

Все перечисленные компоненты педагогического дискурса в реальном пространстве образования взаимодействуют и выступают в единстве. Они представляют собой шесть аспектов включения индивида в комплекс общественного бытия, реализации его потенций и развития личности. Деструкция педагогического дискурса – явление, опасное для гармоничного протекания образовательного процесса. Именно ценностно-смысловое единство всех компонентов педагогического дискурса помогает студентам овладевать различными способами деятельности, вырабатывать собственное мнение на основе осмысления опыта, идей и представлений, делать выбор, помнить, что в действиях каждого студента есть личностный смысл, на который и надо опираться в образовательном процессе.

### Литература

1. Бондарко А.В. Функциональная грамматика. Л.: Наука, 1984.
2. Гузеев В.В. Гуманитарный прорыв в образовании // Нар. образование. 2006. № 2.
3. Ежова Т.В. Проектирование педагогического дискурса: методология, теория, практика: монография. М.: ВЛАДОС, 2008.
4. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: моногр. Оренбург, 1996.
5. Разбегаева Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования: моногр. Волгоград: Перемена, 2001.
6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.

\* \* \*

1. Bondarko A.V. Funktsionalnaya grammatika. L.: Nauka, 1984.
2. Guzeev V.V. Gumanitarniy proryiv v obrazovanii // Nar. obrazovanie. 2006. № 2.
3. Ezhova T.V. Proektirovanie pedagogicheskogo diskursa: metodologiya, teoriya, praktika: monografiya. M.: VLADOS, 2008.
4. Kiryakova A.V. Teoriya orientatsii lichnosti v mire tsennostey: monogr. Orenburg, 1996.
5. Razbegaeva L.P. Tsennostnyie osnovaniya gumanitarnogo obrazovaniya: monogr. Volgograd: Peremena, 2001.
6. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. M.: Smyisl, 2001.

### *Logical and semantic analysis of pedagogic discourse structure*

*From the positions of the field approach there is given the logical and semantic analysis of pedagogic discourse structure, revealed the essential characteristics of the classical educational environment of a higher school, analyzed the peculiarities of value and sense communication as a sort of personal experience, as a component of educational contents and as a special type of educational work of students.*

Key words: *pedagogic discourse, functional and semantic field, value and sense communication, discursive competence, educational environment of a higher school.*

(Статья поступила в редакцию 12.01.2014)

**О.С. КАРПОВА**  
(Волгоград)

### **ОТКАЗ ОТ ФУНДАМЕНТАЛИЗМА И НАУКОЦЕНТРИЗМА КАК ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

*Раскрываются эпистемологические проблемы обоснованности и истинности научного знания в сфере воспитания, обусловленные отказом от фундаментализма и наукоцентризма. Намечены пути их решения, связанные с разработкой критериев научности педагогического знания на основе идей диалогизма.*

Ключевые слова: *методология воспитания, неклассическая эпистемология, методологический подход, вненаучное знание, диалогизм.*

В последние десятилетия XX в., как отмечает В.А. Лекторский, начала складываться неклассическая эпистемология, которой присущ отказ от фундаментализма и наукоцентризма [4]. Данные характеристики проявляются и в исследованиях воспитания, обуславливая ряд противоречий в области методологии исследования, которая определяет «общие требования к способу, структуре и характеру организации научной работы, регулирует процесс познания

и на основе ряда обязательных научных принципов ... определяет рост научного потенциала и конкретных знаний...» [9, с. 11]. В связи с тем, что исследовательские нормы задают методологические подходы, являясь «носителями» прескрептивного знания, мы обратимся к методологии воспитания на примере функционирования методологических подходов в исследовании.

Отказ от фундаментализма как характеристика неклассической эпистемологии, согласно В.А. Лекторскому, предполагает обнаружение изменчивости познавательных форм, невозможность формулировать жесткие нормативные предписания развивающемуся познанию [4]. Как было обозначено выше, в исследовании нормативную (прескрептивную) функцию выполняет методология, в частности подходы к исследованию. Рассмотрим проявления множественности методологических подходов в исследованиях воспитания.

Анализ авторефератов кандидатских и докторских диссертаций, посвященных воспитанию (всего проанализировано 64 автореферата за 2008–2013 гг.), позволил сделать следующие выводы: в современных исследованиях усиливаются тенденции к дополнению традиционных общенаучных подходов (системного, деятельностного и др.) гуманитарными по своей природе подходами (феноменологическим, герменевтическим); многоаспектность воспитания как объекта исследования обусловила появление множества конкретно-научных подходов (аксиологический, личностно ориентированный, средовой, субъектный, экзистенциальный, культурологический и др.).

При анализе авторефератов кандидатских диссертаций было насчитано более 80 различных подходов. Исследователями фиксируются различные подходы в качестве методологического основания. Так, выбираются системный, герменевтический, феноменологический, личностный, деятельностный, синергетический, рефлексивный, аксиологический, культурологический, целостный и др., а также их «производные» – системно-деятельностный, системно-целостный, личностно ориентированный и др. При этом в ряде работ используется совокупность методологических подходов, т.е. ученый заявляет, что исследование воспитательных объектов возможно с опорой на все перечисленные им подходы, при этом вклад каждого из них равнозначен, т.к. не выделяется ведущий методологический подход.

