

## РАЗДЕЛ VIII. ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Е. А. Слепенкова*

**ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА  
ИССЛЕДОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

Изучение любого аспекта историко-педагогического процесса требует определения исходных теоретических позиций, что в современных условиях широкого методологического плюрализма нередко вызывает затруднения. Нам представляется весьма перспективным применение парадигмального подхода, который обоснован методологами истории педагогики М. В. Богуславским, И. А. Колесниковой, Г. Б. Корнетовым, Н. П. Юдиной и др. на рубеже XIX и XX вв. В настоящее время он не является общепризнанным в педагогике, что во многом связано с различным пониманием этой категории.

Сущность парадигмального подхода в истории педагогики заключается в том, что конструирование историко-педагогического процесса (как практики, так и теории) происходит на основе своеобразного методологического конструкта — *педагогической парадигмы*. Взяв за основу этой категории определение, предложенное Т. Куном, как признанный научным сообществом образец решения научных проблем, отечественные ученые интерпретировали его для целей педагогики. При этом произошло расширение первоначального смысла этой категории и пераспространение ее из сферы науки и в сферу педагогической практики. М. В. Богуславский под научной парадигмой в педагогике понимает теоретические положения, позволяющие разработать и внедрить в практику целостные модели образования, принципиальные для научно-педагогического сообщества ученых-теоретиков и педагогов-новаторов [13]. Г. Б. Корнетов основу педагогической парадигмы определяет как базовую теоретическую модель, в которой учитываются источник и способ постановки педагогических целей, позиции и взаимоотношения сторон в процессе их достижения и получаемый результат [6]. А. П. Валицкая характеризует педагогическую парадигму с двух сторон: как «общие принципы понимания и интерпретации объекта исследования, принятые в определенном сообществе», и как «культурно-исторический тип педагогического мышления и практики» [3]. Обобщим данные определения. Очевидно, что при несколько разных подходах, общим для всех авторов является признание положения о том, что в основе педагогической парадигмы, определяющей характер педагогической практической и исследовательской деятельности, лежат некие принципиально важные для педагогического сообщества идеи, которые, как можно предположить, в силу их значимости отражают существенные интересы личности и общества в сфере образования. В более поздних методологических работах по этой проблеме Н. А. Лызь, Н. Л. Коршуновой делаются попытки более четко развести понятия *парадигмы*

в педагогической науке как модели научной деятельности и педагогической образовательной парадигмы как теоретической модели организации педагогической практики [8, 10].

Некоторые ученые (И. А. Колесникова, Г. Б. Корнетов) приходят к выводу о возможности полипарадигмального подхода в организации педагогического процесса. В целом разделяя эту позицию, тем не менее, отметим, что полипарадигмальный подход как в научной, так и в практической педагогической деятельности, по нашему мнению, целесообразен только в определенных пределах, в системе единых ценностей. Иначе, как справедливо предупреждает один из ведущих методологов педагогики В. В. Краевский, он неизбежно приведет к эклектике [9]. В. В. Краевский, Е. В. Бережнова и ряд других ученых считают вообще неправомерным расширенное толкование понятия «педагогическая парадигма» и относят ее только к сфере науки [1].

Интенсивность научной разработки этой категории убеждает в том, что она необходима и для педагогики, и для истории педагогики. Особенно она важна для историко-педагогических исследований, т. к. дает универсальную методологическую схему для исторического анализа педагогических процессов. По нашему мнению, сближение понятий научной парадигмы в педагогике и педагогической образовательной парадигмы в конце XX в. не было спонтанным процессом. Не случайно такую трактовку изначально предложили методологи истории педагогики. Изучение историко-педагогического процесса на основе сложившихся и меняющихся в различные эпохи образовательных парадигм стало использоваться как новый подход, универсальная матрица его анализа в условиях смены методологических ориентиров. Пример такого анализа, в частности, предложил Г. Б. Корнетов на всероссийской научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы» в 2005 г. [7].

