

УДК 37:0018

С.Н. Северин

ПЕДАГОГИКА В КОНТЕКСТЕ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ: ПАРАДИГМАЛЬНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ

В статье раскрывается специфика социально-гуманитарного типа научного познания, аспекты трансформации парадигмы педагогического исследования в контексте постнеклассической научной рациональности, содержание субъективно-иррационального компонента педагогической парадигмы, эвристический потенциал иррациональных средств в гуманитарном научном исследовании, конкретизируется сущность аксиологического компонента парадигмы прикладного педагогического исследования, определяются содержательные элементы ценностного сознания педагога-исследователя как фактора интеграции рационально-логического и субъективно-иррационального аспектов в научно-педагогическом познании.

Введение

Специфика видов научной деятельности и, как следствие, дифференциация наук (естественные, технические, гуманитарные) обусловлена особенностями проблематики, предметов, методов, парадигм исследования.

Существуют концепции, отрицающие специфику гуманитарных наук. В частности, логические позитивисты абсолютизируют естественнонаучный идеал, нормы естественнонаучной методологии, отрицают философскую, мировоззренческую, любую ценностную проблематику как вненаучную.

На современном этапе гуманитарное научное знание уже не рассматривается как «несовершенное» по сравнению с естественно-научным. Более того, специфические черты методологии социально-гуманитарных наук становятся образцами для технических дисциплин (*рефлексивность, ретроспективность, аксиологичность, прогностичность*) и оказывают существенное влияние на естественно-научную методологию, а доля и значимость технических, гуманитарных наук, междисциплинарных (*«гибридных»*) социально-гуманитарных научных исследований постоянно увеличивается.

Научная парадигма как система методологических, теоретических схем, эталонов, норм, аксиологических установок решения научных проблем в определенном социокультурном контексте не может быть неизменной. Анализ современных научных тенденций, результатов исследований в области логики и методологии науки, общей и нормативной методологии педагогики позволяет выделить аспекты трансформации парадигмы педагогического исследования.

Специфика социально-гуманитарного типа научного познания

Как отмечают специалисты, на современном этапе развития научного знания основными задачами методологии науки являются: а) определение *специфики* естественных, технических и социально-гуманитарных наук, различающихся своими предметами, парадигмами, принципами и методами исследования; б) выявление границ интеграции, взаимовлияния, *спектра связей* между естественными, техническими и гуманитарными видами научной деятельности, которые признаются равноценными [14].

С позиции Л.А. Микешиной, существует два типа когнитивных практик: «первый – по образу и подобию естественных, «строгих» наук, реализует варианты гносеологических и логико-методологических практик; второй берет за образцы гуманитар-

ные и художественные формы мышления, все богатство практик экзистенциально-антропологической традиции... В новом веке, наряду с дальнейшим развитием обоих типов практик, будет решаться и проблема их соотношения, взаимопроникновения и, возможно, синтеза» [11, с. 51].

Специалисты в области методологии гуманитарного познания: М.М. Бахтин, Е.В. Бережнова, В.В. Краевский, Э.С. Маркарян, Л.А. Микешина, В.Н. Порус, В.М. Розин, В.И. Слободчиков, В.С. Степин, В.С. Швырев, Э.Г. Юдин и др. – указывают на специфику естественно-научной и гуманитарной научных парадигм. Э.Г. Юдин подчеркивал, что «одной из кардинальных методологических проблем... является определение специфики гуманитарного познания в сравнении с естественно-научным. Эта специфика определяется, в частности, фактом непосредственного участия в гуманитарном познании ценностных ориентаций исследователя...» [19, с. 65].

Проблема определения специфики социально-гуманитарного познания, как отмечает Л.А. Микешина, приобретает все большую значимость в современной методологии и философии науки, особенно в связи с поиском новых методов познания общества, а также введения «**человеческого измерения**» в научную деятельность. В целом для современной науки наряду с систематизацией научного знания, полипарадигмальностью, стремлением к междисциплинарному синтезу, рефлексией характерна новая тенденция – **гуманизация науки, гуманитаризация и аксиологизация научного знания** [9].

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» [8, с. 84].

