

Соловьева Надежда Игоревна

канд. пед. наук, преподаватель

КГБПОУ «Славгородский педагогический колледж»

г. Славгород, Алтайский край

ЭМПИРИОГЕНЕЗ С ПОЗИЦИИ ПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается специфика парадигмального подхода в философии образования с точки зрения развития и модификации парадигм, а также виды парадигм. Раскрывается понятие эмпириогенеза и соответствующей эмпириогенетической парадигмы.

Ключевые слова: парадигма, законы модификации парадигм, виды парадигма, эмпириогенез, эмпириогенетическая парадигма.

Современные гуманистические тенденции развития науки и образования в мире детерминировали многочисленные исследования в социогуманитарных областях знания, предметом которых является человек как высшая социальная ценность.

В данной связи в отечественной науке ведется активная разработка гуманистической (или в некоторых исследованиях: гуманитарной, личностноориентированной и др.) парадигмы образования. Разработке этой проблемы были посвящены Всероссийский методологический семинар «Парадигма педагогики в контексте развития научного знания», многочисленные публикации на страницах периодической печати (в частности, журнала «Педагогика») и изданиях материалов научно-практических конференций различного уровня; деятельность специальных лабораторий вузов и научно-исследовательских институтов.

Первооткрывателем парадигмального подхода в науке принято считать Томаса Куна, который первым в 1962 г. в книге «Структура научных революций» ввел понятие «парадигма», определив ее как «то, что объединяет членов научного сообщества, – вся совокупность убеждений, ценностей, технических средств и т. д.» [5].

Современными исследователями парадигма трактуется как «теория (модель постановки проблемы), принятая в качестве образца решения исследовательских задач» [7]; «совокупность научных достижений, признаваемых всем научным сообществом в тот или иной период времени и служащих основой и образцом новых научных исследований» [12].

Основной вкладом Т. Куна в понимание динамики научного знания является идея сменяемости друг другом научных парадигм. Сам он описывает данную динамику как чередование следующих этапов (циклов):

1. *Нормальная наука*: каждое новое открытие поддается объяснению с позиций господствующей (на тот момент) теории.

2. *Экстраординарная наука*: кризис в науке. Появление аномалий – необъяснимых фактов. Увеличение количества аномалий приводит к появлению альтернативных теорий. В науке сосуществует множество противоборствующих научных школ.

3. *Научная революция*: формирование новой парадигмы [5].

Сам процесс смены парадигм явление довольно редкое. Чаще ученые имеют дело не с масштабными научными революциями, а с изменениями в понимании одного-двух параметров парадигм, или, по выражению Н.Л. Коршуновой, с «парадигмальными сдвигами». Исследователи [8] обобщили данные «сдвиги» в виде соответствующих законов. Относительно динамики педагогических парадигм И.А. Соловцова предполагает, что действуют два основных закона:

- 1) закон модификации более ранних парадигм под влиянием последующих;
- 2) закон «поглощения» парадигм.

На наш взгляд, данные сдвиги можно дополнить основным законом, выводимым из концепции Т. Куна, – законом смены парадигм вследствие их (само)распада и возникновения качественно новых парадигм (например, при смене мифологической картины мира на научную).

В контексте нашего исследования особый интерес представляет собой первый закон «модификации парадигм». В науке и практике под модификациями понимаются качественно различные состояния или разновидности чего-либо [6].

Характер этих модификаций относительно парадигмальных изменений нам представляется следующим:

- 1) возникновение новых парадигмальных характеристик, свойств, функций;
- 2) интеграция парадигм в существующие парадигмы и их системы;
- 3) формирование новых парадигмальных систем и их конфигураций.

В данном контексте мы считаем необходимым экстраполировать из биологии понятие «системогенез» (по аналогии, как это сделал применительно к развитию общества А.И. Субетто, введя понятие «системогенез общества» [10]) и ввести соответствующее понятие «парадигмальный системогенез». Под данным феноменом мы понимаем формирование и преобразование парадигмальных структурно-функциональных систем в контексте жизненного цикла определенной научной парадигмы.

