

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-07-18

УДК 37.015

Гелясина Елена Владимировна

Витебский областной институт развития образования

г. Витебск, Беларусь

e-mail: elena_popkova@list.ru

**ПАРАДИГМАТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ НАУЧНОГО ПОДХОДА
В ПЕДАГОГИКЕ**

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению парадигматической составляющей научного подхода в педагогике. Анализируется генезис понятия «парадигма» в научном дискурсе. Раскрываются аспекты его понимания в педагогике. Выявлены структура и функции парадигмы. Представлены различные варианты классификации педагогических парадигм. Описаны этапы разработки парадигматического ядра научного подхода в педагогике.

Ключевые слова: Педагогическая парадигма, научный подход, структура парадигмы, функции парадигмы в педагогике.

Для цитирования: Гелясина Е.В. Парадигматическая составляющая научного подхода в педагогике. *Педагогика: история, перспективы*. 2020. Том. 3. № 1. с. 07-18.

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-07-18

Elena V. Gelyasina

Vitebsk regional Institute of education development

Vitebsk, Belarus

e-mail: elena_popkova@list.ru

PARADIGMATIC COMPONENT OF THE scientific APPROACH IN PEDAGOGY

Abstract: The article is devoted to consideration of the paradigmatic component of the scientific approach in pedagogy. The genesis of the concept of “paradigm” in scientific discourse is analyzed. The understanding aspects in pedagogy are revealed. The structure and functions of the paradigm are revealed. Various classification options of pedagogical paradigms are presented. The stages of developing the paradigmatic core of the scientific approach in pedagogy are described.

Key words: Pedagogical paradigm, scientific approach, paradigm structure, paradigm functions in pedagogy.

For citation: Gelyasina E.V. Paradigmatic component of the scientific approach in pedagogy. *Pedagogy: history, prospects*. 2019. Vol. 3. no. 1. PP. 07-18.
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-07-18 (In Russ., abstr. in Engl.).

Разработка методологических основ педагогического исследования принадлежит к числу фундаментальных проблем теоретического знания. В современных социокультурных реалиях наблюдается интенсивное развитие педагогической науки и оформление в ней большого числа концепций каждая из которых конституирует особую стратегию понимания, конструирования и описания педагогической реальности. В ситуации сложившегося «концептуального плюрализма» особую значимость приобретает тщательный и глубокий методологический анализ представленных теоретических обобщений. Такого рода анализ создает принципиальную возможность для выработки ориентиров в оформлении понимания сущностных характеристик современного образования, его целевых и аксиологических оснований, содержательно-процессуальной специфики, критериально-оценочного инструментария. Считаем, что единицей методологического анализа может выступить научный подход. Введем рабочее определение данного концепта. В нашем понимании научный подход – это определенная методологическая конструкция, фиксирующая обобщенное теоретическое знание, которое обуславливает стратегию исследовательской деятельности, влияет на выбор ее объекта, методов, средств, правил осуществления, языка описания нового знания, способа его встраивания в «дисциплинарную вечность».

В философии науки структура подхода рассматривается в единстве парадигматического, синтагматического и прагматического компонентов. Благодаря первому из них задается онтологическое поле изучаемой реальности и детерминируются схемы ее описания. Второй компонент предопределяет выбор языка исследования, комплекс применяемых логических процедур, способов понимания, объяснения и аргументации. Благодаря третьему (прагматическому) компоненту создается аксиологический фундамент исследовательской деятельности, формулируются ее цели и принципы. Таким образом, комплекс парадигматического, синтагматического и прагматического компонентов подхода обуславливает стратегию и механизмы изучения избранного для исследования фрагмента педагогической реальности.

Наличие в подходе парадигматического компонента актуализирует необходимость выявления сущностных характеристик феномена «парадигма». Содержание понятия, обозначающего выше названный феномен, не получило однозначной трактовки. Впервые понятие «парадигма» (парадейгма) встречается в философских трудах античности. Так, Платон [14] с помощью понятия «парадигма» обозначает первообраз для всего сущего. Как отмечает А.Ф. Лосев [11], согласно космологическим воззрениям Платона, космос, все его части и все вещи мира создаются миром идей (высшими богами), а тот в свою очередь созидается порождающей моделью. Эта модель представляет собой совместное действие двух первоначал: парадейгмы – первообраза и созидательной силы, порождающей все сущее. Греческое слово «парадейгма», как отмечает А.Г. Дугин [5], образовано от двух греческих слов: «para-», что означает «сверх», «над» и «deigma» - манифестация, обнаружение, проявление. Поэтому буквально парадейгма означает «то, что обнаруживает определенность, но само остается непроявленным».

