

Северин С.Н.

Концепция потенциальной полипарадигмальности педагогических исследований: постнеклассика

Аннотация: в статье раскрывается сущность постнеклассической парадигмы педагогического исследования как «открытой» нормативно-критериальной системы и методологической модели управления качеством научно-педагогических исследований, акцентируется внимание на факторах парадигмальных трансформаций в педагогике в контексте постнеклассики, представлена методологическая концепция потенциальной полипарадигмальности педагогических исследований, потенциальной множественности методологических оснований решения конкретной научно-педагогической проблемы, акцентируется внимание на факторах полипарадигмальности педагогических исследований, «точках» рельефного проявления «человеческого измерения» в структуре педагогического исследования.

Ключевые слова: постнеклассическая научная рациональность; постнеклассическая парадигма педагогического исследования; концепция потенциальной полипарадигмальности педагогических исследований; «человеческое измерение» в структуре педагогического исследования.

The concept of potential multiparadigmatic character of pedagogical researches: post-nonclassics

Abstract: the article reveals the essence of post-nonclassical pedagogical research paradigm as an "open" standard and criteria-based system as well as the methodological model of quality management of scientific and pedagogical researches. The author of the article focuses on the factors of paradigmatic transformations in pedagogy in the context of post-nonclassics and presents the methodological concept of potential multiparadigmatic character of pedagogical researches, the potential multiplicity of methodological bases in addressing a specific scientific and pedagogical problem. The attention is drawn to the factors of multiparadigmatic character of pedagogical researches as well as the "points" of striking manifestations of the "human dimension" in the pedagogical research structure.

Keywords: post-nonclassical scientific rationality; post-nonclassical paradigm of pedagogical research; the concept of potential multiparadigmatic character of pedagogical researches; "the human dimension" in pedagogical research structure.

Постнеклассическа култура как култура «тотальной плюральности» существенно изменила «культуродигмальный контекст» (И.И. Цыркун) со-

временных научных исследований. Культурные трансформации обусловили «переформатирование» философско-аксиологических, онтологических (общенаучной и конкретно-научных «картин мира»), гносеологических (например, социально-гуманитарное научное знание как единство истины и ценности) и нормативных (методологические стратегии, принципы, методы, критерии) оснований науки, трансформацию парадигмы науки (конкретно-научных дисциплин), формирование *постнеклассического типа научной рациональности* [16]. Сегодня методологи акцентируют внимание исследователей на открытости, динамичности нормативно-критериальных систем, множественности методологических оснований решения конкретной научной проблемы, поликонцептуальности (особенного в социально-гуманитарных науках), контекстности, многомерности и относительности научной истины, гуманитаризации науки и легализации субъекта научного творчества. Необходимо отметить, что установки постмодернистской философии значительно усилили позиции методологического анархизма, отрицающего необходимость методологических эталонов, инвариантных критериев, «правил игры» в культуре и науке, проповедующего идею «субъективной методологии» (у каждого исследователя – своя методология). *В условиях парадигмальных трансформаций в культуре и науке важно определить, в чем конкретно проявляется аксиологизация и гуманитаризация науки (Л.И. Микешина), «закрытость» и «открытость» парадигмы науки, какие факторы обуславливают «сдвиги» парадигм, например, в педагогике (В.В. Краевский), как трансформируется, в частности, структура парадигмы педагогического исследования в связи легализацией «человеческого измерения» в науке, признанием права исследователя на критическую рефлексивную, методологическое самоопределение и проектирование парадигмальных оснований решения конкретной научной проблемы, на собственное концептуальное видение объекта исследования.*

В контексте постнеклассической культуры и науки **парадигму педагогического исследования** определяем как **методологическая модель постнеклассической научной рациональности**, открытую для критической рефлексии и трансформации нормативно-критериальную систему, интегрирующую социокультурное, специально-научное, методологическое и субъективно-личностное измерения, обладающую **потенциальной полипарадигмальностью** и выступающую **методологическим эталоном управления и самоуправления качеством педагогических исследований** в определенном культурно-научно-образовательном контексте. Основная функция парадигмы – нормативная [9], точнее, **системно-интегративно-нормативная**. Именно в парадигме интегрированы, структурированы, иерархизированы разноуровневые методологические нормы (стратегии,