Так, возвращаясь к гуманистической (гуманитарной) парадигме в образовании, следует отметить, что с ней соотносятся несколько разновидностей (модификаций) парадигм, схематическое изображение их соотношения между собой может быть предметом отдельных исследований. Модификации данной парадигмы входят в различные классификации.

Так, Э.Ф. Зеер выделяет три основных парадигмы образования: когнитивно-ориентированную, деятельностно-ориентированную и личностно-ориентированную [3].

Учеными Волгоградской школы гуманитарно-целостного подхода (Н.М. Борытко и др.) выделяются три педагогические парадигмы – традиционная, гуманистическая и гуманитарная. Основанием для их выделения является понимание места человека в мире, аспекты его бытия – социальный, индивидуально-психологический и духовный [8].

Украинские исследователи расширили данный список, включив в него также исследования И.А. Колесниковой [4] и выделив среди наиболее распространенных парадигм образования такие, как традиционалистско-консервативная (знаниевая парадигма); рационалистическая (бихевиористская, поведенческая); феноменологическая (гуманистическая парадигма); технократическая;

неинституциональная парадигма; гуманитарная парадигма; обучение «через совершение открытий»; эзотерическая парадигма [11].

Этот список можно продолжить.

На наш взгляд все вышеуказанные парадигмы можно условно разделить на две принципиальные группы – те, что имеют высшей ценностью личностное развитие человека и те, основной ценностью которых служит «неличностное» развитие человека, формирование у него определенных качеств, знаний, умений, навыков и др., способствующих продуктивному поиску истины во всем множестве ее проявлений.

Таким образом, мы относим к одной группе личностно-развивающих парадигм образования личностно-ориентированную, гуманистическую, гуманитарную и им подобные. При этом, на наш взгляд, возникает еще одна проблема – а можно ли совместить в единой педагогической парадигме развитие личности человека и поиск истины? Решением данной проблемы было бы рассмотрение данного вопроса в контексте эмпириогенетической образовательной парадигмы.

Перед тем как определить ее основные положения, раскроем понятие эмпириогенеза. Данный термин впервые был введен А.А. Богдановым более ста лет назад в его книге «Эмпириомонизм» (1906) [1] и употреблялся в значении «образование и развитие системы опыта, идущее по формуле: непосредственный опыт + косвенный опыт, причем, последний является продолжением первого и в то же время его опорой, условием его «объективности», и оба принадлежат сфере познания» [11, с. 129].

Современная его интерпретация основана на понимании этого феномена, как одного из множества процессов преобразования опыта (индивидуального и общественно-исторического). Как часть общей динамики опыта эмпириогенез включает в себя:

- 1) порождение его новых видов и феноменов;
- 2) их интеграцию в существующие психические системы личности (если опыт индивидуальный) и социальные институализированные системы (если опыт общественно-исторический);

3) формирование новых структур и систем опыта и изменения их взаиморасположения (например: «жизненный познавательный опыт – учебный опыт – научный опыт») [9, с. 61].

Таким образом, эмпириогенез – это процесс постоянного порождения новых феноменов, видов и систем опыта человека и общества, что делает его объектом изучения как педагогических, так и философских отраслей научного знания.

Основные положения эмпириогенетической парадигмы образования нам представляются следующими (на основе модификации исследований Э.Ф. Зеера [3, с. 129–132]):

1. *Целевые ориентации:* формирование личности обучаемого, его познавательных способностей, формирование обобщенных, универсальных знаний и компетенций, основанных на усвоении общественно-исторического опыта с опорой на положительные качества индивидуального опыта (целостность, эмоциональность, личностная значимость и др.) с одновременной корректировкой его отрицательных качеств (противоречивость, ошибочность и др.); психологическое сопровождение образования и помощь в самоопределении и самореализации как процесса взаимосвязанного развития личностного и профессионального опыта человека.

2. *Концепция обучения:* базируется на теории развивающего обучения, признающей диалектическую взаимосвязь обучения и развития личности обучающегося и индивидуальном подходе как учете реальных и потенциальных возможностей обучающихся (зон их реального и ближайшего развития) при определении содержания обучения.