Следует заметить, что со времен античности и вплоть до середины XX века понятие «парадигма» исчезает из философского дискурса. Обращение к нему происходит лишь в середине XX века. Возвращает понятие «парадигма» в научный оборот Г. Бергман – представитель логического позитивизма. В работе [22], где Г. Бергман исследует возможности построения идеального языка, понятие парадигма фигурирует как синоним нормативности и стандартизованности.

Наиболее четкое оформление понятие «парадигма» получило в науковедении благодаря работам Т. Куна. В самой цитируемой работе Т. Куна «Структура научных революций» [10] парадигма понимается как общепризнанные в научном сообществе достижения, которые могут быть использованы в качестве модели для постановки и решения научных проблем. Такое понимание парадигмы указывает на то, что она предопределяет выбор «господствующей» теории – той, которая считается наиболее обоснованной, полной, эвристически значимой, функционирующей на данном этапе развития науки как объяснительный принцип.

Важно заметить, что Т. Кун выступает против отождествления понятий «парадигма» и «теория». Чтобы усилить различия и не допустить использование названных понятий как взаимозаменяемых, Т. Кун вместо понятия «парадигма» вводит понятие «дисциплинарная матрица». Структуру дисциплинарной матрицы он представляет через совокупность четырех взаимосвязанных элементов.

Первый элемент получает название «символические обобщения» (в своем изложении мы закавычиваем названия элементов, повторяя авторский стиль Т. Куна). Специфика символических обобщений заключается в том, что они всегда представлены как формализованные описания. Это позволяет обеспечить однозначность их прочтения и интерпретации всеми без исключения представителями научного сообщества. Второй элемент дисциплинарной матрицы – «метафизическая часть парадигмы». Этот элемент включает систему общепринятых предписаний, которые берутся в качестве оснований для объяснения сущности изучаемого явления и разработки путей решения научной проблемы. Третий компонент имеет аксиологическую природу и функционирует в качестве консолидирующего начала научного сообщества. Принятая система ценностей обуславливает выбор критериев научности и истинности получаемого знания, определяет отношение к наблюдаемым аномалиям, устанавливает степень необходимости следовать выработанным ранее правилам, принципы определения социальной значимости полученных научных результатов.

Четвертый компонент определяет образец решения поставленной исследовательской задачи. Он выводится из общепризнанной (господствующей) теории и задает способ видения проблемной ситуации, позволяет установить аналогии новой задачи с той, которая уже была решена ранее.

В ходе анализа воззрений Т. Куна на сущность парадигмы, необходимо обратить внимание на то, что названный феномен рассматривался им в контексте развития «наук о природе» и оформления физических теорий.

Возможность экстраполяции сформулированных в Структуре научных революций положений на область гуманитарных наук, Т. Кун рассматривает весьма скептически. Его скепсис обусловлен тем, что в гуманитарии не может господствовать только одна теория. Эту же мысль высказывает М.Н. Насиров [12]. Он аргументированно показывает, что невозможно, опираясь на одно единственное основание создать многогранную гуманитарную картину мира. Столь же безосновательными являются попытки использования математических моделей для создания образцов для решения гуманитарных проблем. Эту точку зрения разделяет А.Л. Никифоров [13]. Он считает невозможным суще-

ствование в гуманитарных науках методологического конструкта аналогичного парадигме (в понимании Т. Куна).

Иное мнение высказывают Н.Г. Агапова [1], Е.В. Бережнова [9], Е.В. Бондаревская [3], Б.Г. Корнетов [6], Н.Л. Коршунова [7], С.А. Кравченко [8], О.Г. Прикот [17], Дж. Ритцер [18], С.И. Платонова [15], В.В. Краевский [9] и другие. В работах по методологии педагогики не только обосновывается легитимность парадигмы в онтологическом поле педагогической науки, но и раскрывается ее аналитический потенциал. Следуя Б.Г. Корнетову [6], оформленная парадигма задает систему координат для научно-педагогического поиска, позволяет исследователю ориентироваться во всем многообразии педагогических систем прошлого и настоящего.