Социально-гуманитарное познание является частным видом научного познания, подчиняется его общим закономерностям и критериям. Однако объективное познание социокультурной действительности и «мира человека» является сложным специфическим процессом, требующим от исследователя **методологической культуры гуманитарного типа**, соблюдения специфических методологических норм.

В чем специфика социально-гуманитарного типа научного познания?

Объектами гуманитарных наук являются духовные и культурные феномены, связанные с человеком и обществом (в частности, объектом педагогики является образование). Как отмечает Л.А. Микешина, «важнейшей особенностью объекта социально-гуманитарного познания является включенность в него сознания субъекта как существенного компонента исследуемой социальной реальности и «мира человека». Так, язык, нравственность, музыка являются объектами лингвистики, этики, языкознания, которые предполагают человека – говорящего, поступающего, творящего, слушающего... Существенно и то, что исследование объекта в этом случае осуществляется всегда с определенных **ценностных позиций, установок и интересов**. Отсюда следует, что необходимо показать специфику не только объекта, но и субъекта социально-гуманитарного познания» [9, с. 95]. Еще одна особенность социально-гуманитарного познания: в общественных науках цель субъекта – получить объективно истинное знание, с помощью которого можно не только объяснить, но и изменить те или иные общественные структуры и отношения [9].

Объекты изучения гуманитарных наук (человек, культурные феномены, социальные процессы) имеют высокий уровень сложности, а количество факторов, определяющих вектор и динамику их развития, значительно. Человек как объект познания с философско-мировоззренческой точки зрения есть существо безмерное, которое в принципе невозможно окончательно познать и выразить «общей формулой». С психологической точки зрения, человек – существо многомерное, имеющее множество форм

проявлений субъективной реальности (В.И. Слободчиков). В этой связи объектный подход к человеку не может выступать методологической основой изучения субъектности человека, его индивидуальности, духовного мира. Одним из доминирующих способов познания в гуманитарном исследовании является понимание, основывающееся на **диалоге субъекта и объекта познания** [15]. Раскрывая специфику методологии гуманитарного познания, М.М. Бахтин отмечал: «Точные науки – это монологическая форма знания: интеллект созерцает *вещь* и высказывается о ней. Здесь только один субъект – познающий (созерцающий) и говорящий (высказывающийся). Ему противостоит только *безгласная вещь*. Любой объект знания (в том числе человек) может быть воспринят и познан как вещь. Но субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным, следовательно, познание может быть только диалогическим» [1, с. 363]. **Понимание** как соотнесение текста с другими текстами и переосмысление в новом контексте, **событийность, оценка** как необходимые моменты **диалогического познания**, с позиции М.М. Бахтина, есть сущностные признаки гуманитарного исследования.

На основе анализа образцов гуманитарного исследования В.М. Розин отмечает ряд существенных особенностей социально-гуманитарного научного познания:

- Процедуры **проектирования, моделирования, прогнозирования в гуманитарном исследовании** имеют свою специфику. К данным объектам неправомерно подходить с позиций технического проектирования и использования, например, создать на основе научных знаний человека или общество с заданными характеристиками. **В определенной степени постановка такой задачи правомерна относительно «специалиста», включенного в производственные отношения.** Ученого-гуманитария интересуют другие аспекты применения научных знаний, «...а именно те, что позволяют **понять** другого человека (человека иной культуры, личность ученого, художника, политика), **объяснить** определенный культурный или духовный феномен (без установки на его улучшение или перевоссоздание), **внести новый смысл** в определенную область культуры либо деятельности (задать новый культурный процесс или повлиять на существующий)» [14, с. 162].

- **Ценностные отношения предваряют и пронизывают познание в гуманитарной сфере.** Исследователь-гуманитарий исходя из ценностных предпочтений представляет изучаемый объект в определенном ракурсе. «В этом плане объективность гуманитарного научного познания неотделима от исследовательских ценностных ориентаций, с позиции которых объект выделен в целях изучения и теоретически описан. Вырабатывая к объекту определенное отношение, считая, что объект обладает гуманитарной природой (его можно понять или объяснить, на него можно как-то повлиять, его можно даже преобразовать – в последнем случае гуманитарное познание сближается с естественно-научным), исследователь в гуманитарной науке выделяет соответствующую проблематику, а также задачи и описывает объект. В случае предполагаемого преобразования объекта в нем выделяются процессы и механизмы, которые могут быть организованы практически, в случае влияния на него – различные отношения (реализуемые на практике лишь частично), в случае объяснения и понимания – знания и модели, используемые самим исследователем» [14, с. 164]. Это объясняет наличие нескольких несовпадающих гуманитарных теорий относительно одной и той же предметной области явлений: один исследователь стремится объяснить культурные явления, другой – внести в них новый смысл, третий – преобразовать в соответствии со своими идеалами.

