические стратегии исследования феномена «непрерывное образование»; инвариантные критерии качества интернациональных научных исследований), ***специально-научные концептуальные*** (научное обоснование гуманитарной модели содержания высшего педагогического образования), ***квалитологические*** (качество и управление качеством интернациональных педагогических систем; наукоемкое проектирование открытых информационно-образовательных сред), ***квалиметрические*** («измерение» и оценка качества авторских педагогических систем), ***инструментально-методические*** (научное обоснование и разработка технологий личностно развивающего обучения иностранным языкам в начальной школе) и др. Во-вторых, даже «высшие по уровню гуманитарности» педагогические

концепции всего лишь декларации, если они не разработаны на технологическом уровне («ценности – цели – содержание – инструментарий»). В-третьих, научное обоснование и разработка педагогических новаций, связанных с развитием образовательных систем, практически всегда включают и концептуальный, и онтодидактический, и инструментально-технологический, и квалитологический, и квалитметрический и другие аспекты. В этой связи В.С. Сериков отмечает: «Гуманитаризация образования должна будет органически уживаться с повышением его технологичности, а проектный подход войдет в практику не только обучения, но и станет ведущим методом управления образовательными учреждениями со всеми присущими ему аспектами – критериальностью, экспертностью, альтернативностью, наукоемкостью, что обеспечит непрерывность инновационных процессов в образовании» [166, с. 97].

– Сопряженности социокультурного, научного (рационально-логического), субъектного (субъективно-личностного) подходов. В процессе научного исследования осуществляется рефлексивный «выход» за «пределы» науки с целью рефлексии культурного поля. В педагогическом исследовании в качестве источников научной рефлексии, методологического обеспечения и конструирования авторских концептуальных моделей используются не только философские, обще- и конкретно-научные подходы, теории, концепции, но и элементы «других» когнитивных практик социально-гуманитарной природы, «других» сегментов социокультурного опыта (мораль, политика, идеология, религия, искусство и др.). «Сопряженность» заключается в интеграции в критериальное «ядро» оценки качества педагогического исследования гуманитарных критериев, в обязательности процедуры социально-гуманитарной экспертизы научно-педагогических новаций, авторских педагогических систем, технологий, методик обучения и воспитания. Реализация педагогических новаций связана с гуманитарными «рисками». *Функция гуманитарной экспертизы заключается в оценке степени влияния возможных негативных факторов, прогнозировании и упреждении педагогических рисков.* Ведь результатами педагогических инноваций могут быть, например, шаблонность, «моностиль» мышления, «перегрузка» обучающихся, тревожность и неврозы, стагнация или регресс в их интеллектуальном развитии и др. В этой связи А.И. Субетто обоснованно вводит понятие «*этика педагогических инноваций*». В контексте постнеклассической науки считаем правомерным дополнить структуру «инновационного цикла», разработанную И.И. Цыркуном в рамках стратегии экстерноризации и инновационной направленности педагогической науки, и включить в эту структуру такой компонент, как «гуманитарная экспертиза педагогической новации». Тогда структура

«инновационного цикла» в педагогике будет следующая: *научный поиск* \Rightarrow *создание новшества* \Leftarrow *гуманитарная экспертиза и прогнозирование гуманитарных рисков* \Rightarrow *реализация новшества* \Leftarrow *гуманитарная экспертиза результатов* \Rightarrow *рефлексия нововведения*.

Далее сфокусируемся на уровнях и источниках методологического обеспечения и методологической рефлексии педагогического исследования. Впервые тезис о типах и уровнях методологии был сформулирован В.А. Лекторским и В.С. Швыревым, дополнен Э.Г. Юдиным. В структуре методологического знания ученые выделяют следующие уровни: *философская методология, уровень общенаучных принципов и форм исследования, конкретно-научная методология, уровень методики и техники исследования* [205; 213]. Считаем, что является правомерным выделение и *уровня методологии социально-гуманитарных наук* (см. п. 2), включающего специфические для социально-гуманитарного научного познания методологические подходы (антропологический, культурологический, аксиологический и др.), методы (нормативного прогнозирования, гуманитарной экспертизы и др.). Данные подходы (как и философские концепции, общенаучные подходы) конкретизируются на конкретно-научном и технологическом уровнях методологии педагогического исследования.

Философский уровень методологии образуют философские категории, различные философские концепции, подходы: диалектический материализм, экзистенциализм, философская антропология, прагматизм, постструктурализм, постмодернизм, глобальный эволюционизм и др. Философские концепции, подходы как основания научных исследований выполняют следующие основные функции: *онтологическую* (новая модель реальности, зафиксированная в философских категориях), *эвристическую* (новый тип объектов, новая категориальная матрица, задающая новую «рамку понимания» сущности объектов, «способ видения» реальности, импульс развития категориального аппарата конкретно-научных дисциплин, новые стратегии исследования), *эпистемологическую* (новое понимание, интерпретация сущности научного познания, его критериев качества, например многомерность и относительность научной истины, комплементарность рационально-логического и субъективно-личностного в научном познании), *аксиологическую* («идеология» исследования, новые культурные идеалы, мировоззренческие установки).

Аксиологическая функция философских источников является одной из приоритетных. Философские концепции задают *аксиологическое поле* конкретно-научных исследований, формируют *ментальное поле исследователя*. Аксиологическое поле педагогических исследований, направленных на научное обоснование и разработку моделей гуманитарного образо-

вания, формируется под влиянием таких философских концепций, как экзистенциализм, философская антропология, постструктурализм, постмодернизм (см. п. 1). В частности, **множественность, открытость, нелинейность, равновероятность** – ценностные установки постмодернизма. Сегодня мы говорим о множественности и непрерывности образования, открытости образовательного контента, гетерогенности и инклюзивности, полистилистичности образовательного пространства, «образования без границ», интернационализации образования.

Одним из центральных понятий философии постмодернизма, постструктурализма является понятие «*ризома*» (Ж. Делез, Ф. Гваттари). Мир «ризоматичен». В ризоме нет точек или позиций, какие мы находим в структуре. Любая точка ризомы может быть присоединена к любой другой ее точке. Это отличает ризому от дерева или корня. Философы отмечают, что ризома принципиально *открыта*, она способна к соединению во всех своих измерениях, демонтируема, обратима, способна постоянно модифицироваться. Она может быть разорвана, перевернута, может приспособиться к любому монтажу. Одна из важнейших характеристик ризомы – всегда выступать *множественно*. У ризомы нет «центра», жесткой структуры, «генетической оси». Ризома является *ацентрированной* системой. Большая часть ризомы может быть уничтожена, однако ризома способна к самовосстановлению. Любая ризома включает в себя как линии сегментарности, согласно которым она стратифицирована, територизована, организована, так и линии ускользания, или детерриторизации, по которым она непрерывно ускользает. Ризома не воспроизводится по принципу «кальки». Ризома – это антигенеалогия. Это кратковременная память или антипамять. У ризомы нет ни начала, ни конца, но всегда – середина, из которой она растет и переливается через край. Ризома – это «ручей без начала и конца, подмывающий оба свои берега и разгоняющийся посередине» [40].

Эксперты отмечают, что в диссертациях по педагогике: а) философские основания конкретно-научных исследований зачастую лишь декларируются либо на этапе проектирования исследования, либо на этапе «оформления» диссертации; б) философские концепции «не коррелируют» с концептуальной моделью диссертанта, а иногда и явно противоречат ей; в) для педагогических исследований характерной является *некритическая экстраполяция* философских подходов, категорий и понятий [47].

Общенаучный уровень методологии представляют: а) *общенаучные теории, концепции*, в которых отражается общенаучная картина мира (например, эволюционно-синергетическая, холистическая); б) *нормативные знания* как результат исследований в области логики и методологии науки, связанные, например, с конструированием понятийно-категориального аппарата исследования; нормы методологического проек-

тирования исследований различных типов; нормы обоснования научных теорий; методологические алгоритмы осуществления таких общенаучных процедур, как идеализация, формализация, моделирование, конструирование гипотез, мысленное экспериментирование и др.; методологическое обоснование алгоритмов конструирования инвариантных методологических характеристик исследования (проблемы, актуальности, объекта, предмета, гипотезы, цель, задач и др.), методологического аппарата в целом; в) *общенаучные понятия*: модель, гипотеза, система, структура и др.; г) *общенаучные подходы* (кибернетический, системный, синергетический и др.) и *методы исследования* (системный анализ, системное моделирование, «мысленный эксперимент», «фальсификация гипотез» (К. Поппер) и др.), задающие стратегию и тактику исследования.

Системный подход. Система – совокупность связанных компонентов, которые образуют определенную целостность, единство. Система – это целостный комплекс компонентов, которые связаны таким образом, что с изменением одного компонента изменяются и другие. Система характеризуется: взаимодействием с надсистемой (система является подсистемой системы более высокого порядка; например, «общество» и «образование»); компонентным составом (компоненты являются подсистемами данной системы); один из компонентов может выступать в качестве системообразующего; структурой (связью между компонентами); функциями компонентов в системе в целом; самоорганизацией, т.е. способностью к самопреобразованию, саморазвитию. Системный подход первоначально выступал в качестве доминирующего методологического подхода в биологических исследованиях, далее – в естествознании и в технических дисциплинах. Позже его влияние распространилось и на социально-гуманитарные науки. Сейчас системный подход относится к общенаучному уровню методологического обеспечения. Минимальный набор характеристик системы, с учетом которых реализуется системный подход к педагогическому объекту, включает: состав (совокупность элементов), структуру (связь между элементами) и функции (значение) каждого элемента в системе [87]. С позиции системного подхода образование рассматривается как системный объект, образовательная система, структурообразующими компонентами которой являются практико-образовательная («педагогический процесс»), управленческая, научно-исследовательская подсистемы (рисунок 7). Системный, структурный, структурно-функциональный подходы к объекту исследования связаны с выявлением разнотипных связей между компонентами. В методологии науки в качестве варианта предлагается следующая классификация связей [21]:

– Связи взаимодействия. Особый вид связей взаимодействия составляют связи между отдельными людьми, человеческими сообществами и социальными системами; специфика этих связей заключается в том, что они опосредуются целями, которые преследует каждая из взаимодействующих сторон. *Именно целесообразность является отличительным признаком социальных (образовательных) систем.* Целесообразное «поведение» социальных систем «не вписывается» в рамки причинно-следственной схемы.

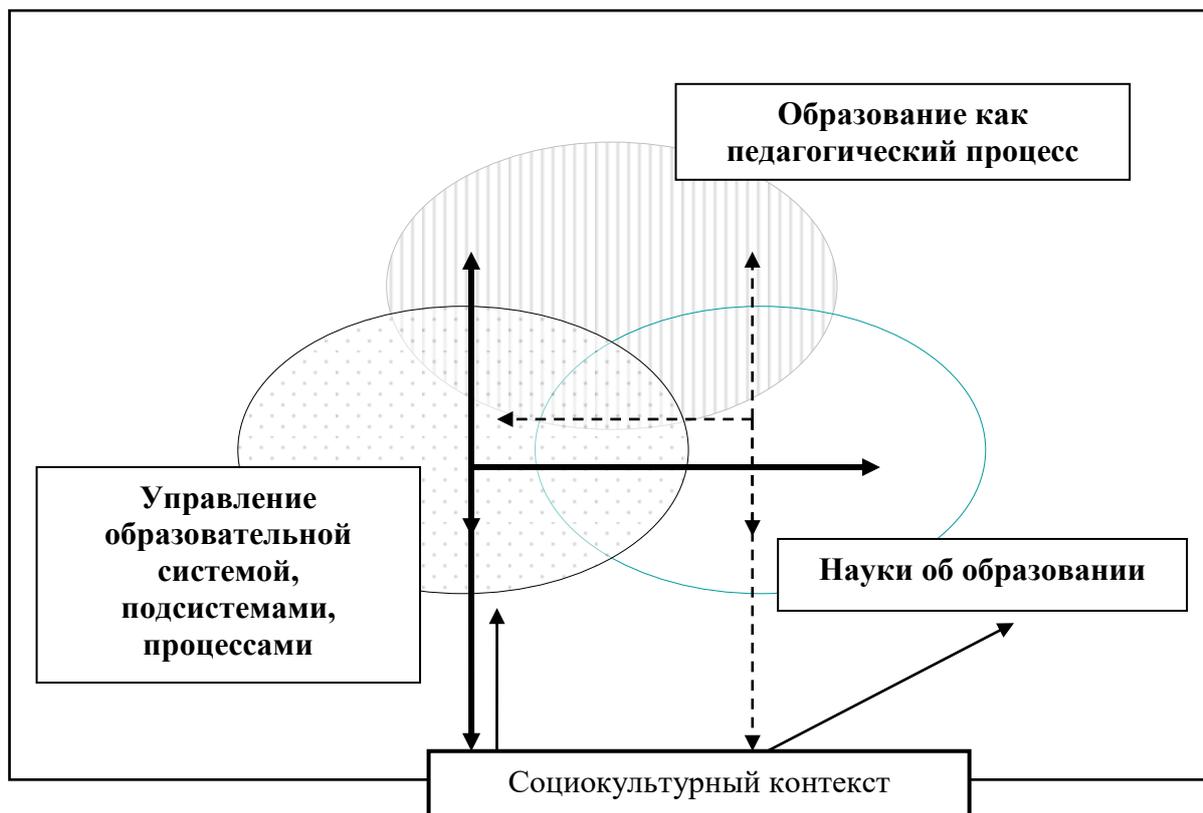


Рисунок 7 – Структура образовательной системы

– Генетические связи, когда один объект выступает как основание, вызывающее к жизни другой. Выявление этих связей – актуальная задача прежде всего историко-педагогических исследований, в фокусе внимания которых – генезис педагогических объектов, образовательных систем. В качестве инструментов исследования используются аксиологический подход, методы реконструкции историко-культурного и образовательного контекста и его контент-анализ, ретроспективный факторный анализ и моделирование и др.

– Связи преобразования реализуются через непосредственное взаимодействие двух или более объектов, в процессе которого и благодаря ко-

торому эти объекты по отдельности или совместно переходят из одного состояния в другое (взаимообусловленность культуры и науки, культуры и образования и др.).

– Связи функционирования обеспечивают реальную «жизнедеятельность» объектов. Многообразие функций объекта обуславливает и многообразие связей функционирования. Общим для всех видов связей функционирования является то, что объекты, объединяемые связью функционирования, совместно осуществляют определенную функцию, причем эта функция может характеризовать либо один из этих объектов, либо более широкое целое, по отношению к которому и имеет смысл функциональная связь данных объектов.

– Связи развития. Развитие характеризуется качественными изменениями структуры объекта, уровней и форм его жизнедеятельности. «В точках перехода от одного состояния к другому развивающийся объект обычно располагает относительно большим числом «степеней свободы» и ставится в условия необходимости выбора из некоторого количества возможностей, относящихся к изменению конкретных форм его организации. Все это определяет не только множественность путей и направлений развития, но и то важное обстоятельство, что развивающийся объект как бы сам творит свою историю» [21, с. 44–45].

– Связи управления. Методологи считают связи управления в контексте функционирования и развития системы системообразующими. Например, основными функциями управленческой подсистемы в контексте образовательной системы являются: обеспечение качественного и эффективного функционирования образовательной системы в целом и подсистем в частности; обеспечение развития образовательной системы, подсистем через системное наукоемкое проектирование с учетом динамики контекста и его трансформации.

Общенаучные категории, концепции, теории, как и инструментарий, «преломляются», уточняются, конкретизируются на конкретно-научном и технологическом уровнях методологии педагогического исследования.

Спектр методологических инструментов (философских концепций, общенаучных подходов), которые могут являться методологическим основанием педагогических исследований, достаточно широк. В этой связи наблюдается тенденция, связанная с некритической экстраполяцией методологических средств, прямой философско-методологической дедукцией: «Философское – конкретно-методологическое – знание всегда выступает базой, руководящим ориентиром конкретно-научного, в том числе педагогического исследования. Но оно не должно его заменять, служить схемой, трафаретом... Являясь инструментом познания, философско-

методологическое знание лишь направляет, но не подменяет научное исследование. Надежда же получить новое знание на основе прямой дедукции философских, методологических, общенаучных подходов (диалектики, синергетики, кибернетики, теории систем и др.) на педагогическое исследование призрачна» [47, с. 9]. В реальности некритическая экстраполяция философских и общенаучных концепций заключается в *концептуально-словесном «переодевании»* (В.И. Загвязинский). «Например, при трактовке педагогического процесса на основе синергетики переход в новое качество именуется флуктуацией, состояние нестабильности – хаосом, а воздействие на воспитуемого, получающее его внутренний отклик, – резонансным воздействием...» [47, с. 8].

Уровень методологии естественнонаучных и технических дисциплин. Возможно ли корректное использование в педагогических исследованиях методологических инструментов, разработанных в методологии естественных и технических наук? Ведь и структурно-функциональный, и кибернетический, и информационный, и квалитологический, и квалиметрический и другие подходы характеризуются явным «технократизмом». Примеры применения в педагогических исследованиях системного, квалитологического, квалиметрического и других подходов, их экспансия и тотальность использования в социально-гуманитарных науках свидетельствует о такой возможности [19; 21; 27; 39; 79; 106; 140; 168; 180; 203]. Однако ни один подход не может быть универсальным методологическим средством решения всего спектра научных проблем. Применение того или иного подхода обусловлено культурно-научным контекстом, спецификой объекта, предмета, задач исследования, ценностно-стилевыми приоритетами исследователя и выбором методологической стратегии и др. В этой связи методологическим основанием исследования чаще всего является «конгломерат» общенаучных, естественнонаучных, социально-гуманитарных, педагогических подходов, находящихся в отношении комплементарности (взаимодополнительности).

Спецификой парадигмы педагогического исследования в контексте постнеклассики является междисциплинарность, трансдисциплинарность, «гибридность» научно-педагогического исследования, реализующаяся через комплементарность технологического и гуманитарного метаподходов. С нашей точки зрения технологический метаподход есть коррелят системного, кибернетического, информационного, квалитологического, квалиметрического и других подходов. На современном этапе «технологичность» становится доминирующей характеристикой деятельности человека и рассматривается как современный стиль научно-практического мышления. Критериями «технологичности» любой профессиональной деятельности являются: *научно- и информационная емкость, создание опти-*

мальных информационных сред; *системность* деятельности, сильная корреляция ее цели, средств и результата; *качество* как степень соответствия результата деятельности заявленной цели; *эффективность* как степень ресурсозатратности деятельности; *управление* не только функционированием, но и *развитием* систем посредством мониторинга контекста, системного анализа и прогнозирования, системного наукоемкого проектирования, многоаспектной экспертизы, обеспечивающих новационность результатов; *управление качеством*, нормирование, экспертиза программ и проектов, стандартизация, сертификация; создание локальных и наднациональных систем качества продукции (например, ISO 9001).

С учетом «технократичности» технологического метаподхода крайне важно определить «границы» его применения как методологического средства в контексте педагогического исследования. Указанный выше методологический инструмент целесообразно применять для решения следующих научно-педагогических задач, связанных, в частности, с научным обоснованием: *технологизации образовательных процессов* в условиях открытости информационно-образовательного пространства; оптимальных моделей *управления интернациональными образовательными системами*, а также *управления интернациональными научными исследованиями в сфере образования*; *управления развитием национальной образовательной системы* с учетом динамики социокультурного контекста, мировых трендов образования; *качества образования и технологий управления качеством образовательных систем* («бенчмаркинг», системное наукоемкое проектирование педагогических процессов и оптимальных информационно-образовательных сред, нормативное прогнозирование качества образовательных систем); *инвариантных критериальных шкал, инструментария «измерения» и оценки качества педагогических систем*, процедур нормирования, стандартизации, сертификации и др.

Уровень методологии социально-гуманитарных наук. Данный уровень методологии составляют социально-гуманитарные научные подходы (субъектный, антропологический, культурологический, аксиологический, феноменологический, герменевтический, онтопарадигмальный и др.) и методы исследования. Социально-гуманитарные подходы задают аксиологическое поле социально-гуманитарных исследований и являются методологическими источниками конструирования, в частности, педагогических концепций (подходы – ценности – концептуальная идея – цели – содержание – инструментарий).

Культурологический подход. В контексте культурологического подхода разработано достаточно много педагогических концепций культурологического типа. Например, *культурологическая концепция содержания общего среднего образования*. Содержание образования рассматривается

как педагогически адаптированный социальный опыт, адекватный по структуре человеческой культуре: *опыт познавательной деятельности* (знания: категории, понятия, термины, факты, гипотезы, концепции, законы, теории и др.; знания о способах деятельности, методах научного познания, нормах поведения и социального взаимодействия); *репродуктивный опыт* в форме умений действовать по образцу, алгоритму в стандартной ситуации; *опыт творческой деятельности* (применение знаний и умений в «новой» ситуации; выявление новой проблемы в стандартной ситуации; установление целостной структуры объекта; видение новой функции объекта; поиск альтернативных способов решения и самого решения проблемы; комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности в новые способы); *опыт эмоционально-ценностных отношений* (опыт ценностного самоопределения, опыт человеческих переживаний, опыт проявления личностной позиции в ситуациях выбора, неопределенности, реальной ответственности, оценки, рефлексии) [87; 99; 100].

В контексте культурологического подхода (Е.В. Бондаревская) *разработана культурологическая модель образования*. В соответствии с ней образование понимается как культурный процесс, осуществляющийся в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами, направлены на развитие и саморазвитие индивидуальности ребёнка, способности к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей [25]. С позиции Е.В. Бондаревской, образование выполняет следующие культурные функции: гуманистическую – экология человека, сохранение и совершенствование психического, физического, генетического здоровья, смысла жизни, личной свободы, духовности, нравственности; культуuroобразующую – сохранение, трансляция, воспроизводство и развитие культуры средствами образования; социализации – усвоение и воспроизводство индивидом социального опыта. Ценностно-смысловыми приоритетами образования культурологического типа являются: отношение к ребёнку как субъекту жизни, способному к культурному развитию и самоопределению; отношение к педагогу как посреднику между ребёнком и культурой, способному ввести его в мир культуры и оказать поддержку детской личности в её индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей; отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются личные смыслы, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей их культурного саморазвития; отношение к школе как целостному культурно-образовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные образцы жизни детей и взрослых, где происходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры.

Таким образом, ценностями-доминантами культурологического, личностно ориентированного образования выступают: *человек как субъект культуры, жизнетворчества и индивидуального развития; образование как культурная развивающая среда*, растящая и питающая личность, придающая её жизни культурные смыслы; *творчество и диалог* как способы существования и саморазвития человека в культурно-образовательном пространстве [25].

Антропологический подход. С позиции данного подхода образование (педагогический процесс) рассматривается как *культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека*, как *антропопрактика* (В.И. Слободчиков), практика становления «собственно человеческого в человеке», становления человека во всей его целостности. Ценностью современной европейской культуры является *развитие* – развитие человеческой цивилизации, культуры, развитие и саморазвитие человека в пространстве культурного многообразия и др. Развитие рассматривается как ценностно-целевой приоритет и системообразующий принцип образования XXI века. Современное образование – это «*развивающее и развивающееся образование*», образование, создающее условия для непрерывного развития и саморазвития участников образовательного процесса, это образовательная система, способная к саморазвитию (особенно с учетом интенсивности и скорости культурных трансформаций). Антропологическая миссия современного образования заключается в выращивании и формировании у человека фундаментальных потребностей и способностей, прежде всего субъектных способностей, рефлексивной самостоятельности, способности к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию. Системообразующими принципами проектирования образования как «антропопрактики» являются: принципы *развития, со-бытийности, субъектности, природо-, культуро-, социосообразности, непрерывности, множественности и открытости образовательного контента* [174].

Методологическая культура педагога-исследователя проявляется не только в способности обосновать *педагогическую концепцию* с позиции культурологического, антропологического, феноменологического и других подходов, но и в умении перейти от *концептуального к инструментально-технологическому уровню проектирования* (!), придать концепции технологическую «форму»: «Как бы мы ни проникали в “целостность” или “синергетику” педагогических явлений, мы все равно должны будем вернуться к сущностным характеристикам педагогической деятельности, отражаемым в понятиях “цели”, “содержание” и “метода”. Любые методологические экскурсы оправданы лишь в той мере, в какой они развивают наши представления о целевых, содержательных и процессуально-методических аспектах педагогического процесса» [165, с. 34].

Достаточно широк спектр современных *методов социально-гуманитарных исследований*: методы ретроспективного моделирования, социального прогнозирования и проектирования, биографический метод, метод парадигмальной рефлексии и др.

Конкретно-научная методология – это система подходов, принципов, методов исследования, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. В педагогической науке – это личностно развивающий (В.В. Сериков), субъектно-деятельностный (В.А. Сластенин), онтопарадигмальный (И.А. Колесникова), экогуманитарный (С.Н. Глазачев), компетентностный (А.В. Хуторской, В.В. Сериков и др.), контекстный (А.А. Вербицкий) и другие подходы. Методология педагогического исследования включает в себя не только «адаптированные» методологические инструменты предыдущих уровней (например, специфика применения системного, культурологического и других подходов или метода моделирования в педагогических исследованиях), но и проблемы, специфические для научно-педагогического познания: проблема соотношения педагогики и психологии, педагогики и философии [86]. На уровне методологии педагогики решаются проблемы, связанные с разработкой технологии методологической аргументации, разработкой методологических инструментов реализации междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий, инвариантных и вариативных критериев качества педагогических исследований, проблемы управления качеством научно-педагогических исследований в контексте интернационализации образования и науки, проблемы научно-методологического обоснования процедуры гуманитарной экспертизы в структуре педагогического исследования и др.

В педагогических исследованиях методологическую функцию выполняют специально-научные теории и концепции, разработанные в области педагогики, психологии, например культурологическая концепция содержания общего среднего образования [87; 99; 100], концепции когнитивных стилей [196], концепция личностно развивающего образования [165]; психологическая теория учебной деятельности младших школьников [38].