Эти идеи получили развитие в концепции интегрированного парадигмально-цивилизационного методологического подхода, обоснованного на базе цивилизационного подхода Г. Б. Корнетова А. Н. Копылом. Цивилизационная основа такого подхода, по мнению А. Н. Копыла, предполагает рассмотрение историко-педагогического процесса как последовательной смены автономных педагогических цивилизаций; парадигмальный принцип, восходящий к основам герменевтики, предусматривает реконструкцию исторических событий с сохранением имманентных особенностей их становления [4]. Такая позиция представляется нам также весьма перспективной.

Определим авторскую позицию в этой проблеме. В нашем представлении, парадигмы в педагогической интерпретации (как научная, так и образовательная) являются своеобразными теоретическими прогностическими моделями организации исследовательской и практической педагогической деятельности самого высокого уровня обобщения. И ту, и другую можно представить как систему мировоззренческих идей, образующих единство двух компонентов: *когнитивного* (обоснование целей деятельности и в обобщенном виде условий и средств их достижения) и *аксиологического* (определения их ценностных смыслов).

Безусловно, образовательная парадигма и парадигма в педагогической науке — это не одно и то же. Они отличаются прежде всего определением целей и прогнозируемых методов деятельности. Целью научно-педагогической деятельности является получение научных педагогических знаний, целью практической педагогической деятельности — решение определенных задач педагогического процесса. Парадигма в педагогической науке определяет характер, модель педагогического исследования, образовательная парадигма — характер моделирования педагогических систем, практической педагогической деятельности. Отсюда — и различные предполагаемые методы деятельности, но для нас очевидны взаимосвязь и взаимовлияние парадигм. Подчеркнем, что в ценностном, аксиологическом аспекте

они очень близки. Изменения образовательной парадигмы в общественном сознании меняют и модель решения проблем в педагогической науке, что мы наблюдаем на рубеже XX и XXI вв. Мощные процессы демократизации, деполитизации и гуманизации общественного сознания в педагогической практике привели к аналогичным изменениям и в парадигме педагогической науки, переосмыслению целей, ценностных ориентиров, некоторых категорий и методологических подходов в исследованиях.

На аксиологическую идентичность научной педагогической парадигмы и адекватной ей образовательной модели указывает и Е. А. Бондаревская, отмечая при этом, что отличаются они только методами реализации [2]. Мы полностью разделяем это мнение. Но, когда речь идет о самой парадигме как системе идей, установок, методы ее реализации, по нашему мнению, должны оставаться «за кадром» и относиться к области технологии организации научной или практической педагогической деятельности.

Рассмотрим, каковы особенности изучения истории отечественного педагогического образования в контексте парадигмального подхода. С этих позиций исследователь исходит из представления о том, что каждой базовой концептуальной модели образовательного процесса соответствует определенная образовательная парадигма. История развития теории и практики педагогического образования рассматривается с точки зрения возникновения, трансформации и взаимодействия различных парадигм [5]. В более детализированном виде для каждого исторического периода логика историко-педагогического исследования конкретного феномена предстает следующим образом: определение доминантных идей, ценностей, целевых установок и их источников, существующие педагогические теории, опыт их практической реализации в сопоставлении с парадигмальным эталоном [15].

По нашему мнению, наряду с глобальным, цивилизационным уровнем определения педагогической парадигмы правомерно выделять парадигмы более конкретного уровня, например, *парадигма педагогического образования*. Заметим, что этот термин уже вошел в научный оборот. Под ним мы будем понимать ведущие, принципиально важные мировоззренческие идеи и аксиологические установки, лежащие в основе базовой теоретической модели, определяющей теорию и практику педагогического образования в различные исторические эпохи.

В более конкретизированном виде парадигма педагогического образования представляет собой обоснование целей профессионально-педагогического образования и объяснение их причин, а также включает обоснованные представления о содержании и технологии обучения и взаимоотношениях участников системы педагогического образования. В исторической ретроспективе можно выделить несколько видов таких парадигм. В основу различных классификаций могут быть положены различные основания. В данном случае в качестве такового наиболее целесообразно взять целеполагание организации педагогического образования. В соответствии с этим основанием мы выделяем шесть парадигм педагогического образования в истории нашей страны XX в.

