

УДК 37.0(0.75.8)

UDC 37.0(0.75.8)

**ПОДХОД КАК ФОРМА  
МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ  
В ПЕДАГОГИКЕ****APPROACH AS A FORM OF  
METHODOLOGICAL KNOWLEDGE  
IN PEDAGOGICS**

**Е. В. Гелясина,**  
*кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой педагогики, частных  
методик и менеджмента образования  
ВОИРО*

**E. Heliasina,**  
*PhD in Pedagogics, Associate Professor, Head of the  
Department of Pedagogics, Special Methods  
and Management of Education,  
VRIDE*

Поступила в редакцию 24.01.20.

Received on 24.01.20.

В статье выявлена сущность, структура, место подхода в системе педагогического методологического знания. Раскрыты методологические функции подхода: онтологическая, эпистемологическая, аксиологическая и прагматическая. Выявлены особенности парадигматического, синтагматического и прагматического компонентов подхода. Дана интерпретационная характеристика парадигмы как центральной составляющей подхода. Описаны этапы разработки подхода: проблематизация, формулировка научной проблемы, представление способов ее решения.

*Ключевые слова:* подход, структура подхода, функции подхода, парадигма, этапы разработки подхода.

The article reveals the essence, structure, place of approach in the system of pedagogical methodological knowledge. It reveals methodological functions of approach: ontological, epistemological, axiological, pragmatic. It defines the features of paradigmatic, syntagmatic and pragmatic components of approach. It gives the interpretation characteristic of paradigm as a central component of approach. The stages of developing an approach are described: problematization, formulating the research problem, presentation of ways of its solution.

*Keywords:* approach, structure of approach, functions of approach, paradigm, stages of developing an approach.

**Введение.** Подход является одной из зрелых форм методологического знания в педагогике. На сегодняшний день в педагогической теории описаны десятки подходов к решению самых разнообразных проблем образования. Они принадлежат различным методологическим уровням и в связи с этим отличаются разным уровнем теоретических обобщений. Вместе с тем сам подход как форма методологического знания в педагогике не являлся объектом научной рефлексии. Поэтому считаем целесообразным обратиться к выявлению сущности феномена «подход», уточнить содержание понятия, отражающего данный феномен применительно к педагогической теории, выявить место и роль подхода в системе предпосылочных методологических структур педагогического знания, разработать варианты репрезентативного описания научного подхода в педагогике.

**Материалы и методы.** Решение задачи, поставленной в исследовании требует использования комплекса научных методов. В их числе метод построения идеального объекта, базирующийся на принципе восхождения от абстрактного к конкретному. Указанный метод позволяет посредством конкретизации философского понимания подхода оформить представление о нем как педагогическом феномене. С помощью формально-логических методов определения понятий раскрывается содержание понятия «научный подход в педагогике». Основные компоненты подхода, их функциональная спецификация, связи и взаимовлияния между ними выявляются с использованием метода структурно-функционального анализа. Феноменолого-герменевтические методы дают возможность раскрыть сущностные характеристики структурных компонентов подхода и осуществить педагогическую интерпретацию каждого из них.

Материалом исследования послужили работы по эпистемологии, философии науки, методологии педагогики.

**Результаты и их обсуждение.** Подход как форма существования научного знания методологического порядка характеризуется полифункциональностью.

Он выполняет онтологическую, эпистемологическую, аксиологическую и прагматическую функции. Реализация первой из них сопряжена с возможностью на основании определенного подхода сконструировать научную картину фрагмента исследуемой педагогической реальности, создать ее обобщенное представление, вписать в конкретный культурно-исторический контекст. Возможность выполнения подходом онтологической функции обусловлена оформленностью в нем представлений о характере исследуемых педагогических объектов, закономерностях, детерминирующих их природу и генезис, их встроенностью в пространственно-временной континуум.

Эпистемологическая функция подхода заключается в том, что он задает специфику структуры научного знания, получаемого в ходе педагогического исследования, определяет принципы его оформления, выбор языка описания, способ символической фиксации, порядок организации научно-исследовательской деятельности, реализации логических и исследовательских процедур, фиксирует образцы постановки и решения научных проблем, детерминирует критерии определения научности и истинности получаемого знания, способы его обоснования, принципы обогащения базовых научных констант. Эпистемологическая функция детерминирует возможность использования теоретически оформленного педагогического подхода в качестве методологического фундамента для построения нового знания, объяснительного принципа и средства прогнозирования его дальнейшего развития.

Аксиологическая функция проявляется через установление посредством подхода идеалов и норм научно-педагогического исследования, границ его использования, этических оснований, критериев оценки влияния полученных результатов на педагогику, образовательную практику, культуру, общество.