Личностно развивающий подход фундаментально разработан на методологическом, теоретическом и технологическом уровнях научной школой В.В. Серикова. Ценностно-целевыми приоритетами личностно развивающего образования, с позиции В.В. Серикова, являются принятие личности воспитанника как цели образования, создание условий для развития его «субъектности и субъективности» (В.И. Слободчиков). Специфическим компонентом содержания личностно развивающего образования является *личностный опыт* как опыт специфической деятельности (метадеятельности) человека по созданию своей личностной среды, личностной самоорганизации, проектированию программ своей жизнедеятельности, жизненных

стратегий в целом; это опыт «самопроектирования», «самостроительства», связанный с рефлексией своих переживаний, мыследеятельности, поступков, преодолением жизненных коллизий, позиционированием в системе ценностей, ценностным самоопределением. Качество лично развивающего образования определяется степенью сформированности у воспитанников таких личностных свойств, как: *критичность* (критическая оценка предлагаемых извне ценностей и норм с позиции собственного понимания смысла происходящего); *коллизийность* (способность обнаруживать неявные причины событий, понимать неявные внутренние связи, механизмы развития, смыслы событий); *избирательность*, которая проявляется в субъективном выборе ценностей, стратегии поведения, поступка, позиции в той или иной жизненной ситуации; *способность к рефлексии* – осознанию и осмыслению, переосмыслению собственного «Я», самоанализ поведения и деятельности, переживаний, самооценка, обобщение собственного когнитивного и жизненного опыта, рефлексивный вывод из пережитого; *смыслотворчество* – конструирование воспитанниками собственного понимания, собственного смысла происходящего (ценности культуры, науки, образования, профессиональной деятельности только тогда становятся смыслами, когда они прожиты личностью в своих мыслях, переживаниях, поступках, отношениях); *автономность и потребность во внутренней свободе* (самостоятельность, независимость от внешних обстоятельств, «надситуативная активность», субъектная позиция); *креативность* (нестандартный, оригинальный, самобытный, индивидуально-творческий подход к лично значимому делу, индивидуально-креативный стиль мышления и деятельности); *самоактуализация и самореализация* (стремление к полному выявлению и развитию своего личностного потенциала, определение стратегий личностного развития и создание условий для саморазвития личностных качеств) и др. [165]. Структурной единицей лично развивающего образования является лично развивающая образовательная ситуация, актуализирующая личностные функции: ситуация-событие (актуальный жизненный контекст воспитанника) ⇒ переосмысление ситуации, принятие, «проживание», переживание ⇒ рефлексивный вывод из пережитого). Основные технологии лично развивающего образования: диалогово-дискуссионные, имитационно-моделирующие, интерактивные, проектные.

Одним из методологических инструментов реализации лично развивающего подхода является *ситуационно-средовой подход* к проектированию лично развивающих образовательных систем. «Ситуационно-средовой подход определяет новую стратегию проектирования образовательных систем, обусловленную природой развития личности, позволяю-

шую реализовать личностно развивающий потенциал образовательных сред и ситуаций, обеспечивающую субъектное участие воспитанников в их собственном образовании... Образовательная среда – это объективная реальность, которая субъективно воспринимается, переживается, осмысливается и оценивается, избирается и трансформируется каждым участником образовательного процесса, в силу чего выступает и потенциальным содержанием, и потенциальным средством образования и развития личности» [195, с. 9]. Содержание образования структурируется не на принципе предметной дифференциации, а на основе особых *социально-деятельностных сред* – компетенций, понимаемых как взаимосвязанное единство внешних нормативных требований к личности и определенных областей ее саморазвития. Личностно развивающая образовательная среда обеспечивает расширение нормативного содержания образования через накопление соответствующих видов личностного опыта: опыт мотивации, смыслопоиска, рефлексии, самопрезентации, диалога, творческой самореализации, самоорганизации, саморегуляции, саморазвития.

Таблица 3 – Методологические подходы в структуре методологического обеспечения педагогического исследования

Педагоги-исследователи	Методологические подходы
В.В. Сериков, Н.М. Борытко	Целостный подход к пониманию сущности, проектированию и исследованию педагогического процесса
И.А. Колесникова, А.П. Валицкая, Н.М. Борытко	Гуманитарный подход к проектированию образования
В.В. Сериков	Личностно развивающий подход к проектированию образовательных систем
Ю.С. Мануйлов, Н.В. Бордовская, В.В. Сериков, В.С. Слободчиков, А.В. Хуторской, В.А. Ясвин, Н.В. Ходякова	Средовой, ситуационный, событийный, ситуационно-средовой подходы к проектированию личностно развивающих образовательных систем
В.С. Слободчиков	Антропологический подход к проектированию образования
И.Я. Лернер, В.В. Краевский	Системно-деятельностный подход к проектированию содержания образования
А.С. Запесоцкий, Е.В. Бондаревская	Культурологический подход к проектированию образования, культурологический подход к проектированию личностно ориентированного образования
И.Я. Лернер, В.В. Краевский	Культурологический подход к проектированию содержания образования

Продолжение таблицы 3

И.И. Цыркун	Культурно-праксиологический подход
В.И. Байденко, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, М.А. Селезнева, А.Е. Субетто, М.М. Поташник, А.М. Моисеев, Н.М. Розенберг, М.И. Грабарь	Квалитологический, квалиметрический подходы (качество образования, управление качеством образования, измерение и оценка качества образования)
В.А. Сластенин	Субъектно-деятельностный подход к проектированию высшего профессионально-педагогического образования
И.А. Колесникова	Онтопарадигмальный и трансдисциплинарный подходы
А.В. Хуторской, В.В. Сериков, В.А. Болотов	Компетентностный подход
А.А. Вербицкий	Контекстный, контекстно-компетентностный подходы к проектированию профессионального образования
А.Ф. Закирова	Герменевтический подход
М.А. Холодная	Когнитивно-стилевой подход
В.С. Лазарев	Программно-целевой подход
О.С. Анисимов, Ю.В. Громько, Н.А. Масюкова	Программно-проектный подход

У педагогов-исследователей как субъектов научного познания, адептов той или иной методологической стратегии исследования всегда есть «право выбора» методологического основания собственного исследования. *Потенциальная «полипарадигмальность», вариативность методологических стратегий, подходов, концептуальных позиций исследователя есть атрибут социально-гуманитарных наук, постнеклассической науки в целом.* Однако проблема в следующем: для целого ряда педагогических исследований характерна «искусственность», декларативность методологических оснований, суммативность, мозаичность подходов к исследованию: «Очень распространенной является ситуация, когда в качестве равнозначных, рядоположенных декларируется и используется множество позиций и подходов: гуманистический, личностно-ориентированный, социально-личностный, системный, деятельностный, культурологический и др. При этом остается неясным, как сочетаются и взаимодействуют все эти подходы... какой подход положен в основу исследования, как он интегрирует остальные. В результате не достигается единства и системности в построении и проведении исследования» [47, с. 9].

Сложность использования социально-гуманитарных подходов и методов в научно-педагогических исследованиях объективно обусловлена тем,

что ряд используемых методологических инструментов не разработан на инструментально-технологическом уровне. *Любой методологический инструмент должен быть технологичным (!)*. В этом контексте актуально замечание В.С. Степина по поводу степени «инструментальности» герменевтического метода: «... можно констатировать, что нуждаются в уточнении традиционные суждения, согласно которым отличительной особенностью социально-гуманитарных наук является широкое применение в них метода герменевтики. При характеристиках герменевтического подхода часто ограничиваются такими определениями, которые присущи и обыденному познанию, и восприятию произведений искусства, и многому другому, что относится к различным типам человеческих коммуникаций и вненаучным формам познания. Но этого явно недостаточно, если герменевтика интерпретируется как метод, выражающий специфику социально-гуманитарных наук. Необходимо ответить на вопросы: в чем состоят особенности этого метода, какие операции и процедуры он предполагает? И нужно дать описание этих процедур» [96, с. 41]. Это замечание в полной мере относится к степени технологичности, например синергетического, феноменологического и других подходов, которые используются в педагогических исследованиях.

Выбор методологического подхода зависит от методологических установок, методологической стратегии и концептуальной позиции исследователя, актуальности подхода в рамках современного культурно-образовательного контекста, его эвристического потенциала и конкретных методологических функций в контексте исследования, степени инструментальности, цели и предмета исследования и др.

Технологический уровень методологии педагогического исследования. Традиционно технологический уровень методологии педагогического исследования («уровень методики и техники исследования») отождествляется с системой взаимодополняющих и детерминирующих друг друга методов педагогического исследования: моделирование, монографический метод, педагогический эксперимент, опытная работа, педагогический консилиум, педагогическое прогнозирование, обобщение педагогического опыта, методы математической статистики [87].

Наша позиция в следующем. С учетом потенциальной полипарадигмальности педагогических исследований, вариативности парадигмальных оснований решения конкретной педагогической проблемы, а также права исследователя быть **субъектом исследования** (субъектом научной рефлексии, проектирования, экспертизы), права исследователя на **методологическое самоопределение** и собственное концептуальное видение объекта исследования. ***Технологический уровень методологии педагогического исследования – это уровень методологической рефлексии, методологи-***

ческого обоснования и проектирования парадигмальной рамки конкретного педагогического исследования, прогнозирования его эвристического потенциала, прогнозирования качества исследования.

Очевидно, что невозможно сконструировать парадигмальную рамку без знания-понимания логики педагогического исследования (таблица 4). В методологии педагогики по этому вопросу существует ряд позиций [12].

Таблица 4 – Логика прикладного педагогического исследования [12]

Этапы исследования	Элементы исследования			
Проектирование исследования	Проблема, тема, объект, предмет, цель, задачи			
Осуществление исследования (построение и проверка гипотезы с использованием различных методов исследования)	Эмпирическое описание	Построение теоретической модели, включающей: исходные понятия; исходные концепции; компоненты, составляющие объект исследования; условия, определяющие компоненты, составляющие объект исследования	Переход от познавательного описания к нормативной сфере	Построение нормативной модели – этапы общего представления по преобразованию педагогической действительности, включающего: функции выделенных этапов работы; методы работы; формы работы; критерии результативности работы
Получение и фиксация результатов	Знания: закономерности, принципы, правила, требования, методы, методические системы, критерии, условия Рекомендации: дидактические пособия, методические пособия			

С нашей точки зрения, инвариантный методологический алгоритм прикладного педагогического исследования включает: *методологическое проектирование парадигмальной рамки исследования, реализацию цели и задач исследования* (методы исследования), *экспертизу качества, оценку и рефлексию процедуры и результатов* с позиции методологических (например, степень новизны результатов), содержательно-логических (например, корректность построения классификаций), гуманитарных, эмпирических, статистических и других критериев (рисунок 8).

Методологическое проектирование парадигмальных оснований конкретного исследования предполагает следующее:

– Выбор соискателем проблемы исследования, обоснование ее практической и теоретической актуальности, формулировка темы исследования, ясно, рельефно отражающей новизну концептуальной позиции исследователя и новизну потенциальных результатов (например, «*Инвариантные критерии качества прикладных педагогических исследований в контексте интернационализации образования и науки*»).

– Ориентир на тот или иной идеал научности (естественнонаучный, технологический, гуманитарный) и выбор приоритетной методологической стратегии (например, междисциплинарной, трансдисциплинарной).



Рисунок 8 – Методологический алгоритм педагогического исследования

– Выбор доминирующего метаподхода (гуманитарного, технологического), доминирующих философских, общенаучных, социально-гуманитарных, педагогических подходов, а также теорий и концепций, выполняющих методологическую функцию. Гуманитарные и технологические подходы в контексте педагогического исследования, во-первых, вариативны и их выбор зависит от ценностно-целевых приоритетов исследова-

теля; во-вторых, выполняют различные методологические функции; в-третьих, находятся в отношениях комплементарности. Крайне важно определить в рамках исследования спектр подходов и их методологические функции. В частности, исследователь может обосновать культурологическую модель содержания научно-методологического образования магистрантов педагогических специальностей, а также разработать в контексте культурологического, субъектно-деятельностного и когнитивно-стилевого подходов методическую систему формирования у данной целевой группы методологической культуры гуманитарного типа. Однако не менее важно разработать инструменты, позволяющие «измерить» и оценить качество и эффективность данной методической системы в данном контексте, инструменты, позволяющие осуществлять мониторинг качества, позволяющие управлять функционированием и развитием педагогической системы. В этом проявляется взаимодополнительность гуманитарного и технологического методологического инструментария. Необходимо не просто продекларировать использование тех или иных методологических инструментов (подходов, методов), а показать, как они (инструменты) преломляются и какие методологические функции выполняют в контексте конкретного педагогического исследования.

Таблица 5 – Методологические функции когнитивно-стилевого подхода в педагогическом исследовании

Методологический подход	Методологические функции в исследовании
<p style="text-align: center;">Когнитивно-стилевой подход</p> <p>(«Методическая система формирования у магистрантов педагогических специальностей методологической культуры гуманитарного типа: когнитивно-стилевой подход»)</p>	<p><i>Когнитивно-стилевой подход – один из источников методологического обоснования гипотезы. Сформированность у магистрантов персонального вариативного интеллектуально-стилевого репертуара есть необходимое психологическое условие развития у данной целевой группы методологической культуры.</i></p> <p><i>Когнитивно-стилевой подход – методологический инструмент обоснования и разработки методической системы формирования у магистрантов педагогических специальностей методологической культуры. Специфика методической системы заключается в создании полистилистического образовательного пространства, «провоцирующего» магистрантов на работу в разных «режимах мыследеятельности» (метафоризация, моделирование, рефлексия, экспертиза, конструирование гипотез, мысленное экспериментирование, системный анализ, контент-анализ, прогнозирование, гуманитарная экспертиза и др.)</i></p>

– Определение *предмета исследования*. «Субъектность и субъективность» исследователя проявляется в конструировании предмета исследования, определении целевых приоритетов, обосновании и конструировании авторской концептуальной модели. В постнеклассической науке акцентируется внимание на сложности и многомерности объектов исследования и потенциальной «множественности» предметов исследования. Выбор предмета исследования – ценностный выбор.

Таблица 6 – Множественность предметов педагогического исследования

Объект исследования	Потенциальные предметы исследования
Парадигма педагогического исследования	<i>...как методологическая модель постнеклассической научной рациональности</i>
	<i>...как открытая нормативно-критериальная система управления качеством интернациональных педагогических исследований</i>
	<i>...как методологический инструмент проектирования полипарадигмального пространства педагогического исследования</i>

– Структурирование цели, задач и методов исследования. Выбор методов педагогического исследования обусловлен спецификой его предмета, целей и задач. На этапе методологического проектирования исследования целесообразно сконструировать корреляционную матрицу «Цель, задачи, методы и потенциальные результаты исследования» (таблица 7). Методы исследования – это инструменты получения, структурирования, систематизации разноуровневых и разнотипных научных знаний: дескриптивных эмпирических (факты) и теоретических (понятия, закономерности, концепции, факторы), нормативных (принципы, формы, методы, методики, критерии) знаний. Необходимым является использование в педагогическом исследовании как общенаучных методов (системный анализ, прогнозирование, конструирование гипотез, моделирование, мысленный эксперимент, классификация), так и методов естественных и социально-гуманитарных наук (методы реконструкции социокультурного контекста, социометрический метод, биографический метод, опросные методы, методы математической статистики и др.).

Педагогический эксперимент – комплексный многофункциональный эмпирический метод педагогического исследования. Педагогический эксперимент предполагает искусственное создание вариативных контекстов обучения, воспитания (системы педагогических условий) и управление ими (целенаправ-

ленное изменение, введение дополнительных условий-переменных), определение связи «педагогическое условие – педагогический результат», выявление доминирующих условий и факторов, каузальных и корреляционных связей между зависимыми и независимыми переменными.

Таблица 7 – Цель, задачи, методы и потенциальные результаты педагогического исследования

Цель исследования	Задачи исследования	Методы исследования	Потенциальные результаты
Обосновать культурологическую модель научно-методологического образования аспирантов педагогических специальностей и разработать методическое обеспечение	Определить сущность понятия «методологическая культура гуманитарного типа»	Контент-анализ научных источников Системный междисциплинарный анализ Конструирование классического определения	<i>Понятие</i>
	Разработать качественную диагностическую шкалу оценки уровня сформированности методологической культуры	«Процессуализация» понятия «методологическая культура» Экспертный метод Шкалирование	<i>Критерии, уровневые показатели, диагностические методики</i>
	Научно обосновать и разработать концепцию формирования методологической культуры гуманитарного типа	Контент-анализ научных источников Системное моделирование Конструирование гипотез Прогнозирование	<i>Концепция</i>
	Разработать, экспериментально апробировать и осуществить гуманитарную экспертизу авторской методики	Педагогическое проектирование Педагогический эксперимент Факторный анализ Гуманитарная экспертиза	<i>Факты Методика «Паспорт» методики Корреляционные связи</i>

Новое условие (фактор), который вводится и/или изменяется исследователем, называется «экспериментальным условием», «экспериментальным фактором», «независимой переменной». Условия (факторы), которые изменились

под влиянием независимой переменной, называются «зависимыми переменными»: «Независимая переменная» – это управляемая переменная, т. е. активно изменяемая исследователем, а «зависимая переменная» – это своеобразный «отклик», или измеряемая в процессе эксперимента переменная, изменения которой причинно обусловлены действием независимой переменной [78, с. 351]. Зависимую переменную измеряем с помощью определенных качественно-количественных критериев и показателей. «Латентная переменная – гипотетическая переменная, которая не поддается измерению в исследовании, но в модели связи между переменными характеризует неучтенные влияния («возмущающие» факторы), воздействующие на измеряемую переменную» [78, с. 352]. Педагогический эксперимент предваряют разработка цели, гипотезы, задач исследования, понятийно-терминологического аппарата, конструирование концептуальной модели объекта исследования. Концептуальная позиция исследователя обуславливает выбор объекта, специфику целей, организационной модели, программы и методики эксперимента, оказывает существенное влияние на теоретическую интерпретацию эмпирических данных, полученных в процессе экспериментальной работы. Педагогический эксперимент как метод исследования может быть использован для решения следующих исследовательских задач:

– Обоснование практической актуальности проблемы исследования. В частности, результаты констатирующего этапа эксперимента (факты-примеры, факты-иллюстрации) – источники обоснования практической актуальности проблемы исследования (например, на констатирующем этапе эксперимента определено, что у 90% магистрантов педагогических специальностей низкий уровень сформированности методологических умений).

– Оценка теоретической модели педагогического объекта, а также обоснование педагогических норм (методическая система обучения, методы обучения, методика, критерии).

– Определение эффективности того или иного метода, приема обучения, методики, методической системы; сравнение эффективности методического инструментария как средства решения педагогических задач в определенном педагогическом контексте.

– Определение каузальных и корреляционных (на основе статистических критериев) связей между независимыми и зависимыми переменными: «методическая система – уровень культуры или компетентности целевой группы»; «система педагогических условий – результаты обучения»; «методика обучения – уровень интеллектуального развития».

– Определение оптимальных педагогических условий обеспечения качества и / или эффективности педагогического процесса.

– Ранжирование (определение доминант) факторов и условий качества педагогического процесса.

– Определение латентных переменных («скрытых» факторов, условий), оказывающих существенное влияние на качество и эффективность педагогического процесса.

Технология педагогического эксперимента включает:

Определение объекта («базисный процесс», например процесс обучения), педагогического контекста как системы факторов и условий (например, «в контексте регионального университета как центра культуры, образования, науки и инноваций») и цели эксперимента (сравнить эффективность двух методик обучения в рамках того или иного педагогического контекста).

Осуществление экспериментального контроля, обеспечение валидности эксперимента, достоверности выводов. Экспериментальный контроль предполагает:

– Определение независимых (НП) и зависимых (ЗП) переменных (например, в педагогическом эксперименте устанавливается степень влияния авторской методики обучения на уровень компетентности студентов; «методика обучения» – независимая или управляемая исследователем переменная; «компетентность студентов» – зависимая переменная). В качестве НП могут выступать метод обучения, форма, методика. Крайне важно первоначально определить (уточнить, дополнить) сущность зависимой переменной, что позволит определить критерии и качественные уровни ее развития.

– Управление независимой переменной: исследователь может трансформировать НП, например методику обучения, изменять ее параметры, вводить новые элементы.

– Определение критериев, показателей, качественных уровней развития зависимой переменной. Ученые дифференцируют показатели следующим образом: а) показатели-данные (эмпирические данные, выраженные в числах, например количество грамматических ошибок в письменном тексте, количество решенных алгоритмических задач за единицу времени и др.); б) показатели-инструменты (это различные статистические меры, например: показатели валидности дидактических тестов, статистические критерии); показатели-данные и показатели-инструменты служат преимущественно для количественной оценки качества педагогических объектов; в) показатели-явления: исследователю доступны только экстерииоризированные действия респондентов, поэтому важно осуществить процедуру перехода от дидактического понятия к системе показателей-явлений, в основе которых экстерииоризированные действия – осуществить процедуру «**процессуализации понятия**» [145]. Например, «процессуализация» понятия «методологическая компетентность педагога-исследователя» приводит к следующей номенклатуре показателей-

явлений: умеет обосновывать теоретическую и практическую актуальность проблемы исследования; умеет конструировать парадигмальную рамку исследования, его методологический аппарат (актуальность, объект, предмет, цель и т. д.); умеет решать методологические задачи, связанные с определением степени корреляции между компонентами методологического аппарата исследования, конструировать корреляционные матрицы и др.

– Определение методов диагностики, измерения зависимой переменной (количественно или качественно с использованием шкалы наименований, порядка, отношений) и выбор адекватных статистических критериев определения корреляции между независимой и зависимой переменной.

– Выявление и минимизация влияния на связь между НП и ЗП «побочных» или «сопутствующих» переменных (СП). Если степень влияния СП на ЗП существенна, то эксперимент характеризуется низкой степенью доказательности, достоверности, валидности выводов. В качестве СП могут выступать, например, «обучение в учреждении дополнительного образования» (возможно, не авторская методика, а именно обучение в учреждении дополнительного образования, индивидуальное обучение под патронажем репетитора оказали существенное влияние на уровень учебных достижений школьника).

– Обеспечение воспроизводимости результатов измерения переменных, надежности эмпирических данных эксперимента. «Надежными считаются данные, которые при повторном их получении в тех же процедурных условиях дают незначимые отклонения от первоначальных величин» [78, с. 49]. Надежность эмпирических данных есть необходимое условие валидности исследования. «Ненадежность» эмпирических данных может быть следствием колебаний измеряемых переменных, влияния субъективных факторов (например, обусловлено эмоциональным состоянием респондента), ошибками измерений, влиянием побочных факторов, изменением контекста и др.

– Обеспечение репрезентативности выборки, «эквивалентности» контрольной и экспериментальной групп. Методологи подчеркивают: «Тип и способы выборки прямо зависят от целей исследования и его гипотез. Чем конкретнее цель и чем яснее сформулированы гипотезы, тем правильнее будет решен вопрос о выборке... Требования репрезентативности выборки означают, что по выделенным параметрам (критериям) состав обследуемых должен приближаться к соответствующим пропорциям в генеральной совокупности. Между тем строго репрезентативную выборку по всем важным для проблематики исследования параметрам обеспечить невозможно, поэтому следует гарантировать репрезентацию по главному направлению анализа данных» [218, с. 96]. В зависимости от цели исследования существенными могут выступать различные характеристики генеральной совокупности: тип и уровень образовательного учреждения, модели и стили обучения, уровень учебных до-

стижений, интеллектуального развития целевой группы, социокультурная среда и др. Контрольные и экспериментальные группы должны быть эквивалентны именно по существенным признакам и отличаться наличием (отсутствием) того или иного компонента методики – метода, методического приема, формы, стиля взаимодействия и др. Методологи отмечают: «Решающее значение имеет не пропорциональность выборочной доли экспериментальных подразделений... в отношении к их доле в генеральной совокупности, а именно качественное представительство экспериментальных и контрольных объектов соответственно цели исследования. Численность (объем) выборки зависит от уровня однородности или разнородности изучаемых объектов. Чем более они однородны, тем меньшая численность может обеспечить статистически достоверные выводы» [218, с. 100]. Например, Э.А. Штульман, руководствуясь понятием «малой выборки», считает, что для сравнения результатов достаточно в экспериментальной и контрольной группах иметь по 24 человека (математическая статистика утверждает, что после этого числа сопоставительные данные начинают повторяться) [209].

Конструирование каузальной гипотезы педагогического эксперимента. Гипотеза эксперимента должна коррелировать с предметом, целью, задачами и гипотезой всего исследования. Продуктивно конструировать конкурирующие гипотезы: «Методика (А), в основе которой «подстройка» под сформированный интеллектуальный стиль обучающихся, является эффективным педагогическим средством их интеллектуального развития»; Методика (Б), в основе которой формирование вариативного интеллектуально-стилевого репертуара обучающихся, является эффективным педагогическим средством их интеллектуального развития».

Выбор организационной модели эксперимента. Наиболее распространенными являются следующие организационные модели: «традиционная», «перекрестная», «константная», «гибридная» [209]. Для «чистоты» результатов эксперимента, выводов крайне важно обеспечить «тождественность», «равноценность» экспериментальных и контрольных групп по основным параметрам: мотивация, уровень учебных достижений, способности и др.

Логика педагогического эксперимента. Основными этапами педагогического эксперимента в рамках прикладного педагогического исследования являются:

– **предэкспериментальный** (обоснование целесообразности педагогического эксперимента; конкретизация объекта, контекста и цели эксперимента; определение экспериментальной базы и необходимых ресурсов; установление корреляции цели и гипотезы эксперимента с целью, задачами и гипотезой исследования; формирование пакета валидного и надежного диагностического инструментария; проведение зондирующих диагностических срезов, например

с целью комплектования экспериментальных и контрольных групп; выбор оптимальной организационной модели);

– **констатирующий** (реализация серии диагностических срезов, с целью выявления актуального состояния экспериментальной и контрольной групп (уровня учебных достижений, степени сформированности умений, опыта, развития специальных способностей и др.); эмпирические данные, полученные на констатирующем этапе, крайне важны, например, для обоснования практической актуальности проблемы и темы исследования, обеспечения «равнозначности» контрольных и экспериментальных групп, возможной корректировки экспериментальных образовательных программ и методик обучения, сравнения результатов обучения респондентов в экспериментальных и контрольных группах в плоскости «констатирующий этап – контрольный этап» и др.);

– **формирующий этап** (реализация экспериментальных образовательных программ, методик обучения и др.);

– **корректирующий этап** (корректировка методики обучения или воспитания, включение дополнительных методических приемов в связи с изменением педагогического контекста, результатами текущей диагностики экспериментальной группы);

– **контрольный этап** (реализация контрольных диагностических срезов с целью выявления итогового состояния экспериментальной и контрольной групп);

– **оценочно-рефлексивный этап** (количественная и качественная обработка экспериментальных данных; эмпирическое обобщение экспериментальных данных; определение каузальных и корреляционных связей; интерпретация эмпирических данных в контексте теоретической модели);

– **постэкспериментальный** (реализация постэкспериментальных диагностических срезов, с целью обеспечения надежности выводов; реализация экспериментальных образовательных программ, методик в более широком педагогическом контексте).

Далее акцентируем внимание на *структуре задач педагогического исследования* (логике исследования), интегрированной в парадигму.

Результативность научно-педагогического познания зависит от знания-понимания исследователем специфики социально-гуманитарных исследований, умения конструировать основные этапы научного поиска, структурировать задачи исследования.