В дореволюционный период их существовало две: официальная (*государственно-авторитарная*) и неофициальная (*антрополого-демократическая*); в постреволюционный период происходил быстрый переход от *революционно-романтической* к *социально-авторитарной* парадигме; в советский период господствовала *социоориентированная* парадигма; в постсоветский — начался переход к *гуманистической-личностно-ориентированной* парадигме педагогического образования.

По нашему мнению, выделение ведущих идей, господствующих в конкретные периоды образовательной парадигмы, позволяет объективнее обосновать закономерности исторического развития любого более конкретного феномена изучаемой образовательной системы.

Покажем это на примере истории развития педагогической научно-исследовательской деятельности будущих учителей отечественной школы как компонента системы педагогического образования в XX в.

В *государственно-авторитарной парадигме педагогического образования* учитель представлял, прежде всего, как лояльный к существующей власти, политически благонадежный и религиозно нравственно воспитанный человек, что и определяло религиозно-монархическую направленность содержания его образования. Воспитание творческой самостоятельности будущего учителя, несмотря на существующие декларации, не воспринималось как приоритетная задача. Высокий уровень образования предусматривался только для учителей средней школы. Причем, значение психолого-педагогического образования в их подготовке должным образом не осознавалось. Высокий уровень общего образования для народных учителей оценивался, чаще всего, как опасное, нежелательное явление, поэтому государственной образовательной политикой нормативно сдерживался. Эта парадигма, скорее, была ориентирована на поддержание стабильности монархического государства, а не на прогресс в подготовке учителя. Она лежала в основе государственной образовательной политики в этом аспекте и фактически определяла деятельность большинства государственных учебных педагогических заведений. Все прогрессивные изменения в профессиональной подготовке учителей в государственных университетах, учительских институтах и семинариях в начале XX в., в том числе и в организации учебной педагогической НИР, происходили по большей части вопреки этой парадигме, благодаря усилиям наиболее передовых деятелей системы педагогического образования.

*Антрополого-демократическая парадигма педагогического образования* отражала интересы общества, а не государства и отличалась, прежде всего, другой аксиологической направленностью. Приоритетной целью профессионального образования учителя в этой парадигме была подготовка не государственного чиновника, а представителя творческой педагогической профессии. Поэтому в данном случае воспитание учителя не только высокообразованной, но и творческой личностью с демократическими гуманистическими убеждениями рассматривались как важнейшие задачи. В силу такой ценностной ориентации в этой парадигме, в частности, больше осознавалось и значение учебной научно-исследовательской деятельности как средства интеллектуального развития будущего учителя. Объективно она была более лично направлена, больше основывалась на научных знаниях, больше была ориентирована на соответствие профессионально-педагогического образования требованиям прогресса общества. Идеи этой парадигмы нашли воплощение в концепциях аутодидактики (организации самостоятельной работы студентов) Л. И. Петражицкого и лично-ценностного подхода в предметной системе обучения Н. К. Михайловского, и успешно реализовывались в негосударственных вузах, готовящих учителей (Психоневрологический институт, Педагогическая академия, Педагогический институт им. П. Г. Шеллапутина и др.). Подчеркнем, что во всех этих вузах, в отличие от университетов, была хорошо поставлена педагогическая научно-исследовательская деятельность студентов.

Парадигма педагогического образования, естественно, кардинально изменилась после социалистической революции 1917 г. Социальный заказ на подготовку педагогов в то время диктовался особенностью постреволюционной эпохи — процессами ожесточенного противостояния старого и нового, разрушения и отрицания всего, что было присуще старому обществу. Учитель воспринимался как активный участник строительства нового социалистического общества, проводник идей большевистской партии в массы. Советский учитель, в отличие от учителя «старорежимной школы», должен быть прежде всего, идейно-политически убежденным человеком, ненавидящим старый строй, общественником. В основе его воспитательной