- **Гуманитарный объект и собственно гуманитарное знание имеют рефлексивную природу:** ученый-гуманитарий осуществляет рефлекссию культурных (научных) текстов (художественного произведения, научного трактата, поведения отдельно-

го человека или социальной группы), и гуманитарное знание, полученное исследователем, в дальнейшем также подвергается рефлексии.

- **Объект гуманитарного исследования является «жизненным», «активным» в отношении познающего субъекта.** Для гуманитарного познания характерно прямое или косвенное взаимовлияние, взаимоотношение субъекта и объекта исследования: культурный феномен, выступая объектом гуманитарного исследования, оказывает влияние на ценностное сознание, мировоззрение исследователя. С другой стороны, исследователь не только объясняет культурный феномен, но и оценивает, наполняет собственным смыслом, преобразует в соответствии с идеалами, культурными образцами.

- Гуманитарное познание (как и естественно-научное) осуществляется в рамках **научной парадигмы**, реализуется на эмпирическом («явление») и теоретическом («сущность») уровнях, предполагает создание разноуровневых идеальных объектов, **следование особым правилам (методологии) гуманитарного мышления.**

Генезис парадигмы педагогического исследования

В современной философии науки парадигма – это система теоретических, методологических стандартов, аксиологических установок, принятых в качестве образца, схемы, эталона решения научных задач. В этой связи В.В Краевский отмечает, что все трактовки понятия парадигмы в общей методологии науки объединяет то, что оно относится не к объекту науки, а к самой научной деятельности: парадигма – модель научной деятельности как совокупность теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев [6]. Научное проектирование личностно ориентированных моделей образования (развитие человека как самоцель и ценность образования; воспитанник как самоценность, как субъект познания, творчества, жизненного и профессионального самоопределения, рефлексии, развития; моделирование образовательного пространства, направленного на развитие интеллектуальных, креативных, общих и специальных способностей) продуктивно реализуется в контексте существующей парадигмы педагогики. Меняется не модель научного исследования, не парадигма педагогики, а модель образования. Остаются константными и методологические характеристики педагогического исследования (проблема, тема, актуальность, объект, предмет, цель, задачи исследования, гипотеза, теоретическая и практическая значимость). Педагогика как наука, объектом которой является образование, и собственно образование – разные реальности. Научно-исследовательская и практико-образовательная деятельности имеют специфику, отличаются по целям, средствам и результатам. С позиции В.В. Краевского, смены парадигмы педагогической науки в том смысле, в каком она понимается в современной методологии науки, т.е. как модели научной деятельности, не происходит. Меняется не модель науки, не парадигма педагогики, а модель практической образовательной деятельности, модель образования [6].

Парадигма науки вообще, педагогической науки, в частности, не может быть неизменной. Анализ современных исследований в области общей и нормативной методологии педагогики позволяет выделить векторы возможного преобразования парадигмы педагогической науки:

1. Включение в методологическое обеспечение педагогических исследований таких методологических подходов, как феноменологический, герменевтический, культурологический, аксиологический, антропологический, субъектно-деятельностный, наиболее адекватных природе гуманитарного познания, а также гуманитарных средств познания (герменевтические методы). Например, герменевтическим методом является метод **ретроспективного анализа опыта ученичества**, основанный на рефлексии, переосмыслении студентами своего опыта школьной жизни и его интерпретации, субъек-

тивной оценке в творческом эссе «Идеальный учитель» (А.В. Торхова). При выделении соответствующих критериальных признаков (стиль, оригинальность, многосторонность и др.) метод ретроспективного анализа опыта ученичества может дать исследователю важную диагностическую информацию о будущих специалистах (уровне развития, типе мышления, ценностных ориентациях, допрофессиональном опыте и отношении к профессии), что является одним из источников конструирования их индивидуальных образовательных траекторий в вузе, а также формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности.