Прагматическая функция состоит в возможности создания на основе подхода интерпретационных схем, дающих возможность соотнести теоретическое

и эмпирическое знание, выработать рекомендации по совершенствованию образовательной практики, отобрать оптимальные способы решения выявленных проблем. Частными проявлениями прагматической функции подхода являются его аналитическая и прогностическая функции. Реализация первой из них позволяет исследователю методологически обоснованно осуществлять анализ изучаемого педагогического явления. Методологический потенциал прогностической функции состоит в возможности в русле избранного подхода оформить опережающее видение состояния объекта изучения.

Для определения содержательного наполнения понятия «подход» применительно к педагогике, мы обратимся к его философскому пониманию и выполним процедуру экстраполяции. В философской энциклопедии подход определяется как «комплекс парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании, характеризующих конкурирующие между собой стратегии» [1, с. 794]. Парадигматический компонент подхода фиксирует онтологическую картину фрагмента познаваемой педагогической реальности и схемы ее описания; синтагматический – обуславливает выбор языка описания, комплекс логических процедур, способы понимания, аргументации и объяснения; прагматический – детерминирует аксиологическую основу научно-исследовательской деятельности, ее цели и принципы.

Наличие в подходе парадигматического компонента актуализирует обращение к феномену «парадигма». До настоящего времени содержание понятия «парадигма», отражающее сущность одноименного феномена, не приобрело однозначного и четкого очертания [2]. В философском дискурсе оно впервые появляется в эпоху античности для обозначения взаимосвязей между миром реальности и миром идей. Обращение к этимологии слова «парадигма» позволяет А. Г. Дугину [3] сделать заключение о том, что оно происходит от двух греческих слов: «para-» (сверх, над) и «deigma» – проявление, манифестация, то есть в буквальном смысле слова «парадигма» – это то, что «манифестирует определенность», детерминирует ее, но при этом само остается непроявленным.

Наиболее четко в научном дискурсе понятие «парадигма» артикулировано в работах Т. Куна [4]. Он предлагает понимать ее как признанные всем научным сообществом достижения, определяющие модель постановки и решения проблем. Этим самым утверждается, что парадигма обуславливает «господствующую» теорию и методологические правила осуществления научно-исследовательской деятельности. Важно отметить, что Т. Кун не допускает эквиваленцию понятий «парадигма» и «теория». Чтобы исключить возможность использования данных понятий как взаимозаменяемых, он вводит термин «дисциплинарная матрица». Последнюю он рассматривает в единстве четырех компонентов: 1) символических обобщений (конвенциональных формализованных описаний, однозначно прочитываемых всеми членами научного сообщества); 2) метафизического (общепринятых предписаний для объяснения природы изучаемых явлений и выбора путей решения научной проблемы); 3) ценностей (детерминант определения научности и истинности знания); 4) образца решения определенной исследовательской задачи.

В работах Н. Г. Агаповой [5], Е. В. Бережновой [6], Е. В. Бондаревской [7], Г. Б. Корнетова [8], В. В. Краев-

ского [6], Н. Л. Коршуновой [9] и других ученых обоснована точка зрения, согласно которой в педагогике правомерно существование парадигм. Благодаря им, как утверждает Г. Б. Корнетов, представляется возможным выработать систему координат. Однако, несмотря на то, что все вышеперечисленные авторы признают легитимным существование парадигмы в педагогике, все же они по-разному мыслят сущность данного методологического конструкта.

Н. Г. Агапова [5], Е. В. Бондаревская [7] и Г. Б. Корнетов [8] под парадигмой понимают знание, истинность которого установлена, что дает основания для его использования в качестве образца постановки и решения задач в образовании. Как следствие, они считают вполне корректным термин «парадигма образования». В частности, Н. Г. Агапова рассматривает социоцентрические, персоноцентрические, природоориентированные и культуроориентированные парадигмы образования. Г. Б. Корнетов описывает парадигму педагогики авторитета, парадигму педагогики манипуляции и парадигму педагогики поддержки. Как замечает в этой связи В. В. Краевский, «парадигма педагогик» сменяется «парадом парадигм». Е. В. Бережнова [6], В. В. Краевский [6] и Н. Л. Коршунова [9] выступают за сохранение традиционного (общепедагогического) смысла понятия «парадигма» и необходимость его контекстного рассмотрения. Они настаивают на трактовке парадигмы как модели (образца) научной деятельности, как комплекса методологических норм и теоретических стандартов. Нам близка вторая точка зрения. Считаем, что недопустим механический перенос понятия из сферы педагогической науки в образовательную практику. По утверждению С. А. Лебедева [10], невозможна прямая экстраполяция в практическую сферу научных положений. Приведение опыта в соответствие с теорией – путь, требующий «когнитивных посредников» – особого интерпретационного знания.