и учебной деятельности лежит принцип максимального стимулирования активности и самостоятельности детей. Под влиянием таких представлений о современном учителе изменялись представления о приоритетных задачах, содержании и методах его профессиональной подготовки. Она должна была быть реформирована для достижения этих задач. В частности, для обеспечения «смычки» педагогических учебных заведений с рабочими и крестьянами им необходимо придать «производственный уклон». Причем, как и в общеобразовательной школе, максимальное стимулирование инициативы, самостоятельности, творчества студентов оценивалось как важнейшее средство подготовки учителя новой советской школы. В этой идее мы видим пример фактической преемственности с антрополого-демократической парадигмой педагогического образования дореволюционного периода, несмотря на декларации о «полном разрыве со старой школой». Так можно представить парадигму педагогического образования в 20-х гг. XX в., которую мы называем *революционно-романтической*. Сохранение в этой парадигме идей «исследовательского подхода» в обучении, развитие идей максимальной активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов, помогает, в частности, объяснить тот феномен, что эти годы были единственным временем за весь советский период, когда дипломные работы выпускников педагогических вузов были обязательным компонентом их государственных экзаменов.

Стабилизационные политические и образовательные реформы 30-х гг. XX в., ликвидация экспериментальных учреждений и разгром педологии изменили в общественном сознании и парадигму педагогического образования. В ней утрачиваются демократические и экспериментаторские идеи, усиливаются идеи авторитаризма, происходит быстрый переход к иной парадигме, которую мы называем *социально-авторитарной*. Наиболее характерные ее черты — признание жесткой государственно-партийной регламентации содержания и методов подготовки будущих педагогов и приоритетности их идейно-политического воспитания как нормы. Идеи разностороннего личностного развития студентов, стимулирования их самостоятельной творческой исследовательской деятельности отступают на второй план. Из образовательной парадигмы исчезает понятие педагогического эксперимента. Быстрое утверждение в условиях политических репрессий идеологического единообразия привело к политической деформации всех компонентов педагогического образования, в том числе и в НИРС. Вследствие этого, например, отбор студентов к занятиям НИР не по успехам и способностям, а как средство их классово-партийной селекции через институт «студентов — выдвиженцев» в 30-е гг. воспринимался большинством как нормальное явление.

В качестве примера утверждения *социально-авторитарной парадигмы* педагогического образования в общественном сознании этих лет приведем фрагменты двух документов для рекомендации в аспирантуру 30-х гг. из архивов Нижегородского педагогического института. Отборочная комиссия по подготовке научных работников выносит отрицательное решение о зачислении в аспирантуру по русской истории И. В. Степанова. Мотивировка выглядит следующим образом: «Хотя руководителем и рекомендуется в аспиранты, Комиссия считает, что кандидаты по русской истории должны отбираться главным образом из кандидатов-партийцев. На основании указанного Комиссия считает кандидатуру Степанова неприемлемой» [13]. А вот как было сформулировано одно из положительных решений. Это выписка из протокола заседания бюро ВЛКСМ физико-математического отделения: «Слушали: о выдвижении тов. Звонова по математике. Постановили: как крестьянина-бедняка, колхозника по происхождению, положительно зарекомендовавшего себя на общественной работе, выдвинуть по математике. Поставить вопрос перед партбюро» [14].

*Парадигму педагогического образования* советского периода мы называем вслед за господствующей образовательной парадигмой *социоориентированной*, не вкладывая в это



определение однозначно негативный смысл. Для нее уже не была характерна тотально жесткая идеологическая деформация целей и содержания педагогического образования, как в 30-е гг. Направленность на воспитание учителя-гражданина, общественника была, по нашему мнению, скорее ее достоинством, чем недостатком. Профессиональный идеал советского учителя, лежащий в ее основе, выглядел в эти годы следующим образом: он идейно-политически убежден («идеи научного коммунизма составляют основу его убеждений»), в совершенстве знает основы преподаваемой науки и владеет педагогическим мастерством, активно участвует в общественной жизни страны. В профессиограммах педагогов этого периода выделялись качества, определяющие коммунистическую, профессионально-педагогическую и познавательную направленность личности советского учителя, а также обширный перечень знаний и умений, отвечающий требованиям его психолого-педагогической, специальной и методической подготовки [11].