Вместе с тем, признавая правомерность парадигмы в научно-педагогическом дискурсе, выше названными учеными по-разному понимается ее сущность. Главной «точкой расхождения» их позиций выступает объем понятия, детерминирующий его «семантический диапазон». Н.Г. Агапова [1], Е.В. Бондаревская [3], Г.Б. Корнетов [6] считают, что парадигму в педагогике следует рассматривать как привычную, устоявшуюся, получившую подтверждения точку зрения, которая позволяет создать образец решения исследовательских и практических задач. Поэтому, они полагают, что термин «парадигма образования» является корректным. В частности, Н.Г. Агапова выделяет социоцентрическую, персоноцентрическую, природоориентированную, культуроориентированную парадигму образования. Г.Б. Корнетов рассматривает парадигмы педагогики авторитета, манипуляции и педагогики поддержки. О.Г. Прикот [17] называет и описывает естественнонаучную, технократическую, эзотерическую, гуманистическую и полифоническую парадигмы. По меткому замечанию В.В. Краевского [9] на смену «параду педагогик» приходит «парад парадигм». Е.В. Бережнова [9], В.В. Краевский [9] и Н.Л. Коршунова [7] высказываются в пользу сохранения в педагогике общепедагогического смысла понятия «парадигма». Они отстаивают позицию, согласно которой парадигма есть модель (образец) научной деятельности, совокупность теоретических стандартов и комплекс методологических норм. Основу парадигмы составляют научные достижения, признанные за истинные всеми представителями научного сообщества. Это позволяет данным достижениям в течение определенного времени функционировать как образец постановки научных проблем и выработки путей их решения. Мы придерживаемся второй точки зрения и считаем недопустимым «механический перенос» понятия из области педагогической науки в образовательную практику.

Все сказанное выше подтверждает право парадигмы на существование в научном педагогическом знании. Ее сущность детерминирована ключевой функцией – служить образцом постановки и решения научно-педагогических проблем. Наряду с названной функцией, как показано в работе С.И. Платоновой [15], в социально-гуманитарных науках парадигма может являться средством метатеоретического анализа. Такие функциональные возможности обусловлены структурной организацией парадигмы. Последняя фундирована онтологическим, эпистемологическим, методологическим и аксиологическим компонентами.

Охарактеризуем содержательное наполнение каждого из названных компонентов педагогической парадигмы. Первый – онтологический компонент, очерчивает тот фрагмент реальности, который может считаться педагогической. В характеристике онтологического компонента раскрываются закономерности функционирования и развития педагогической реальности, фиксируются изучаемые педагогические объекты, их тип, свойства, отношения, механизмы детерминации, закономерности генезиса.

Эпистемологический компонент определяет особенности получения научного знания, его структуру, уровни, динамику, критерии истинности, язык описания. В эпистемологическом компоненте парадигмы находят отражение традиции и схемы постановки исследовательских проблем, способы их решения, обоснование истинности получаемого знания.

Методологический компонент определяет систему методов, приемов, способов познания педагогической реальности.

Аксиологический компонент характеризует идеалы и нормы научно-педагогического исследования, регламентирует его нравственно-этические основы. Данный компонент регулирует как внутренние отношения (выстраиваемые в рамках определенного научного сообщества), так и внешние (устанавливаемые между наукой с культурой, образованием, политикой, экономикой и иными сферами).

Благодаря наличию в структуре парадигмы всех выше перечисленных компонентов она может выполнять ряд методологических функций. Первая из них связана с возможностью функционирования парадигмы в качестве предпосылочного знания. В данном случае парадигма является методологической основой для создания новых педагогических концепций. Вторая функция – аналитическая. Выполнение аналитической функции заключается в возможности использования той или иной парадигмы в качестве основания для анализа уже существующих педагогических концепций. Третья – систематизирующая функция состоит в возможности осуществить классификацию созданных концепций с ориентацией на их принадлежность к той или иной педагогической парадигме.

В рамках осуществляемого нами изложения, считаем необходимым сделать важное замечание, касающееся соотношения понятий «парадигма», «теория», «наука». Следуя С.И. Платоновой [15], объем понятия «парадигма» значительно превосходит объем понятия «теория». Семантическое ядро парадигмы всегда охватывает несколько теорий. В социально-гуманитарных науках, как правило, в одном и том же пространственно-временном континууме сосуществует несколько парадигм. Исходя из этого «выстраивается» следующий ряд феноменов (и, как следствие, ряд, обозначающих их понятий): педагогическая наука – педагогическая парадигма – педагогическая теория.