Изложенное выше дает возможность рассматривать парадигму как особого рода методологический конструкт, сущность которого обуславливается выполняемой ею функцией – служить в качестве образца постановки и решения научных проблем. «Функциональная нагрузка» парадигмы обуславливается ее структурой, представленной онтологическим, эпистемологическим, методологическим и аксиологическим компонентами. Онтологический компонент педагогической парадигмы задает границу педагогической реальности, определяет закономерности ее функционирования и развития, фиксирует изучаемые педагогические объекты, их тип, свойства, отношения, смену состояний. Онтологический компонент парадигмы позволяет осуществлять онтологические построения и выявлять то, что конституирует педагогическую реальность. Эпистемологический компонент «отвечает» за особенности процесса получения нового научного знания, детерминирует его природу, формы, уровни, генезис, критерии научности и истинности, задает язык описания результатов исследования. В содержании эпистемологического компонента парадигмы зафиксированы схемы постановки и решения исследовательских проблем и способы обоснования истинности полученного знания. В методологическом компоненте раскрываются методы и средства познания педагогической реальности. Посредством аксиологического компонента устанавливаются идеалы и нормы научного исследования, определяются его нравственно-этические основы, регулируются взаимоотношения в научном сообществе. Описанная выше структура

парадигмы позволяет ей функционировать в качестве средства методологического анализа и выступать в роли предпосылочного знания, которое является методологическим ориентиром для разработки новых концепций.

Анализируя соотношение понятий «парадигма» и «теория», С. И. Платонова [11] делает заключение о том, что объем понятия «парадигма» значительно шире объема понятия «теория». Семантическое ядро парадигмы, как правило, включает целый ряд непротиворечащих друг другу теорий. В социально-гуманитарных науках могут одновременно сосуществовать несколько парадигм. Все сказанное позволяет следующим образом расположить понятия в порядке уменьшения их объема: наука – парадигма – теория.

Характеристика парадигматического слоя подхода будет недостаточной без его анализа в определенном «историческом горизонте», который задает доминирующий тип научной рациональности. На сегодняшний день всеобщее признание получили три основные типа научной рациональности: классический, неклассический и постнеклассический. Каждый из перечисленных выше типов рациональности задает специфическую характеристику объектов изучения. Объектами изучения классической науки являются простые системы, неклассической – сложные саморегулирующиеся системы, постнеклассической – сложные динамические самодетерминируемые и саморазвивающиеся системы. Онтологические характеристики перечисленных типов объектов изучения влияют на выбор «исследовательской программы», создаваемой для их изучения и особенностей описания полученных результатов. В классической науке изучаемые системы описываются как сумма свойств компонентов, входящих в их состав. При этом компоненты, существующие автономно, наделяются теми же свойствами, что и компоненты, включенные в состав системы. Пространство и время для таких систем существуют как внешнезаданные. Познающий их субъект дистанцирован. Его элиминация в исследовательском процессе рассматривается как условие получения достоверного знания.

Объектом изучения неклассической науки являются сложные иерархические системы. Они состоят из относительно автономных компонентов, образующих устойчивые связи. Целостность и жизнедеятельность таких систем обеспечивается блоком управления. Они гомеостатичны, для них свойственно стохастическое поведение. В отличие от простых систем в сложных системах по-иному соотносятся часть и целое. Взаимодействие частей обуславливает возникновение нового интегративного качества системы. Сложные системы целеориентированы, то есть они «стремятся» к реализации своей внутренней программы, поддержанию гомеостаза. Для таких систем вводится два временных параметра: «внешнее время» и «внутреннее время». Результаты изучения таких систем находятся в зависимости от избранных методов исследования. Необходимо подчеркнуть, что исчерпывающая характеристика сложным системам может быть дана при условии использования комплекса методов. В этой связи важным является соблюдение принципа дополтельности. Получаемое в процессе исследования представление о сложных саморегулирующихся системах детерминировано не только природой объекта изучения, но и способом постановки научной проблемы.

