

ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ ПАРАДИГМЫ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

А.А. Арламов

Кубанский государственный университет, г. Краснодар

В сентябре (с 22.09 по 26.09 2006 года) в поселке Хоста города Сочи (Россия) состоялся методологический семинар-конференция «Парадигма педагогики в контексте развития научного знания». Инициаторы его организации - научный совет по философии образования и проблемам методологии исследования РАО (действительный член РАО В.В. Краевский), факультет педагогики, психологии и коммуникативистики (декан В.М. Гребенникова) и НИИ проблем образования Кубанского государственного университета (директор А.А. Арламов). Научное руководство семинара осуществлялось действительным членом РАО В.В. Краевским и зав. лабораторией управления качеством педагогических исследований НИИ проблем управления образованием РАО Е.В. Бережновой.

Анализ публикаций и опубликованных материалов сборника, выступлений и состоявшейся дискуссии на методологическом семинаре-конференции позволяет сделать некоторые выводы.

Методологический интерес обсуждаемой проблемы – поиск категориального аппарата развития педагогической науки. Он обусловлен тем, что под видом научного плюрализма появилось труднообозримое множество «педагогик» и «парадигм». Употребление указанных понятий зачастую не удовлетворяют требованиям логики. Их использование не учитывает соотношение философского, общеметодологического, специально методологического уровней современной методологии науки. Не осуществляется спецификация понятия парадигма как процедура по выявлению признаков парадигмы адекватных объекту педагогической науки. Всеми осознанно, что экстраполяция смысла парадигмы, обозначенного и полученного Т. Куном на основе историко-методологического анализа естественных наук без осуществления указанной методологической процедуры может иметь негативные последствия для педагогической науки и практики. Методологический интерес к понятию парадигма связан с поиском научной рациональности в педагогике, логике развития педагогической теории. Собственно педагогический интерес к понятию парадигмы связан с тем, что оно является основанием социализации начинающего исследователя в научном сообществе, основанием развития его методологической культуры, что, как известно, способствует повышению качества педагогического исследования. На семинаре было больше поставлено вопросов, чем дано ответов.

Сегодня педагогическая наука находится в состоянии поиска. В педагогике нет единого понимания смысла и функции категории парадигма. В философии и методологии педагогики не разработан инструментарий выявления и понимания парадигмы науки, хотя сама проблема значима и для повышения качества педагогического исследования, и для педагогического сопровождения социализации становящихся исследователей в научном сообществе.

С разным уровнем аргументации были представлены различные способы понимания смысла парадигмы в педагогике. В качестве основания их выявления было взято различие значение слова парадигма и его смысл. По Г.Г. Шпету под значением понимается «тот многозначный набор, который фиксируется словарями, смысл же лежит в плоскости того единственного понимания, которое возникает в данном речевом контексте» [1]. В науке понятие-слово однозначно. Его смысл предопределен той реальностью, которое оно отражает. Рассмотрим основные трактовки понятия парадигмы в педагогике.

Первая из них В.В Краевского. Она близка к ее трактовке Т. Куном. Парадигма – это модель научной деятельности как совокупность теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев. При этом фиксируется, что парадигма единственна. Теоретическая принадлежность понятия – проблемы развития науки, его методологический аспект. Её изменчивость рассматривается в историческом контексте. Главная проблема в способе субстанционального наполнения парадигмы, а не ее структурной реорганизации.

Вторая из них берет за основу понимания парадигмы значение методологический «образец». При этом собственно образец характеризуется в зависимости от способа понимания бытия профессиональной педагогической деятельности. В итоге возникают три «парадигмы» (И.А. Колесникова), что адекватно избранной автором реальности.

Третий так же берет за основу понимания парадигмы значение концептуальный «образец». При этом в качестве образца рассматривается новаторский педагогический опыт (Корнетов и др.), различающийся философскими концепциями человека, которые лежат в основе обоснования предлагаемых педагогических технологий. Здесь уже другой денотат термина. В итоге возникает многообразие парадигм. При таком подходе гносеологический аспект концепции отождествляется с парадигмой.

Четвертые различают парадигмы как модели научной и инновационной деятельности (Н.А. Лызь, Е.В. Бондаревская и др.), что противоречит принципу единства науки и практики. Построение инновационного проекта осуществляется, как известно, на основе научных результатов.

В пятой трактовке (А. А. Арламов), за основу понимания взято значение слова парадигмы - модель. Его денотат – целостность внутренних факторов, влияющих на развитие педагогической науки и практики в их взаимосвязи. Парадигма представляется как система методологических концептов: бытия Человека, педагогической науки, получение научных знаний об образовательных явлениях, педагогического знания, рационализации педагогической практики. Предлагаемый методологический конструкт описывает ориентационное пространство развития педагогической науки и практики в их взаимосвязи. Эта модель позволяет описывать, анализировать и прогнозировать изменение парадигмы и его последствия для педагогической науки и практики. Каждая точка в «пятимерном пространстве» с учетом времени характеризует состояние развития педагогической науки и практики, а также систему их взаимосвязи. Наряду с этим, парадигма задает ориентиры частному педагогическому исследованию и позволяет научно обосновывать, при необходимости, ее трансформацию. Быть может, такое понимание парадигмы педагогики сделает возможным реализовать идею И. Лакатоса «рассматривать научные революции как рационально реконструируемый прогресс знания, а не как обращение в новую веру» [2].

Существование в образовании образцов-ориентиров различных видов педагогической деятельности – реальность. Однако их обозначение одним и тем же именем не удовлетворяет ни одному из принципов теории именовании Фреге.

Выводы. В парадигме, наряду с теоретическими, методологическими и аксеологическими установками, должна быть отражена и праксеологическая. Вместе с тем, установки необходимы, но не достаточны. Парадигма задает не только направленность научного поиска, но и нормы его проектирования. Как методологическому конструкту, ей присущи следующие ориентационные свойства: аксиологичность (проявляется в соотносении цели научной деятельности и ценностных отношений бытия); эвристичность (опыт креативной когнитивной деятельности); прагматичность (проявляется в построении таких форм научного знания, которые эффективны для применения в практике); конвенциональность (всеми приняты правила деятельности). При этом следует различать парадигму и модель системы связи науки и практики. Парадигма - ориентационное пространство развития системы. Модель – её теоретическое представление. В педагогике парадигма – ориентационное пространство развития системы связи педагогической науки и образования. Его определяют ряд координат: человеческое бытие, педагогическая наука, познание образования, трансформация педагогической практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шпет Г.Г. *Philosophia Natalisc*. Избранные психолого-педагогические труды /Отв. ред.-сост. Т.Г. Щедрина - М: РОССПЭН, 2006, -с. 13.
2. Лакатос И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ // В кн.: Кун Т. Структура научных революций /Пер. с англ. Сост. В.Ю. Кузнецов. – М. ООО «Издательство АСТ», 2001. – 608 с.