Полагаем, что характеристика педагогической парадигмы будет неполной, если ее осуществлять внеконтекстно, без погружения в определенный «социально-исторический горизонт». Именно горизонт обуславливает преобладающий тип научной рациональности. В современном науковедении выделяется три основных типа научной рациональности: классический, неклассический и постнеклассический. Каждый из них «имеет дело» с определенным типом объектов исследования. Классическая рациональность «работает» с объектами, которые представляют собой простые системы, неклассическая – с объектами, которые являются сложными саморегулирующимися системами, постнеклассическая – с объектами, функционирующими как сложные саморазвивающиеся системы. Природа каждого из названных типов объектов предопределяет особенности исследовательской программы, разрабатываемой для их изучения. Так, для классического описания свойств объектов как простых систем приемлема суммативность. То есть, система в целом характеризуется как сумма свойств компонентов, которые входят в ее состав. При этом компонентам, взятым изолированно (в отрыве от других составляющих системы), приписываются те же самые свойства, что и компонентам, включенным в систему. Классические системы рассматриваются как детерминированные. Их поведение обусловлено связями, устанавливаемыми между отдель-

ными компонентами. Для таких систем пространство и время задаются как внешние параметры. Субъект, изучающий такого рода системы, максимально от них дистанцируется. При этом дистанцирование субъекта, его элиминация рассматриваются как факторы, обуславливающие объективность получаемого знания.

В неклассической рациональности исследователи обращаются к изучению сложных систем. Последние, как известно, имеют иерархическое строение, состоят из подсистем (относительно автономных систем более низкого порядка), связаны с окружающей средой. Отличительной чертой сложных систем является имеющийся в них блок управления, благодаря которому они поддерживают свою целостность. Этим системам свойственен гомеостаз, они саморегулируемы и отличаются стохастическим (вероятностным) поведением. В отличие от простых систем, в сложных системах по-другому выстраивается соотношение целого и части. Взаимодействующие части сложной системы утрачивают свою автономность. Взаимодействие приводит к появлению у системы нового – интегративного свойства. Важным маркером сложных саморегулирующихся систем является их целеориентированность. Это напрямую «сказывается» на их поведении. Целеориентированные системы уже в меньшей степени (по сравнению с классическими системами) имеют внешнюю детерминацию. В большей степени на их поведение оказывает влияние «целевая причинность», выражающаяся в устремленности системы к осуществлению своей собственной внутренней программы. Оценка сложных систем осуществляется на основании двух временных параметров: «внешнего времени системы» и «внутреннего времени системы». Результаты изучения такого рода систем в значительной степени зависят от избранного исследовательского метода. При этом важно заметить, что ни один из методов изучения будучи взят изолированно (сам по себе) не позволит сформировать всестороннее и исчерпывающее представление о сложной системе. В силу названного обстоятельства исследование сложных систем строится в соответствии с принципом дополнительности.

В период постнеклассики в качестве объектов исследования выступают сложные саморазвивающиеся системы. Непрерывно осуществляющиеся эволюционные процессы приводят к усложнению их организации, усилению дифференциации, возникновению новых иерархических уровней. Эти системы функционируют как открытые. Они находятся в состоянии постоянного обмена информацией с окружающей средой. Это оказывается возможным благодаря наличию в системе каналов коммуникации и управляющего комплекса. Специфической чертой сложных саморазвивающихся систем является их человекомерность. При этом человек не просто их создатель. Он их неотъемлемая составляющая. Не только человек влияет на систему. Новые качества, возникающие у человека, являются следствием воздействия на него этих систем. Это означает, что для компонентов сложных саморазвивающихся систем характерны ко-эволюционные процессы. По мнению В.С. Степина [20], исследование саморазвивающихся систем требует разработки принципиально новых стратегий. Это связано с тем, что в проблемное поле попадают вопросы, связанные с самоопределением человека, его идентичностью, выбором нравственно-этических оснований. Саморазвивающиеся системы относительно стабильны. Однако их стабильность не является статической. Системы находятся в состоянии динамического равновесия. Они имеют богатый потенциал возможных состояний. В процессе своей эволюции данные системы постоянно сталкиваются с необходимостью делать выбор среди множества равновероятных вариантов.

В философской и педагогической антропологии, а также в истории и методологии педагогики предложено несколько вариантов универсальных матриц парадигмального описания. Каждая из них имеет свое методологическое основание. В авторском варианте Н.Г. Агаповой [1] в качестве такого основания взята ценностная ориентация образования. Данная ориентация соотносится с основными типами бытия: Природа, Культура, Общество, Человек. Это позволило Н.Г. Агаповой оформить выделить две пары педагогических парадигм: природоориентированные – культууроориентированные; социоцентрические – персоноцентрические.