Фактически научное исследование в динамике есть разноаспектное и разноуровневое (логическая, методологическая, эмпирическая, теоретическая, статистическая и другие плоскости) перманентное движение в режиме «челнока» как «по горизонтали», так и «по вертикали» с периодически-

ми «рефлексивными выходами». Иногда исследование разворачивается по принципу «ризомы».

Первоначально ученый осуществляет выбор, артикулирует проблему исследования, обосновывает ее практическую и теоретическую актуальность, обобщает эмпирические данные, интерпретирует и систематизирует факты (эмпирическая плоскость). Всякая интерпретация фактов осуществляется с позиции определенной теории или концепции – факты всегда «теоретически нагружены». Следовательно, ученому как минимум необходимо критически осмыслить, отрефлексировать существующие теории, «самоопределиться» в поле философских, общенаучных, педагогических теорий, концепций и занять определенную концептуальную позицию. Параллельно исследователь конструирует парадигмальную рамку своего исследования, осуществляет выбор методологической стратегии, подходов, конструирует предмет исследования, устанавливает степень корреляции между проблемой, темой, объектом, предметом и целью исследования и др. (методологическая плоскость). На междисциплинарной и трансдисциплинарной основе разрабатывает авторскую концепцию, конструирует гипотезу, структурирует задачи и методы исследования, обосновывает организационную модель и программу экспериментальной работы, проектирует и реализует констатирующие и формирующие этапы эксперимента, устанавливает, как коррелирует авторская концепция, гипотеза и данные констатирующего этапа эксперимента, экспериментальные данные других исследователей, вносит коррективы в концепцию, а иногда существенно трансформирует и предмет (ракурс), и цель исследования, и гипотезу, и авторскую концепцию.

Таким образом, одновременно в «фокусе» индивидуальной научной рефлексии исследователя находятся и социокультурный и научный контексты, дескриптивные эмпирические (факты) и теоретические (обще- и специально-научные концепции, теории) аспекты, и методологический аппарат, и критериальная система, и способы аргументации теоретических и нормативных знаний, и связи «философские подходы – авторская концепция», «факты – теория», «концепция – гипотеза», «концепция – методическая система обучения – методика обучения», «цель исследования – педагогический эксперимент» и др.

Рассмотрим *сущность и специфику способов аргументации (обоснования) дескриптивных эмпирических и теоретических знаний – результатов педагогического исследования.*

В зависимости от характера аудитории способы аргументации классифицируются на универсальные и контекстуальные. «Универсальная аргументация применима в любой аудитории. К универсальным способам аргументации относятся прямое (эмпирическое) подтверждение, косвенное эмпирическое под-

тверждение (в частности, подтверждение следствий), многообразные способы теоретической аргументации: дедуктивное обоснование, системная аргументация, методологическая аргументация и др. Контекстуальная аргументация эффективна лишь в определенной аудитории. Контекстуальные способы аргументации охватывают аргументы к традиции и авторитету, к интуиции и вере, к здравому смыслу и вкусу...» [60, с. 41].

Способы универсальной аргументации можно дифференцировать на эмпирические (ссылка на опыт, на эмпирические данные) и теоретические (опирающиеся на рассуждение). Способы эмпирической аргументации, эмпирического обоснования знания называют эмпирическим подтверждением или верификацией. К формам эмпирического подтверждения относятся также *факты-примеры и факты-иллюстрации*. Эмпирические данные могут использоваться не только для подтверждения теории, но и для ее эмпирического опровержения или фальсификации. Эмпирическая аргументация применима только для описательных утверждений, для обоснования дескриптивных моделей. Идеалы, нормы, стандарты (с явным ценностным оттенком) не допускают эмпирической верификации или фальсификации и обосновываются по-другому.

Наиболее важными способами теоретической аргументации являются: «*дедуктивная аргументация* (выведение обосновываемого утверждения из других, ранее принятых утверждений), *системная аргументация* (обоснование утверждения путем включения его в хорошо проверенную систему утверждений или теорию), *принципиальная проверяемость и принципиальная опровержимость* (демонстрация принципиальной возможности эмпирического подтверждения или эмпирического опровержения обосновываемого утверждения), *условие совместимости* (показ того, что обосновываемое положение находится в хорошем согласии с законами, принципами и теориями, относящимися к исследуемой области явлений), *методологическая аргументация* (обоснование утверждения путем ссылки на тот надежный метод, с помощью которого оно получено)» [60, с. 43].

Таблица 8 – Способы аргументации [60]

Универсальная аргументация		Контекстуальная аргументация
эмпирическая	теоретическая	
Эмпирическое подтверждение (прямое; косвенное); эмпирическое опровержение; примеры; иллюстрации	Дедуктивная аргументация; системная аргументация; принципиальная проверяемость; принципиальная опровержимость; условие совместимости; соответствие общим принципам; методологическая аргументация	Традиция; авторитет; интуиция; вера; здравый смысл; вкус

Логику педагогического исследования в обобщенном виде можно представить посредством следующего алгоритма: «*эмпирическая модель* (педагогические факты, отражающие состояние исследуемой проблемы в теории и практике) – *теоретическая модель* (модель «сущего», отражающая, что есть объект исследования – теоретическое (идеальное) представление об объекте исследования, основанное на интеграции философских и психолого-педагогических знаний) – *аксиологическая модель* (оценка теоретического представления об изучаемом объекте с позиции гуманитарных ценностей посредством обращения к практике) – *нормативная модель* (общее представление о том, как преобразовать объект исследования, чтобы он максимально соответствовал его идеальной теоретической модели; принципы, условия, методы, формы, отражающие нормативное знание или «знание о должном») – *проект педагогической деятельности* (конкретные нормы деятельности – методики, технологии)» [12]. Логика исследования конкретизируется посредством структуры эмпирических, теоретических, нормативных, аксиологических задач.

Дескриптивная эмпирическая модель. В данной модели («модели сущего») описывается культурно-научно-образовательный контекст (например, тренды культуры и др.). При конструировании данной модели используются эмпирические данные мониторинга, эксперимента (факты-примеры, факты-иллюстрации), экспертные заключения. Важно отметить, что «чистых» экспериментальных данных, «чистых» фактов, «чистых» результатов мониторинга, «чистого» опыта не существует. «Опыт – от самого простого обыденного наблюдения и до сложного научного эксперимента – всегда имеет теоретическую составляющую и в этом смысле не является “чистым”» [60, с. 47]. Опыт, факты всегда «пропитаны» теорией, «теоретически нагружены». Педагог-исследователь всегда интерпретирует эмпирические данные с позиции определенной теории. Эмпирические данные, полученные исследователем в процессе эксперимента, – это еще не факты. Факты не идентичны результатам наблюдения, а включают их определенные *интерпретации* [2]. Научный факт не существует как таковой – в виде «чистых» данных, он всегда включен в определенную интерпретативную структуру. Каждый ученый характеризуется своим «индивидуальным смысловым контекстом», является адептом той или иной научной парадигмы, идеала, концепции, носителем того или иного стиля научно-исследовательской деятельности. Интерпретация фактов интегрирована в субъективно обусловленную интерпретативную структуру и в этой связи является субъективной. Одни и те же факты могут интерпретироваться по-разному в зависимости от концептуальной платформы исследователя. «Особенно сложно обстоит дело с фактами в науках о человеке и обще-

стве. Проблема, во-первых, в том, что некоторые факты могут оказаться сомнительными и даже просто несостоятельными, а во-вторых, в том, что полное значение факта и его конкретный смысл могут быть поняты только в определенном теоретическом контексте... Опыт не обладает абсолютным, неопровержимым статусом, он может по-разному интерпретироваться и даже пересматриваться» [60, с. 47].

Таким образом, факты всегда существуют в рамках определенной теоретической конструкции, являясь «теоретически нагруженными», имеют теоретическое содержание. Еще до конструирования эмпирической модели у исследователя должна быть сформирована теоретическая (концептуальная) призма, сквозь которую эмпирические данные будут преломляться и интерпретироваться, обретут «статус» факта, что доказывает условность жесткой схемы (этапов) процесса научного исследования, а именно: эмпирические данные – эмпирическая модель (факты) – теоретическая модель и т. д.

Обычно эмпирическая аргументация имеет форму индуктивного умозаключения. «Индуктивные обобщения всегда требуют известной осмотрительности и осторожности. Их убедительная сила невелика, особенно если база индукции незначительна» [60, с. 54]. Иногда в педагогических исследованиях, обосновывая практическую актуальность проблемы исследования, соискатели делают умозаключения на основании неполной индукции, что приводит к методологически некорректным выводам.

Эмпирические данные могут использоваться в процессе аргументации в качестве *примера* и/или *иллюстрации* (таблица 9). «*Примеры и иллюстрации более доказательны или более вески, чем остальные факты.*

Факт или частный случай, избираемый в качестве примера, должен достаточно отчетливо выражать *тенденцию к обобщению*. Тенденциозность факта-примера существенным образом отличает его от всех иных фактов. Если говорить строго, то ***факт-пример никогда не является чистым описанием какого-то реального состояния дел. Он говорит не только о том, что есть, но отчасти и непрямо о том, что должно быть. Он соединяет функцию описания и функцию оценки (предписания), хотя доминирует в нем, несомненно, первая из них (выделено нами – С.С.)... Пример – это факт или частный случай, используемый в качестве отправного пункта для последующего обобщения и для подкрепления сделанного обобщения*** [60, с. 72].

Пример всегда типизирует. Факт-пример используется только для поддержки описательных утверждений и описательных обобщений. Примеры не способны поддерживать оценки и нормы в отличие от *образца*, который является оценочным утверждением и устанавливает частный стандарт, идеал.

Таблица 9 – Способы обоснования эмпирической модели исследования

Этап исследования	Функции этапа	Способы эмпирической аргументации	Примеры
Эмпирическое описание культурно-научно-образовательной реальности	<ul style="list-style-type: none"> – Обоснование актуальности направления научного исследования: определение трендов в культуре, науке, образовании – Обоснование практической актуальности проблемы – Эмпирическое подтверждение (опровержение) существующих теорий, концепций (обобщение эмпирических данных, типизация, неявная оценка) – Источник конструирования (корректировки) авторской концепции 	Факт-пример (тенденция к типизации, обобщению)	В учебные планы педагогических специальностей университетов Республики Беларусь включены билингвальные учебные курсы («Образовательный менеджмент в немецкоязычных странах»), в вузах реализуются европейские научно-образовательные проекты Темпус, Эразмус+, а также франчайзинговые образовательные программы («Экономический немецкий»). Примеры свидетельствуют об интернационализации высшего образования Республики Беларусь
		Факт-иллюстрация	Только у 5 % магистрантов педагогических специальностей достаточный уровень методологической культуры (культуры педагогического исследования). В учебные планы педагогических специальностей магистратуры не включены такие дисциплины, как «Теория и технология аргументации», «Методология педагогического исследования»

Одной из методологических ошибок является то, что от фактов-примеров исследователи переходят к конструированию «должного», к образцам, предписаниям. «Образец принципиально отличается от примера. Пример говорит о том, что имеет место в действительности, образец – о том, что должно быть. Пример используется для поддержки описательных утверждений, ссылка на образец призвана поддержать оценку. *Образец или идеал – это такое поведение лица или группы лиц, которому надлежит следовать...*» [60, с. 197]. Разновидностью образцов являются *стандарты* как образцы процессов, ситуаций, событий, отражающие какими *должны быть* указанные объекты. Однако нормы, образцы, идеалы, стандарты ло-

гически не выводятся из фактов («принцип Юма»). Факты-примеры широко используются в социально-гуманитарных исследованиях.

«Иллюстрация – это факт или частный случай, призванный укрепить убежденность слушающего в правильности уже известного и принятого общего положения. Пример подталкивает мысль к обобщению и подкрепляет это обобщение. Иллюстрация проясняет известное общее положение, демонстрирует его значение с помощью ряда возможных применений, усиливает эффект его присутствия в сознании слушающего» [60, с. 79]. Если факт-пример обобщает, типизирует, то иллюстрация фокусирует внимание на конкретных деталях. В контексте вышеизложенного «**дескриптивную эмпирическую модель педагогического исследования**» (Е.В. Бережнова, В.В. Краевский) более корректно трактовать как **«дескриптивную эмпирическую модель с неявной оценкой, завуалированным предписанием»** или **«дескриптивную эмпирическую модель с неявным ценностно-нормативным компонентом»**. Такие эмпирические модели не являются «чистыми» описаниям, хотя, безусловно, в данных моделях дескриптивный компонент является доминирующим.

Ни одна научная теория, концепция не может быть обоснована только эмпирически. Научные теории и концепции обосновываются теоретически, прежде всего посредством дедуктивного обоснования, системной аргументации, методологической аргументации [60].

Дескриптивная теоретическая модель. Педагогические исследования выполняют две основные функции: научно-теоретическую и нормативную. Практически все педагогические исследования направлены на разработку дескриптивных междисциплинарных теоретических моделей. «Повышение качества педагогических исследований невозможно без усиления их научно-теоретической функции. Значит, следует признать необходимость построения в этой науке теоретических моделей-представлений, предполагающих наличие модельного отношения. Оно выступает как специфическое отношение между объектом и концептуальной схемой, т.е. системой некоторых научных представлений. Главным признаком модели сущего – теоретической модели – является то, что она представляет некоторую четкую фиксированную связь элементов, предполагает определенную структуру, отражающую внутренние, существенные отношения реальности [84, с. 213].

В контексте теории аргументации основанием логики проектирования педагогического исследования являются **«истинностный»** и **«ценностный»** подходы к объекту исследования. «Истинностный и ценностный подходы к вещам не тождественны друг другу. В случае истинностного подхода движение направлено от действительности к мысли. В качестве исходной точки выступает действительность, задача заключается в том,

чтобы дать ее адекватное описание. При ценностном подходе движение осуществляется от мысли к действительности. Исходной является оценка существующего положения вещей, и речь идет о том, чтобы преобразовать его в соответствии с этой оценкой или представить в абстракции такое преобразование» [60, с. 180]. В прикладном педагогическом исследовании в процессе перехода от теоретической модели к нормативной (от «сущего» к «должному») происходит обращение к практике с целью оценки теоретической модели с позиции гуманитарных ценностей (аксиологическая модель) и ее корректировки; оценка теоретической модели задает общие ориентиры к построению нормативной модели. «В оценочной модели находит отражение процедура оценивания, которая состоит из трех этапов: выделение аксиологического аспекта изучаемого объекта; сопоставление теоретической модели с аксиологическими нормами путем обращения к практике; формулирование вывода в форме нормативного знания» [12, с. 139].

При обосновании дескриптивной, аксиологической и нормативной моделей исследования существенным является следующее:

– «Из описаний логически не выводимы оценки, а из оценок не выводимы описания. Описательные утверждения обычно формулируются со связкой “есть”, в оценочных утверждениях нередко употребляется “должен”... От “есть” нельзя с помощью логики перейти к “должен”, а от “должен” – перейти к “есть”» [60, с. 184].

– В соответствии с «принципом Юма» оценки и нормы логически не выводятся из фактов. Оценки нельзя подтвердить и опровергнуть с помощью опыта, эмпирического описания. Оценки обосновываются квазиэмпирически. «К квазиэмпирическим способам обоснования оценок относятся различные индуктивные рассуждения... неполная индукция, аналогия, ссылка на образцы, целевое подтверждение...» [60, с. 191].

Специфика социально-гуманитарных наук заключается в том, что практически все теоретические утверждения являются двойственными, описательно-оценочными утверждениями. «В социальных и гуманитарных теориях двойственные высказывания – это необходимые составные элементы как формирующихся, так и устоявшихся теорий» [60, с. 237].

Педагог-исследователь не только эмпирически и теоретически описывает педагогическую реальность, но и преобразует ее посредством оценки педагогической реальности, намечая стратегию и тактику возможных трансформаций. «Все двойственные выражения, располагающиеся между полюсом чистых описаний и полюсом чистых оценок, можно разделить на три группы: выражения, в которых описательная часть заметно доминирует над оценочной; характерным примером таких выражений могут служить

научные законы; выражения, в которых описательное и оценочное содержание относительно уравновешены; типичным примером подобных выражений являются обычные в социальных науках утверждения об устойчивых тенденциях социального развития; выражения, в которых оценочная (обычно нормативная) составляющая выражена гораздо более ярко, чем описательная; примеры таких выражений – принципы морали, правила логики...» [60, с. 239].

Для того чтобы определить, является ли высказывание описанием или оценкой, необходимо знать **контекст** употребления высказывания.

В педагогических исследованиях на этапе конструирования теоретических (концептуальных) моделей исследователи определяют и ранжируют *факторы-катализаторы* («улучшают» качество) и *факторы-ингибиторы* («снижают» качество), детерминирующие состояние образовательных систем, а также выявляют закономерности-тенденции их развития, конструируют прогностические модели, определяют возможные «сценарии» развития образовательных систем (например, открытость образовательного контента, интернационализация и глобализация образования и др.). «Еще одним типом описательно-оценочных утверждений, отстоящих еще дальше от полюса чистых описаний, чем научные законы, являются обычные в социальных и гуманитарных науках утверждения о тенденциях развития социальных структур... Вместе с тем такие высказывания представляют собой проект или набросок будущего развития исследуемых явлений. Сам этот проект предполагает выделение исследователем устойчивых ценностей, способных в дальнейшем направлять деятельность людей в изучаемой области. В проекте рассматривается не то, что есть, и даже не то, что будет, а то, что должно быть, если принять во внимание определенные факторы социального развития, в первую очередь ценности, которые окажутся способными быть ориентирами в деятельности людей и в будущем. Иначе говоря, высказывания о тенденциях наряду с описательным содержанием всегда имеют также достаточно явно выраженное оценочное содержание... Утверждения о тенденциях социального развития всегда предполагают определенные ценности и всегда имеют не только описательное, но и оценочное содержание...» [60, с. 249].

Многие понятия социально-гуманитарных наук также имеют явную аксиологическую составляющую: «научное знание», «научная истина», «качество научных исследований» и др. «Почти все *определения, употребляемые в науке*, являются дескриптивно-прескриптивными» [60, с. 238].

Рассмотрим сквозь призму «сущее – должное» одно из определений понятия «педагогический процесс». Педагогический процесс – специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использовани-

ем средств обучения и воспитания (педагогических средств – методов, форм, технологий) с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов). В данном определении явно выражены дескриптивный и прескриптивный аспекты. Дескриптивный компонент (сущностный признак): «целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием педагогических средств». В определении отражены закономерные связи: «цель – содержание педагогического процесса – педагогические средства». Прескриптивный компонент в данном определении выражен посредством норм педагогического взаимодействия – принципов субъектности, доминантности развития обучающихся и др. Данное определение явно имеет дескриптивно-прескриптивный характер.

Являются ли такие характеристики, как «развитие участников педагогического процесса», «субъект-субъектные отношения», «сотворчество педагога и учащихся» сущностными характеристиками педагогического процесса – универсальными, инвариантными, объективными (закономерными)? Всегда ли педагогический процесс обеспечивает тотальное развитие учащихся? Всегда ли учащиеся занимают субъектную позицию в педагогическом процессе: проектируют собственные образовательные маршруты, участвуют в процессе целеполагания, планирования собственной учебно-познавательной деятельности, осуществляют рефлексию ее процесса и результатов?

Вызывает сомнение и утверждение, что всякий педагог является именно «субъектом» педагогической деятельности, т. е. занимает профессиональные позиции «целеполагающего субъекта», «проектировщика педагогического процесса», «методиста», «конструктора», «рефлексирующего субъекта», «диагноста».

С нашей точки зрения, такие характеристики, как «развитие субъектов педагогического процесса», «субъект-субъектное взаимодействие», «целостность», «культуросообразность» и др. являются нормами педагогического процесса. Дескриптивные теоретические модели, как и эмпирические, не являются «чистыми» описаниям, хотя, безусловно, в данных моделях дескриптивный компонент является доминирующим.

В контексте вышеизложенного «дескриптивную теоретическую модель педагогического исследования» (Е.В. Бережнова, В.В. Краевский) более корректно трактовать как «дескриптивную теоретическую модель с неявным ценностно-нормативным компонентом» (особенно когда теоретическая модель отражает генезис, тенденции, тренды развития образовательной системы).

Таблица 10 – Способы обоснования теоретической модели прикладного педагогического исследования

Этап исследования	Функции	Способы аргументации	Примеры
		Способы универсальной теоретической аргументации	
Обоснование и конструирование теоретической (концептуальной) модели	<p>– Выявление и фиксация объективных инвариантных существенных связей (педагогических закономерностей);</p> <p>– Выявление и фиксация факторов и условий, определяющих качество и эффективность педагогического процесса;</p> <p>– Выявление, фиксация, ранжирование факторов, определяющих «вектор» развития образования, обоснование прогностических моделей образования с учетом динамики культурно-научно-образовательного контекста</p>	<p>Дедуктивная аргументация («...выведение обосновываемого положения из ранее принятых утверждений»;</p> <p>«...обоснование одних утверждений путем ссылки на истинность или приемлемость других утверждений» [60])</p>	<p>Содержание образования культурологического типа включает опыт познавательной деятельности; опыт репродуктивной деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностных отношений [87]. Данная концепция является одним из методологических источников конструирования экоцентрической модели содержания экологического образования младших школьников</p>
		<p>Системная аргументация («...обоснование утверждения путем включения его в качестве составного элемента в кажущуюся хорошо обоснованной систему утверждений или теорию» [60])</p>	<p>Культурологическая модель содержания образования структурирована как система (опыт познавательной деятельности; опыт репродуктивной деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностных отношений). В.В. Сериков обосновал интеграцию в данную систему такого компонента как «компетентный опыт»</p>
		<p>Условие совместимости: «...обосновываемое утверждение должно соответствовать имеющимся в рассматриваемой области законам, принципам, теориям...» [60]</p>	<p><i>Формирование у будущих педагогов-исследователей вариативного интеллектуально-стилевого репертуара является необходимым условием качества их научно-методологического образования.</i> Данное утверждение согласуется с концепцией когнитивных стилей, разработанной М.А. Холодной [196]</p>

Продолжение таблицы 10

		<p>Соответствие принципам научного познания, в частности <i>принципу универсальности</i>: «...проверка выдвинутого положения на приложимость его к классу явлений, более широкому, чем тот, на основе которого оно было первоначально сформулировано» [60]</p>	<p>Системный подход является универсальным методологическим инструментом научных исследований. Культурологическая концепция содержания образования [87] явно носит универсальный характер, являясь, например, источником проектирования культурологической модели содержания высшего педагогического образования</p>
		<p>Методологическая аргументация</p>	<p>Уровни (философский, общенаучный, социально-гуманитарный, конкретно-научный, технологический) и источники (подходы, концепции) методологического обеспечения исследования. Методологический аппарат. Принципы научной обоснованности, системности, концептуальности, понятийно-терминологической однозначности и др.</p>
		<p style="text-align: center;">Способы контекстуальной аргументации</p> <p>«Аргументу к традиции близок аргумент к авторитету – ссылка на мнение или действие лица, прекрасно зарекомендовавшего себя в данной области...», «...не существует мышления беспредпосылочного, опирающегося только на себя...», «...полагаться на авторитет следует не потому, что это сказано “тем-то”, а потому, что сказанное представляется правильным» [60]</p>	<p><i>Эмпирическая модель педагогического исследования не является «чистым» описанием. Это дескриптивная конструкция с неявным ценностным компонентом. Для обоснования используем аргумент к авторитету: «Если говорить строго, то факт-пример никогда не является чистым описанием какого-то реального состояния дел. Он говорит не только о том, что есть, но отчасти и непрямо о том, что должно быть. Он соединяет функцию описания и функцию оценки (предписания), хотя доминирует в нем, несомненно, первая из них» [60, с. 72]</i></p>

Конструирование **аксиологической модели** педагогического исследования сопряжено с ответами на следующие вопросы, например: как реа-

лизуются принципы поликультурности, гетерогенности и инклюзивности образовательной среды и др.

Таблица 11 – Способы обоснования аксиологической модели прикладного педагогического исследования

Этап исследования	Функции	Способы аргументации	Примеры
Гуманитарная экспертиза теоретической модели (авторской педагогической концепции)	Оценка теоретической модели с позиции гуманитарных критериев (здоровье, развитие, субъектность, индивидуальности как ценность и др.). Оценка теоретической модели ориентирует исследователя в построении нормативной модели [12]	Оценка теоретической модели в специальном эмпирическом исследовании [12]	В процессе реализации европейского научно-образовательного проекта в рамках программы Темпус-4 нашей проектной командой разработана концептуальная модель управления качеством интернациональных научных исследований в сфере образования. Оценка данной модели осуществлялась посредством эмпирического метода «Интервью с европейскими экспертами». Экспертная оценка позволила дополнить и структурировать критериальную шкалу оценки качества интернациональных научных исследований в сфере образования
		Оценка теоретической модели с целью согласования ее элементов и корректировки на основе фактов действительности. Оценка теоретической модели с использованием традиций [12]	Например, исследователем научно обоснована «компетентностная модель» подготовки учителей начальных классов в системе «педагогический колледж». С целью оценки и корректировки данной модели исследователь обращается к результативному опыту подготовки специалистов данного профиля в педагогических училищах советского периода, в частности анализирует эффективность содержательной и организационной моделей практик: проектирование урока (или фрагмента) практикантом – экспертиза и согласование проекта урока (методист, учитель) – реализация урока – индивидуальная оценка и рефлексия + оценка и рефлексия в команде (группа практикантов) + экспертная оценка (методист)
		Оценка теоретической модели с использованием аналогии в становлении зарубежных образовательных систем [12]	Например, исследователем разработана компетентностная модель подготовки преподавателей иностранного языка в системе «университет». С целью оценки данной модели исследователь обращается к опыту реализации известной в Европе «хильдесхаймской модели» (М. Рудольф, Фондовый университет г. Хильдесхайм, ФРГ) [151], в основе которой принцип вариативности и непрерывности педагогических практик, принципы педагогической рефлексии и проектирования

Результаты гуманитарной экспертизы теоретической модели (концепции) являются одним из источников конструирования разноуровневых нормативных моделей – образовательных стандартов, критериальных шкал, принципов, методических систем, методик, технологий обучения.

Специфика процедуры аргументации, конкретизация способов аргументации дескриптивных и нормативных моделей педагогического исследования детально разработана Е.В. Бережной и отражена в ее докторской диссертации «Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования» [12].