подходы, принципы, методологический аппарат, методы, критерии) и доминирующие в данный культурно-исторический период обще- и конкретно-научные теории, концепции, выполняющие методологические функции. На языке метафор парадигма есть своеобразный методологический «GPS», «призма» для *методологической рефлексии* и основание для *методологического проектирования* парадигмальной «рамки» конкретного научного исследования, *многомерной экспертизы* качества методологического проекта, процесса и результатов исследования. С позиции нормативно-критериального подхода (парадигма как «закрытая рациональность» [17]) 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»). С позиции критико-рефлексивного подхода парадигма есть объект перманентной методологической рефлексии ученых и, как следствие, трансформации. «Ревизии» и реконструкции могут быть подвержены и структура парадигмы в целом, и ее критериальное «ядро». В этом ракурсе парадигма – «открытая рациональность» [17]. ***Парадоксальность ситуации заключается в том, что парадигма одновременно является и «закрытой», и «открытой» рациональностью*** [12].

Педагогическая наука должна адекватно «реагировать» на изменения социокультурного контекста, быть «в тренде» науки, рефлексировать парадигмальные трансформации в науке и на основе рефлексивных выводов «модернизировать» собственные парадигмальные основания: методологические стратегии, подходы, критериальные шкалы.

Парадигмальные трансформации в педагогике закономерны и обусловлены следующими факторами:

- *социокультурными факторами*, связанными с цивилизационными и культурными трансформациями, интенсивной динамикой социокультурного контекста, формированием нового аксиологического и ментального поля, формированием постнеклассической культуры;
- *социально-образовательными факторами*, связанными с трансформациями в образовании, трендами образования (гуманитаризация, мультикультурность; гетерогенность образования; «образование в течение жизни»; инклюзивное образование);
- *субъективно-психологическими факторами*, которые опосредуют влияние социокультурных факторов на развитие науки и обуславливают

парадигмальные трансформации в науке. «Парадигмальные» сообщества ученых («научные школы») не только являются авторами и адептами тех или иных парадигмальных моделей, но и критично мыслящими (рефлексирующими) субъектами, осуществляющими «перепрограммирование» парадигмальных оснований, генерирование новых нормативных структур исследования;

– *общенаучными факторами*, связанными с трендами науки и парадигмальными трансформациями в науке в целом: «усложнение» и интенсификация связей в системе «культура – наука»; гуманитарная экспертиза научных новаций; трансформация оснований науки – картины мира, философско-аксиологических оснований и нормативно-критериальных систем [16]; актуализация и интенсификация междисциплинарных и проблемно-ориентированных исследований и др.;

– *конкретно-научными факторами*. Например, одним из факторов парадигмальных трансформаций в педагогике является интенсивное развитие нормативной (прескриптивной) методологии педагогики (научно-методологическая школа 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 [7–8], который заключается:

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

– В трансформации логики педагогического исследования, интеграции аксиологического компонента в структуру исследования [3–4], осуществлении процедуры гуманитарной экспертизы результатов педагогических исследований (С.Н. Северин).

ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ						
Эмпирическое описание культурно-научно-образовательной реальности: факты, тенденции развития	Обоснование и конструирование концептуальной модели авторской педагогической системы	Гуманитарная экспертиза концепции	Обоснование и конструирование нормативной модели педагогического процесса (методической системы)	Гуманитарная экспертиза методической системы	Конструирование конкретной методики (технологии) обучения	Эксперимент. Опытное обучение. Гуманитарная экспертиза методики

Рисунок 1 – Гуманитарная экспертиза в структуре педагогического исследования

– В трансформации уровней методологии педагогического исследования, связанной с интеграцией в данную структуру *уровня методологии социально-гуманитарных наук*, а также «переформатированием» *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*. На технологическом уровне определяются: доминирующая философско-аксиологическая концепция, доминирующая методологическая стратегия, доминирующие гуманитарные и технологические подходы, общенаучные, социально-гуманитарные теории и концепции, выполняющие методологическую функцию в контексте педагогического исследования, конструируется методологический аппарат исследования, система «задачи – методы исследования».