И.Н. Степанова [19] использует иное основание для классификации парадигм. Ее рассуждения выстраиваются на основе конструкции «методологический эссенциализм». Как известно, данная конструкция была введена в философию науки К. Поппером [16] для обозначения способа ориентации научного познания на выявление и характеристику «истинной сущности вещей». В образовании сущностной основой и «мерой всех вещей» является Человек. Поэтому основанием для определения педагогических парадигм в авторском варианте И.Н. Степановой выступают антропологические константы. Традиционно сущность человека описывается через соотнесение телесного, душевного и духовного. В философско-антропологическом учениях по-разному решается вопрос о первооснове, определяющей человеческое в человеке. И.Н. Степанова останавливается на пяти обобщенных вариантах решения данного вопроса. Образцы, составляющие суть каждого решения, дают ей возможность оформить онтологическое поле пяти педагогических парадигм: соматического эссенциализма, социологического эссенциализма, психического эссенциализма, спиритуалистического эссенциализма, интегративного эссенциализма. Ключевыми идеями соматического эссенциализма являются: телесная сущность человека, доминирование природы над культурой, необходимость следования законам природы, понимание природы как источника естественных законов. Данная парадигма выступает методологической основой концепций, рассматривающих стратегии природосообразного воспитания. Социологический эссенциализм – вторая парадигма – утверждает человека как биосоциальное существо, имеющее первую (биологическую) и вторую (социальную) природу. Она задает образец для выработки концепций, которые обобщенно могут именоваться концепциями социального образования. В парадигме психического эссенциализма Душа мыслится исконно человеческим качеством. Согласно И.Н. Степановой, ценностными установками педагогических концепций, выстроенных в русле этой парадигмы являются душевное общение, понимание других людей, единение с ними, способность вчувствоваться в их внутренний мир, благожелательность и симпатия по отношению к другому. Духовная сущность человека и создание условий в образовательном процессе для становления его духовности – центральная идея парадигмы спиритуалистического эссенциализма. Все четыре, упомянутые выше парадигмы, делают акцент на одной из сущностных характеристик человека и возводят ее в абсолют. Это не позволяет оформиться многомерному взгляду на человека. Обозначенный недостаток снимается в парадигме интегративного эссенциализма и находит педагогическое воплощение в концепциях, описывающих стратегии формирования целостного человека.

Более детализированный вид имеет универсальная матрица, разработанная Г.Б. Корнетовым [6]. Она включает восемь позиций, которые определяют основа-

ния для описания парадигмы. Первое основание – принципиальная «формируемость» (термин Г.Б. Корнетова) человека и значимость учета при этом его врожденных способностей. В соответствии с этим основанием возможны три варианта: 1) воспитанник – «чистая доска», принципиальная воспитуемость человека; 2) ребенок обладает врожденными способностями, однако их учет – второстепенный фактор; 3) образование возможно лишь при условии следования педагога природе ребенка. По второму основанию – локализация преобразующих человека влияний – педагогические парадигмы делятся на: 1) признающие единственным источником образования внешние влияния; 2) наделяющие человека качеством внутренней активности, но рассматривающие ее как фактор преобразования исключительно в ситуативном плане; 3) характеризующие активность человека как необходимое его качество, проявляемое в любых обстоятельствах и кардинальным образом влияющее на процесс образования. Третьим основанием для классификации педагогических парадигм выступает роль, которая отводится специально организуемому педагогическому воздействию в образовательном процессе. В соответствии с этим выделяются парадигмы, где педагогическое влияние играет: 1) первостепенную роль; 2) второстепенную; и 3) практически незначимую. В качестве четвертого основания Г.Б. Корнетов заявляет «характер педагогических влияний». Однако, по нашему мнению, то, о чем ведет речь автор более точно следовало бы обозначить как «сфера приложения педагогических усилий». По этому основанию выделяются парадигмы, задающие образец: 1) формирования («выковывания», как выражается Г.Б. Корнетов) личности по внешне заданному образцу; 2) организация взаимодействия, ориентированного на достижение поставленной цели; 3) осуществления педагогической поддержки ребенка в процессе его самоопределения и самореализации. Пятый аспект, заложенный в универсальную матрицу – педагогический идеал, задающий понимание назначения образования. В зависимости от варианта интерпретации идеала выделяют: 1) парадигмы формирования человека – носителя социальных и профессиональных функций, освоившего определенный ролевой репертуар; 2) парадигмы образования, обеспечивающего индивидуальность человека через освоение им социальной нормы; 3) парадигмы, где образование рассматривается как проектирование человеком себя, реализация своей уникальности. Шестое основание для дифференциации парадигм – модель организации педагогом процесса образования. Г.Б. Корнетов выделяет три типа модели и одноименные им парадигмы: 1) авторитета педагога; 2) педагогической манипуляции; 3) педагогической поддержки. Седьмое основание фиксирует различное понимание ключевой функции образования, которую оно выполняет в культуре. Следуя этому, выделяют: 1) парадигмы в которых образование выступает как способ воспроизведения культуры, передачи ее в неизменном виде из поколения в поколение; 2) парадигмы, в которых образование является средством усвоения и творческого переосмысления традиционной культуры; 3) парадигмы, в которых образование, ориентировано на формирование способностей порождать инновационные идеи, создавать новые культурные формы. Восьмым основанием для выделения типа педагогических парадигм является условие обретения человеком жизненного опыта. Это позволяет выделить парадигмы, следуя которым: 1) обретение опыта предстает как усвоение выработанных в культуре образцов посредством их перевода во внутренний план; 2) отчужденный культурный опыт переживается,