5 Потенциальная полипарадигмальность. «Человеческое измерение» в структуре парадигмы педагогического исследования

Гуманитаризация и аксиологизация науки (Л.А. Микешина), комплементарность социокультурного, рационально-логического (специально-научного, методологического) и субъективно-личностного в структуре научного исследования – нормы постнеклассической науки. Необходимо определить, в чем конкретно выражается *«человеческое измерение» в научном исследовании.*

Постнеклассическая наука легализует субъекта научного познания с его «субъектностью и субъективностью», ценностными установками, персональным стилем мышления, интуицией, опытом, признает право исследователя на методологическое самоопределение и оригинальное концептуальное видение объекта исследования и др. «В связи с тем, что в научном познании до последнего времени господствовал идеал естественных наук и влияние субъекта на процесс и результаты исследования оставались в тени, развитие этой линии в отечественной философии и в педагогике стало возможным только сегодня» [11, с. 6]. *Субъективные факторы* оказывают существенное влияние на процесс и результат научного исследования.

Важная роль в «легализации» субъекта научного творчества принадлежит *психологии науки* (компонент науковедения), которая исследует процесс научного познания, ценностно-смысловую сферу исследователя, динамику развития его способностей, стиля мышления, «психологические механизмы важнейших фаз научно-исследовательской деятельности (научный поиск, постановка проблемы, открытие принципа решения, его развитие, доказательство правомерности предложенного решения, выдвижение новых проблем и т. п.) [2, с. 14]. Психологи отмечают: «Субъективность познающего неотделима от его способности фиксировать объективное, – устранить эту субъективность означало бы устранить его самого, а, стало быть, и познание... Признание этого – новый тип «рациональности», постепенно утверждающийся в самосознании науки» [2, с. 288].

Не только психологи, но и ряд философов и методологов отрицают «идеал научной беспристрастности». Например, М. Полани акцентирует внимание на «страстности научного познания» и эвристическом потенциале субъективно-иррационального в науке: «Акт познания содержит элемент оценки; и этот личностный коэффициент, который сообщает форму всему фактическому знанию, одновременно служит также для соединения субъективности и объективности» [128, с. 39].

Суть постнеклассической научной парадигмы заключается в признании не только познающего субъекта, но и осуществляемой им персональ-

ной методологической рефлексии в качестве составляющей научного познания. «В процессе познания познающий субъект мыслит не только об изучаемых объектах, но и о себе самом, в частности о том, как он мыслит, соотносит свои мысли и действия с общепринятыми или локальными нормами... выстраивает более или менее эксплицированный образ науки в целом... Саморефлексия ученого (и научного сообщества) превращается в *научный метод*, который столь же необходим, сколь и другие методы науки» [2, с. 292–293]. Мотивация на саморефлексию, **опыт саморефлексии** – важнейшие компоненты методологической культуры исследователя XXI века. Актуальность развития саморефлексии ученого обусловлена мультикультурностью, динамикой социокультурного контекста, полифоничностью научного ландшафта, потенциальной полипарадигмальностью, многомерностью исследования. Посредством критической рефлексии ученый позиционирует себя, «самоопределяется» в условиях культурно-научного многообразия, формирует собственную методологическую позицию, осуществляет методологическое проектирование локальной парадигмальной «рамки» конкретного исследования, конструирует на междисциплинарной, трансдисциплинарной основе авторскую концептуальную модель, прогнозирует эвристический потенциал исследования (новизна, теоретическая и практическая значимость потенциальных результатов), осуществляет экспертизу качества его процесса и результатов с позиции методологических, содержательно-логических, гуманитарных, эмпирических, статистических и других критериев.

Постнеклассическая наука разрушает миф о строгой логичности научного мышления, о сведении научной рациональности только к нормам логики. По мнению психологов, основной «язык» творческого мышления – это *зрительные образы* (например, И.П. Павлов опирался на образ телефонной станции как визуализированной модели нервной системы): «Мышление всегда использует зрительные образы, человек может помыслить какое-либо понятие, только визуализировав его, выразив в зрительном образе» [2, с. 31]. Природа человеческого мышления такова, что ученый вынужден визуализировать любые категории и понятия в силу их абстрактности. Это свойство человеческого ума М.К. Мамардашвили характеризует как «*наглядность ненаглядности*».

С позиции психологов, зрительные образы в процессе научного творчества имеют ряд преимуществ по сравнению с понятиями. Понятия дискретны, унифицированы, «скованы» логическими нормами, образы непрерывны, вариативны, свободны, легко трансформируемы («перетекаемы»). Понятия объективны, относятся к сфере рационально-логического, а образы – к сфере субъективно-иррационального. В образах выражается «личностное знание», «личностный коэффициент» (М. Полани), субъективный

опыт исследователя. Зрительные образы помогают включить «субъективное» в процесс генерирования нового научного знания. В процессе научного творчества образы и понятия сопряжены, неразрывно связаны. Зрительные образы фактически являются «материалом» для творческого мышления. *Мышление ученого разворачивается по принципу «ризомы», «перетекает», «соединяет несоединимое», мышление множественно, многомерно, объемно, зачастую иррационально* [40]. Упрощенно логику генерирования научного знания можно представить в виде следующего алгоритма: от генерирования потока образов к их понятийно-логическому оформлению и далее к структурированию научного знания. «Познавательные средства в реальности всегда ускользали от исчерпывающего их содержание рефлектирующего контроля, и конструирование идеализированных объектов и теоретических понятий осуществлялось и осуществляется на фоне некоторых не полностью эксплицируемых смыслов, метафор» [206, с. 116].

В научном творчестве существенную роль играет латентный опыт исследователя, относящийся к прошлому (область подсознательного), и определенная «чувствительность» к трендам науки (область надсознательного) [2]. Психологи подчеркивают, что одного только прошлого опыта ученого для получения нового научного результата явно не достаточно: «Будучи погруженным в жизнь науки и научного сообщества, ученый, сам того не осознавая, улавливает едва только намечающиеся в них тенденции движения знания, назревшие противоречия, изменения категориальных структур научной дисциплины, которые влияют на ход его собственных мыслей. Это как слабый сигнал извне – решение надо искать в таком-то направлении. Поиск ученого всегда направляется этими надсознательными импульсами, т. е. подчиняется воспринимаемой субъектом логике развития научного знания... Контурный, смутный образ будущего результата (фактически – образ цели) выполняет огромную мотивационную функцию, актуализируя прошлый опыт, соответствующий этому замыслу, регулируя отбор элементов подсознательного, которые могут внести свой вклад в его реализацию. Не случайно надсознательное определяется как особая форма творческой интеллектуально-мотивационной активности» [2, с. 76–77].

Вненаучный опыт исследователя посредством аналогий, ассоциаций, метафор, прямых экстраполяций является источником генерирования новационных идей, гипотез. Одним из механизмов творчества является интуиция ученого. Интуитивный творческий процесс является иррациональным и не подчиняется законам логики. Вместе с тем в творческом мышлении интуиция и логика неразрывно связаны. «Не случайно интуитивное озарение возникает только после длительного периода сознательных, рациональных рассуждений, в то же время само русло, по которому течет логи-

чески стройное размышление индивида, часто выбирается им интуитивно» [2, с. 77].

Важнейшим проявлением «субъектности и субъективности» ученого является его *персональный интеллектуальный стиль* как индивидуальный стиль постановки и решения научной проблемы [196]. Предполагаем, что формирование вариативного интеллектуально-стилевого репертуара, персонального стиля ученого как компонента его методологической культуры значительно повышает эвристический потенциал исследования, является необходимым условием качества и эффективности решения научной проблемы, приращения научного знания.

Одним из стилевых проявлений ученых является использование метафор, которые в процессе научного творчества выполняют эвристическую функцию, являются своеобразным «катализатором творчества» (А.Ф. Закирова) [46]. Ученые полагают: «...без создания метафорических контекстов, введения терминов-метафор невозможно получить новое знание, включить его в систему существующих представлений и обеспечить понимание» [109, с. 52]. А.А. Ивин, А.Л. Никифоров отмечают: «Обладая неограниченными возможностями в сближении или неожиданном уподоблении самых разных предметов и явлений, по существу по-новому осмысливая предмет, метафора позволяет вскрыть, обнажить, прояснить его внутреннюю природу. В науке метафора необходимое средство научного творчества. Практически всякое новое научное понятие появляется как некоторая метафора, становясь точным понятием лишь с течением времени» [59, с. 193].

Контент-анализ научных работ на предмет использования метафорических конструкций позволяет заключить о тотальности использования учеными иррациональных средств. Раскрывая сущность понятия «развитие», В.И. Слободчиков заимствует метафору Гете: развитие есть «*метаморфоза*» («Превращение гусеницы в куколку, а куколки в бабочку»). Развитие – это всегда новое качество, тотальное изменение структуры объекта и механизмов функционирования [174]. Свойство человеческого ума визуализировать абстрактные понятия М.К. Мамардашвили обозначает как «*наглядность ненаглядности*» [2]. Процесс радикальной трансформации научной парадигмы Т. Кун характеризует как «научную революцию» [90]. Для обозначения процессов методологических трансформаций, связанных с критической экстраполяцией идеалов, подходов и норм исследования из одной научной дисциплины в другую, В.С. Степин применяет метафоры «*парадигмальная прививка*», «*парадигмальная трансплантация*» [177; 178]. Множественность, спонтанность и разновекторность развития бытия постструктуралисты Ж. Делез и Ф. Гваттари обозначают как «*ризому*» [40]. Со-

временную цивилизацию Э. Тоффлер называет «цивилизацией разнообразия», цивилизацией «третьей волны» [181].

Метафоры обладают значительным эвристическим потенциалом; «метафоризация» – важнейший этап в развитии понятия; метафоры – средство генерирования новых логически не оформленных семантических оттенков понятий, метафоры задают новое понимание, смысл, ракурс традиционных понятий, развивая их содержание; метафоры – генератор новых понятий; метафоры позволяют «схватить» суть понятия, интерпретировать его, понять; метафоры – средство генерирования оригинальных гипотез и концептуальных идей.

Интерпретация, понимание существующего научного знания, а также генерирование нового научного знания обусловлены не только научными нормами, методологическими схемами, но и «индивидуальным смысловым контекстом» исследователя (А.Л. Никифоров), включающим переосмысленные, переструктурированные научные знания (как синтез научного значения и смысла), мировоззрение, профессиональный и жизненный опыт, аксиологические установки и цели, стили мышления и понимания, методологические идеалы, интуицию, переживания и др.

Социально-гуманитарные научные исследования наряду с инвариантными методологическими нормами, жесткими логико-когнитивными алгоритмами и средствами интегрируют в себя *ценностное отношение ученого к изучаемой действительности, что оказывает существенное влияние на этапах методологического самоопределения, методологического проектирования, осуществления, экспертизы и рефлексии.*

Специфика социально-гуманитарных наук «определяется фактом непосредственного участия в гуманитарном познании ценностных ориентаций исследователя» [213, с. 65]. Более того, Э.С. Маркарян подчеркивает, что «ни одна область научного знания, в том числе и область наук о природе, не может существовать без определенных ценностных ориентиров, уже хотя бы потому, что система ценностей есть универсальный стимулирующий и направляющий действия людей механизм... Системы ценностей органически присущи самой структуре научного исследования» [105, с. 84]. И сегодня философы дискутируют о том, свободна или не свободна наука от ценностей. «Все-таки следует признать очевидное: для социально-гуманитарного познания осмысление “присутствия” субъекта, а, следовательно, и его системы ценностей, в объекте, методах и условиях познавательной деятельности является необходимой характеристикой и отражается на содержании знания. Важно выяснить следующие вопросы: какова специфика педагогического исследования как гуманитарного познания? В каких случаях ценности деформируют научное знание, а в каких способствуют получению полноценного педагогического научного зна-

ния? Какие ценности и связи между ними составляют позицию педагога-ученого? Каким образом грамотно обосновать свою позицию? Каковы формы проявления ценностей на разных этапах педагогического научного исследования? Будут ли изменены (уточнены) требования к педагогическим научным исследованиям в связи с ответами на предыдущие вопросы или по-прежнему их будут оценивать с точки зрения идеала естественных наук? Ответы на эти вопросы могли бы способствовать улучшению качества педагогических научных исследований, а также управленческих решений в образовании» [9, с. 12–13].

С нашей точки зрения, методологии социально-гуманитарных наук необходимо определить: во-первых, методологические инварианты парадигмы социально-гуманитарного исследования, не подверженные влиянию ценностных установок исследователя; во-вторых, содержание и эвристический потенциал субъективно-иррационального компонента, а также связь данного компонента с социокультурным и рационально-логическим компонентами. В этой связи И.А. Соловцова отмечает: «Одной из важнейших ментальных установок гуманитарной педагогической парадигмы является положение о ведущей роли познающего субъекта в научном исследовании. Именно его ценности, цели, жизненная позиция, эмоциональные переживания оказывают решающее влияние на результаты и выводы исследования... Субъектность означает... способность исследователя выбирать объект, предмет и цель исследования, а также собственный путь достижения цели, адекватный особенностям его ценностно-смысловой сферы» [176, с. 11–12].

На каких этапах научного познания наиболее «рельефно» проявляется «человеческое измерение»?

1. *Выбор и обоснование актуальности проблемы исследования.* Специалисты утверждают, что «творческая способность в науке проявляет себя не только в умении решить задачу, но и в умении ее увидеть, поставить, корректно сформулировать» [2, с. 168]. Конкретное научное исследование осуществляется в рамках той или иной научной школы, исследующей те или иные «актуальные проблемные поля» конкретно-научной дисциплины, междисциплинарные проблемные «поля». Однако «проблемное поле» – это «веер» проблем. В этой связи ученый должен позиционировать себя в этом «проблемном поле», самоопределиться, артикулировать проблему собственного исследования, обосновать ее теоретическую и практическую актуальность. Это предполагает предварительное формирование авторской концептуальной позиции применительно к объекту исследования. Выбор проблемы исследования – это всегда ценностный выбор.

2. *Ориентир на тот или иной идеал научности (естественнонаучный, социально-гуманитарный, технологический). Идеалы научности вы-*

полняют функцию надындивидуальных норм научно-исследовательской деятельности [12]. Идеал научности есть стандарт, критерий, эталон оценки, нормативный образец, позитивно оцениваемый и принятый научным сообществом в том или иной исторический период. Идеал научности обуславливает выбор учеными методологических и теоретических альтернатив, целей и средств научно-познавательной деятельности. В рамках той или иной научной школы («парадигмального сообщества») формируются собственные ценностно-целевые установки, конкретно-научный парадигмальный эталон и стиль научного исследования. В этом – источник «*полипарадигмальности*». «Понятие «идеал научности» включает в себя собственно когнитивные, социально-психологические и социологические характеристики, определяющие процедуры познания, методологические регулятивы научного исследования, приемы оценки познавательной деятельности и ее результатов» [12, с. 132]. С нашей точки зрения, в научно-педагогическом сообществе все еще доминируют сциентистские установки, абсолютизируется естественнонаучная парадигма, стиль и методы естественнонаучного исследования. Не всегда учитывается специфика объектов социально-гуманитарного научного познания, особенности социально-гуманитарной научной парадигмы.

3. *Проектирование парадигмальной рамки собственного исследования*: выбор доминирующей методологической стратегии (монодисциплинарной, междисциплинарной, трансдисциплинарной; для постнеклассической науки характерна комплементарность междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий); позиционирование в поле философских концепций, выбор философской концепции как аксиологического основания педагогического исследования; позиционирование в поле социально-гуманитарных научных концепций и выбор социально-гуманитарной научной концепции как источника обоснования и конструирования авторской концептуальной модели; позиционирование в поле педагогических научных концепций и выбор педагогической научной концепции как источника конструирования авторской концептуальной модели; выбор доминирующего метаподхода (гуманитарного, технологического); выбор и структурирование пакета методологических подходов к решению проблемы исследования, исходя из методологических функций подходов, степени их инструментальной разработанности, методологического и эвристического потенциала.

4. *Определение предмета исследования*. Предмет исследования – это всё то, что находится в границах объекта исследования в определённом аспекте рассмотрения [87]. Объект объективен, а *предмет субъективен*: предмет исследования есть определённый ракурс, «проекция», аспект изучения объекта, обуславливающий вектор и границы научного поиска

(«предмет – объект как...»), предмет исследования указывает на то, относительно чего именно конкретный исследователь обязуется получить новое знание [87]. В этой связи в период постнеклассической науки акцентируется внимание на сложности и многомерности объектов исследования, потенциальной множественности предметов (ракурсов) исследования одного и того же объекта (таблица 12), многомерности и относительности научной истины (особенно в социально-гуманитарных науках). Выбор предмета исследования – это ценностный выбор.

Таблица 12 – Объектное поле, объект и предмет исследования

Объектное поле	Объект исследования	«Множественность» предметов исследования
Технологии управления качеством функционирования и развития образовательных систем	Педагогическое проектирование	... как технология реализации трансдисциплинарного подхода в образовании как технология управления качеством авторских педагогических систем ... как технология управления качеством интернациональных образовательных систем

5. *Определение целей исследования* (вариативность потенциальных результатов). «Важнейшей стороной творчества – научного или любого другого – является целеполагание, постановка целей, которые в определенной степени задают и способ их достижения. Цель имеет содержательную составляющую – формулировку проблемы и путей ее разрешения – и динамическую, поскольку является производной таких глубинных личностных образований, как мотивы, смыслы, ценности, которые обеспечивают энергетический потенциал ученого и его устремленность к решению проблемы, помогающие преодолеть стереотипные подходы и схемы мышления» [2, с. 68]. Для социально-гуманитарных (педагогических) исследований характерным является вариативность ценностно-целевых установок исследователя – *понять образовательный феномен в контексте культуры, объяснить сущность, выявить закономерные связи, тренды, спрогнозировать развитие с учетом динамики социокультурного контекста, обосновать и разработать новую образовательную модель, преобразовать в соответствии с идеалами*. Цель научного исследования субъективна, т. к. включает в себя элемент критического отношения к действительности [84]. Научное обоснование и конструирование того или иного типа воспитательной или дидактической системы всегда осуществляется с определенных аксиологических позиций. Тип педагогической системы определяет

вектор развития целевой группы. *Выбор возможного вектора развития целевой группы*, как отмечает Г.А. Цукерман, – *вопрос сугубо ценностный* и не выверяется в научных категориях «истинности – ложности» [199]. Большинство педагогических исследований выполняют и теоретическую, и нормативную функции, что отражается в формулировке цели (методологическая инварианта цели), например: «Научно обосновать с позиции субъектно-деятельностного, когнитивно-стилевого, культурологического подходов *концепцию научно-методологического образования магистрантов педагогических специальностей и разработать методику формирования у данной целевой группы методологической культуры гуманитарного типа...*» (обоснование и разработка концепции – теоретическая функция; разработка методики – нормативная функция данного педагогического исследования). Нормативная (технологическая) функция заключается в разработке *вариативного нормативно-методического обеспечения педагогического процесса* («Как должно?»): принципов, методов, приемов, форм, технологий, методик обучения и воспитания. Акцентируем внимание на потенциальной множественности и вариативности целевых приоритетов педагогического исследования. Возможны варианты, например: «Научно обосновать и разработать *компетентностную модель содержания научно-методологического образования магистрантов педагогических специальностей...*», или «Научно обосновать и разработать *культурологическую концепцию научно-методологического образования магистрантов педагогических специальностей...*», или «Научно обосновать и разработать *методическую систему формирования у магистрантов педагогических специальностей методологической рефлексии...*». Выбор доминирующих целей исследования – ценностный выбор.

6. *Конструирование авторской концептуальной модели.* Конструирование *авторской концепции* предполагает «самоопределение» в поле философских, общенаучных, социально-гуманитарных, педагогических подходов, концепций, теорий: «Исследователь всякий раз сталкивается с проблемой выбора и конструирования системы методологических подходов...» [6, с. 15]. Выбор (конструирование нового подхода, синтез существующих подходов на основе принципа компенсаторности) обусловлен не только социокультурным и научным контекстом, но и психологическими факторами – установками, способностями, стилем, опытом исследователя. Закономерными являются (особенно для социально-гуманитарных наук) *множественность подходов к решению научной проблемы, потенциальная множественность авторских концепций.* Ученый является адептом того или иного методологического идеала, стратегии, подхода, концепции, носителем определенного стиля научной деятельности: он может обосновать и разработать модель содержания научно-методологического образования

магистрантов педагогических специальностей и с позиции когнитивно-стилевого, и с позиции культурологического, и с позиции компетентностного, и с позиции субъектно-деятельностного подходов, а также на основании «синтеза» подходов.

7. *Конструирование гипотезы исследования.* Гипотеза отражает то, что неочевидно в объекте исследования, **что** именно конкретный исследователь видит в нем такого, чего не замечают другие [84]. Конструирование научных гипотез – творческий процесс, в котором существенную роль играют и ценностные установки ученого, и его научный опыт, и персональный интеллектуально-стилевой репертуар, и специальные способности (метафоричность мышления, способность к мысленному экспериментированию, прогностичность и дивергентность мышления и др.). Гипотеза всегда имеет «авторство», характеризуется своей «индивидуальностью».

8. *Обоснование и конструирование авторской методической системы, методики обучения и воспитания.* В педагогическом исследовании необходимо не только обосновать и разработать новую оригинальную концепцию, но и придать концепции инструментально-технологическую «форму», осуществить переход от теоретического (дескриптивного) уровня через процедуру гуманитарной экспертизы к нормативному (прескриптивному) уровню. Важно, чтобы свои концептуальные идеи исследователь был бы способен реализовать на инструментально-технологическом уровне: на уровне проектирования педагогической технологии, методики обучения или воспитания. Инструментальное оформление концептуальной идеи заключается в обосновании и проектировании авторской методической системы. Реализация одной и той же концептуальной идеи на технологическом уровне может быть осуществлена по-разному в зависимости от ценностно-целевых установок исследователя, его научно-педагогического опыта, интуиции, рефлексии и др. В этой связи акцентируем внимание на *потенциальной множественности методических систем и методик* обучения и воспитания, эффективность, целесообразность которых проверяется экспериментально.

9. *Выбор приемов аргументации при обосновании дескриптивных и нормативных результатов педагогического исследования.* У исследователя есть право выбора способов аргументации дескриптивных и нормативных конструкций. Эмпирическое обоснование практической актуальности проблемы исследования одни исследователи осуществляют посредством фактов-примеров, другие – фактов-иллюстраций. Для обоснования авторской концепции могут использоваться различные *способы теоретической аргументации*, например: *системная аргументация* (обоснование утверждения путем включения его в хорошо проверенную систему утверждений или теорию), *условие совместимости* (показ того, что обосновываемое по-

ложение находится в хорошем согласии с теориями, относящимися к исследуемой области явлений) и др. [60]. Оценка теоретической модели может быть осуществлена разными способами, в частности сквозь призму национальных образовательных традиций или на основе сравнения с европейскими образовательными системами, трендами мирового образования и др. Оценка, гуманитарная экспертиза педагогических концепций предполагает сопряженность социокультурного контекста, рационально-логических инструментов и субъективных факторов: «Процедура оценивания теоретической модели – средство интеграции эмоционального и рационального, соединяющее личностное отношение и суждение, позволяющее дать оценку теории с позиции практики и вводящее человека в мир общечеловеческих ценностей. Ее осуществление открывает возможности объективации субъективного аспекта прикладного исследования и введение его в рационально-логический контекст» [9, с. 16]. ***Постнеклассической парадигме имманентно присуща потенциальная «полипарадигмальность», возможность методологического проектирования вариативных парадигмальных оснований, конкурирующих методологических стратегий, подходов решения одной и той же научной проблемы.***

Потенциальную полипарадигмальность обуславливают:

- Культурное многообразие (мультикультурность).
- Вариативность философско-аксиологических оснований.
- Множественность идеалов научности, научных стратегий, подходов, стилей, концепций, теорий.

- Тенденция к «гибридности» научных исследований, которая проявляется, например, через сопряженность естественнонаучного, технологического, гуманитарного идеалов, интеграцию теоретической и нормативной функций исследования, комплементарность междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий, гуманитарных и технологических подходов, интернациональность научно-педагогических исследований. Исследования в сфере образования могут позиционироваться и как *педагогические фундаментально-прикладные*, и как *междисциплинарные фундаментально-прикладные* (например, «на стыке» философии, культурологии, дидактики, педагогической психологии), и как *междисциплинарные интернациональные фундаментально-прикладные* и др.

- «Субъектность и субъективность» исследователя, его методологические установки, уровень методологической культуры, рефлексивная самостоятельность, что проявляется в выборе методологических инструментов как методологического основания проектирования авторской концептуальной модели, в определении предмета (ракурса), цели, конструировании гипотезы исследования в условиях культурно-научного многообразия.

Вместе с тем потенциальная полипарадигмальность, методологический плюрализм могут привести ученого к «кризису самоидентификации», т. е. исследователь может оказаться в ситуации методологической неопределенности, в ситуации «между парадигмами», «между стилями», между научными «субкультурами». Это, как следствие, приводит к созданию эклектичных авторских концепций на основе некритической экстраполяции, искусственного «суммирования» подходов. В таких ситуациях исследователь попадает в «сети» эклектики. Потенциальная полипарадигмальность «провоцирует» ученого на перманентную научную рефлекссию (и не только методологическую), критическое переосмысление, позиционирование и ценностный выбор в условиях культурного и научного многообразия (вариативные установки, стратегии, подходы, концепции, стили).

6 Парадигма педагогического исследования как «открытая» нормативная структура: факторы парадигмальных трансформаций

Парадигма – методологическая модель научной рациональности, нормативно-критериальная система, «призма» для методологического проектирования парадигмальной рамки конкретного исследования, его методологической рефлексии и оценки качества. С позиции нормативно-критериального подхода (парадигма как «закрытая рациональность») парадигма – система инвариантных методологических стандартов, стратегий, стилей, подходов, критериев, доминирующих в той или иной научной дисциплине (в науке в целом) в тот или иной исторический период в том или ином культурно-научном контексте, которая задает «призму», нормативно-критериальную «рамку» методологического мышления, проектирования, рефлексии, экспертизы процесса и результатов научного познания. Исследователь находится в «закрытом» концептуальном и методологическом пространстве («заточение в парадигме»). В этом контексте парадигма рассматривается как «закрытая рациональность».

Одним из принципов постнеклассической науки является открытость, динамичность, потенциальная множественность, «гибкость» нормативно-критериальных систем. С позиции критико-рефлексивного подхода парадигма есть объект перманентной методологической рефлексии и, как следствие, трансформации. Парадигма – это «открытая» система (Ж.-Ф. Лиотар), «открытая рациональность» (В.С. Швырев), «открытая структура» (Н.С. Автономова).