– В трансформации критериального «ядра» оценки качества педагогических исследований, в частности структурировании в «ядро» гуманитарных критериев (наряду с эмпирическими, методологическими, логическими, статистическими).

– В комплементарности междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий [6], сопряженности технологических (квалитологического, квалимертического и др.) и гуманитарных (например, субъектно-деятельностного, культурологического и др.) подходов в контексте педагогического исследования.

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 методологический эталон (ориентир) для самостоятельного проектирования локальной парадигмальной «рамки» собственного исследования. Решение конкретной научной проблемы может осуществляться на основе альтернативных (иногда конкурирующих) парадигмальных оснований – методологических стратегий, подходов и стилей (либо их «синтеза»). В этом – принципиальная множественность парадигмальных оснований конкретного исследования, потенциальная «полипарадигмальность»; в этом – и проявление «человеческого измерения» в научно-педагогическом исследовании. «Потенциальная полипарадигмальность» обусловлена рядом факторов:

– Сложностью и многомерностью образования, мультикультурностью, множественностью культурных смыслов и измерений образования.

– Многообразием философско-аксиологических оснований педагогических исследований.

– Интенсификацией трансдисциплинарных взаимодействий в системе «культура – наука – образование» (И.А. Колесникова).

– Интернационализацией образования, интернационализацией научных исследований в сфере образования.

– Интенсификацией междисциплинарных исследований образования.

– Вариативностью идеалов научности (естественнонаучный, технологический, социально-гуманитарный), научных стратегий (монодисциплинарная, междисциплинарная, трансдисциплинарная), подходов, стилей, концепций, теорий.

– Многообразием и разноуровневостью педагогических проблем (*методологические; концептуальные; онтодидактические; конструктивно-технологические; локально-методические; квалитологические, квалитметрические* и др.) и, как следствие, закономерным использованием междисциплинарного инструментария для их решения (ни один методологический подход не может быть универсальным средством решения всего спектра педагогических проблем).

– Многообразием научных сообществ как генераторов и адептов альтернативных (конкурирующих) научных идеалов, стратегий, подходов, теорий, концепций;

– «Субъектностью и субъективностью» (В.И. Слободчиков) конкретного исследователя, его методологическими установками, уровнем методологической рефлексии, способностью мыслить концептуально.

– Конвергенцией наук, проявляющейся, в частности, в «гибридности» педагогических исследований (сопряженность естественнонаучного, технологического, гуманитарного идеалов научного познания; комплементарность междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий, гуманитарных и технологических подходов, качественных и количественных методов и др.).

Социально-гуманитарные научные исследования наряду с инвариантными методологическими нормами и логико-когнитивными алгоритмами интегрируют в себя *ценностное отношение ученого к изучаемой действительности*, что оказывает существенное влияние на этапах *методологического самоопределения, методологического проектирования, осуществления, экспертизы и рефлексии*. Маркарян Э.С. 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» [10, с. 84]. 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» [15, с. 11–12].

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

1. *Выбор проблемы исследования, обоснование ее актуальности.* Специалисты утверждают, что «творческая способность в науке проявляет себя не только в умении решить задачу, но и в умении ее увидеть, поставить, корректно сформулировать» [1, 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.

2. *Ориентир на тот или иной идеал научности (естественнонаучный, социально-гуманитарный, технологический). Идеалы научности выполняют функцию надьиндивидуальных норм научно-исследовательской деятельности.* Идеал научности есть стандарт, критерий, эталон оценки, нормативный образец, позитивно оцениваемый и принятый научным сообществом в том или иной исторический период. Понятие «идеал научности» включает в себя когнитивные, социально-психологические и социологические характеристики, определяющие процедуры познания, методологические регулятивы научного исследования, приемы оценки познавательной деятельности и ее результатов (Е.В. Бережнова). 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 исследования.