2. Трансформация логики научно-педагогического познания. Исследование сложных гуманитарных объектов осуществляется на этапе **описания** (раскрыть то, что есть гуманитарный объект на эмпирическом и теоретическом уровнях; «знание о сущем»), на этапе **оценки** (сопоставить культурный феномен с существующими ценностями, идеалами), на этапе **норм** (определить, каким он должен быть и как его преобразовать, с помощью каких средств в соответствии с идеалом, теоретической моделью; «знание о должном»). В современной нормативной методологии педагогики научно обоснована и доказана (Е.В. Бережнова) необходимость трансформации логики педагогического исследования как гуманитарного (конструирование наряду с **эмпирической, теоретической** («что есть объект исследования») и **нормативной** («каким должен быть исследуемый объект») моделями **аксиологической** модели, включающей оценку теоретического представления об изучаемом гуманитарном объекте с позиции гуманитарных ценностей [2]. Если результатом исследования является авторская методика обучения (технология), продуктивность которой качественно и статистически доказана, однако следствием методики являются «перегрузка» школьников, то оценка такого методического продукта позволяет заключить, что разработанные теоретическая модель и/или нормативная модель, проект не соответствуют гуманитарным ценностям. Включение аксиологической составляющей, по мнению В.В. Краевского, обеспечило развитие **рационально-логической схемы (парадигмы) педагогического исследования, которая приобрела субъективно-личностный аспект** [6]. Произошел так называемый «сдвиг парадигмы», т.е. развитие модели, схемы педагогического исследования. Ценности являются неотъемлемым атрибутом любой деятельности, включая и научную деятельность. Гуманитарное исследование наряду с жесткими методологическими нормами, логико-когнитивными алгоритмами и средствами интегрирует в себя **ценностное отношение ученого** к изучаемой действительности, что оказывает существенное влияние на этапах **проектирования, осуществления, методологической рефлексии**. Однако, как справедливо отмечает Э.С. Маркарян, «в самой структуре научного исследования имеются достаточно автономные участки, не подверженные воздействию ценностных ориентаций. Проникновение последних в эти участки грозило бы разрушением самого феномена научности, нарушением некоторых непеременимых требований, которые к нему предъявляются. И именно к числу подобных участков структуры научного исследования относится выработка критериев выделения самого класса объектов, изучаемых той или иной наукой» [8, с. 84].

Содержание и специфика субъективно-иррациональный компонент парадигмы педагогического исследования

С нашей точки зрения, методологии гуманитарных наук необходимо определить: во-первых, **методологические компоненты-инварианты (рационально-логические компоненты) парадигмы гуманитарного исследования**, не подверженные влиянию ценностных ориентаций исследователя; во-вторых, **содержание и эвристический потенциал субъективно-иррационального компонента, адекватного**

природе гуманитарного познания, а также связь данного компонента с рационально-логическим компонентом.

На каких этапах и в чем конкретно проявляется субъективно-иррациональный компонент педагогического исследования?