С позиции Н.С. Автономовой, сегодня можно говорить о «закате постмодерна»: «...возникает новая потребность, нацеленная не на любование хаосом, но на реактуализацию структуры со всеми теми трансформациями, которым она подвергается в современную эпоху... Представляется, что обсуждение судеб мысли о структуре на фоне других направлений поисков в области гуманитарного познания может стать важным шагом в формировании идеи продуктивной рациональности (от лат. *producer* – выводить вперед, производить) как универсальной способности разума мыслить последовательно и вместе с тем – порождать новое знание в меняющихся контекстах социальной и познавательной практики» [1, с. 3]. «Открытая» структура – это динамика, трансформации, обусловленные изменением социокультурного и научного контекста, интенсификацией связей внутри контекста, это «реакция» на изменение контекста. С другой стороны, «открытая» структура – это структура, влияющая на контекст. «Открытая структура» есть не что иное, как интуиция новых познавательных возможностей, которые могут возникнуть в пространстве взаимодействия наук (между концепциями, категориями, понятиями) [1, с. 436].

«Ревизии», реконструкции могут быть подвержены как структура парадигмы в целом, «ядро» критериев, так и периферические нормативно-критериальные подсистемы. В этом ракурсе парадигма есть «открытая рациональность», «открытая структура».

Парадоксальность ситуации заключается в том, что парадигма одновременно является и «закрытой», и «открытой» рациональностью. «Если рациональность – это «целостный объект», теория рациональности должна исходить из принципа дополнительности таких его характеристик, которыми определены *два способа моделирования рациональности*: нормативно-критериальный («закрытая рациональность») и критико-рефлексивный («открытая рациональность»). Эти классы понятий суть модели одного и того же объекта. Взятые в раздельности, они дают противоположные определения рациональности; тогда их совмещение приводит к «парадоксу рациональности». Взятые совместно, они отвечают принципу дополнительности. Однако «закрытая» и «открытая» рациональности не должны трактоваться как некие «состояния» или «фазы» рациональности – статическая и динамическая и т.п. Не различие этих «фаз», а их смысловое единство – вот что лежит в основе применения принципа дополнительности» [139, с. 91–92]. В теории научной рациональности (теории, объясняющей процессы формирования и функционирования, изменения и соперничества критериальных систем) принцип комплементарности (дополнительности) является доминантным.

Таким образом, *парадигма как методологическая модель научной рациональности есть одновременно «закрытая» и «открытая» нормативно-критериальная система.*

Педагогическая наука должна адекватно «реагировать» на изменения социокультурного контекста, на тенденции цивилизационного развития, прогнозировать потенциальные сценарии развития и риски, рефлексировать парадигмальные трансформации в науке в целом и на основе рефлексивных выводов «модернизировать» собственные парадигмальные основания, методологические стратегии, подходы, методы, критерии.

Акцентируем внимание на факторах парадигмальных трансформаций в педагогике:

1. ***Социокультурные факторы, связанные с цивилизационными и культурными трансформациями***, интенсивностью «переформатирования» социокультурного контекста, формированием нового аксиологического и ментального поля:

– Культура постмодерна, постнеклассическая культура характеризуется потенциальной «мультикультурностью» («культура многообразия»), открытостью, глобальностью и скоростью изменений, стремлением

сохранить единичные элементы культуры, которые рассматриваются как уникальные, самоценные. «Многообразие» – условие развития культуры, науки, человеческой цивилизации в целом.

– Глобализация, технологизация, информатизация и наукоемкость всех сфер человеческой жизни открывают перед культурой, наукой, человеческой цивилизацией не только новые возможности, но и обуславливают новые риски, связанные с «массификацией» и унификацией культуры и образования (сегодня актуальной является проблема сохранения образовательными системами национальной идентичности в условиях глобализации), миграционными, экологическими, энергетическими кризисами и др.

– Одним из ценностно-целевых приоритетов постиндустриальной цивилизации является развитие «человеческого качества», «человеческого капитала». Идеал творческой, автономной личности занимает одно из приоритетных мест в системе ценностей современной цивилизации. «Современному информационному обществу соответствует особый характер человеческой деятельности. Это, прежде всего, *инновационно-творческая* деятельность (выделено нами – С.С.), носящая проектировочный характер и предполагающая альтернативность и многовариативность решений в новых информационных условиях, имеющая личностные смыслы в соответствии с ориентацией на общечеловеческие ценности» [139, с. 67]. Инвестиции в образование – это инвестиции в формирование и развитие «человеческого капитала», связанного с развитием таких личностных качеств, как субъектность, открытость новому опыту, холистичность, прогностичность и инновационность мышления, способность к индивидуальной рефлексии и ответственному выбору, мобильность и мотивированность на непрерывное самообразование и саморазвитие др. И, конечно, высокий уровень гуманитарной культуры.

2. ***Социально-образовательные факторы, связанные с трансформациями в образовании, трендами образования.*** Тенденции в культуре, социуме радикально меняют ценностно-целевые приоритеты, содержательные и технологические (процессуальные) компоненты образования, обуславливают появление новых образовательных феноменов. Например, в контексте глобализации формируется ***«парадигма глобального образования»***. Глобальное образование – «процесс обучения и воспитания, имеющий ярко выраженную поликультурную и интерсоциальную направленность, обращенный к ценностям мировой культуры и предполагающий осмысление глобальных проблем человечества» [73, с. 14]. В контексте глобализации формируется наднациональная образовательная реальность, мировое и европейское открытое образовательное пространство (Европейское пространство высшего образования), создаются международные кон-

сорциумы, стратегические альянсы университетов-партнеров для реализации совместных научно-образовательных проектов, программ академической мобильности, франчайзинговых программ, активно используются сетевые информационно-телекоммуникационные образовательные технологии, интернет-ресурсы и др. Глобализация обусловила появление и развитие **«открытого образования»**. «Развиваясь в русле тенденций *глобализации, информатизации, демократизации*, система современного образования использует принцип открытых информационных сетей, модифицируя известные формы обучения с помощью коммуникационных и телекоммуникационных технологий» [73, с. 12]. Для «открытого образования» характерны: *«обучение в любое время и в любом месте»*; *открытость образовательного контента* и свобода доступа к образовательным ресурсам; *проектирование образовательных пространств и сред*, основанных на online-формах сетевого педагогического взаимодействия; *формирование социальных и виртуальных сетевых учебных групп*, специфических корпоративных моделей обучения, локальных образовательных сетей; *новая идеология проектирования содержания образования*, основанная на создании репозитория (банков) информационно-образовательных модулей, позволяющих, исходя из образовательных потребностей целевой группы, структурировать вариативные по содержанию, уровню, форме взаимодействия образовательные программы и курсы и др. [73]. В целом в период постнеклассической культуры трендами образования являются:

– **глобализация и интернационализация** (образование как мировое образовательное пространство, как транснациональная образовательная реальность, «открытость», «сетевой» характер образования, реализация «сетевых» транснациональных научно-образовательных проектов, интернационализация научных исследований в сфере образования, интенсификация академической мобильности, реализация программ «двойной («тройной») диплом» и др.);

– **технологизация образования** (системное наукоемкое управление образованием, его проектирование и нормативное прогнозирование; управление не только функционированием, но и развитием образовательных систем с учетом интенсификации культурных изменений; управление качеством образования, создание наднациональных и локальных систем менеджмента качества; проектирование открытых информационно-образовательных сред на основе современных информационно-телекоммуникационных технологий);

– **гуманитаризация образования** (акцент на развитие индивидуальности, «субъектности и субъективности» человека; культуросообразность и мультикультурность образования; гетерогенность образования, многооб-

разие образовательных систем, траекторий; создание инклюзивной образовательной среды; непрерывность образования; прогнозирование рисков и социально-гуманитарная экспертиза педагогических новаций; сохранение образовательными системами национально-культурного колорита, идентичности; открытость образовательного контента).

3. **Социально-психологические факторы.** В современной методологии науки все больше акцентируется внимание на *социокультурном измерении науки*, на влиянии социокультурного контекста на генезис науки. «Именно *психологические факторы опосредуют влияние социокультурного контекста науки на систему научного знания*, как бы встраиваясь между ними. Любые глобальные социальные события влияют на развитие научного знания, но это влияние всегда опосредовано изменениями в психологии познающего субъекта – его стиля мышления, установок, ценностных ориентаций» [2, с. 297]. Не только социокультурные, но и психологические факторы обуславливают парадигмальные трансформации – «глобальные научные революции», «сдвиги» конкретно-научных парадигм. Естественно, что научные сообщества («научные школы») не только являются адептами тех или иных нормативно-критериальных систем, но и рефлексорирующими субъектами, осуществляющими «перепрограммирование» парадигмальных оснований или генерирование новых нормативных структур исследования. «Можно констатировать, что система правил научного познания не является заданной раз и навсегда, а находится в постоянном “движении”, осуществляемом в двух встречных направлениях... Общенаучные критерии рациональности проецируются на внутридисциплинарные парадигмы, на их основе отрабатываются внутригрупповые модели исследования, которые трансформируют индивидуальные стили научного мышления. С другой стороны, *порожденные личностью способности познания могут приобретать надличностное и даже парадигмальное значение, группировки ученых порождают общедисциплинарные парадигмы, в лабораториях отрабатываются общие модели исследования, и все это, в конечном счете, обуславливает сдвиг общенаучных критериев рациональности* (выделено нами – С.С.). В процессе такого встречного “движения” правила научного познания наполняются субъективными смыслами и попадают в зависимость от многообразных социально-психологических процессов» [2, с. 269].

4. **Общенаучные факторы, связанные с трендами науки и парадигмальными трансформациями в науке:**

– «Усложнение» и интенсификация связей в системе «культура – наука». Социокультурные факторы оказывают существенное влияние на развитие науки. Постнеклассика характеризуются новыми аспектами куль-

турно-научного взаимодействия. В частности, в центре внимания современной философии науки – культурные цели науки. Культура создает аксиологическое поле научных исследований, является источником научной рефлексии и проектирования социально-гуманитарных научных концепций. Культурные ценности являются критериями гуманитарной экспертизы научных новаций. «Сегодня все чаще комплексные исследовательские программы и технологические проекты проходят социальную экспертизу, включающую этические компоненты. Эта практика соответствует новым идеалам рационального действия, видоизменяющим прежние представления о связи истины и нравственности» [192, с. 17]. Технологические и социально-гуманитарные научные проекты сопряжены с гуманитарными рисками. «Современные социальные технологии могут способствовать возвышению человека. Но они могут и уничтожить его. А это значит, что они нуждаются в философско-гуманитарной экспертизе» [97, с. 48]. В этой связи постнеклассическая наука фокусируется на экспликации связей внутринаучных ценностей с вненаучными социокультурными ценностями, осуществляющейся посредством гуманитарной экспертизы разработанных в процессе научного исследования социально-гуманитарных проектов и программ [178]. И педагогические новации, безусловно, должны проходить процедуру гуманитарной экспертизы. Этим обусловлено включение в «ядро» критериев оценки качества педагогических исследований *гуманитарных критериев* (жизнь, достоинство, индивидуальность, свобода, творчество, духовность, саморазвитие человека как ценности и др.), интегрирование в структуру педагогического исследования процедуры гуманитарной экспертизы, что является выражением социокультурного и «человеческого измерения» в научном познании.

– Формирование постнеклассического типа научной рациональности («четвертая научная революция»), связанного с радикальной трансформацией оснований науки: *картины мира, философско-аксиологических оснований и нормативно-критериальных систем* [178]. Перестройка философско-методологических оснований исследования означает изменение самой стратегии научного поиска, доминирующих подходов, методов, критериев.

– Освоение наукой новых сверхсложных «человекообразных систем» обуславливает актуализацию и интенсификацию *междисциплинарных исследований* [177; 178], компелементарность междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий исследования. «Сдвиги» конкретно-научных парадигм, научные революции «возможны не только как результат внутридисциплинарного развития, когда в сферу исследования включаются новые типы объектов, освоение которых требует изменения оснований научной дисциплины. Они возможны также благо-

даря междисциплинарным взаимодействиям, основанным на „парадигмальных прививках“ – переносе представлений специальной научной картины мира из одной научной дисциплины в другую. Такие трансплантации способны вызвать преобразования оснований науки без обнаружения парадоксов и кризисных ситуаций, связанных с ее внутренним развитием» [178, с. 578–579]. Безусловно, каждая научная дисциплина имеет свой вектор развития. Однако междисциплинарные «парадигмальные прививки» зачастую существенно меняют стратегию развития конкретно-научных дисциплин, эффективность конкретно-научных исследований. В частности, благодаря «парадигмальным прививкам» в структуру методологического обеспечения педагогического исследования интегрированы системный, квалитологический, информационный, субъектный и др. подходы, динамично развиваются педагогическая квалитология, педагогическая квалиметрия, педагогическая системология, теория управления образовательными системами и др. Вместе с тем *усиливающаяся междисциплинарность сопряжена с рисками для педагогической науки* – потенциальной возможности утраты педагогикой своего научного статуса, «суверенитета». Ряд исследователей [187], ссылаясь на «интенсификацию междисциплинарных научных взаимодействий», все больше акцентируют внимание на развитии так называемой «**психолого-педагогической науки**» [187]. Объективно необходимым является использование в педагогических исследованиях научно-психологического знания как источника конструирования педагогических концепций и методических систем. Однако нужно разграничивать междисциплинарный подход к научному проектированию педагогических новаций и «психологизм» как методологическую установку. Психологизм отрицает право педагогики на автономию, на собственную теорию, обрекает ее на роль интерпретатора психологических исследований [87].

– Постнеклассическая наука акцентирует внимание на *комплементарности социокультурного, субъективно-личностного и рационально-логического (специально-научного, методологического)* в структуре научного исследования, на аксиологизации и гуманитаризации науки, на «человеческом измерении» науки, на «*легализации*» субъекта научного исследования, на множественности предметов (ракурсов) научного исследования, на многомерности и относительности научной истины.

– Для постнеклассической науки характерны *открытость и динамичность «парадигмальных образцов*», методологических эталонов научно-исследовательской деятельности. **Открытость, гибкость научной парадигмы выражается в потенциальной полипарадигмальности, потенциальной «множественности» парадигмальных «рамочек» решения**

одной и той же научной проблемы. Ученый на основе индивидуальной методологической рефлексии вправе осуществлять выбор методологических инструментов, стратегий, подходов, теорий, концепций и проектировать методологическую «рамку» собственного исследования. Открытость, динамичность «легализует» возможность трансформации парадигмы: от «сдвига» парадигмы до радикальной трансформации ее структуры («революции»). Такие трансформации – объективный процесс, обусловленный изменением культурной парадигмы, «усилением», интенсификацией междисциплинарных и трансдисциплинарных связей, гуманитаризацией и аксиологизацией науки, легализацией субъекта научного исследования. *Полипарадигмальность в науке обусловлена, прежде всего, влиянием аксиологических (субъективных) факторов.*

– В период постнеклассики интенсивно развиваются социально-гуманитарные науки, усиливаются междисциплинарные взаимодействия между социально-гуманитарными науками. Актуальными являются исследования «на стыке» социально-гуманитарных наук. Трансформируются и методологические алгоритмы, и критерии качества социально-гуманитарных исследований; скорректирована «формула» истины в социально-гуманитарных науках: **отказ от абсолютной истины, истина «привязана» к контексту; истина относительна и «многомерна».** Для социально-гуманитарных наук характерны вариативность подходов к исследованию одной и той же научной проблемы, их комплементарность, вариативность ценностно-целевых установок (*понять, интерпретировать, спрогнозировать развитие с учетом динамики контекста, переосмыслить, преобразовать в соответствии с идеалом*), множественность предметов исследования одного и того же культурного феномена, потенциальная поликонцептуальность, рефлексивность, прогностичность, аксиологичность (гуманитарная экспертиза научных результатов с позиции социокультурных ценностей), контекстность.

5. **Научно-педагогические факторы.** Трансформация парадигмы педагогической науки обусловлена и конкретно-научными факторами. Объективно в каждой конкретно-научной дисциплине со временем накапливаются «рассогласования» между уровнем проблем и возможностями методологического инструментария, степенью его инструментальности, технологичности и др. С нашей точки зрения, *доминантным конкретно-научным фактором парадигмальных трансформаций в педагогике является интенсивное развитие нормативной (прескриптивной) методологии педагогики* (благодаря научно-методологической школе В.В. Краевского).

С учетом современного культурно-научно-образовательного контекста и его динамики методологами обосновываются различные (конкурирующие, альтернативные) стратегии развития педагогической науки:

– *Стратегия «автономизации» педагогики* (В.В. Краевский), развитие педагогики как суверенной социально-гуманитарной научной дисциплины, как науки об образовании в единстве фундаментального и прикладного аспектов.

– *Стратегия формирования «доказательной» педагогики*; комплементарность естественнонаучного, технологического и гуманитарного идеалов познания в педагогике («треугольник Цыркуна»); при этом естественнонаучный идеал является инвариантным (И.И. Цыркун).

– *Инновационная направленность педагогики*: от научно обоснованных новаций к педагогическим инновациям (И.И. Цыркун).

– *Стратегия систематизации* специально-научного и методологического знания в педагогике; формирование *педагогической системологии и системной методологии педагогики* (Н.В. Бордовская).

– *Гуманитаризация и аксиологизация педагогических исследований* (Л.А. Микешина, Е.В. Бережнова, Н.М. Борытко); «культуродигмальный характер» педагогических исследований (И.И. Цыркун); *онтопарадигмальный и трансдисциплинарный подходы* (И.А. Колесникова); формирование *постнеклассической (гуманитарной) парадигмы педагогики* (О.В. Архипова, С.Н. Северин; И.А. Соловцова); *потенциальная полипарадигмальность педагогических исследований* в контексте постнеклассической культуры и науки (С.Н. Северин).

– *Стратегия интернационализации научно-педагогических исследований*, сопряженная с глобализацией и интернационализацией образования и наук об образовании (О. Грауманн, И.А. Колесникова, М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин, П.А. Петряков и др.); акцент на управление качеством интернациональных исследований в сфере образования; реализация сетевых интернациональных научно-образовательных проектов.

– *Междисциплинарный подход* к обоснованию теоретических и нормативных моделей образования (Е.В. Бережнова, В.В. Краевский).

– *Стратегия конвергенции педагогики с наукой и культурой*. Для постнеклассической науки в целом характерно усилением междисциплинарного научного взаимодействия (В.С. Степин), а также взаимодействия в системе «культура – наука». Конвергенция («взаимодействие», «взаимосближение», «взаимообеспечение», «взаимопроникновение», «связь», «интеграция») заключается в активизации интеграционных связей педагогики с другими науками, культурой в целом. Конвергенция осуществляется, например, через механизм «парадигмальных прививок» (В.С. Степин) и

проявляется в различных формах «гибридности»: *междисциплинарных исследований, междисциплинарном и трансдисциплинарном подходе к обоснованию теоретических и нормативных моделей образования и др.* (таблица 13). Конвергенция и интеграция – это не только ресурс развития для педагогики как науки, но и определенный риск, связанный с возможной потерей педагогикой своего суверенитета, статуса автономной научной дисциплины.

Таблица 13 – Формы проявления «гибридности» в педагогике

Стратегия развития педагогики	Формы «гибридности»
Стратегия конвергенции	– междисциплинарные исследования – исследование одного и того же объекта реальности сквозь призму функций и задач разных наук с целью получения многомерной истины; это исследования «на стыке» наук (например, философско-психолого-педагогическое исследование феномена «билингвальное обучение»)
	– гибридность проявляется в педагогических исследованиях, реализующихся на междисциплинарной основе благодаря критической экстраполяции из других научных дисциплин подходов, понятий, теорий, концепций, методов исследования («парадигмальные прививки»)
	– взаимодополнительность в педагогических исследованиях естественнонаучного, технологического и гуманитарного идеалов познания
	– взаимодополнительность междисциплинарной и трансдисциплинарной (связь с культурой) методологических стратегий
	– комплементарность в структуре педагогического исследования социокультурного, специально-научного, методологического и субъективно-личностного измерений
	– взаимодополнительность в педагогических исследованиях гуманитарных (например, культурологического, антропологического) и технологических (например, квалиметрического, квалитологического) подходов
	– интеграция критериев оценки качества педагогических исследований, в частности включение методологических, содержательно-логических, гуманитарных, статистических, эмпирических и других критериев

Продолжение таблицы 13

	– взаимодополнительность в педагогическом исследовании качественных и количественных методов исследования
	– реализация в педагогических исследованиях научно-теоретической, прогностической, нормативной и аксиологической (гуманитарная экспертиза) функций
	– интернациональный характер педагогических исследований
	– интеграция типов педагогических исследований, например: «интернациональное фундаментально-прикладное педагогическое исследование», «прикладные педагогические разработки на междисциплинарной основе»
	– гибридность проявляется в «формуле» научно-педагогического знания как единства истины и ценности, истины и нормы

В период постнеклассической культуры и науки для парадигмы педагогического исследования, как и для парадигм «других» социально-гуманитарных наук, не характерна радикальная трансформация («научная революция»). Парадигмальные трансформации в педагогике характеризуют как «сдвиг» парадигмы (В.В. Краевский).

Трансформация парадигмы педагогического исследования связана с радикальным изменением *«парадигматического контекста»* (А.Г. Дугин), влиянием социокультурных, социально-образовательных, социально-психологических, общенаучных и конкретно-научных факторов. Важно определить факторы-доминанты. «Какими же факторами может быть обусловлена смена подходов и характеристик способов получения научных знаний в сфере образования? Прежде всего, эти факторы определяются не столько изменениями в самой образовательной деятельности, сколько общим направлением движения познающей мысли... Внимание к человеку, отход от жестких рационально-логических, формализованных схем в педагогике соответствует общему вектору эволюции научного познания, переходящего... к современному этапу ее развития, получившему название постнеклассического, связанного с эволюцией самой парадигмы научного познания» [84, с. 23]. С нашей точки зрения, *парадигмальные трансформации в педагогике*, прежде всего, *связаны с влиянием социокультурных и общенаучных факторов*: формированием постнеклассической культуры (мультикультурность, открытость, динамичность и интенсивность культурных трансформаций), «четвертой научной революцией» и формированием постнеклассического типа научной рациональности.

В чем конкретно выражается «сдвиг» парадигмы педагогического исследования в период постнеклассики?

1. *Комплементарность естественнонаучного, технологического и гуманитарного идеалов познания в педагогике; трансформация «ядра» критериев качества педагогических исследований:* структурирование в «ядро» критериев наряду с методологическими и содержательно-логическими критериями *гуманитарных критериев*; эмпирические, формально-логические, статистические и другие критерии образуют периферические критериальные подсистемы; критериальное «ядро» динамично и зависит от культурно-научно-образовательного контекста и типа педагогического исследования.

2. *Комплементарность междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий, а также сопряженность технологических и гуманитарных метаподходов* в контексте педагогического исследования. Междисциплинарная стратегия педагогических исследований обусловлена, с одной стороны, сложностью и многомерностью культурно-образовательных феноменов как объектов научно-педагогического исследования, с другой – объективностью интенсификации научных взаимодействий, «методологическими трансплантациями», «парадигмальными прививками», реализацией исследований «на стыке» наук; с третьей – в большей степени обоснованностью теоретических и нормативных моделей образования, эффективностью, эвристическим потенциалом мультидисциплинарного подхода к решению научно-педагогических проблем, с четвертой – с «расширением» спектра задач современных педагогических исследований (методологические, специально-научные теоретические, аксиологические, локально-технологические, квалитологические и др.) и необходимостью использования междисциплинарного методологического инструментария. Усиление трансдисциплинарности связано, прежде всего, с «социокультурной размерностью» науки, определением культурных смыслов и целей науки, с рисками современной науки для культуры и человечества в целом, интенсификацией связей в системе «культура – наука». В методологической плоскости педагогического исследования это выражается в том, что источниками методологического обеспечения, научной рефлексии и конструирования авторских концептуальных моделей являются не только философские, общенаучные, социально-гуманитарные и педагогические подходы, теории, концепции, но и «другие» компоненты культуры (мораль, политика, идеология, религия, искусство и др.). Один из аспектов реализации трансдисциплинарной стратегии заключается в обязательности процедуры социально-гуманитарной экспертизы педагогических новаций с позиции гуманитарных ценностей, прогнозировании гуманитар-

ных «рисков», рефлексии и прогнозировании потенциальных социально-гуманитарных последствий педагогических нововведений.

3. *Трансформация уровней методологии педагогического исследования.* Во-первых, считаем обоснованной интеграцию в структуру уровней методологии научно-педагогического исследования **уровня методологии социально-гуманитарных наук.** Во-вторых, традиционно технологический уровень методологии педагогического исследования (уровень методики и техники исследования) отождествляется с системой взаимодействующих и детерминирующих друг друга теоретических и эмпирических методов педагогического исследования. Наша позиция иная. **Технологический уровень методологии педагогического исследования – это уровень методологической рефлексии, методологического обоснования и проектирования парадигмальной «рамки» конкретного педагогического исследования, прогнозирования его эвристического потенциала, прогнозирования качества исследования.** На этом уровне как раз и проявляется субъектность исследователя, его ценностные установки, научные идеалы, методологическая позиция, уровень методологического мышления, методологической рефлексии, методологической культуры в целом.

4. *Трансформация логико-гносеологической модели педагогического исследования.* В современной нормативной методологии педагогики научно обоснована необходимость трансформации логики педагогического исследования как социально-гуманитарного: конструирование наряду с эмпирической, теоретической («что есть объект исследования») и нормативной («каким должен быть исследуемый объект») моделями **аксиологической модели,** включающей оценку теоретического представления об изучаемом гуманитарном объекте с позиции гуманитарных ценностей [12]. В целом, по мнению В.В. Краевского, включение аксиологического компонента обеспечило развитие **рационально-логической схемы (парадигмы) педагогического исследования, которая приобрела субъективно-личностный аспект:** произошел так называемый «сдвиг парадигмы» – развитие модели, схемы педагогического исследования [84]. В связи с включением аксиологического компонента в структуру парадигмы И.А. Соловцова предлагает использовать термин *«гуманитарная педагогическая парадигма»:* «В педагогике постнеклассическая парадигма получила наименование гуманитарной» [176, с. 11].

В нашем исследовании предпринята попытка конкретизации компонентов логико-гносеологической модели прикладного педагогического исследования:

– *эмпирическое описание культурно-научно-образовательной реальности* (факты-примеры, факты-иллюстрации; эмпирическое обобщение и

моделирование реального культурно-научно-образовательного контекста, определение трендов в культуре, науке, образовании; типизация и теоретическая интерпретация фактов; неявная оценка);

– обоснование и конструирование дескриптивной теоретической (концептуальной) модели педагогического объекта (с неявным ценностным компонентом) в условиях многообразия методологических идеалов, стилей, стратегий, подходов, концептуальных идей, в условиях потенциальной полипарадигмальности и поликонцептуальности;

– социально-гуманитарная экспертиза теоретической модели (концепции) с позиции социокультурных ценностей;

– обоснование и конструирование обобщенно-нормативной модели (методической системы);

– социально-гуманитарная экспертиза методической системы;

– обоснование и конструирование локальной нормативной модели (методики, технологии обучения);

– опытная и/или экспериментальная апробация и социально-гуманитарная экспертиза методики обучения (воспитания).