3. *Проектирование парадигмальной рамки собственного исследования:* выбор доминирующей методологической стратегии; позиционирование в поле философских концепций, выбор философской концепции как аксиологического основания педагогического исследования; позиционирование в поле социально-гуманитарных научных концепций и выбор соци-

ально-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 их методологических функций, степени 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 [7]. Объект объективен, а *предмет субъективен*: предмет исследования есть определенный 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 [7]. ***В период постнеклассической науки акцентируется внимание на сложности и многомерности объектов исследования, потенциальной множественности предметов (ракурсов) исследования одного и того же объекта*** (таблица 1).

Таблица 1 – 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» [1, 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* [13]. Цель научного исследования субъективна, т. к. включает в себя элемент

критического отношения к действительности [7]. **Констатируем потенциальную множественность и вариативность 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...». 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...» [2, 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.*

7. *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 положение находится в хорошем согласии с теориями, относящимися к исследуемой области явлений) и др. [5]. 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» [3, с. 16].

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 процессуально-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.

В контексте культурно-научного многообразия, вариативности методологических эталонов, стратегий, стилей, подходов, методов исследования, а также с учетом права ученого на авторское концептуальное видение объекта исследования, утверждаем следующее: *парадигме педагогического исследования имманентно присуща потенциальная «множественность» парадигмальных оснований решения конкретной педагогической проблемы – «потенциальная полипарадигмальность».* Она проявляется, прежде всего, *на технологическом уровне методологического обеспечения конкретного педагогического исследования* и заключается в возможности выбора исследователем методологической стратегии, приоритетных философских, общенаучных, социально-гуманитарных, педагогических подходов, теорий и концепций как источников проектирования парадигмальной «рамки» авторского варианта решения конкретной педагогической проблемы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. 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.

2. Арламов, А. А. Целостность методологических подходов в педагогическом исследовании (универсализация и отношение компенсаторности) / А. А. Арламов // Изв. ВГПУ. – 2009. – № 5. – С. 14–18.
3. Бережнова, Е. В. Аксиологические аспекты педагогических исследований / Е. В. Бережнова // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 1. – С. 12–19.
4. Бережнова, Е. В. Аргументация в прикладном педагогическом исследовании / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 33–39.
5. Ивин, А. А. Теория аргументации / А. А. Ивин. – М. : Гардарики, 2000. – 414 с.
6. Колесникова, И. А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования [Электронный ресурс] / И. А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – Выпуск 4. – Режим доступа: http://1121.petrsu.ru/journal/content_list.php?id=8541. – Дата доступа: 17.01.2015.
7. 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.
8. Краевский, В. В. Парад парадигм (послесловие к статье Н. Л. Коршуновой) / В. В. Краевский // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 20–24.
9. Кун, Т. Структура научных революций : пер. с англ. / Т. Кун ; сост. В. Ю. Кузнецов. – М. : АСТ, 2003. – 605 с.
10. Маркарян, Э. С. Теория культуры и современная наука (логико-методологический анализ) / Э. С. Маркарян. – М. : Мысль, 1983. – 284 с.
11. Микешина, Л. А. Методология научного познания в контексте культуры / Л. А. Микешина. – М. : Исслед. центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 1992. – 174 с.
12. Порус, В. Н. Парадоксальная рациональность (очерки о научной рациональности) / В. Н. Порус. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 124 с.
13. Розин, В. М. Специфика и формирование естественных, технических и гуманитарных наук / В. М. Розин. – Красноярск : Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. – 200 с.
14. 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.
15. Соловцова, И. А. Методологическая культура исследователя в гуманитарной педагогической парадигме / И. А. Соловцова // Изв. ВГПУ. – 2009. – № 1. – С. 11–15.
16. Степин, В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
17. Швырёв, В. С. Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность / В. С. Швырев. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 176 с.