3. *Принципы обучения:* приоритет индивидуальности личности; гуманизации и демократизации педагогических отношений; максимальный учет индивидуального опыта в обучении; принцип научности обучения как объективного отражения в его содержании зафиксированных в общественно-историческом опыте последних достижений науки и практики.

4. *Содержание обучения*: направлено на формирование личностно-значимых способов учебно-профессиональной деятельности с учетом индивидуального опыта обучающихся; отражение в образовательных программах знаниевого компонента и психологического содержания основных сфер человеческой деятельности (наука, практическая деятельность, техника, искусство), а также личностные особенности обучающихся.

5. *Тематическое ядро образовательной парадигмы*: индивидуальный и общественно-исторический опыт во всем многообразии его проявлений и характеристик; образовательный процесс как субъект-субъектная деятельность по актуализации, передаче и развитию (усвоению, формированию и др.) опыта субъектов процесса обучения (жизненного, учебного, научного, профессионального и др.) и общественно-исторического опыта как содержания образования.

6. *Технологии обучения*: ориентация на антропоцентрические технологии обучения, основанные на теориях развивающего и проблемного обучения, диалогизации процесса обучения, рефлексии индивидуального опыта субъектов процесса обучения и реализации между ними обратной связи; акцент делается на формировании у обучающихся личностного опыта основанного на формировании личностно-значимых знаний, умений, навыков, отношений и др.; преобладающий стиль взаимоотношений педагога с обучающимися – гуманно-личностный.

7. *Критерии оценки результатов обучения*: содержательная ценность, рефлексивность, мобильность, полнота, творческий характер актуализации индивидуального опыта обучающихся; способность преобразовывать одни виды индивидуального опыта обучающихся в другие, а также способность к его включению в многообразные структуры и конфигурации опыта.

8. *Поиск истины*. Познание рассматривается как внутренне противоречивый процесс корректировки, приращения, дополнения, обогащения, систематизации, гармонизации и т. д. опыта на уровне и индивидуального, и общественного сознания, преобразования его внутренних структур и внешних конфигураций, связанный с постоянным преодолением ошибок и заблуждений и

разнообразных познавательных действий. Это действия исследования, поиска и отбора необходимой информации, ее структурирования; моделирования изучаемого содержания, логические действия и операции, способы решения задач и др. [1]. Истина конкретна, она предполагает учет субъектом познания всех условий, в которых находится объект познания, выделение главных, существенных свойств, связей, тенденций его развития.

Таким образом, эмпириогенетическая парадигма позволяет рассматривать образование в целостном единстве личностного и деятельностного начала. Перспективой разработки данной концепции является конкретизация и разработка его основных положений не только в свете дидактики, но и в контексте теории воспитания.

Список литературы

1. Богданов А.А. Эмпириомонизм. Статьи по философии [Текст] / А.А. Богданов. – М.: Республика, 2003. – 400 с.
2. Бордовская Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2013. – 416 с.
4. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии [Текст] / И.А. Колесникова. – СПб.: СПб ГУПМ, 1999. – 242 с.
5. Кун Т. Структура научных революций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/kunts01/index.htm>
6. Модификация // Большая Советская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bse.sci-lib.com/article077418.html>
7. Огурцов А.П. Парадигма [Текст] / А.П. Огурцов // Новая философская энциклопедия. В 4 т. Т. 3. – М.: Мысль, 2010. – 692 с.
8. Соловцова И.А. Гуманитарная педагогическая парадигма как модель исследовательской деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarnaya-pedagogicheskayapara-digma-kak-model-issledovatel'skoy-deyatelnosti>

9. Соловьева Н.И. Развитие жизненного познавательного опыта в процессе обучения студентов современного вуза: Дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Н.И. Соловьева. – Барнаул, 2016. – 297 с.

10. Субетто А.И. Наука и общество (ноосферные основания единства). – СПб.; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – 224 с.

11. ТОВАЖНЯНСКИЙ Л.Л. Основы педагогики высшей школы [Текст] / Л.Л. ТОВАЖНЯНСКИЙ, О.Г. РОМАНОВСКИЙ, В.В. БОНДАРЕНКО [и др.]. – Харків: НТУ ХП, 2005. – 600 с.

12. Философия: Энциклопедический словарь [Текст] / Под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.