Считаем, что субъективно-личностный (гуманитарный, аксиологический) компонент парадигмы выражается не только в социально-гуманитарной оценке обоснованных и разработанных теорий и концепций, а проявляется: *ориентире на тот или иной идеал научности* (естественно-научный, технологический, гуманитарный) и методологической позиции ученого; *выборе проблемы исследования; проектировании парадигмальной рамки собственного исследования* (выборе доминирующей методологической стратегии, выборе философских, общенаучных, социально-гуманитарных, педагогических подходов, теорий и концепций как источника конструирования авторской концептуальной модели; выборе доминирующих гуманитарных и технологических подходов, исходя из их актуальности, эвристического и методологического потенциала, методологических функций, а также специфики задач исследования; определении предмета (ракурса) и целевых приоритетов исследования; конструировании гипотезы; обосновании и конструировании авторской методической системы; выборе приемов аргументации с целью обоснования дескриптивных и прескриптивных результатов научного исследования). **Субъективно-личностный фактор обуславливает потенциальную полипарадигмальность в педагогике, возможность методологического проектирования альтернативных парадигмальных оснований (конкурирующих методологических стратегий, подходов) решения одной и той же научно-педагогической проблемы.**

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. *Специфика связей «постнеклассическая культура – постнеклассическая наука». Тенденции развития науки в контексте постнеклассической культуры. Аксиологические и нормативные основания постнеклассической науки. Тренды и стратегии развития педагогики.* В контексте «цивилизации знаний», наукоемкости всех сфер социальной жизни, с одной стороны, ценность науки, наукоемких технологий многократно возрастает, с другой – все чаще вектор развития науки определяется государственно-политическими стратегиями, долгосрочной научно-исследовательской и образовательной политикой. В этой связи наука теряет свою «автономию», превращается в «технонауку», обеспечивая конкурентоспособность государства (например, научные и научно-педагогические школы обеспечивают конкурентоспособность национальных образовательных систем). С третьей – научно-технологическое знание все чаще «вступает в конфликт» с гуманитарными ценностями (обладает «социально-гуманитарной антиценностью»). Современные наукоемкие технологии позволяют создавать не только новые технические конструкции, но и манипулировать человеческим сознанием и поведением, «воссоздавать», «клонировать» существующие формы жизни, генерировать *новые агрессивные формы жизни*, способные уничтожить самого человека как биологический вид.

Современная наука является «зоной риска» для самой науки. Акцент на развитие «технонауки», доминирование в оценке качества научных исследований критерия «рентабельности инноваций» (Ж.-Ф. Лиотар) девальвируют ценности фундаментальной науки, обуславливают регресс науки и формирование «псевдонауки» (Б.И. Пружинин).

Наукоемкие технологии причастны к «гомогенизации, однородности, тотальной универсальности» культуры (Ф. Фукуяма), массивификации культуры и ее деперсонализации, усиливают проблему сохранения «самоценности» всех элементов культуры, сохранения национально-культурной идентичности.

Парадоксальность ситуации заключается в том, что наука одновременно является и катализатором развития культуры, стратегическим ресурсом решения глобальных (демографических, экономических, энергетических и др.) проблем, и «зоной риска» для культуры, человечества в целом (Ф. Фукуяма), «источником экзистенциальной угрозы» (Л.П. Киященко). Это обуславливает необходимость экспликации связей «внутринаучных» ценностей с социально-гуманитарными ценностями и целями, осуществления социально-гуманитарной экспертизы результатов научных исследований – конкретных социально-гуманитарных (педагогических) про-

ектов, новаций, технологий (В.С. Степин). В этой связи любая научная новация, прежде чем стать тотальной инновацией, должна пройти социально-гуманитарную экспертизу.

Наука социокультурно обусловлена. Культура постмодерна, постнеклассическая культура – это «культура многообразия». «Многообразие» есть важнейшее условие развития культуры и науки; «многообразие» – ценность постнеклассической культуры. Самоценность всех элементов культуры, отсутствие универсального критериального ядра, культурно-научное многообразие, гетерогенность «правил игры» в культуре, плюрализм мировоззренческих стилей, позиций, идей, потенциальная поликонцептуальность, множественность и многомерность текстов, контекстов, смыслов, интерпретаций, открытость, неопределенность, динамичность, «ризоматичность» мира и равновероятность сценариев его развития, признание ценности человеческой свободы, «субъектности и субъективности» (В.И. Слободчиков), акцент на развитие и сохранение «индивидуального», «особенного», «персонифицированного» – важнейшие аксиологические установки постнеклассической культуры (Ж.-Ф. Лиотар, Ж. Делёз, Ф. Гваттари, Ж. Деррида, Ж. Бодрийяр, У. Эко и др.).

В контексте постнеклассической культуры формируется *постнеклассический тип научной рациональности*, связанный с радикальной трансформацией оснований научных исследований (четвертая «научная революция»): картины мира, философско-аксиологических оснований и нормативно-критериальных систем (В.С. Степин). Для постнеклассической науки характерны: гетерогенность «правил игры» (Ж.-Ф. Лиотар), потенциальная полипарадигмальность, поликонцептуальность, отсутствие универсального критериального ядра оценки качества научных исследований, открытость, контекстность, гибкость и принципиальная возможность трансформации нормативно-критериальных систем. В социально-гуманитарных науках изменяется «формула» научного знания, которое рассматривается как единство (но не тождество!) истины и ценности, истины и нормы. Для постнеклассической науки характерны открытость и динамичность «парадигмальных образцов», нормативно-методологических систем научно-исследовательской деятельности. Современная научная рациональность – это «открытая рациональность» (В.С. Швырев), когда исследовательские программы, парадигмы, нормы, критерии находятся в фокусе перманентной критической рефлексии и, как следствие, трансформации. В частности, *трансформация «ядра» критериев оценки качества педагогических исследований в контексте постнеклассики* выражается в структурировании в «ядро» наряду с методологическими, содержательно-логическими критериями *гуманитарных критериев* и др.

В связи с освоением наукой новых типов объектов (сложные «человекоразмерные системы»), а также в связи с их гуманитарной природой, сложностью, многомерностью, открытостью, динамичностью объективной необходимостью является *комплементарность междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий социально-гуманитарных исследований*. Специфика трансдисциплинарной методологической стратегии заключается: в понимании сложности, множественности, многомерности, интенсивной изменчивости мира; в целостности познания мира через комплементарность, «синтез различных по природе когнитивных практик» (Л.А. Микешина), рефлексивном «выходе» в процессе научного исследования за «пределы» науки и использование разнотипного по своей природе философского, научного *дисциплинарного и междисциплинарного*, вненаучного и метанаучного знания (И.А. Колесникова) как источника методологического обеспечения, научной рефлексии и конструирования авторских концептуальных моделей; в сопряженности научного и социокультурного подходов к решению глобальных социальных проблем, обязательной *социально-гуманитарной экспертизе научных новаций, прогнозировании гуманитарных «рисков», рефлексии* социально-гуманитарных последствий от инноваций. Ценности культуры – критериальная призма для гуманитарной экспертизы результатов научных исследований. Трендом постнеклассической науки является ее гуманитаризация и аксиологизация (Л.А. Микешина). Постнеклассическая наука фокусируется на «человеческом измерении» в научном исследовании, «легализует» субъекта научного познания (А.В. Юревич, М.Г. Ярошевский) и акцентирует внимание на комплементарности социокультурного, рационально-логического и субъективно-аксиологического в процессе обоснования и генерирования научного знания. Социокультурное, специально-научное, методологическое и субъективно-аксиологическое рассматриваются как самоценные компоненты научного исследования.

Парадигмальные трансформации в культуре и науке являются факторами-катализаторами парадигмальных трансформаций в социально-гуманитарных науках, которые изучают «человекоразмерные» системы» (В.С. Степин) и для которых характерны целесообразность, целезаданность, открытость, стохастичность, наличие «степеней свободы», равновероятность сценариев развития.

Для социально-гуманитарных исследований характерна вариативность ценностно-целевых установок. У исследователя-гуманитария есть право выбора целевых приоритетов: понять, объяснить, инициировать новый культурный процесс, изменить, преобразовать культурный феномен в соответствии с идеалами (В.М. Розин). Безусловно, аксиологические факторы оказывают существенное влияние на процесс и результаты социаль-

но-гуманитарного научного познания. Комплементарность социокультурного, рационально-логического и аксиологического подходов к процессу генерирования, обоснования и экспертизы научного знания есть сущностный признак социально-гуманитарных исследований в контексте постнеклассической культуры и науки.

В целом «многообразии» социально-гуманитарных научных стратегий, стилей, целей, концепций, моделей «потребного будущего» обусловлены: культурно-научным «многообразием»; полифонией философско-аксиологических концепций; «легализацией» методологического плюрализма; потенциальной множественностью предметов исследования; аксиологическими и методологическими приоритетами ученого-гуманитария. В процессе социально-гуманитарного научного исследования создаются не только теоретические, но и нормативные модели социально-гуманитарных объектов (модели «потребного будущего», Н.А. Бернштейн), реализуется наукоемкое социально-гуманитарное проектирование, что обуславливает комплементарность междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий с акцентом на многоаспектную социально-гуманитарную экспертизу социально-гуманитарных новаций, концепций, проектов, технологий, а также интегрирование в критериальное ядро оценки качества социально-гуманитарных исследований гуманитарных критериев. Результатами социально-гуманитарного научного познания являются социально-гуманитарные научные знания как единство объяснения и понимания, «сущего» и «должного», истины и ценности, истины и нормы. Социально-гуманитарное научное познание осуществляется в рамках инвариантной для определенного культурно-научного контекста научной парадигмы. Однако логика научного познания социально-гуманитарных объектов имеет свою специфику и включает: эмпирический («факты»), теоретический («теоретические модели», концепции), аксиологический (идеалы, ценности, социально-гуманитарная экспертиза) и нормативный (принципы, методы, технологии, проекты, критерии) аспекты. Потенциальная вариативность парадигмальных рамок исследования социально-гуманитарного объекта, поликонцептуальность, контекстность («истина зависит от контекста»), «многомерность» и относительность научной истины, рефлексивность, прогностичность, ретроспективность, аксиологичность, диалогичность и комплементарность подходов – сущностные признаки социально-гуманитарного научного познания в контексте постнеклассики. Для современных социально-гуманитарных наук не характерна радикальная трансформация научных парадигм. Можно констатировать о «сдвиги» парадигм в философии и методологии науки, в социологии, психологии, педагогике.

С учетом современного культурно-научно-образовательного контекста и его динамики, а также на основании мнения экспертов можно определить основные тенденции и стратегии развития педагогической науки:

– *стратегия «автономизации» педагогики* (В.В. Краевский), развитие педагогики как суверенной социально-гуманитарной научной дисциплины, как науки об образовании в единстве фундаментального и прикладного аспектов;

– *стратегия формирования «доказательной» педагогики*; комплементарность естественнонаучного, технологического и гуманитарного идеалов познания в педагогике («треугольник Цыркуна»); естественнонаучный идеал рассматривается как инвариантный (И.И. Цыркун);

– *инновационная направленность* педагогики: от научно обоснованных новаций к педагогическим инновациям (И.И. Цыркун);

– *стратегия систематизации* специально-научного и методологического знания; формирование *педагогической системологии и системной методологии педагогики* (Н.В. Бордовская);

– *гуманитаризация и аксиологизация* педагогических исследований (Л.А. Микешина, Е.В. Бережнова, Н.М. Борытко); «культуродигмальный характер» педагогических исследований (И.И. Цыркун); *онтопарадигмальный и трансдисциплинарный подходы* (И.А. Колесникова); формирование *постнеклассической (гуманитарной) парадигмы педагогики* (О.В. Архипова, С.Н. Северин; И.А. Соловцова); *концепция потенциальной полипарадигмальности педагогических исследований* в контексте постнеклассической культуры и науки (С.Н. Северин);

– *стратегия интернационализации научно-педагогических исследований*, сопряженная с глобализацией и интернационализацией образования и наук об образовании (О. Грауманн, И.А. Колесникова, М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин, П.А. Петряков); акцент на управление качеством интернациональных исследований в сфере образования; реализация сетевых интернациональных научно-образовательных программ и проектов;

– *междисциплинарный подход* к обоснованию теоретических и нормативных моделей образования (Е.В. Бережнова, В.В. Краевский);

– *стратегия конвергенции педагогики с наукой и культурой*. Для постнеклассической науки характерно усиление *междисциплинарного научного взаимодействия* (В.С. Степин), а также взаимодействия в системе «культура – наука». Конвергенция («взаимопроникновение», «связь», «интеграция») заключается в активизации интеграционных связей педагогики с другими науками, культурой в целом. Конвергенция проявляется в различных **формах «гибридности»**: *комплементарность в структуре педагогического исследования социокультурного, специально-научного, мето-*

дологического и субъективно-личностного измерений; гибридность реализуется посредством механизма «парадигмальных прививок» (В.С. Степин) – критической экстраполяции идеалов, подходов и методов исследования из одной научной дисциплины в другую (например, применение системного подхода в педагогическом исследовании); гибридность проявляется в взаимодополнительности в педагогических исследованиях естественнонаучного, технологического и гуманитарного идеалов познания, гуманитарных (например, культурологического) и технологических (например, квалиметрического) подходов, качественных и количественных методов исследования, методологических, логических, статистических, гуманитарных и других критериев качества; взаимодополнительность междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий; реализация в педагогических исследованиях научно-теоретической, прогностической, нормативной и аксиологической (гуманитарная экспертиза) функций; интернациональный характер педагогических исследований; интеграция типов педагогических исследований, например: «фундаментально-прикладное», «прикладные разработки на междисциплинарной основе» и др.; актуализация междисциплинарных исследований – исследований «на стыке» наук (например, философско-психолого-педагогическое исследование феномена «билингвальное обучение»), исследование одного и того же объекта реальности сквозь призму задач разных научных дисциплин с целью получения многомерной истины; гибридность проявляется в педагогических исследованиях, реализующихся на междисциплинарной основе за счет «заимствований» из других научных дисциплин идей, понятий, теорий, концепций, фактов, методов исследования; гибридность проявляется в «формуле» научно-педагогического знания как единства истины и ценности, истины и нормы. Конвергенция педагогики с другими науками – это не только ресурс развития для педагогики как науки, но и определенный «риск», связанный с потерей педагогикой своего суверенитета, статуса автономной научной дисциплины.

Для постнеклассической науки характерны тотальность и перманентность научной рефлексии. В период постнеклассики расширяется «поле» научной рефлексии: акцент смещается с методологической рефлексии на «внешнюю» рефлексии, объектом которой является не столько качество процесса и результатов научного исследования, сколько социокультурный контекст научного исследования и его влияние на ценностные установки исследователя, стратегии и нормы научного познания (Э.Г. Юдин).

Акцентируем внимание на «пентадной структуре» объекта персональной научной рефлексии ученого XXI века. Современный исследователь должен фокусироваться на цивилизационных трансформациях, парадигмальных изменениях культуры, динамике социокультурного контекста, в

котором разворачивается исследование и его влияния на науку; развитии объекта научного исследования, изменение его типа, уровня сложности, структурной дифференциации, динамика изменений объекта, взаимодействие его с другими культурными феноменами; трендах современной науки и конкретно-научной дисциплины (парадигмальные трансформации, парадигмальные «прививки», усиление междисциплинарности и трансдисциплинарности); методологическом обосновании и проектировании парадигмальной «рамки» собственного исследования, прогнозировании его эвристического потенциала, прогнозировании качества конкретно-научного исследования. Научная рефлексия включает и саморефлексию ученого: позиционирование, самоидентификацию, методологическое самоопределение в условиях мультикультурности и научного многообразия; фиксация изменений собственных аксиологических и методологических установок, концептуальных позиций, стиля мышления и научной деятельности. В «фокусе» рефлексии педагога-исследователя должны быть именно структура, связи: «культурные трансформации – тренды образования в контексте постнеклассической культуры – тенденции развития науки в контексте постнеклассической культуры – тенденции и стратегии развития педагогики в контексте постнеклассической культуры и науки – парадигмальная модель конкретного педагогического исследования в культурно-научно-образовательном контексте».

2. Структурная трансформация уровней методологического обеспечения, методологической рефлексии и методологического проектирования педагогического исследования. Специфика технологического уровня методологии педагогического исследования. «Автономизация» социально-гуманитарных наук, усиление степени влияния методологии социально-гуманитарных наук на методологию науки обуславливают необходимость переструктурирования уровней методологии научного исследования, в частности интеграцию в структуру методологического обеспечения уровня методологии социально-гуманитарных наук. Данный уровень включает специфические для социально-гуманитарного научного познания методологические нормы: социально-гуманитарный идеал научности, трансдисциплинарную методологическую стратегию, антропологический, культурологический, аксиологический и другие методологические подходы, качественные методы исследования (экспертный метод, метод качественных структур, метод ретроспективного моделирования, метод социально-гуманитарного проектирования, метод нормативного прогнозирования, метод конструирования качественных корреляционных матриц), а также специфические методологические процедуры, например такие, как социально-гуманитарная экспертиза научных новаций. **Технологический уровень методологии педагогического исследования** – это уровень ме-

тодологической рефлексии, методологического обоснования и методологического проектирования парадигмальной «рамки» конкретного педагогического исследования, прогнозирования его эвристического потенциала, прогнозирования качества исследования. На данном уровне определяются: доминирующая философско-аксиологическая концепция, доминирующая методологическая стратегия (монодисциплинарная, междисциплинарная, трансдисциплинарная), доминирующие гуманитарные и технологические подходы, общенаучные, социально-гуманитарные теории и концепции, выполняющие методологическую функцию в контексте педагогического исследования, конструируется методологический аппарат исследования. Методологический инструментарий вариативен, и его выбор зависит от методологической позиции и ценностно-целевых приоритетов исследователя. Методологический инструментарий обладает различным эвристическим и методологическим потенциалом, характеризуется различной степенью инструментальности и выполняет различные методологические функции. Методологические подходы, методы и др. находятся в отношениях комплементарности. Очень важно определить в рамках исследования спектр подходов, методов исследования, показать, какие методологические функции они выполняют в контексте конкретного исследования. Крайне актуальным является прогнозирование эвристического потенциала и качества исследования еще на этапе проектирования парадигмальной рамки исследования.

3. Содержание понятия «постнеклассическая парадигма педагогического исследования». Структура постнеклассической парадигмы педагогического исследования. Время «любования хаосом» (А.С. Автономова) заканчивается, и все более актуальными становятся концепция «продуктивной рациональности» (А.С. Автономова), идеи проектирования открытых «гибких» интегрированных структур, идеи управления контекстом, управления глобальными кризисами и рисками на основе объемного многомерного холистического мышления.

Важнейшим инструментом управления качеством научных исследований является парадигма. Парадигма науки есть «открытая структура» (А.С. Автономова), «оперативная» модель (У. Эко), мысленная конструкция, «идеальная кибернетическая модель» (В.А. Штофф) для решения научно-познавательных задач; нормативная модель управления и самоуправления качеством научного познания. Это метапарадигма (А.Г. Дугин), инвариантная нормативно-критериальная система, на основе которой проектируются вариативные парадигмальные модели конкретно-научных исследований. В контексте постнеклассики **парадигма педагогического исследования** – методологическая модель постнеклассической научной рациональности, открытая для критической рефлексии и трансформации

нормативно-критериальная система, интегрирующая социокультурное, специально-научное, методологическое и субъективно-личностное измерения, обладающая *потенциальной полипарадигмальностью* и выступающая *методологическим стандартом управления и самоуправления качеством педагогических исследований* в определенном культурно-научно-образовательном контексте. **Парадигме педагогического исследования имманентно присуща потенциальная полипарадигмальность.**

Парадигма исследования как методологическая модель научной рациональности выполняет следующие *функции*:

– *системно-интегративно-нормативную* (именно в парадигме интегрированы, структурированы, иерархизированы методологические нормы и дескриптивные теоретические конструкции, выполняющие нормативно-методологические функции);

– *аксиологическую* (в парадигму структурированы философские концепции, доминирующие в тот или иной культурно-исторический период, создающие аксиологическое поле исследований);

– *эпистемологическую* («истина зависит от контекста» (Ю. Хабермас), критерии зависят от контекста; в периоды «научных революций», радикальных парадигмальных трансформаций переосмысливаются сущность и нормы науки, формируется новое понимание научной истины, генерируются новые и модернизируются «старые» методы, технологии исследования, переструктурируется, трансформируется «ядро» критериев научной рациональности);

– *гносеологическую* (в структуру парадигмы интегрированы общенаучные, социально-гуманитарные и конкретно-научные подходы, теории, создающие концептуальное междисциплинарное пространство, в котором «развертывается» конкретное научное исследование и которое задает «способ видения» реальности (Л.А. Микешина), стратегию научного исследования (Э.Г. Юдин);

– *эвристическую* (каждая парадигма имеет определенный эвристический потенциал, методологический «ресурс»; в связи с парадигмальными трансформациями в культуре и науке, усилением междисциплинарных и трансдисциплинарных взаимодействий, обострением «противоречий» между уровнем проблем и возможностями методологического инструментария и др. происходит перманентный процесс парадигмальных трансформаций, в частности «*парадигмальных прививок*» – критической экстраполяции и «подстройки» подходов, методов исследований из одной научной дисциплины в другую, что задает новый вектор, новые возможности для исследований, новое качество (например, использование технологического подхода в социально-гуманитарных науках);

– управления и самоуправления качеством педагогических исследований (междисциплинарный системный анализ, рефлексия и моделирование культурно-научно-образовательного контекста, методологическая аргументация, методологическое проектирование и прогнозирование качества исследования, его нормирование и технологизация, методологическая и гуманитарная экспертиза результатов, методологическая рефлексия посредством конструирования корреляционных матриц; парадигма есть «призма» для методологической рефлексии и проектирования локальной парадигмальной рамки собственного исследования, многомерной оценки его качества; на языке метафор – это «система координат», «навигационная система», «GPS» научного исследования, задающая «рамку» научного мышления и научной деятельности ученого).

В постнеклассической парадигме педагогических исследований рельефно проявляется сопряженность естественнонаучного и гуманитарного идеалов познания: парадигма как инварианта, императив есть атрибут естественнонаучного идеала; открытость парадигмы и потенциальная полипарадигмальность – атрибуты гуманитарного (постнеклассического) идеала научности.

Парадигмальные модели конструируются методологами как инструмент решения разноуровневых специально-научных и методологических задач: управления качеством специально-научных исследований, систематизации критериев качества научно-исследовательской деятельности, структурирования методологического обеспечения научного исследования, оценки качества процесса и результатов научного поиска и др. Парадигмы конструируются методологами и «функционируют» в рамках инвариантного культурно-научного «парадигматического контекста» (А.Г. Дугин), задающего общую ментальную, культурную и концептуальную среду, в которой разворачиваются научные исследования и генерируются новые научные знания. Закономерна трансформация парадигм с учетом динамики культурно-научного контекста. *Парадигма как методологическая модель научной деятельности всегда имеет «социокультурную размерность»* (В.С. Степин). «Парадигма» как методологическая модель научной рациональности есть культурная ценность, которая «одновременно обладает методологической и аксиологической размерностью» (В.Н. Порус). Источниками структурирования парадигмы прикладного педагогического исследования в контексте постнеклассической культуры являются: социокультурный, нормативно-критериальный, критико-рефлексивный, кибернетический, системный и субъектный подходы к пониманию сущности и проектированию моделей научной рациональности; идеи и концепции постструктурализма, постмодернизма; междисциплинарный подход; трансдис-

циплинарный подход; концепция уровней методологического обеспечения и методологической рефлексии научного исследования; теория аргументации; концепции гуманитаризации и аксиологизации науки; концепции парадигмальных трансформаций в науке; концепция типов научной рациональности; концепции «открытой» научной рациональности.

Основываясь на результатах исследования в области *теории аргументации* (А.А. Ивин), структурирование парадигмы прикладного педагогического исследования осуществляется *сквозь призму «сущее – должное»* («описание – оценка»). «Глобально» парадигма научного исследования «по природе» есть явно нормативно-методологическая, прескриптивная конструкция («Как должно проектировать, осуществлять и оценивать качество научного исследования?»). Ценности и идеалы науки, принципы научного исследования, философско-аксиологические концепции, методологические стратегии, обще- и специально-научные подходы, методологические характеристики исследования, логико-гносеологический алгоритм, методы исследования, методологические критерии оценки качества – *методологические нормы*. Вместе с тем источниками методологического обеспечения научно-педагогического исследования, структурированными в парадигму, являются не только нормативно-методологические знания, но и дескриптивные обще- и специально-научные знания: философские категории, выполняющие онтологическую функцию, обще- и специально-научная картина мира, обще- и специально-научные категории и понятия, теории, концепции, эмпирические факты. Эти «знания-источники» по природе явно дескриптивные и относятся к сфере «сущего» («Что есть»). *В структуре парадигмы данные дескриптивные компоненты выполняют методологическую (прескриптивную, нормативную) функцию.*

Парадигма есть нормативно-критериальная система, интегрирующая относительно автономные нормативные подсистемы, выступающие в качестве локальных вариативных *моделей научной рациональности*. Эти нормативные подсистемы в структуре парадигмы выполняют *локальные методологические функции* и находятся в *отношениях комплементарности*. В парадигму педагогического исследования интегрированы такие нормативные подсистемы, как: «источники, уровни методологического обеспечения и методологической рефлексии: философский, общенаучный, естественнонаучный и социально-гуманитарный, конкретно-научный, технологический», «методологические стратегии: монодисциплинарная, междисциплинарная, трансдисциплинарная», «метаподходы: гуманитарный и технологический», «методологический аппарат, методологические характеристики исследования», «логико-гносеологическая модель прикладного педагогического исследования», «гуманитарные критерии качества педагогического исследования» и др.