Постнеклассическая наука занимается изучением сложных саморазвивающихся систем. Этим системам свойственна эволюция, в процессе которой усложня-

ется их организация, усиливается внутренняя дифференциация, появляются новые уровни. Вновь возникшие уровни испытывают на себе влияние «исторических предшественников». Однако наблюдается и обратное влияние. Сложные саморазвивающиеся системы – это системы открытого типа, имеющие каналы коммуникации и управляющий комплекс. В качестве неотъемлемых компонентов таких системы выступают человек, экосистема, информационная и технико-технологическая система. Специфической чертой саморазвивающихся систем является их человекомерность. Человек не просто выступает создателем этих систем, обновляет и преобразует их, он является их органической частью. В силу этого он сам испытывает на себе влияние системы. Это указывает на то, что компонентам саморазвивающихся систем свойственны ко-эволюционные процессы.

По утверждению В. С. Степина [12] ни одна из научных дисциплин не обладает достаточным потенциалом для изучения саморазвивающихся систем. Их познание требует разработки принципиально новых междисциплинарных стратегий. Все это актуализирует новый вид исследовательских практик, требующих привлечения метадисциплинарных (метаязыковых) инструментов.

Раскрытые выше особенности парадигматического компонента подхода обуславливают специфику его синтагматического компонента. Последний детерминирует выбор языка описания и используемый в исследовании понятийно-терминологический аппарат. Именно избранный научный язык является средством объективации предметной и операциональной сторон знания, составляющего парадигмальное ядро подхода. У «присутствия», как утверждает М. Хайдеггер, обязательно есть язык – «просветляюще-утаивающее явление ... Бытия» [13, с. 199], язык есть дом бытия, он «о-существляется» бытием и пронизывается его устройством. Каждый подход специфичен по номиналу понятий, ракурсу рассмотрения объектов, обозначаемых с их помощью, а также способу понимания их природы и генезиса. В этой связи работа по созданию адекватного и четкого понятийного аппарата подхода представляется очень важной.

В современном научно-педагогическом дискурсе наряду с понятиями как особыми конструктами, отражающими способ видения и преобразования мира, нередко используют концепты (например, свобода, любовь, красота, совесть, сердечность, жизнь, труд и иные). По сравнению с понятиями – это языковые единицы более обобщенного уровня, «сгустки смысла», слово-образы «не высыхающие до понятий», позволяющие наиболее точно структурировать знание. В постнеклассической науке синтагматический компонент подхода обогащается метафорами. До недавнего времени метафоры использовались в основном в художественном дискурсе и обыденном познании. Однако в силу переосмысления роли интуиции и вне-рациональных механизмов в научном познании активизировался интерес к метафоре как средству постижения мира и выражения представлений о нем. В современном научном дискурсе метафора используется как специфический инструмент мышления, который обладает когнитивным, смысловым, художественным и эмоциональным потенциалом. Поэтому использование метафор дает возможность более точно, рельефно и эмоционально выразить научное знание.

Обращает на себя внимание то, что все компоненты подхода (парадигматический, синтагматический и прагматический) взаимосвязаны и взаимообусловлены. Особенности содержания прагматического компонента в значительной степени определяются преобладающим типом рациональности, который, как уже было отмечено выше, устанавливает критерии истинности получаемого научного знания.

Сущность, структура и функции подхода обуславливают направление и этапы работы по его созданию. По нашему мнению, первым этапом в создании подхода в педагогике является проблематизация. Она направлена на выявление противоречий, поиск «нестыковок», неточностей и пробелов в знании. С этих позиций проблематизация может рассматриваться как «поставщик материала» для выявления и формулировки научной проблемы. Ее артикуляция в педагогически адекватном научном языке – второй этап процесса разработки подхода. На третьем этапе осуществляется концептуализация, то есть создание общего видения путей и средств решения поставленной проблемы.

Поскольку подход позволяет определить методологическую рамку исследования и доминирующую интерпретационную схему, в процессе его конструирования и описания должны быть соблюдены требования: 1) системности, 2) теоретической обоснованности (в роли объяснительного принципа, зафиксированного в подходе, может выступать только знание определенной степени зрелости), 3) эвристичности, 4) фиксированности диапазона применения.

**Выводы.** Комплексное рассмотрение подхода как формы методологического знания в педагогике дает возможность сформулировать ряд умозаключений, касающихся его сущности, структуры, выполняемых функций, этапов работы по его созданию и описанию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Минск : Изд-во В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
2. Огурцов, А. П. Парадигма / А. П. Огурцов // Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
3. Дугин, А. Г. Эволюция парадигмальных оснований науки / А. Г. Дугин. – М. : Арктогея-Центр, 2002. – 418 с.
4. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М. : АСТ, 2003. – 605 с.
5. 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.
6. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
7. Бондаревская, Е. А. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 3–11.
8. Корнетов, Г. Б. История педагогики : монография / Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2013. – 460 с.
9. Коршунова, Н. Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска / Н. Л. Коршунова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 11–20.
10. Лебедев, С. А. Философия науки: общие проблемы : учеб. пособие / С. А. Лебедев. – М. : Изд-во Московского университета, 2012. – 336 с.
11. Платонова, С. И. Парадигмальная модель социального знания : монография / С. И. Платонова. – Ижевск : ФГБОУ ВПО Ижевская ГСХА, 2012. – 160 с.
12. Степин, В. С. Системность объектов научного познания и типы рациональности / В. С. Степин // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 1. – С. 65–76.
13. Хайдеггер, М. Письмо о гуманизме / М. Хайдеггер // Время и бытие : Статьи и выступления. – М. : Республика, 1993. – С. 192–220.