присваивается и приобретает уникальные очертания; 3) опыт вырабатывается человеком самостоятельно и рефлексивируется.

Считаем, что использование предложенной Г.Б. Корнетовым матрицы, позволяет описать педагогические парадигмы с достаточной степенью полноты. Однако эта матрица построена по «плоскостному принципу», что затрудняет «объемное» видение парадигмы и, как следствие, «объемное» видение подхода как методологической организованности, включающей парадигму в качестве центрального компонента.

На наш взгляд при разработке парадигматической составляющей методологического подхода в педагогике вначале необходимо рассмотреть результаты проведенной исследователем проблематизации. Появление данной эпистемологической процедуры связывается с именем М. Фуко [21]. В его понимании проблематизация представляет собой специфическую феноменологическую практику, позволяющую ввести объект изучения в «пространство игры истинного и ложного». А.Ю. Гура [4] развивает эту мысль и аргументированно показывает, что проблематизация дает возможность для «обратного движения» мысли. Это позволяет исследователю пройти путь от ставшего знания («готовой истины») к неочевидным на первый взгляд противоречиям. Такие рассуждения позволяют пристально посмотреть на оформившуюся теорию, проанализировать все «подогнанные» друг к другу ее компоненты. Это отнюдь не ревизионерская практика, разрушающая возведенное «здание» теории. Проблематизация направлена на поиск нестыковок, неточностей, пробелов, неоднозначности понимания.

Большое значение проблематизации придает О.С. Анисимов [2]. Он отмечает, что использование данной методологической процедуры предполагает рефлексивное отношение к анализируемой практике. При этом работа с объектом анализа, по его мнению, должна быть сосредоточена не только на содержании выделенной анализируемой позиции, но и на способах мышления, которые обусловили возможность ее формулировки.

Следуя М. Фуко [21], выявленную вариативность трактовок и обнаруженную возможность обогащения знания следует воспринимать без отрицательной коннотации. «Сделанные находки» должны расцениваться как искомая ценность, ибо они могут стать неоценимым материалом для обнаружения и формулировки проблемы исследования. Оформление проблемы – вторая позиция, которая должна иметь место в процессе разработки парадигмального основания научного подхода.

Третья позиция – теоретическое представление способов решения сформулированной проблемы.

Таким образом, рассмотрение парадигматической составляющей научного подхода в педагогике позволяет сделать ряд обобщений:

1. Парадигма, будучи теоретическим ядром методологического подхода в педагогике, представляет собой комплекс общепризнанных в научно-педагогическом сообществе достижений, теоретических стандартов и методологических норм, задающих образец постановки научных проблем, выработки путей их решения, осуществления научно-педагогической деятельности в целом.

2. В педагогике парадигма выполняет ряд функций: методологическую, аналитическую, систематизирующую.

3. Структура парадигмы фундирована четырьмя компонентами: онтологическим (очерчивающим определенный фрагмент педагогической реальности) эпистемологическим (определяющим традиции и схемы получения нового знания), методологическим (отражающим систему методов, приемов, способов

познания педагогической реальности) и аксиологическим (регламентирующим идеалы и нормы научно-педагогического исследования, его нравственно-этические основы).