С одной стороны, парадигма – инвариантная нормативно-критериальная система, методологический эталон для данного культурно-научного контекста; с другой – *парадигма есть объект индивидуальной научной рефлексии исследователя и источник методологического проектирования локальной парадигмальной «рамки» конкретного исследования.* В этом локальном парадигмальном пространстве сопряжены и социокультурный, и научный (специально-научный, методологический), и субъективно-аксиологический аспекты. Решение научной проблемы может осуществляться на основе конкурирующих, альтернативных парадигмальных оснований, различных методологических стратегий, подходов и стилей. В этом – принципиальная множественность парадигмальных оснований конкретного исследования, потенциальная «полипарадигмальность»; в этом – проявление «человеческого измерения» в научно-педагогическом исследовании. Парадигме имманентно присуща «множественность» парадигмальных оснований. Потенциальная «множественность», «гибкость» парадигмы обусловлена *культурно-научным многообразием и субъективно-аксиологическими факторами.*

4. Структура критериального «ядра» постнеклассической парадигмы педагогического исследования. Функции и критерии гуманитарной экспертизы. Постнеклассическая парадигма педагогического исследования включает *инвариантное критериальное «ядро»* (методологические, содержательно-логические и гуманитарные критерии) и *периферические критериальные подсистемы* (эмпирическую, формально-логическую, статистическую). Структура критериального «ядра» и «периферии» обусловлена культурно-научно-образовательным контекстом, типом исследования и спецификой научной проблемы, целей и задач конкретно-научного исследования. Парадигмальные трансформации постнеклассической науки (социокультурная размерность, гуманитаризация и аксиологизация науки; «легализация» субъекта научного исследования; открытость и динамичность парадигмальных образцов, потенциальная полипарадигмальность; комплементарность междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий; относительность и многомерность научной истины и др.) связаны с «перепрограммированием» *критериального «ядра» педагогических исследований*, которое в контексте постнеклассики составляют: *методологические критерии* (ценности науки и нормы научности, источники и уровни методологического проектирования и методологической рефлексии, методологические стратегии, актуальные подходы, алгоритмы, методологические характеристики (актуальность, предмет исследования, новизна результатов и др.), методы исследования; *содержательно-логические критерии* (правила неформальной логики, логики норм, логики оценок, способы эмпирической, квазиэмпирической и теоретической аргу-

ментации, правила дедуктивного вывода, неполной индукции, конструирования объяснительных гипотез и др.); *гуманитарные критерии* (жизнь как ценность; физическое, психическое, генетическое здоровье воспитанников как ценность; развитие и саморазвитие как ценность; субъектность как ценность; индивидуальность как ценность; сотворчество как ценность; культуросообразность и мультикультурность др.).

Педагогические концепции, методические системы, методики обучения и воспитания как результаты научных исследований проходят *процедуру гуманитарной экспертизы*. Условно выделяем три **группы гуманитарных критериев**: «лично и интеллектуально развивающий потенциал образовательной системы», «экологический потенциал образовательной системы», «культуросообразность образовательной (педагогической) системы».

Критерий «лично и интеллектуально развивающий потенциал образовательной системы»:

– Акцент на развитие индивидуально-личностного потенциала обучающихся: ценностно-смысловой сферы, переживаний, субъектности, индивидуальности, личностного опыта и др.

– Акцент на формирование и развитие у обучающихся целостного общекультурного опыта (В.В. Сериков): эмоционально-ценностного, когнитивного, репродуктивного, творческого, проектного, экспертного, методологического, коммуникативного, исследовательского и др.

– Акцент на развитие общих, специальных и парциальных способностей обучающихся, вариативного интеллектуально-стилевого репертуара обучающихся, формирование и развитие персонального интеллектуального стиля обучающихся.

– Субъект-субъектный стиль педагогического взаимодействия; педагогическая поддержка, консультирование, сопровождение процессов «самостроительства», культурного, ценностного, жизненного, профессионального самоопределения, саморазвития.

Критерий «экологический потенциал образовательной системы»:

– Акцент образовательных программ на формирование у целевых групп экоцентрических ценностей: жизнь как абсолютная ценность; самоценность всех форм жизни; коэволюция природы и общества; экологическое «многообразие» и культурное «многообразие» как необходимое условие развития всего живого.

– Создание условий для развития у обучающихся многомерного глобального мышления, экологической культуры экоцентрического типа.

– Создание условий для удовлетворения базовых человеческих потребностей (духовных потребностей): в любви и признании, саморазвитии и самоопределении, общении, познании, творчестве и др.

– Создание условий для непрерывного образования, самообразования, саморазвития каждого.

– Уважение чести и достоинства всех участников педагогического процесса.

– Ценность образовательных ресурсов с позиции сохранения и развития психического, физического, генетического здоровья обучающихся.

Критерий «культуросообразность образовательной системы»:

– Включение в образовательные программы метапредметных культурно-гуманитарных центров, «погружающих» обучающихся в глобальные экзистенциальные проблемы человечества и возможные стратегии развития человеческой цивилизации, человеческой культуры.

– Проектирование содержания гуманитарных дисциплин на основе принципа «мультикультурности» или «культурного многообразия»; содержание должно отражать, например, многообразие философских концепций по той или иной проблеме, многообразие ценностей конфессиональных культур и др.

– Многообразие образовательных программ, возможность выбора образовательного маршрута.

– Гетерогенность и инклюзивность образовательной среды; равноправие в получении образования для различных гетерогенных групп обучающихся, отличающихся культурными, конфессиональными, социальными, психофизическими, стилевыми, языковыми и другими особенностями, т. е. в глобальном смысле – «безбарьерность образовательной среды».

– Открытость и доступность образовательного контента, интерактивность образовательного пространства.

– Поликультурность образовательного пространства с акцентом на воспитание *«разумной толерантности»* как способности понять и принять человека «другой» культуры, ментальности, уровня образования, стиля мышления. Билингвальный формат образовательных программ, позволяющий приобщить гетерогенные группы обучающихся к ценностям национальной и мировой культуры посредством родного и иностранного языков (М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин).

5. Комплементарность междисциплинарной и трандисциплинарной методологических стратегий педагогического исследования в контексте постнеклассической культуры и науки. Для постнеклассической науки характерна экспликация связей внутринаучных ценностей с общегуманитарными ценностями (В.С. Степин), что выражается в ком-

плементарности междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий научного исследования. Акцентируется внимание на следующих аспектах:

– *Сложность и многомерность* объекта исследования, *множественность контекстов и ракурсов* его рассмотрения, интерпретаций.

– *Потенциальная множественность парадигмальных рамок* исследования одного и того же объекта, решения одной и той же проблемы.

– *Сопряженность социокультурного, научного, субъективно-аксиологического подходов*. В процессе научного исследования осуществляется рефлексивный «выход» за «пределы» науки с целью рефлексии культурного поля. В педагогическом исследовании в качестве источников научной рефлексии, методологического обеспечения и конструирования авторских концептуальных моделей используются не только философские, обще- и конкретно-научные подходы, теории, концепции, но и элементы «других» когнитивных практик социально-гуманитарной природы (мораль, политика, идеология, религия, искусство и др.). «Сопряженность» заключается в структурировании в критериальное «ядро» оценки качества педагогических исследований гуманитарных критериев, обязательности процедуры социально-гуманитарной экспертизы научно-педагогических новаций, авторских педагогических систем, технологий, методик обучения и воспитания. Реализация педагогических новаций сопряжена с многочисленными рисками. *Функция гуманитарной экспертизы заключается в оценке степени влияния возможных негативных факторов, прогнозирования и упреждении педагогических рисков*. Ведь следствием педагогических инноваций могут быть, например, шаблонность мышления, «перегрузка» обучающихся, тревожность и неврозы, деперсонализация, регресс развития и др. Сегодня акцентируется внимание на «этике педагогических инноваций» (А.И. Субетто).

– *Многомерность научной истины, потенциальная множественность предметов («ракурсов»)* исследования объекта, *потенциальная поликонцептуальность*.

– *Сопряженность мультидисциплинарного и трансдисциплинарного подходов* к обоснованию авторской концепции.

– *Дополнительность технологического и гуманитарного метаподходов*. Технологический метаподход рассматривается как коррелят системного, информационного, квалитологического, квалиметрического, программно-целевого, нормативно-критериального и других подходов. Гуманитарный подход связан с применением гуманитарных «по природе» подходов: субъектно-деятельностного, аксиологического, антропологического, культурологического, онтопарадигмального, контекстного, ситуационно-

средового, компетентностного, личностно развивающего и других подходов. Комплементарность технологических и гуманитарных методологических подходов необходима. Во-первых, педагогические проблемы, которые призваны решать педагогические исследования, различны и по уровню, и по типу: *методологические* (например, проблема обоснования и конструирования инвариантных критериев качества интернациональных педагогических исследований), *специально-научные концептуальные* (гуманитарная модель содержания высшего педагогического образования), *квалитологические* (качество и управление качеством интернациональных педагогических систем), *квалиметрические* («измерение» и оценка качества авторских педагогических систем), *инструментально-методические* (научное обоснование и разработка технологий личностно развивающего обучения иностранным языкам в начальной школе) и др. Во-вторых, даже «высшие по уровню гуманитарности» педагогические концепции всего лишь декларации, если они не разработаны на технологическом уровне («ценности – цели – содержание – методический и диагностический инструментарий»). В-третьих, научное обоснование и разработка педагогических новаций практически всегда включают и концептуальный, и онтодидактический, инструментально-технологический, и квалитологический, и квалиметрический и др. аспекты.

6. Структура логико-гносеологической модели педагогического исследования в контексте постнеклассики. Специфика дескриптивных эмпирического и теоретического компонентов. С нашей точки зрения, логико-гносеологическая модель (структура задач) прикладного педагогического исследования включает следующие компоненты: эмпирическое описание культурно-научно-образовательной реальности; обоснование и конструирование дескриптивной теоретической (концептуальной) модели педагогического объекта; гуманитарная экспертиза теоретической модели (концепции); обоснование и конструирование обобщенной нормативной модели (методической системы); гуманитарная экспертиза методической системы; обоснование и конструирование локальной нормативной модели (методики); опытно-экспериментальная апробация, оценка целесообразности, эффективности и гуманитарная экспертиза методики. На основе результатов исследований в области теории аргументации (А.А. Ивин) считаем, что «дескриптивную эмпирическую модель педагогического исследования» (Е.В. Бережнова, В.В. Краевский) более корректно трактовать как «дескриптивную эмпирическую модель с неявным ценностно-нормативным компонентом». Специфика социально-гуманитарных наук заключается в том, что практически все дескриптивные теоретические утверждения являются «двойственными», описательно-оценочными утверждениями (А.А. Ивин). В контексте вышеизложенного «дескриптив-

ную теоретическую модель педагогического исследования» (Е.В. Бережнова, В.В. Краевский) более корректно трактовать как «*дескриптивную теоретическую модель с неявным ценностно-нормативным компонентом*». Дескриптивные теоретические модели, как и эмпирические, не являются «чистыми» описаниям, хотя, безусловно, в данных моделях дескриптивный компонент является доминирующим.

7. Эвристический потенциал субъективно-иррациональных средств в исследовании. «Точки» рельефного проявления «человеческого измерения» в педагогическом исследовании. Одним из принципов постнеклассической науки является комплементарность социокультурного, рационально-логического и субъективно-аксиологического. Постнеклассическая наука «легализует» субъекта научного познания, осуществляет «переоценку» эвристического потенциала субъективно-иррациональных средств в научном познании. В реальном творческом процессе сопряжены и формально-логические, знаковые и образные средства, логически-рассудочные и интуитивно-смысловые компоненты, интерпретация, понимание и объяснение, конструирование гипотез, творческое проектирование и критическая рефлексия и др. (Л.И. Микешина). В научном творчестве существенную роль играет латентный опыт исследователя, индивидуальный смысловой контекст, зрительные образы, интуиция, метафоричность, ассоциативность мышления, персональный интеллектуально-стилевой репертуар исследователя и др. В частности, зрительные образы фактически являются «материалом» для творческого мышления. Мышление ученого развертывается по принципу «ризомы», «перетекает», «соединяет несоединимое», мышление множественно, многомерно, объемно, зачастую иррационально (Ж. Делез, Ф. Гваттари). Одним из проявлений стиля мышления ученого является использование в процессе исследования метафор, которые в процессе научного творчества выполняют эвристическую функцию, являются «катализатором творчества» (А.Ф. Закирова). «Метафоризация» – важнейший этап в развитии понятия; метафоры – средство генерирования новых логически не оформленных семантических оттенков понятий, метафоры задают новое понимание, смысл, ракурс традиционных понятий, развивая их содержание; метафоры – генератор новых понятий; метафоры позволяют «схватить» суть понятия, интерпретировать его, понять; метафоры – средство генерирования оригинальных гипотез и концептуальных идей.

Наиболее «рельфно» «человеческое измерение», «субъектность и субъективность» ученого в педагогическом исследовании проявляется:

– *в ориентире на тот или иной идеал научности (естественнонаучный, гуманитарный, технологический), в методологическом самопределении, методологической позиции исследователя;*

- в выборе проблемы исследования и обосновании ее актуальности;
- в проектировании парадигмальной рамки конкретного исследования: выбор доминирующей методологической стратегии – монодисциплинарной, междисциплинарной, трансдисциплинарной; позиционирование в поле философских концепций, выбор философской концепции как аксиологического основания педагогического исследования; позиционирование в поле социально-гуманитарных научных концепций, выбор социально-гуманитарной научной концепции как источника конструирования авторской концептуальной модели; позиционирование в поле педагогических научных концепций, выбор педагогической научной концепции как источника конструирования авторской концептуальной модели; выбор доминирующего метаподхода (гуманитарного, технологического); выбор и структурирование пакета методологических подходов к решению проблемы исследования, с учетом их методологических функций, степени инструментальности, методологического и эвристического потенциала;
- в конструировании предмета исследования;
- в определении целей исследования (для педагогических исследований характерным является вариативность ценностно-целевых установок исследователя: понять образовательный феномен в контексте культуры, объяснить сущность, выявить закономерные связи, тренды, спрогнозировать развитие с учетом динамики социокультурного контекста, обосновать и разработать новую образовательную модель, преобразовать в соответствии с идеалами);
- в обосновании и конструировании авторской концептуальной модели (закономерной является множественность подходов к конструктивному решению конкретной педагогической проблемы, т. е. потенциальная поликонцептуальность);
- в конструировании гипотезы исследования;
- в обосновании и конструировании авторской методической системы, методики обучения и воспитания;
- в выборе приемов аргументации при обосновании дескриптивных и нормативных результатов исследования (Е.В. Бережнова).

8. Сущность и факторы потенциальной «полипарадигмальности» в педагогике. С одной стороны, парадигма – инвариантная нормативно-критериальная система, методологический эталон для данного культурно-научного контекста; с другой – парадигма есть объект персональной научной рефлексии педагога-исследователя и источник методологического проектирования локальной парадигмальной «рамки» конкретного исследования. Решение научно-педагогической проблемы может быть осуществлено с разных методологических позиций: стратегий, стилей,

подходов. В этом – потенциальная множественность парадигмальных оснований конкретного исследования; в этом – потенциальная «полипарадигмальность». Полипарадигмальность обусловлена: мультикультурностью; научным многообразием; «со-существованием» естественнонаучного, технологического и гуманитарного идеалов научности; вариативностью философско-аксиологических оснований, потенциальной множественностью методологических инструментов (общенаучные, социально-гуманитарные, научно-педагогические подходы, а также теории и концепции, выполняющие методологическую функцию), методологических стратегий и стилей; тенденцией к «гибридности» научных исследований; аксиологическими, методологическими установками, субъектностью ученого. Именно субъективно-аксиологические факторы обуславливают потенциальную полипарадигмальность, возможность методологического проектирования вариативных парадигмальных рамок исследования одного и того же объекта в условиях «сосуществования» альтернативных конкурирующих методологических стратегий, стилей, подходов.

9. Специфика парадигмы педагогического исследования как «закрытой» и «открытой» нормативно-критериальной системы. Факторы и характер парадигмальных трансформаций в педагогике. С позиции нормативно-критериального подхода («закрытая рациональность») парадигма есть система жестких инвариантных методологических стандартов, стратегий, стилей, подходов, критериев, доминирующих в той или иной научной дисциплине (науке в целом) в тот или иной исторический период в конкретном культурно-научном контексте, которая задает нормативно-критериальную «рамку» методологического мышления, проектирования, рефлексии, экспертизы процесса и результатов научного исследования. Ученый находится как бы в «закрытом» концептуальном и методологическом пространстве («заточение в парадигме»). В этом контексте парадигма рассматривается как «закрытая рациональность».

Одним из принципов постнеклассической науки является открытость, динамичность, потенциальная множественность нормативно-критериальных систем. С позиции критико-рефлексивного подхода парадигма есть объект перманентной методологической рефлексии и, как следствие, трансформации. Парадигма – это «открытая» система (Ж.-Ф. Лиотар), «открытая рациональность» (В.С. Швырев), «открытая структура» (Н.С. Автономова). «Ревизии», реконструкции могут быть подвержены структура парадигмы в целом, критериальное «ядро» парадигмы, критериальные подсистемы. В этом ракурсе парадигма есть «открытая рациональность». Парадоксальность ситуации заключается в том, что парадигма одновременно является и «закрытой», и «открытой» рациональностью.

Педагогическая наука должна адекватно «реагировать» на изменения социокультурного контекста, на тенденции цивилизационного развития, быть «в тренде» науки, рефлексировать парадигмальные трансформации в науке и на основе рефлексивных выводов «модернизировать» собственные парадигмальные основания, методологические стратегии, подходы, критериальные шкалы. С нашей позиции, парадигмальные трансформации в педагогике обусловлены следующими факторами:

– *социокультурными факторами*, связанными с цивилизационными и культурными трансформациями, интенсивностью «переформатирования» социокультурного контекста, формированием нового аксиологического и ментального поля, формированием культуры постмодерна, постнеклассической культуры как «культуры разнообразия» («мультикультурность») с акцентом на развитии «человеческого качества», «человеческого капитала», автономной личности, способной к творческо-инновационной деятельности;

– *социально-образовательными факторами*, связанными с трансформациями в образовании, трендами образования (гуманитаризация образования; глобальное, открытое, непрерывное образование; инклюзивное образование; интернационализация образования и наук об образовании; технологизация образования и управление качеством образования);

– *субъективно-психологическими факторами*, которые опосредуют влияние социокультурного контекста на развитие науки и обуславливают парадигмальные трансформации в науке. «Парадигмальные» сообщества ученых (например, «научные школы») не только являются авторами и адептами тех или иных парадигмальных моделей, но и рефлексирющими субъектами, методологами, осуществляющими «перепрограммирование» парадигмальных оснований, генерирование новых нормативных структур исследования;

– *общенаучными факторами*, связанными с трендами науки и парадигмальными трансформациями в науке: «усложнение» и интенсификация связей в системе «культура – наука»; гуманитарная экспертиза научных новаций; включение в «ядро» критериальной системы оценки качества научных исследований гуманитарных критериев; формирование постнеклассического типа научной рациональности (В.С. Степин), радикальная трансформация оснований науки: картины мира, философско-аксиологических оснований и нормативно-критериальных систем; актуализация и интенсификация междисциплинарных («гибридных») исследований, комплементарность междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий исследования; сопряженность социокультурного, субъективно-аксиологического и рационально-логического (специ-

ально-научного, методологического) в структуре научного исследования, аксиологизация и гуманитаризация науки, «легализация» субъекта научного исследования; многомерность, относительность научной истины;

– *научно-педагогическими факторами*. Одним из факторов парадигмальных трансформаций в педагогике является интенсивное развитие нормативной (прескриптивной) методологии педагогики (научно-методологическая школа академика В.В. Краевского).

С нашей точки зрения, парадигмальные трансформации в педагогике, прежде всего, связаны с влиянием социокультурных и общенаучных факторов. В период постнеклассической культуры и науки для парадигмы педагогического исследования, как и для парадигм других социально-гуманитарных наук, не характерна радикальная трансформация – «научная революция». Акцентируется внимание на «сдвиге» парадигмы педагогического исследования (В.В. Краевский), который заключается:

– в том, что методологическим императивом постнеклассической педагогики является *комплементарность естественнонаучного, технологического и гуманитарного идеалов познания*;

– в трансформации логики педагогического исследования, интегрировании аксиологического компонента и введении процедуры гуманитарной экспертизы. Субъективно-личностный фактор обуславливает потенциальную полипарадигмальность, возможность методологического проектирования вариативных (альтернативных) парадигмальных «рамки», конкурирующих методологических стратегий, стилей, подходов решения одной и той же научной проблемы;

– в трансформации уровней методологии педагогического исследования, связанной с интеграцией в структуру уровней методологии педагогического исследования *уровня методологии социально-гуманитарных наук*, а также «перереформатированием» *технологического уровня методологии педагогического исследования, который определяется как уровень методологической рефлексии, методологического обоснования и методологического проектирования парадигмальной «рамки» конкретного педагогического исследования, прогнозирования его эвристического потенциала, прогнозирования качества исследования*;

– в трансформации критериального «ядра» оценки качества педагогических исследований, в частности структурировании в «ядро» гуманитарных критериев;

– в комплементарности междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий, сопряженности технологических и гуманитарных подходов в контексте проектирования, осуществления, оценки качества процесса и результатов педагогического исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Автономова, Н. С. Открытая структура: Якобсон – Бахтин – Лотман – Гаспаров / Н. С. Автономова. – М. : РОССПЭН, 2009. – 503 с.
2. Аллахвердян, А. Г. Психология науки : учеб. пособие / А. Г. Аллахвердян, Г. Ю. Мошкова, А. В. Юревич. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 1998. – 312 с.
3. Андреев, В. И. Значение творческого воображения в научно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев, Н. А. Гордеева // Интеграция образования. – 2006. – № 1. – С. 110–114.
4. Андреев, В. И. Развитие методологической культуры педагога в процессе профессиональной подготовки в классическом университете / В. И. Андреев, Л. А. Казанцева // Интеграция образования. – 1998. – № 3–4. – С. 20–25.
5. Арламов, А. А. Проблемы методологии педагогики: постнеклассический период / А. А. Арламов, Р. В. Почтер // Педагогика. – 2008. – № 5. – С. 98–104.
6. Арламов, А. А. Целостность методологических подходов в педагогическом исследовании (универсализация и отношение компенсаторности) / А. А. Арламов // Изв. ВГПУ. – 2009. – № 5. – С. 14–18.
7. Архипова, О. В. Философско-культурные основания образования в течение жизни: постнеклассический контекст [Электронный ресурс] / О. В. Архипова // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Выпуск 1. – Режим доступа: http://ill21.petsu.ru/journal/content_list.php?id=8541. – Дата доступа: 12.03.2014.
8. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин; сост. С. Г. Бочаров ; текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина ; примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
9. Бережнова, Е. В. Аксиологические аспекты педагогических исследований / Е. В. Бережнова // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 1. – С. 12–19.
10. Бережнова, Е. В. Аргументация в прикладном педагогическом исследовании / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 33–39.
11. Бережнова, Е. В. Взаимовлияние позиции ученого-педагога и развития педагогической науки / Е. В. Бережнова // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 9. – С. 4–8.
12. Бережнова, Е. В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Бережнова. – Волгоград, 2003. – 321 с.
13. Бережнова, Е. В. Педагогическая наука и её методология в контексте современности / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 101–105.
14. Бережнова, Е. В. Педагогическая наука сегодня: философско-методологические проблемы / Е. В. Бережнова, В. М. Кондратьев // Педагогика. – 2011. – № 10. – С. 98–107.
15. Бережнова, Е. В. Педагогическое исследование: социально-гуманитарный контекст / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 23–30.

16. Бережнова, Е. В. Фундаментальное и прикладное в педагогических исследованиях / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 22–27.
17. Берков, В. Ф. Из опыта логической экспертизы диссертационных работ / В. Ф. Берков // Проблемы управления. – 2007. – № 3 (24). – С. 114–117.
18. Бермус, А. Г. Онтологический поворот в науках об образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Выпуск 2. – Режим доступа: http://i1121.petrSU.ru/journal/content_list.php?id=8541. – Дата доступа: 11.05.2015.
19. Берулава, Г. А. Методологические основы развития системы высшего образования в информационном обществе / Г. А. Берулава, М. Н. Берулава // Педагогика. – 2010. – № 4. – С. 11–26.
20. Бескова, И. А. Когнитивно-психологические аспекты мышления креативных личностей / И. А. Бескова // Научный прогресс: когнитивный и социокультурный аспекты // под общ. ред. И. П. Меркулова. – М. : ИФРАН, 1993. – С. 73–101
21. Блауберг, И. В. Проблемы методологии системного исследования / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин, В. Н. Садовский. – М. : Мысль, 1970. – 455 с.
22. Бодрийяр, Ж. Симулякры и симуляция [Электронный ресурс] / Ж. Бодрийяр // Режим доступа: <http://existencia.livejournal.com>. – Дата доступа: 17.01.2016.
23. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 27–34.
24. Болотов, В. А. Система оценки качества российского образования / В. А. Болотов // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 22–31.
25. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в педагогических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Д : Учитель, 1999. – 560 с.
26. Бордовская, Н. В. Вызовы времени и новые модели развивающей образовательной среды / Н. В. Бордовская // Человек и образование. – 2013. – № 2. – С. 4–11.
27. Бордовская, Н. В. Педагогическая системология: постановка проблемы / Н. В. Бордовская // Педагогика. – 1998. – № 8. – С. 25–30.
28. Бордовская, Н. В. Системная методология современных педагогических исследований / Н. В. Бордовская // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 21–29.
29. Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова. – М. : Академия, 2008. – 320 с.
30. Бунге, М. Интуиция и наука / М. Бунге ; пер. с англ. Е. И. Пальского ; ред. и посл. В. Г. Виноградова. – М. : Прогресс, 1967. – 187 с.
31. Валеев, Г. Х. Экспертиза квалификационных научных исследований / Г. Х. Валеев. – М. : Логос, 2005. – 111 с.

32. Валицкая, А. П. Гуманитарные технологии и компетентностный подход в контексте инноваций (антропо-философский взгляд) / А. П. Валицкая // UNIVERSUM : вест. Герценовского ун-та. – 2007. – № 6. – С. 29–33.
33. Вербицкий, А. А. Качество подготовки специалиста в контексте компетентностного подхода / А. А. Вербицкий // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2009. – № 4. – С. 3–5.
34. Вербицкий, А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.
35. Герасимов, И. Г. Структура научного исследования / И. Г. Герасимов. – М. : Мысль, 1985. – 217 с.
36. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 680 с.
37. Грабарь, М. Н. Исследование факторов, влияющих на результаты педагогических экспериментов / М. Н. Грабарь // Совет. педагогика. – 1987. – № 2. – С. 34–40.
38. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопр. психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 14–19.
39. Данильчук, Е. В. Методологические предпосылки и сущностные характеристики информационной культуры педагога / Е. В. Данильчук // Педагогика. – 2003. – № 1. – С. 65–73.
40. Делез, Ж. Ризома [Электронный ресурс] // Ж. Делез, Ф. Гваттари. – Режим доступа: <http://tfk1.narod.ru/rizoma.htm>. – Дата доступа: 17.01.2016.
41. Делёз, Ж. Что такое философия? / Ж. Делез, Ф. Гваттари ; пер. с фр. и послесл. С. Зенкина. – М. : Академ. Проект, 2009. – 261 с.
42. Деррида, Ж. Позиции / Ж. Деррида ; пер. с фр. В. В. Бибихина. – М. : Академ. Проект, 2007. – 160 с.
43. Дугин, А. Г. Эволюция парадигмальных оснований науки / А. Г. Дугин. – М. : Арктогея-Центр, 2002. – 418 с.
44. Дьяков, А. В. Философия постструктурализма во Франции / А. В. Дьяков. – Нью-Йорк : Северный Крест, 2008. – 364 с.
45. Загвязинский, В. И. Анализ и синтез в педагогических исследованиях / В.И. Загвязинский // Вест. Тюмен. Гос. ун-та. – 2010. – № 5. – С. 17–22.
46. Загвязинский, В. И. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 9–14.
47. Загвязинский, В. И. Истоки и характер типичных ошибок в педагогических исследованиях / В. И. Загвязинский // Образование и наука. – 2009. – № 11 (68). – С. 5–12.
48. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для пед. вузов / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2005. – 208 с.

