

С.Н. Северин

СУЩНОСТЬ И ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИРРАЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПАРАДИГМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье раскрывается сущность, специфика, аспекты взаимовлияния и возможной интеграции естественнонаучного и социально-гуманитарного типов научной деятельности в контексте постнеклассической научной рациональности, содержание и эвристический потенциал иррациональных средств в гуманитарном научном исследовании (метафоры), специфика педагогического исследования как гуманитарного, конкретизируется сущность аксиологического компонента парадигмы прикладного педагогического исследования, его содержательные элементы, связь с другими компонентами структурно-логической модели исследования как фактора интеграции рационально-логического и субъективно-иррационального аспектов в научно-педагогическом познании.

Введение

Дифференциация наук (естественные, технические, социально-гуманитарные) обусловлена особенностями проблематики, предметов, методов, парадигм исследования.

С нашей точки зрения в научно-педагогическом сообществе доминируют сциентистские установки, абсолютизируется естественнонаучная парадигма, стиль и методы исследования. В педагогических исследованиях сциентизм рельефно проявляется в некритичной экстраполяции структурно-логических схем, понятий, дефиниций, теорий, законов, методов исследования, которые разработаны в математике, формальной логике, теории управления, экологии, синергетике и др.

«Синергетический синдром» все более актуален для педагогических исследований. Например, для воспитанника ситуации ценностно-смыслового самоопределения трактуются как «точки бифуркации». Для педагогической науки проблема заключается в том, что подобное терминотворчество и наукообразие определяется как новые концептуально оформленные научно-педагогические результаты, характеризующиеся теоретической и практической значимостью.

Сциентистские установки выражаются в искусственном применении формально-логических схем, формул, статистических критериев, математических методов и математической символики. Исследование сциентистского типа наивно эмпирично: человек рассматривается как неодушевленный объект, человеческая сущность 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. Сциентистские установки ряда исследователей проявляются, по образному выражению В.В. Краевского, в стремлении «измерить человеческие отношения с помощью линейки в руках», например, «выразить в баллах», количественно силу эмоциональных реакций участников педагогического эксперимента, степень переживаний, устойчивость и действенность человеческих мотивов [7]. 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) [14].

В социально-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 констатируют 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 [17].

Рефлексия когнитивной практики гуманитарных наук позволяет утверждать, что абстрактно-гносеологические, нормативно-рациональные подходы применительно к гуманитарным исследованиям не являются универсальными, тотальными, они переосмысливаются и существенно дополняются аксиологическим, социокультурным, историческим подходами, а создание дескриптивного («знания о сущем»: понятия, закономерности, модели и др.) и прескриптивного (принципы, методы, критерии и др.) научного знания возможно не только с помощью формально-логических средств, но и иррациональных, которые обладают значительным эвристическим потенциалом: метафоры, аналогии, гиперболы, аллегории и др.

В контексте постнеклассической научной рациональности «иррациональное», «ценностное» 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 [12, с. 18]». Зинченко В.П. отмечает, что научное познание – это познание опосредованное: его средствами являются понятия, теории, концептуальные схемы, логика; в нем присутствуют и интуиция, и иррациональное, однако их удельный вес неизмеримо мал, особенно в сравнении с тем значением, которое они имеют для успеха научного исследования [5].

Одними из задач методологии социально-гуманитарных наук является определение: во-первых, содержания и функций методологической и теоретической инвариант парадигмы исследования (рационально-логические компоненты); во-вторых, содержание субъективно-иррационального компонента, эвристический потенциал иррациональных средств, а также связь данного компонента с рационально-логическими компонентами.

На постнеклассическом этапе развития науки атрибуты и методологические нормы социально-гуманитарных наук становятся образцами для естественных и технических дисциплин (*рефлексивность, ретроспективность, аксиологичность, прогностичность*) и оказывают существенное влияние на естественнонаучную методологию в целом, а доля и значимость социально-гуманитарных наук, междисциплинарных («гибридных») научных исследований постоянно увеличивается.

Научная парадигма как система методологических, теоретических схем, эталонов, норм, аксиологических установок решения научных проблем в определенном социо-

культурном 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 педагогики.

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 [16].

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 гуманитарные 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» [13, 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 естественнонаучной и гуманитарной научных парадигм. В частности Э.Г. Юдин подчеркивал, что «одной из кардинальных методологических проблем... является определение специфики гуманитарного познания в сравнении с естественнонаучным. Эта специфика определяется, в частности, фактом непосредственного участия в гуманитарном познании ценностных ориентаций исследователя...» [22, 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* [11].

Маркарян Э.С. подчеркивает, что «ни одна область научного знания, в том числе и область наук о природе, не может существовать без определенных ценностных ориентиров, уже хотя бы потому, что система ценностей есть универсальный стимулирующий и направляющий действия людей механизм... Системы ценностей органически присущи самой структуре научного исследования» [10, с. 84].

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» [11, 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 [11].

Объекты изучения гуманитарных наук (человек, культурные феномены, социальные процессы) имеют высокий уровень сложности, 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** [18]. 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 Бахтина М.М., есть существенные признаки гуманитарного исследования.

На основе анализа образцов гуманитарного исследования Розин В.М. 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)» [16, 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. Выработывая к объекту определенное отношение, считая, что объект обладает гумани-

тарной 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» [16, 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 отдельного 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.