- Ориентир на тот или иной **идеал научности** (естественнонаучный, гуманитарный, технологический). С нашей точки зрения, в научно-педагогическом сообществе доминируют сциентистские установки, абсолютизируется естественнонаучная парадигма, стиль и методы исследования. Фактически не учитывается специфика объектов социально-гуманитарного познания, особенности гуманитарной научной парадигмы. Сциентистские установки выражаются в искусственном применении математических методов, логической и математической символики. В исследованиях «сциентистского типа» человек рассматривается с позиции объектного подхода, человеческая природа трактуется механистически; многофакторный, нелинейный, открытый процесс человеческого развития исследуется в рамках жесткой схемы линейного детерминизма. Предпринимаются попытки выразить «математическими формулами» такие характеристики субъективной реальности, как воля, ценностные ориентации, отношения, мотивы, «выразить в баллах» силу эмоциональных реакций участников эксперимента, эмоциональные состояния, устойчивость и действенность человеческих мотивов. Указанные характеристики неповторимы, индивидуальны и проявляются в разной степени в зависимости от контекста жизненной ситуации и ряда объективных и субъективных факторов. Иногда соискатели **абсолютизируют значение формально-логических средств в научном познании, иллюзорно полагая, что формально-логическая схема («формула») гарантирует истинность вывода, качество (культуру) мышления, решение конкретных мыслительных задач.** Как отмечает Ю.А. Петров, в подавляющем большинстве случаев в мышлении применяются не формальные правила (опирающиеся только на форму понятий и суждений), а содержательные правила (неформальные, учитывающие содержание понятий и суждений) [12]. В гуманитарном (педагогическом) исследовании особое внимание необходимо обратить на целесообразность и корректность использования математических и статистических методов и, соответственно интерпретацию результатов, полученных с помощью данных методов. Например, если педагог-исследователь использует для статистической обработки результатов экспериментальной работы коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена, то необходимо знать, что с помощью данного коэффициента можно выявить **корреляционные связи между признаками**, которые не могут рассматриваться как свидетельство **причинно-следственной связи**, ибо они свидетельствуют лишь о том, что изменениям одного признака, как правило, сопутствуют определенные изменения другого. Но находится ли причина изменений в одном из признаков или она оказывается за пределами исследуемой пары признаков, нам неизвестно (Е.В. Сидоренко).

- Выбор **проблемы исследования**. Первоначально соискатель определяет границы «проблемного поля» исследования («горизонты научного знания и незнания»). Далее на основе методологической рефлексии идентифицирует и конкретизирует проблему своего исследования, что предполагает предварительное теоретическое обоснование **собственной исследовательской позиции** применительно к исследуемой области.

- Определение **предмета исследования**. С позиции Ф.А. Кузина, *предмет исследования – это всё то, что находится в границах объекта исследования в определённом аспекте рассмотрения*. Краевский В.В. подчеркивает: *объект объективен, а предмет субъективен*. Предмет исследования есть определенный ракурс, «проекция», аспект изучения объекта, обуславливающий вектор и границы научного поиска («предмет – объект как...»).

- **Выбор философской концепции**, обще- и частнонаучных подходов и др. научных источников разработки концептуальной схемы исследования (теоретической модели объекта исследования); **полифоничность, разновекторность подходов и концептуальных схем исследования**. На современную методологию гуманитарного познания оказывают существенное влияние принципы постмодернизма. В основе постмодернизма – критика гиперрационализма, отказ от монизма, принципиальное признание полипарадигмальности, плюрализм мировоззренческих стилей, позиций, концептуальных схем, их диалог, отношения дополнительности, одновременность вместо или наряду с оппозицией; «герменевтический круг» (круговая структура понимания). Микешина Л.А. считает, что именно эти принципы постмодернизма являются наиболее методологически продуктивными [11]. Однако полипарадигмальность, плюрализм методологических подходов, вариативность исследовательского инструментария не означают **«методологический анархизм»**, а предполагают высокий уровень методологической компетентности, методологической культуры в целом.

- Определение **цели исследования**. Цель научного исследования субъективна, так как включает в себя элемент критического отношения к действительности [5]. Вместе с тем большинство педагогических исследований в той или иной степени выполняет научно-теоретическую и нормативную функции, что должно найти отражение в формулировке цели (**методологическая инварианта цели**). Конструктивно-техническая (нормативная) функция в частности прикладного педагогического исследования заключается в разработке **вариативного методического обеспечения** (принципы, методы, приемы, формы, технологии, методика) развития определенной целевой группы. **Выбор возможного вектора развития**, как отмечает Г.А. Цукерман, – **вопрос сугубо ценностный** и не выверяется в научных категориях истинности-ложности. Аксиологические предпочтения исследователя определяют и специфику ценностно-целевых приоритетов опытно-экспериментальной работы.