49. Загвязинский, В. И. О качестве диссертационных работ по педагогике / В. И. Загвязинский // Образование и наука. – 2008. – № 2 (50). – С. 24–29.
50. Загвязинский, В. И. О роли педагогической науки на новом этапе реформирования образования / В. И. Загвязинский // Вестн. Тюмен. гос. ун-та. – 2009. – № 5. – С. 3–8.
51. Загвязинский, В. И. Творческое ядро педагогического исследования: от проблемы до гипотезы / В. И. Загвязинский // Образование и наука. – 2010. – № 10 (78). – С. 3–12.
52. Заир-Бек, Е. С. Методология институализма в исследованиях образования / Е. С. Заир-Бек, А. Н. Ксенофонтова // Вестн. Челябинской гос. акад. культуры и искусств. – 2013. – 1 (33). – С. 153–158.
53. Запесоцкий, А. С. Культурология и педагогика: проблемы взаимосвязи / А. С. Запесоцкий // Вопр. культурологии. – 2010. – № 6. – С. 4–9.
54. Зиновьев, А. А. Очерки комплексной логики / А. А. Зиновьев ; под ред. Е. А. Сидоренко. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 560 с.
55. Зинченко, В. П. О целях и ценностях образования / В. П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–16.
56. Зотов, А. Ф. Современная западная философия / А. Ф. Зотов. – М. : Высш. шк., 2001. – 783 с.
57. Ибрагимов, Г. И. Педагогический эксперимент: проблемы и основные направления совершенствования / Г. И. Ибрагимов // Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 20–27.
58. Иванов, Е. В. Образовательный менеджмент : учеб. пособие для магистратуры по направлению «Педагогика» / Е. В. Иванов, М. Н. Певзнер, П. А. Петряков ; под общ. ред. Е. В. Иванова, М. Н. Певзнера. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2010. – 412 с.
59. Ивин, А. А. Словарь по логике / А. А. Ивин, А. Л. Никифоров. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
60. Ивин, А. А. Теория аргументации / А. А. Ивин. – М. : Гардарики, 2000. – 414 с.
61. Ивлев, Ю. В. Теория и практика аргументации : учеб. для вузов / Ю. В. Ивлев. – М. : Проспект, 2009. – 288 с.
62. Йоргенсен, М. В. Дискурс-анализ. Теория и метод / М. В. Йоргенсен, Л. Дж. Филлипс ; пер. с англ. и науч. ред. А. А. Киселевой. – Харьков : Гуманитар. центр, 2008. – 352 с.
63. Каган, М. С. Глобализация как закономерность процесса развития человечества в XXI веке / М. С. Каган // Личность. Культура. Общество. – 2004. – Вып. 4 (24). – С. 152–170.
64. Каган, М. С. Перспективы развития гуманитарного знания в XXI веке / М. С. Каган // Личность. Культура. Общество. – 2005. – Вып. 4 (28). – С. 60–69.
65. Карпов, А. О. Социальные парадигмы и парадигмально-дифференцированная система образования / А. О. Карпов // Вопр. философии. – 2013. – № 3. – С. 20–32.

66. Касавин, И. Т. Познание и творчество / И. Т. Касавин // Эпистемология и философия науки. – 2010. – Т. XXIV. – № 2. – С. 5–16.
67. Касавин, И. Т. Проблема как форма знания / И. Т. Касавин // Эпистемология и философия науки. – 2009. – Т. XXII. – № 4. – С. 5–13.
68. Касавин, И. Т. Социальные технологии и научное знание / И. Т. Касавин // Эпистемология и философия науки. – 2010. – Т. XXVI. – № 4. – С. 5–15.
69. Киященко, Л. П. Опыт философии трандисциплинарности (казус «биоэтика») / Л. П. Киященко // Вопр. философии. – 2005. – № 8. – С. 103–117.
70. Князева, Е. Н. Культурно-исторический мир ученого и прорыв в незнание / Л. П. Князева // Научный прогресс: когнитивный и социокультурный аспекты // под общ. ред. И. П. Меркулова. – М. : ИФРАН, 1993. – 197 с.
71. Князева, Е. Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : Наука, 1994. – 236 с.
72. Колесникова, И. А. Непрерывное образование как феномен XXI века [Электронный ресурс] / И. А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Выпуск 1. – Режим доступа: http://ll21.petrso.ru/journal/content_list.php?id=8541. – Дата доступа: 17.08.2013.
73. Колесникова, И. А. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски / И. А. Колесникова // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 12–23.
74. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 288 с.
75. Колесникова, И. А. Трандисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования [Электронный ресурс] / И. А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – Выпуск 4. – Режим доступа: http://ll21.petrso.ru/journal/content_list.php?id=8541. – Дата доступа: 17.01.2015.
76. Копнин, П. В. Диалектика, логика, наука / П. В. Копнин. – М. : Наука, 1973. – 326 с.
77. Корнетов, Г. Б. Общая педагогика / Г. Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 192 с.
78. Корнилова, Т. В. Экспериментальная психология: теория и методы : учеб. для вузов / Т. В. Корнилова. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 381 с.
79. Королёв, Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф. Ф. Королёв. – Совет. педагогика. – 1970. – № 9. – С. 105–115.
80. Коршунова, Н. Л. Актуальность темы исследования и процедура ее обоснования / Н. Л. Коршунова // Гуманитар. вектор. – 2013. – № 1 (33). – С. 7–12.
81. Коршунова, Н. Л. Зачем нужна однозначность научных понятий? / Н. Л. Коршунова // Совет. педагогика. – 1991. – № 3–4. – С. 48–52.
82. Коршунова, Н. Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска / Н. Л. Коршунова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 11–20.

83. Краевский, В. В. Методологическая рефлексия / В. В. Краевский // Совет. педагогика. – 1989. – № 2. – С. 23–29.
84. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.
85. Краевский, В. В. Методология педагогики: прошлое и настоящее / В. В. Краевский // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 3–10.
86. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
87. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. для пед. вузов / В. В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
88. Краевский, В. В. Парад парадигм (послесловие к статье Н. Л. Коршуновой) / В. В. Краевский // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 20–24.
89. Кузин, Ф. А. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты : практ. пособие для аспирантов и соискателей ученой степени / Ф. А. Кузин. – М. : Ось-89, 1997. – 208 с.
90. Кун, Т. Структура научных революций : пер. с англ. / Т. Кун ; сост. В. Ю. Кузнецов. – М. : АСТ, 2003. – 605 с.
91. Лазарев, В. С. О национальной инновационной системе в образовании и задачах научного обеспечения ее развития // Проблемы современного образования. – 2010. – № 5. – С. 3–12.
92. Лазарев, В. С. Проблемно-целевой подход к введению нового стандарта общего образования в школе // Проблемы современного образования. – 2010. – № 3. – С. 3–12.
93. Леви-Стросс, К. Структурная антропология / К. Леви-Стросс ; пер. с фр. В.В. Иванова. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 512 с.
94. Леднев, В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В. С. Леднев. – М. : МГАУ, 2002. – 120 с.
95. Лекторский, В. А. Круглый стол «Диалог рациональностей» во время всемирного Дня философии в Москве / В. А. Лекторский // Эпистемология и философия науки. – 2010. – Т. XXIV. – № 2. – С. 215–219.
96. Лекторский, В. А. Проблемы методологии гуманитарных наук / В. А. Лекторский, В. С. Степин, В. Г. Федотова // Эпистемология и философия науки. – 2006. – Т. XII. – № 2. – С. 38–74.
97. Лекторский, В. А. Рациональность, социальные технологии и судьба человека / В. А. Лекторский // Эпистемология и философия науки. – 2011. – Т. XXIX. – № 3. – С. 35–48.
98. Лекторский, В. А. Эпистемология классическая и неклассическая / В. А. Лекторский. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 255 с.
99. Лернер, И. Я. Теория современного процесса обучения, её значение для практики / И. Я. Лернер // Совет. педагогика. – 1989. – № 11. – С. 10–17.
100. Лернер, И. Я. Человеческий фактор и функции содержания образования / И. Я. Лернер // Совет. педагогика. – 1987. – № 11. – С. 60–65.

101. Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар ; пер. с фр. Н. А. Шматко. – М. : Ин-т эксперим. социологии ; СПб. : Алетейя, 1998. – 159 с.
102. Мамардашвили, М. К. Эстетика мышления / М. К. Мамардашвили. – М. : Моск. шк. политических исследований, 2000. – 416 с.
103. Мамчур, Е. А. Отечественная философия науки: предварительные итоги / Е. А. Мамчур, Н. Ф. Овчинников, А. П. Огурцов. – М. : РОССПЭН, 1997. – 360 с.
104. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.
105. Маркарян, Э. С. Теория культуры и современная наука (логико-методологический анализ) / Э. С. Маркарян. – М. : Мысль, 1983. – 284 с.
106. Масюкова, М. А. Проектирование в образовании : монография / М. А. Масюкова ; под ред. Б. В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.
107. Микелсоне, И. Изменения парадигм в высшем образовании / И. Микелсоне // Вуч. зап. БрДУ. – 2013. – Вып. 9. – Ч. 1. – С. 194–202.
108. Микешина, Л. А. Методология научного познания в контексте культуры / Л. А. Микешина. – М. : Исслед. центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 1992. – 174 с.
109. Микешина, Л. А. Новые образы познания и реальности / Л. А. Микешина, М. Ю. Опенков. – М. : РОССПЭН, 1997. – 240 с.
110. Микешина, Л. А. Философия познания: диалог и синтез подходов / Л. А. Микешина // Вопр. философии. – 2011. – № 4. – С. 70–82.
111. Микешина, Л. А. Философия познания. Полемические главы / Л. А. Микешина. – М. : Прогресс-традиция, 2002. – 624 с.
112. Микешина, Л. А. Философия познания. Проблемы эпистемологии гуманитарного знания / Л. А. Микешина. – Изд. 2-е, дополн. – М. : Канон+, Реабилитация, 2009. – 560 с.
113. Налимов, В. В. В поисках иных смыслов / В. В. Налимов. – М. : Прогресс, 1993. – 261 с.
114. Налимов, В. В. Наукометрия. Изучение развития науки как информационного процесса / В. В. Налимов, З. М. Мульченко. – М. : Наука, 1969. – 192 с.
115. Никитин, Е. П. Открытие и обоснование / Е. П. Никитин. – М. : Мысль, 1988. – 221 с.
116. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Минск : Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
117. Новиков, А. М. Как работать над диссертацией : пособие для начинающего педагога-исследователя / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 1999. – 187 с.
118. Огурцов, А. П. Философия науки: двадцатый век: концепции и проблемы : в 3 ч. / А. П. Огурцов. – СПб. : Мирь, 2011. – Ч. 1 : Философия науки : Исследовательские программы. – 502 с.
119. Огурцов, А. П. Философия науки: двадцатый век: концепции и проблемы : в 3 ч. / А. П. Огурцов. – СПб. : Мирь, 2011. – Ч. 2 : Философия науки: Наука в социокультурной системе – 495 с.

120. Огурцов, А. П. Философия науки: двадцатый век: концепции и проблемы : в 3 ч. / А. П. Огурцов. – СПб : Мирь, 2011. – Ч. 3 : Философия науки и историография. – 336 с.
121. Певзнер, М. Н. Билингвальное образование в эпоху глобализации : монография / М. Н. Певзнер, А. Г. Ширин. – Великий Новгород : НовГУ им. Я. Мудрого, 2010. – 540 с.
122. Петров, Ю. А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю. А. Петров. – М. : МГУ, 1990. – 115 с.
123. Пивоев, В. М. Истинность и достоверность / В. М. Пивоев // Уч. зап. Петрозаводского гос. ун-та. – 2010. – № 1 (Философия). – С. 65–70.
124. Пивоев, В. М. Новая парадигма осмысления мира / В. М. Пивоев // Уч. зап. Петрозаводского гос. ун-та. – 2011. – № 1 (Философия). – С. 69–76.
125. Пивоев, В. М. Рациональное и иррациональное в методологии гуманитарного знания / В. М. Пивоев // М. М. Бахтин и проблемы методологии гуманитарного знания : сб. науч. ст. / отв. ред. В. М. Пивоев. – Петрозаводск : ПетрГУ, 1999 – С. 7–27.
126. Пивоев, В. М. Социальные и гуманитарные науки : специфика и соотношение / В. М. Пивоев // Вестн. ИГПИ им. П. П. Ершова. – 2013. – № 3 (9). – С. 91–101.
127. Пивоев, В. М. Эволюция стилей мышления / В. М. Пивоев // Философия и проблемы гуманитарного знания. – 2012. – № 3. – С. 20–27.
128. Полани, М. Личностное знание: На пути к посткритической философии / М. Полани : под общ. ред. В. А. Лекторского, В. И. Аршинова. – М. : Прогресс, 1985. – 344 с.
129. Положение о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vak.org.by/>. – Дата доступа: 18.01.2015.
130. Полонский, В. М. Критерии теоретической и практической значимости исследований / В. М. Полонский // Совет. педагогика. – 1988. – № 11. – С. 21–25.
131. Полонский, В. М. Методы анализа и прогноза развития педагогической науки / В. М. Полонский // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 21–25.
132. Полонский, В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В. М. Полонский. – М. : Педагогика, 1987. – 144 с.
133. Полонский, В. М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики / В. М. Полонский // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 16–23.
134. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
135. Полонский, В. М. Структура результата научно-педагогических исследований / В. М. Полонский // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 26–31.
136. Полонский, В. М. Типология и уровни исследовательской проблематики / В. М. Полонский // Педагогика. – 1997. – № 1. – С. 14–19.
137. Порус, В. Н. Метафора и рациональность / В. Н. Порус // Высшее образование в России. – 2005. – № 1. – С. 134–141.

138. Порус, В. Н. Многомерность рациональности / В. Н. Порус // Эпистемология и философия науки. – 2010. – Т. XXIII. – № 1. – С. 5–16.
139. Порус, В. Н. Парадоксальная рациональность (очерки о научной рациональности) / В. Н. Порус. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 124 с.
140. Поташник, М. М. Качество образования: проблемы и технология управления (В вопросах и ответах) / М. М. Поташник. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 352 с.
141. Пружинин, Б. И. Ratio serviens? / Б. И. Пружинин // Вопр. философии. – 2004. – № 12. – С. 41–55.
142. Ракитов, А. И. Наука, образование, инновации: стратегическое управление / А. И. Ракитов, А. Н. Райков, Е. А. Ковчуго ; Рос. акад. наук, Ин-т научной информации по общественным наукам. – М. : Наука, 2007. – 227 с.
143. Ракитов, А. И. Философские проблемы науки: системный подход / А. И. Ракитов. – М. : Наука, 1977. – 212 с.
144. Рикер, П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / П. Рикер : пер. с фр., вступ. ст. и коммент. И. С. Вдовиной. – М. : Академ. Проект, 2008. – 695 с.
145. Розенберг, Н. М. О сущности и возможностях дидактических показателей / Н. М. Розенберг // Сов. педагогика. – 1985. – № 5. – С. 68–72.
146. Розин, В. М. Виды научных работ и критерии их оценки / В. М. Розин. – Высшее образование сегодня. – 2003. – № 2. – С. 18–22.
147. Розин, В. М. К различению понятий «знак», «знание», «схема», «модель», «идеальный объект» / В. М. Розин // Личность. Культура. Общество. – 2010. – Т. XII. – Вып. 3 (№№ 57–58). – 184–197.
148. Розин, В. М. Методология и философия в современной интеллектуальной культуре / В. М. Розин // Вопр. методологии. – 1991. – № 2. – С. 12–20.
149. Розин, В. М. Специфика и формирование естественных, технических и гуманитарных наук / В. М. Розин. – Красноярск : Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. – 200 с.
150. Розин, В. М. Типы и дискурсы научного мышления / В. М. Розин. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 246 с.
151. Рудольф, М. Поиск оптимального соотношения теории и практики в подготовке учителя: Хильдесхаймская модель / М. Рудольф // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 117–125.
152. Северин, С. Н. Качество научных исследований в сфере образования как объект управления / С. Н. Северин // Вуч. Зап. БрГУ. – 2011. – Вып. 7, ч. 1. – С. 226–237.
153. Северин, С. Н. О фундаментальности и непрерывности научно-методологического образования в эпоху методологического плюрализма постнеклассической науки [Электронный ресурс] / С. Н. Северин // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – Вып. 3. – Режим доступа: http://lll21.petrus.ru/journal/content_list.php?id=8541. – Дата доступа: 05.11.2014.

154. Северин, С. Н. Педагогика в контексте постнеклассической научной рациональности: парадигмальные трансформации / С. Н. Северин // Весн. Брэсц. ун-та. – Сер. 3 : Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2010. – № 1. – С. 73–82.
155. Северин, С. Н. Специфика педагогического исследования как гуманитарного / С. Н. Северин // Нар. асвета. – 2008. – № 6. – С. 3–7.
156. Северин, С. Н. Сущность и эвристический потенциал иррационального компонента парадигмы педагогического исследования / С. Н. Северин // Вуч. зап. БрДУ. – 2010. – Вып. 6, ч. 1. – № 5. – С. 136–147.
157. Северин, С. Н. Технология проектирования педагогического эксперимента в структуре прикладного исследования в педагогике / С. Н. Северин // Вуч. зап. БрДУ. – 2013. – Вып. 9, ч. 1. – № 5. – С. 123–134.
158. Северин, С. Н. Методология педагогического исследования : учеб.-метод. комплекс / С. Н. Северин ; Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2014. – 285 с.
159. Селезнева, Н. А. Проблема реализации компетентностного подхода к результатам образования / Н. А. Селезнева // Высшее образование в России. – 2009. – № 8. – С. 3–9.
160. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы модернизации непрерывного образования / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская, В. Г. Шкунов // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4 (16). – С. 192–196.
161. Сенько, Ю. В. Становление гуманитарного базиса профессиональной компетентности учителя / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская, В. Г. Шкунов // Образование и наука. – 2008. – № 2 (50). – С. 48–55.
162. Сергеев, Н. К. Университетское педагогическое образование в современных условиях / Н. К. Сергеев // Педагогика. – 2011. – № 10. – С. 47–56.
163. Сериков, В. В. Идея, замысел и гипотеза в педагогическом исследовании / В. В. Сериков // Образование и наука. – 2010. – № 10 (78). – С. 30–41.
164. Сериков, В. В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования [Электронный ресурс] / В. В. Сериков // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Выпуск 1. Режим доступа: http://ll21.petrso.ru/journal/content_list.php?id=8541. – Дата доступа: 23.04.2014.
165. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
166. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Сериков ; под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 256 с.
167. Сериков, В. В. Станет ли педагогика наукой? (Размышления о творческом наследии В. В. Краевского) / В. В. Сериков // Изв. ВГПУ. – 2010. – № 2. – С. 4–17.
168. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб : Речь, 2001. – 350 с.
169. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

170. Сластенин, В. А. Качество образования как социально-педагогический феномен / В. А. Сластенин // Пед. образование и наука, 2005. – № 3. – С. 65–69.
171. Сластенин, В. А. Методологическая культура исследователя (О диссертационных работах по педагогике высшей школы) / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 4. – С. 4–11.
172. Сластенин, В. А. Методологическая рефлексия в педагогическом исследовании / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 28–31.
173. Слободчиков, В. И. Концептуальные основы антропологии современного образования / В. И. Слободчиков // Образование и наука. – 2009. – № 1 (69). – С. 11–22.
174. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
175. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
176. Соловцова, И. А. Методологическая культура исследователя в гуманитарной педагогической парадигме / И. А. Соловцова // Изв. ВГПУ. – 2009. – № 1. – С. 11–15.
177. Степин, В. С. Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты) / В. С. Степин // Вопр. философии. – 2004. – № 3. – С. 37–43.
178. Степин, В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
179. Структура и развитие науки (Из Бостонских исследований по философии науки) : сб. переводов / под общ. ред. Б. С. Грязнова, В. Н. Садовского; пер. А. Л. Никифорова. – М. : Прогресс, 1978. – 486 с.
180. Субетто, А. И. Квалиметрическое обеспечение управленческих процессов / А. И. Субетто, Ю. К. Чернова, М. В. Горшенина. – СПб : Астерион, 2004. – 275 с.
181. Тоффлер, Э. Третья волна : пер. с англ. [Электронный ресурс]. / Э. Тоффлер. – Режим доступа: http://royallib.com/read/toffler_elvin/tretya_volna.html#2130051. – Дата доступа: 17.01.2016.
182. Тоффлер, Э. Шок будущего : пер. с англ. / Э. Тоффлер ; авт. предисл. П. С. Гуревич. – М. : АСТ, 2002. – 557 с.
183. Фейерабенд, П. Прощай, разум / П. Фейерабенд ; пер. с англ. А. Л. Никифорова. – М. : АСТ : Астрель, 2010. – 477 с.
184. Фельдштейн, Д. И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии / Д. И. Фельдштейн // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 3–14.

185. Фельдштейн, Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуаций его развития / Д. И. Фельдштейн // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 3–11.
186. Фельдштейн, Д. И. Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследований и их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества / Д. И. Фельдштейн // Образование и наука. – 2011. – № 5 (84). – С. 3–27.
187. Фельдштейн, Д. И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума / Д. И. Фельдштейн // Проблемы современного образования. – 2011. – № 6. – С. 8–22.
188. Филонов, Г. Н. К вопросу о взаимодействии фундаментальной и прикладной науки / Г. Н. Филонов, Л. В. Суходольская-Кулешова // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 3–8.
189. Филонов, Г. Н. Системный мониторинг качества исследований / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 2011. – № 9. – С. 16–20.
190. Фуко, М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко ; пер. с фр. В. П. Визгина, Н. С. Автономовой ; вступ. ст. Н. С. Автономовой. – СПб. : А-сэд, 1994. – 240 с.
191. Фукуяма, Ф. Конец истории и последний человек / Ф. Фукуяма ; пер. с англ. М. Б. Левина. – М. : АСТ, 2010. – 588 с.
192. Хабермас, Ю. Техника и наука как «идеология» / Ю. Хабермас ; пер. с нем. М. Л. Хорькова. – М. : Праксис, 2007. – 208 с.
193. Хабермас, Ю. Философский дискурс о модерне. Двенадцать лекций / Ю. Хабермас ; пер. с нем. – 2-е изд., испр. – М. : Весь мир, 2008. – 416 с.
194. Хайдеггер, М. Основные проблемы феноменологии / М. Хайдеггер ; пер. с нем. А.Г. Чернякова. – СПб. : Высш. религиоз.-философ. шк., 2001. – 456 с.
195. Ходякова, Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Ходякова. – Волгоград, 2013. – 42 с.
196. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума : учеб. пособие / М. А. Холодная. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.
197. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
198. Целищев, В. В. Интеллектуальные трансформации: Феномены и тренды / В. В. Целищев [и др.]. – Новосибирск : Параллель, 2008. – 167 с.
199. Цукерман, Г. А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности / Г. А. Цукерман // Вопр. психологии. – 1999. – № 6. – С. 3–18.
200. Цыркун, И. И. Культурно-праксиологическая концепция специальной инновационной подготовки студентов педвуза / И. И. Цыркун // Вестн. Междунар. акад. наук высш. школы. – 1999. – № 3 (9). – С. 146–155.
201. Цыркун, И. И. Нерешенные проблемы и стратегии развития педагогической науки / И. И. Цыркун // Адукацыя і выхаванне. – 2011. – № 8. – С. 16–24.

202. Цыркун, И. И. Проблемы развития педагогической науки в Беларуси: концептуальное обоснование и проектно-программные ориентиры / И. И. Цыркун // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 8. – С. 51–58.
203. Чельшкова, М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов / М. Б. Чельшкова. – М. : Логос, 2002 – 327 с.
204. Швырев, В. С. Анализ научного познания: основные направления, формы, проблемы / В. С. Швырев. – М. : Наука, 1988. – 176 с.
205. Швырёв, В. С. Научное познание как деятельность / В. С. Швырев. – М. : Политиздат, 1987. – 232 с.
206. Швырёв, В. С. Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность / В. С. Швырев. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 176 с.
207. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. : Наука, 1966. – 301 с.
208. Штульман, Э. А. Методологический аппарат исследований / Э. А. Штульман // Совет. педагогика. – 1988. – № 11. – С. 43–48.
209. Штульман, Э. А. Специфика методического эксперимента / Э. А. Штульман // Совет. педагогика. – 1998. – № 3. – С. 61–65.
210. Шубинский, В. С. Философские подходы к педагогической теории / В. С. Шубинский // Совет. педагогика. – 1990. – № 12. С. 60–65.
211. Щедровицкий, Г. П. Философия. Наука. Методология / ред.-сост. А. А. Писопель, В. Р. Рокитянский, Л. П. Щедровицкий. – М. : Шк. культур. политики, 1997. – 656 с.
212. Эко, У. Отсутствующая структура : Введение в семиологию / У. Эко ; пер. : А. Г. Погоняйло, В. Г. Резник. – СПб. : Петрополис, 1998. – 432 с.
213. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 421 с.
214. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.
215. Юревич, А. В. Психология научного объяснения / А. В. Юревич // Научный прогресс: когнитивный и социокультурный аспекты // под общ. ред. И. П. Меркулова. – М. : ИФРАН, 1993. – С. 102–124.
216. Юревич, А. В. Социальная психология науки / А. В. Юревич. – СПб. : Изд-во Рус. христиан. гуманитарн. ин-та, 2001. – 350 с.
217. Ядов, В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В. А. Ядов. – Самара : Изд-во Самар. ун-та, 1995. – 331 с.
218. Ядов, В. А. Стратегии социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / В. А. Ядов. – 3-е изд., испр. – М. : Омега-Л, 2007. – 567 с.