1. Научный подход является развитой формой методологического знания. Он представляет собой особого рода методологическую конструкцию, в которой зафиксировано совокупное теоретическое знание, предопределяющее научно-исследовательскую деятельность: выбор объектно-предметной области, аксиологических ориентиров, типа отношений в системе «объект – метод – субъект», методов, средств, способов интерпретации, используемого языка, схем описания полученных результатов и их согласованного включения в ранее оформившуюся систему научно-педагогического знания.
2. В педагогике подход выполняет ряд методологических функций: онтологическую, позволяющую сконструировать научную педагогическую картину мира; эпистемологическую, обеспечивающую понимание специфики научного педагогического знания; аксиологическую, определяющую идеалы и нормы научно-педагогического исследования; праксиологическую, ориентированную на конструирование путей совершенствования образовательной практики.
3. Научный подход – системное образование. В его структуру входят парадигматический, синтагматический и прагматический компоненты. Первый из них определяет онтологическую картину познаваемой педагогической реальности, исследовательские схемы и каноны описания; второй – обуславливает выбор языка и средств описания (понятия, концепты, метафоры); третий – устанавливает аксиологические ориентиры научно-исследовательской деятельности.
4. Разработка и описание научного подхода предполагает осуществление трех этапов: проблематизации, артикуляции научной проблемы, выбор направлений и способов ее решения.

#### REFERENCES

1. Noveyshiy filosofskiy slovar / sost. A. A. Gritsanov. – Minsk : Izd-vo V. M. Skakun, 1998. – 896 s.
2. Ogurtsov, A. P. Paradigma / A. P. Ogurtsov // Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar. – M. : Sovetskaya entsiklopediya, 1983. – 840 s.
3. Dugin, A. G. Evolyutsiya paradigmalnykh osnovaniy nauki / A. G. Dugin. – M. : Arktogeya-Tsentr, 2002. – 418 s.
4. Kun, T. Struktura nauchnykh revolyutsiy / T. Kun. – M. : AST, 2003. – 605 s.
5. Agapova, N. G. Paradigmalnyie orientatsii i modeli sovremenogo obrazovaniya (sistemnyy analiz v kontekste filosofii kultury) : monografiya / N. G. Agapova. – Ryazan : Izd-vo Ryaz. gos. un-ta im. S. A. Esenina, 2008. – 364 s.
6. Kraevskiy, V. V. Metodologiya pedagogiki: novyy etap / V. V. Kraevskiy, E. V. Berezhnova. – M. : Akademiya, 2006. – 400 s.
7. Bondarevskaya, E. A. Paradigma kak metodologicheskiy regulyativ pedagogicheskoy nauki i innovatsionnoy praktiki / E. V. Bondarevskaya // Pedagogika. – 2007. – № 6. – S. 3–11.
8. Kornetov, G. B. Istoriya pedagogiki : monografiya / G. B. Kornetov. – M. : ASOU, 2013. – 460 s.
9. Korshunova, N. L. Ponyatie paradigmy: v labirintah poiska / N. L. Korshunova // Pedagogika. – 2006. – № 8. – S. 11–20.
10. Lebedev, S. A. Filosofiya nauki: obschie problemy : ucheb. posobie / S. A. Lebedev. – M. : Izd-vo Moskovskogo universiteta, 2012. – 336 s.
11. Platonova, S. I. Paradigmalnaya model sotsialnogo znaniya : monografiya / S. I. Platonova. – Izhevsk : FGBOU VPO Izhevskaya GSHA, 2012. – 160 s.
12. Stepin, V. S. Sistemnost ob'ektov nauchnogo poznaniya i tipy ratsionalnosti / V. S. Stepin // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2007. – № 1. – S. 65–76.
13. Haydegger, M. Pismo o gumanizme / M. Haydegger // Vremya i bytie : Stati i vyistupleniya. – M. : Respublika, 1993. – S. 192–220.