- Специфика **персонального стиля исследования**. Персональный интеллектуальный стиль – это индивидуальный стиль постановки и решения научной проблемы (адаптивный, эвристический, исследовательский, инновационный, смыслопорождающий (М.А. Холодная); стимульно-продуктивный, эвристический, креативный уровни интеллектуальной деятельности (Д.Б. Богоявленская) [17]. Предполагаем, что формирование вариативного интеллектуально-стилевого репертуара, персонального стиля ученого как компонента его методологической культуры значительно повышает эвристический потенциал исследования, является необходимым условием качества и эффективности решения научной проблемы приращения научного знания.

- Использование **индивидуально-вариативных иррациональных средств в научном познании** («**Все ли логичное научно, все ли научное логично?**»). Традиционно в науке «иррациональное» противопоставлялось разумному, целесообразному, обоснованному. В контексте постнеклассической научной рациональности «ценностное», «иррациональное» уже не рассматривается как «ненаучное». «Иррациональное лишается своей отрицательной оценки, оно понимается как интуитивные, схватываемые фантазией, чувством, неосознаваемые грани самого разума. Иррациональное предстает как новое, еще неотрефлексированное, допонятийное, не принявшее логически определенные формы знание. Оно еще проблематично, необоснованно, но уже присутствует как творческий компонент познавательной деятельности» [10, с. 18].

Как отмечает А.Ф. Закирова, иррациональные, художественно-образные средства, «вторгающиеся» в педагогическое исследование (метафоры, сравнения, аллегории и др.) выполняют в творческом процессе активную эвристическую функцию, являются катализатором творчества, стимулируя выдвижение оригинальных педагогических

идей [4]. Закирова А.Ф. отмечает, что для научного творчества, имеющего спиральный характер, свойственно периодическое доминирование, **интеграция рационально-логического и субъективно-эмоционального (иррационального) аспектов**, обращение то к науке, то к жизненному, практическому опыту как источникам научного творчества педагога-исследователя.

Микешина Л.А. указывает на эвристический потенциал таких иррациональных средств научного познания, как **метафоры**: «Метафора... предполагает использование слова или выражения не по прямому назначению, вследствие чего происходит преобразование его смысловой структуры, возникают комплексы ассоциаций, представлений, новое понимание традиционных терминов и понятий... Метафорическое использование языковых конструкций позволяет мысленно разорвать жесткую связь конкретного свойства и конкретного объекта, считать данное свойство общим для разнотипных объектов, на этой основе строить более широкие классы, объединять разнородные объекты в единую систему... Метафоры используются и там, где описываются недоступные для наблюдения объекты, либо гипотетические объекты, не включенные в эмпирические исследования, но вводимые при интерпретации формальных вычислений... В целом исследователи данной проблемы приходят к выводу, что без создания метафорических контекстов, введения терминов-метафор невозможно получить новое знание, включить его в систему существующих представлений и обеспечить понимание. Вместе с тем без вытеснения метафорических смыслов из области научного исследования и из самого языка науки невозможно получение нового знания» [10, с. 52].

Метафора есть перенесение свойств одного предмета (явления или аспекта бытия) на другой по принципу сходства в каком-либо отношении либо по контрасту. Специалисты в области логики и методологии науки А.А. Ивин, А.Л. Никифоров отмечают: «Обладая неограниченными возможностями в сближении или неожиданном уподоблении самых разных предметов и явлений, по существу по-новому осмысливая предмет, метафора позволяет вскрыть, обнажить, прояснить его внутреннюю природу. В науке метафора необходимое средство научного творчества. Практически всякое новое научное понятие появляется как некоторая метафора, становясь точным понятием лишь с течением времени» [28, с. 193].

В частности, раскрывая сущность понятия «развитие», В.И. Слободчиков отмечает, что развитие есть «*метаморфоза*» («Превращение гусеницы в куколку, а куколки в бабочку»), т.е. новое качество, тотальное изменение структуры объекта и механизмов функционирования [15]. В работах академика В.С. Степина используется целый ряд метафор, что позволяет читателю *понять* сущность сложных методологических трансформаций. Так, ученый отмечает, что в динамике научного знания особую роль играют этапы развития, связанные с перестройкой исследовательских стратегий. Эти этапы получили название «*научных революций*». Появляются новые типы объектов, что требует нового видения реальности, новой «картины мира» и обуславливает радикальное изменение методологических схем и норм исследования. Таким образом, метафора «*научная революция*» выражает трансформацию «картины мира», методологических схем, нормативных структур, философских оснований исследования. Метафора «*парадигмальная прививка*» означает критическую экстраполяцию идеалов, подходов и норм исследования из одной научной дисциплины в другую [16]. В частности, в педагогических исследованиях используются системный, кибернетический и др. подходы.