Парадигма науки вообще, педагогической науки, в частности, не может быть неизменной. Анализ современных исследований в области общей и нормативной методологии педагогики позволяет выделить вектора 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, субъективной 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 [7]. 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 оказывают существенное влияние на этапах проектирования, осуществления, методологической рефлексии. Однако, как справедливо отмечает Э.С. Маркарян, что «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 непрременных 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» [10, с. 84].

С нашей точки зрения, методологии социально-гуманитарных наук необходимо решить следующие задачи: во-первых, определить методологические компоненты-инварианты (рационально-логические компоненты) парадигмы социально-гуманитарного исследования, не подверженные влиянию ценностных ориентаций исследователя; во-вторых, определить 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?

— 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 [12]. Однако, полипарадигмальность, плюрализм методологических подходов, вариативность исследовательского инструментария не означает «методологический анархизм», а предполагает 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 выполняют 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 [20]. 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?»). 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]. 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» [11, с. 52].

Метафора есть перенесение свойств одного предмета (явления или аспекта бытия) на другой по принципу сходства в каком-либо отношении либо 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» [6, с. 193].

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 [18].

Академик В.В. Зинченко использует *метафору «живое знание»* (персональное, личностное). «Живое знание» не является оппозицией научному, программному, ядерному знанию. Оно опирается на эти виды знания, служит их предпосылкой и итогом. Живое знание не может быть усвоено, оно должно быть построено. В нем интегрированы значение и личностный, аффективно окрашенный смысл. Живое знание всегда страстно, принципиально неполно, открыто, но оно реально[5].

Исходя из трактовки научной деятельности как субъектно-объектной структуры (В.С. Степин) персональное научное знание исследователя как компонента субъектной подструктуры интегративно по своей природе, является и средством, и результатом научного исследования и включает (В.П. Зинченко):

- **«знание до знания»** (предзнаковые формы знания, неконцептуализированное знание, «неявное знание», пред-знание, пред-понимание);
- **«знание как таковое»** (категории, понятия, законы и др.);
- **«знание о знании»** (отрефлексированные формы знания);
- **«знание о незнании»** (как результат этапа проблематизации исследования, основание актуальности проблемы и темы исследования).

«Знание до знания» иррациональное по своей природе с позиции современной гносеологии рассматриваем как неотрефлексированное, допонятийное, не принявшее логически определенные формы знание (Автономова Н.С.; Микешина Л.А.).

Интерпретация, понимание существующего научного знания, а также генерирование нового научного знания обусловлены не только научными нормами, методологическими схемами, но и «индивидуальным смысловым контекстом» исследователя (Никифоров А.Л.), включающим переосмысленные научные знания (как синтез научного значения и смысла), мировоззрение, профессиональный и жизненный опыт, цели и аксиологические установки, стиль мышления и понимания, парадигмальные образцы, интуицию, переживания, традиции и др.

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 [19]. В частности, в педагогических исследованиях используются системный и 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) [2].

– 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.

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.

- 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 Зинченко, В. П., О целях и ценностях образования / В. П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–16.
- 6 Ивин, А. А. Словарь по логике / А. А. Ивин, А. Л. Никифоров. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 384.
- 7 Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. для пед. вузов / В. В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
- 8 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.
- 9 Краевский, В.В. Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л. Коршуновой) / В.В. Краевский // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 20–24.
- 10 Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука : (логико-методологический анализ) / Э.С. Маркарян. – М. : Мысль, 1983. – 284 с.
- 11 Микешина, Л. А. Методология научного познания в контексте культуры / Л.А. Микешина. – М. : Исслед. центр по пробл. управл. качеством подготовки специалистов, 1992. – 174 с.
- 12 Микешина, Л.А. Новые образы познания и реальности / Л.А. Микешина, М.Ю. Опенков. – М. : РОССПЭН, 1997. – 240 с.
- 13 Микешина, Л.А. Философия познания. Полемические главы / Л.А. Микешина. – М. : Прогресс-традиция, 2002. – 624 с.
- 14 Петров, Ю.А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю.А. Петров. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 115 с.
- 15 Порус, В. Н. Парадоксальная рациональность (очерки о научной рациональности) / В.Н. Порус. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 124 с.
- 16 Розин, В.М. Специфика и формирование естественных, технических и гуманитарных наук / В.М. Розин. – Красноярск. : Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. – 200 с.
- 17 Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2001. – 350 с.
- 18 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.
- 19 Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
- 20 Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума: учеб. пособие / М.А. Холодная. – Москва : ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.
- 21 Швырёв, В.С. Научное познание как деятельность / В.С. Швырев. – Москва : Политиздат, 1987. – 232 с.
- 22 Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 421 с.

Звесткі пра аўтара:

1. Севярын Сяргей Мікалаевіч;
2. Дэкан факультэта замежных моў БрГУ; дацэнт кафедры педагогікі;
кандыдат педагогічных навук, дацэнт;
3. Т. р. 8-0162-214853; МТС 8029-5253933; foreing@brsu.brest.by

Seviaryn Siarhei

The essence and the euristic potential of the irrational component of the pedagogical research paradigm

Сущность и эвристический потенциал иррационального компонента парадигмы педагогического исследования

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.