4. Разработка парадигмальных оснований подхода представляет собой трехэтапный процесс. Первый этап – проблематизация, второй – формулировка проблемы, третий – теоретическое представление способов решения сформулированной проблемы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Агапова, Н.Г. Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры): Монография / Н.Г. Агапова. – Рязань: Изд-во Ряз. гос. ун-та им. С.А. Есенина, 2008. – 364 с.
2. Анисимов, О.С. Методологический словарь для стратегов /О.С. Анисимов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://metodologika.ru/sites/default/files/content/Docs/2004/MetDicV2.pdf>. – Дата доступа: 01.04.2019.
3. Бондаревская, Е.А. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики /Е.В. Бондаревская //Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 3 – 11.
4. Гура, А.Ю. Проблематизация истины в познавательном процессе : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.01 /А.Ю. Гура ; Юж. федер. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2016. – 25 с.
5. Дугин, А.Г. Эволюция парадигмальных оснований науки /А.Г. Дугин. – М.: Арктогея-Центр, 2002. – 418 с.
6. Корнетов, Г.Б. История педагогики: Монография /Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2013. – 460 с.
7. Коршунова, Н.Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска /Н.Л. Коршунова //Педагогика. – 2006. - № 8. – С. 11 – 20.
8. Кравченко, С.А. Социология: парадигмы через призму социологического воображения: Учебник для студентов высших учеб. завед., обучающихся по специальности «Социология» /С.А. Кравченко. – М.: Экзамен, 2007. – 749 с.
9. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап /В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
10. Кун, Т. Структура научных революций /Т. Кун. – М.: АСТ, 2003. – 605 с.
11. Лосев, А.Ф. Вводные замечания к собранию сочинений Платона / А.Ф. Лосев // Сочинения : в 4. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007. – Т. 3. – Ч. 1. – С. 5 – 9.
12. Насиров, М.Н. Проблема отрицания парадигмальности социального знания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elibrary.ru/download/elibrary_20398657_36803567.pdf. – Дата доступа: 23.02.2019.
13. Никифоров, А.Л. Парадигма и научное сообщество /А.Л. Никифоров // Революция и эволюция: модели развития в науке, культуре, социуме: сборник научных статей / Под общей ред. И.Т. Касавина, А.М. Фейгельмана. – Н. Новгород: Изд-во Нижегородского госуниверситета им. Н.И. Лобачевского, 2017. – С. 9 – 11.
14. Платон. Тимей / Платон // Сочинения : в 4. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007. – Т. 3. – Ч. 1. – С. 495 – 587.
15. Платонова, С.И. Парадигмальная модель социального знания: Монография /С.И. Платонова. – Ижевск: ФГБОУ ВПО Ижевская ГСХА, 2012. – 160 с.

16. Попер, К. Открытое общество и его враги /К. Попер // В 2 т. – М.: Феникс, 1992. – Т.1: Чары Платона. - 448 с.
17. Прикот, О.Г. Лекции по философии педагогики / О.Г. Прикот. - СПб.: TVPincorporated, 1998. - 163 с.
18. Ритцер, Дж. Современные социологические теории /Дж. Ритцер. – СПб.: Питер, 2002. – 688 с.
19. Степанова, И.Н. Философско-антропологические парадигмы и их роль в развитии образования : автореф. дис. ... доктора философ. наук : 09.00.13 / И.Н. Степанова ; Омский гос. пед. ун-т. – Омск, 2006. – 37 с.
20. Степин, В.С. Системность объектов научного познания и типы рациональности /В.С. Степин // Вестник Томского государственного университета. – 2007. - № 1. – С. 65 – 76.
21. Фуко, М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности: работы разных лет / М. Фуко. – М.: Касталь, 1996. – 448 с.
22. Bergmann, G. The metaphysics of logical positivism. G. Bergmann. – New York : Longmans, Green end Co, 1954. – 341 с.