Метафоры как иррациональное средство научного познания, основывающиеся на ассоциативных связях, обладают значительным *эвристическим потенциалом*, *обеспечивают новое понимание, смысл, ракурс предмета исследования, «схватывание сущности», генерирование гипотез, развитие содержания традиционных понятий, появление новых научных понятий.*

- Выбор приемов аргументации при конструировании теоретической и нормативной моделей педагогического исследования (Е.В. Бережнова) [3].
- Осуществление гуманитарной экспертизы результатов педагогического исследования (развитие человека как цель и ценность; нравственное, психическое и физическое здоровье воспитанника как ценность; способности, личностный опыт, индивидуальность, стиль, субъектность воспитанника как ценность) и др.

Заключение

Становится очевидным существование особого социально-гуманитарного типа научности, что обуславливает разработку на инструментальном, технологическом уровне методологического обеспечения педагогического исследования с учетом специфики социально-гуманитарного познания.

В этой связи целевым приоритетом специальной подготовки является формирование у педагогов-исследователей **методологической культуры гуманитарного типа**, интегрирующей **ценностное сознание** исследователя, его **методологическую компетентность** (системные методологические знания о природе, специфике парадигмы, источниках методологического обеспечения гуманитарного научного познания; методологические умения (проектирование, технология осуществления и методологическая рефлексия процедуры и результатов исследования, применение содержательно- и формально-логических правил и др.); *эвристичность, методологичность и рефлексивность научного мышления*; опыт исследовательской деятельности), **персональный интеллектуальный стиль**, обуславливающие методологически адекватное решение научной проблемы, создание нового научно-методического продукта и приращение научного знания в определенном социально-гуманитарном контексте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
2. Бережнова, Е.В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е.В. Бережнова. – Волгоград, 2003. – 321 л.
3. Бережнова, Е.В. Педагогическое исследование: социально-гуманитарный контекст / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 23–30.
4. Загвязинский, В.И. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 9–14.
5. Краевский, В.В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.
6. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учеб. для пед. вузов / В.В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
7. Краевский, В.В. Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л. Коршуновой) / В.В. Краевский // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 20–24.
8. Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука : (логико-методологический анализ) / Э.С. Маркарян. – М. : Мысль, 1983. – 284 с.
9. Микешина, Л. А. Методология научного познания в контексте культуры / Л.А. Микешина. – М. : Исслед. центр по пробл. управл. качеством подготовки специалистов, 1992. – 174 с.
10. Микешина, Л.А. Новые образы познания и реальности / Л.А. Микешина, М.Ю. Опенков. – М. : РОССПЭН, 1997. – 240 с.

11. Микешина, Л.А. Философия познания. Полемиические главы / Л.А. Микешина. – М. : Прогресс-традиция, 2002. – 624 с.
12. Петров, Ю.А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю.А. Петров. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 115 с.
13. Порус, В. Н. Парадоксальная рациональность (очерки о научной рациональности) / В.Н. Порус. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 124 с.
14. Розин, В.М. Специфика и формирование естественных, технических и гуманитарных наук / В.М. Розин. – Красноярск. : Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. – 200 с.
15. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
16. Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
17. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума : учеб. пособие / М.А. Холодная. – Москва : ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.
18. Швырёв, В.С. Научное познание как деятельность / В.С. Швырёв. – Москва : Политиздат, 1987. – 232 с.
19. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 421 с.

Severin S.V. Pedagogics in the Context of Post-non-classical scientific rationality: paradigmatic transformations

Annotation: the article deals with the specific character of the socio-humanitarian scientific knowledge, with the contents of the subjective-irrational component of the pedagogical investigation, with the heuristic potential of the irrational means in the scientific investigation as well as with the aspects of transformation of the paradigm of the pedagogical investigation in the context of post-non-classical scientific rationality.

Матэрыял наступіў у рэдкалегію 24.02.2010