Постепенное ослабление идеологического пресса, реабилитация экспериментально-исследовательской деятельности и утверждение научных позиций вузовской дидактики в *социально-ориентированной* парадигме 50–80-х гг. XX в. позволяет объяснить аксиологические и когнитивные причины развития и организационного совершенствования учебной педагогической НИР в эти годы. Гуманизация парадигмы педагогического образования и усиление в ней идей «активизации студентов» весьма позитивно сказались на целеполагании, содержании и технологии организации педагогической научно-исследовательской деятельности студентов — будущих учителей.

Бурный процесс демократизации и гуманизации общественного сознания в период «перестройки» 90-х гг. XX в. привел к аналогичной трансформации парадигмы педагогического образования, в которой стали укрепляться позиции *гуманистической личностно-ориентированной* парадигмы. С другой стороны, усиление под влиянием НТР исследовательской направленности процесса обучения в общеобразовательной школе актуализировал исследовательскую направленность парадигмы педагогического образования. Это, в свою очередь, привело к более интенсивному развитию учебной педагогической НИР, к гуманизации и большей личной ориентированности целеполагания, содержания и технологии ее организации. И в теории, и в практике педагогического образования все больше внимания стало уделяться учебной научно-исследовательской деятельности как средству творческого развития и самореализации личности будущего учителя.

Таким образом, парадигмальный подход, с одной стороны, позволяет лучше представить общие закономерности исторического развития любого более конкретного компонента системы отечественного педагогического образования (в данном случае — учебной научно-исследовательской деятельности) в контексте идей господствующей в каждый исторический период парадигмы педагогического образования. С другой стороны, само развитие системы педагогического образования предстает как результат осознания существующих в ней противоречий и стремления преодолеть несоответствие парадигмальному эталону. Более прогрессивная парадигма, естественно, способствовала и более прогрессивному развитию педагогического образования.

### Литература

1. Березнова Е. В., Краевский В. В. Парадигма науки и развитие образования // Педагогика. 2007. № 1. С. 25.
2. Бондаревская Е. А. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики // Педагогика. 2007. № 6. С. 4.
3. Валицкая А. П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. 1997. № 3. С. 15.

4. *Копыл А. Н.* О методологических основаниях истории педагогики и образования // Педагогика. 2007. № 8. С. 100.
5. *Корнетов Г. Б.* Парадигмальный подход в истории педагогики: итоги и тенденции // Парадигмальный подход к изучению историко-педагогического процесса: сб. науч. ст. / под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. М., 2005. С. 16–17.
6. *Корнетов Г. Б.* Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3. С. 45.
7. *Корнетов Г. Б.* Универсальная матрица анализа историко-педагогического процесса // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы: материалы всероссийской научной конференции 5–6 декабря 2005 г. / отв. ред., сост. и автор предисловия Г. Б. Корнетов. М., Тверь, 2005. С. 110–115.
8. *Коршунова Н. А.* Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска // Педагогика. 2006. № 8. С. 11.
9. *Краевский В. В.* Парад парадигм (послесловие к статье Н. А. Коршуновой) // Педагогика. 2006. № 8. С. 22.
10. *Лызь Н. А.* Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике // Педагогика. 2005. № 8. С. 16–26.
11. *Сластенин В. А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976. С. 28–30.
12. Современные проблемы истории образования и педагогической науки: монографический сборник: в 3 т. / под ред. З. И. Равкина. М., 1994. Т. 1. С. 119.
13. Центральный исторический архив Нижегородской области (далее ЦАНО). Ф. 2734. Оп. 2. Д. 25. Л. 22.
14. ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 2. Д. 107. Л. 15–16.
15. *Юдина Н. П.* Современные подходы к исследованию историко-педагогического процесса в свете тенденций постнеклассической рациональности: монография. Хабаровск, 2001. С. 60–61.