REFERENCES

1. Agapova, N. G. Paradigm orientations and models of modern education (system analysis in the context of cultural philosophy): Monograph, N. G. Agapova. Ryazan: publishing house of Ryazan. state University. S. A. Yesenina, 2008. 364 p. (In Russ.)
2. Anisimov, O. S. Methodological dictionary for strategists, O. S. Anisimov. Available at: <http://metodologika.ru/sites/default/files/content/Docs/2004/MetDicV2.pdf>. (accessed: 01.04.2019). (In Russ.)
3. Bondarevskaya, E. A. Paradigm as a methodological regulative of pedagogical science and innovative practice, E. V. Bondarevskaya . Pedagogy. 2007. No. 6. P. 3 – 11. (In Russ.)
4. Gura, A. Yu. Problematization of truth in the cognitive process: author's review. dis. ... kand. philosopher. Sciences: 09.00.01, A. Yu. Gura; Yu. fader. UN-T.-Rostov-on-don, 2016. 25 p. (In Russ.)
5. Dugin, A. G. Evolution of paradigmatic foundations of science. Moscow: Arctogea-Center, 2002. 418 p. (In Russ.)
6. Kornetov, G. B. History of pedagogy: a Monograph, G. B. Kornetov. Moscow: ASOU, 2013. 460 p. (In Russ.)
7. Korshunova, N. L. the Concept of paradigm: in search mazes, N. L. Korshunova. Pedagogy. 2006. No. 8. Pp. 11-20. (In Russ.)
8. Kravchenko, S. A. Sociology: paradigms through the prism of sociological imagination: a Textbook for students of higher education. <url>, students in the specialty "Sociology". S. A. Kravchenko. Moscow: Exam, 2007. 749 p. (In Russ.)
9. Krayevsky, V. V. Methodology of pedagogy: a new stage, V. V. Krayevsky, E. V. Berezhnova. Moscow: Akademiya, 2006. 400 p. (In Russ.)
10. Kuhn, T. Structure of scientific revolutions, T. Kuhn. Moscow: AST, 2003. 605 p. (In Russ.)
11. Losev, A. F. Introductory remarks to the collected works of Platon. A. F. Losev. Works: in 4. SPb. : Publishing house of the Saint Petersburg University, 2007. Vol. 3. Part 1. Pp. 5 – 9. (In Russ.)
12. Nasirov, M. N. The problem of denial of paradossalmente social knowledge Available at: http://elibrary.ru/download/elibrary_20398657_36803567.pdf. accessed: 23.02.2019. (In Russ.)

13. Nikiforov, A. L. Paradigm and scientific community, A. L. Nikiforov. Revolution and evolution: models of development in science, culture, and society: a collection of scientific articles, ed. by I. T. Kasavin, A. M. Feigelman. N. Novgorod: Publishing house of Nizhny Novgorod state University. N. I. Lobachevsky, 2017. PP. 9 – 11. (In Russ.)
14. Platon. Timaeus / Platon . Works: in 4. SPb. : Publishing house of the Saint Petersburg University, 2007. Vol. 3. Part 1. P. 495 – 587. (In Russ.)
15. Platonova, S. I. Paradigm model of social knowledge: Monograph, S. I. Platonova. Izhevsk: FGBOU VPO Izhevsk state agricultural Academy, 2012. 160 p. (In Russ.)
16. Poper, K. open society and its enemies, K. Poper . In 2 vols. Moscow: Phoenix, 1992. Vol. 1: The Charms Of Plato. 448 p. (In Russ.)
17. Prikot, O. G. Lectures on the philosophy of pedagogy. O. G. Prikot. Saint Petersburg: TVPincorporated, 1998. 163 p. (In Russ.)
18. Ritter, John. Modern sociological theories. Ritzer. Saint Petersburg: Peter, 2002. 688 p. (In Russ.)
19. Stepanova, I. N. Philosophical and anthropological paradigms and their role in the development of education: autoref. dis. ... doctor philosopher. Sciences: 09.00.13, I. N. Stepanova; Omsk state pedagogical University. UN-T. Omsk, 2006. 37 p. (In Russ.)
20. Stepin, V. S. Systemicity of objects of scientific knowledge and types of rationality, V. S. Stepin. Bulletin of Tomsk state University. 2007. No. 1. Pp. 65-76. (In Russ.)
21. Fouco M. Will to truth: beyond knowledge, power, and sexuality: works of different years. M. Fouco. Moscow: Castal, 1996. 448 p. (In Russ.)
22. Bergmann, G. The metaphysics of logical positivism. G. Bergmann. New York : Longmans, Green end Co., 1954. 341 p.

Информация об авторе: Гелясина Елена Владимировна, Кандидат педагогических наук, доцент, Заведующий кафедрой педагогики, частных методик и менеджмента образования. Витебский областной институт развития г. Витебск, Беларусь
e-mail: elena_popkova@list.ru

Поступила: 10.02.2020

После доработки: 22.02.2020

Принята к публикации: 27.02.2020

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Gelyasina Elena Vladimirovna, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy, Private Methods and Education Management, Vitebsk regional Institute of education development.
Vitebsk, Belarus
e-mail: elena_popkova@list.ru

The paper was submitted: 10.02.2020

Received after reworking: 22.02.2020

Accepted for publication: 27.02.2020

The author have read and approved the final manuscript.