Представленное многообразие подходов должно расширять «категориальную матри-

цу исследования» (В.С. Степин), т.к. «семантическим ядром, сердцевинной каждого подхода выступает соответствующая категория, дающая название каждому подходу, фиксирующая какую-то важную сторону действительности, с которой и ведется изучение явления...» [12, с. 34], а также давать приращение и обогащение знаний в сфере закономерностей воспитания [1, с. 11]. Однако анализ научной новизны исследований привел нас к пониманию того, что плюрализм подходов не всегда обуславливает новизну исследования. Независимо от подходов к исследованию учеными являются показатели различных видов воспитания, его условия и факторы, обосновываются модели, технологии, методы и средства воспитания, которые в зависимости от его вида (эстетического, духовно-нравственного, патриотического, гражданского и пр.) наполняются специфическим содержанием, однако имеющим схожую логику. Например, выделяются критерии воспитания, отражающие его когнитивный, рефлексивный, диалогичный и деятельностный аспекты, воспитательные модели содержат такие элементы, как целевой, содержательный, результативный и пр. Методы, средства воспитания, соответственно, носят диалогический, рефлексивный, ценностно-смысловой характер. Разумеется, названия критериев, условий, компонентов моделей различны, но по содержанию достаточно сходны, следовательно, «доминирует повторение уже известных науке положений...» [9, с. 23].

Представленные примеры можно объяснить монологизмом получения нового знания в сфере воспитания, т.к. «монологизм принципиально враждебен любым формам идей “дополнительности”, представлению о том, что подлинная реальность открывается в различных своих ракурсах и проекциях лишь сочетанию различных, в том числе и находящихся между собой в конфликтах и противоречиях, позиций сознания» [11, с. 40]. В результате монологизма в педагогической науке признаются истинными только те знания, которые выполнены по определенным научным «клише», что приводит к возникновению различных концепций воспитания, конкуренции различных идей, точек зрения, концептуальных положений. При этом полученное новое знание не всегда принимается другими учеными в силу отличных методологических положений, регламентирующих обоснование истинности знания, что свидетельствует о монологизме познания. Однако отказ от фундамента-

лизма предполагает, что необходим выход за рамки существующих научных схем в условиях неклассической эпистемологии.

Отказ от фундаментализма проявляется в методологии воспитания во множественности подходов к исследованию. Это, с одной стороны, является положительным, «двигая» воспитание вперед, с другой – затормаживает, поскольку зачастую некоторые подходы различаются лишь формально (чаще всего названиями), другие – теоретически не обоснованы, третьи, наоборот, философски обоснованы, но не имеют выхода на деятельность ученого, четвертые – обоснованы и используются только одним ученым в своей деятельности. Важным аспектом, как отмечает Д.И. Фельдштейн, выступает тот факт, что «методологические подходы в исследовании приводятся в несовместимом виде, исследователем не раскрываются и не используются в исследовании ведущие идеи подхода» [9, с. 11].

Таким образом, кажущаяся положительная значимость множественности подходов на деле не всегда «работает», т.к. полученное новое знание заранее предопределено «терминотворчеством» (А.Н. Рыжов) и научными «клише», что свидетельствует о противоречии между отказом от фундаментализма в исследовании и «закрытостью», монологизмом получения нового педагогического знания. Вышесказанное обуславливает отсутствие «методологической прозрачности» (В.П. Огурцов) исходных принципов, выступающих ядром методологического подхода. В связи с тем, что в сфере методологии воспитания диалогизм как решение проблем монологизма представлен недостаточно, необходимы поворот к «коммуникативным параметрам» (М.К. Петров, В.П. Огурцов) научного исследования, раскрытие разрывов между означаемым и означающим.

С другой стороны, отказ от фундаментализма в воспитании проявляется через заимствования категорий из других наук, что обусловлено междисциплинарностью знания. Согласимся с А.Н. Рыжовым в том, что зачастую ученые, заимствуя из психологии, философии или естественных наук категории, принципы или методы исследования, не подвергают их должной педагогической интерпретации [7].

Исследования по выявлению научности педагогических работ с использованием положений синергетики реализовал А.В. Гидлевский, который проанализировал тексты о различных проявлениях синергетических идей в педагогике на предмет их научности и пришел

к выводу, что зачастую перенос физических моделей в другие области является ненаучным [2], что связано с отсутствием должной педагогической интерпретации. В последнее время появляются такие категории, как «энергетические потоки», «вселенское образование», целью образования в исследованиях выступает «планетарная ответственность», преподаватель, соответственно, готовит «новые поколения к жизни, о которой мало или ничего не известно», к жизни в «неизвестном третьем тысячелетии». Схожим образом происходит и заимствование естественнонаучных законов. Например, ученый считает, что закону сохранения жизни Ю.Н. Куражковского «Жизнь может существовать только в процессе движения через живое тело потоков вещества, энергии и информации» отвечает положение о том, что образовательная среда насыщается творческой энергией учителя, обладающей сильным активизирующим свойством. Возникает вопрос: являются ли данные выводы педагогически обоснованными? Для ответа на него требуется разработка критериев научности результатов педагогического исследования с учетом положений неклассической эпистемологии.

С отказом от фундаментализма тесно связан отказ от наукоцентризма, который предполагает многообразие форм и типов знания. При этом, как полагает В.А. Лекторский, научное знание взаимодействует с другими типами знания, в том числе и с вненаучным.

Исследование проблематики, выходящей за рамки предмета педагогики, стимулирует обращение к синтезу различных типов знания, в том числе научного и вненаучного. Так, В.С. Степин утверждает, что на сегодняшний момент «возникает необходимость экспликации связей фундаментальных внутринаучных ценностей (поиск истины, рост знаний) с вненаучными ценностями общесоциального характера» [8, с. 324]. При этом ученые отмечают, что «в современной ситуации... весьма плодотворным является взаимодействие науки с другими познавательными традициями» [5, с. 51].

Вненаучное знание поставляют религия, обыденный опыт, искусство. Как считает Т.И. Ойзерман, «главный признак вненаучного состоит в том, что оно пребывает за рамками компетенции науки, во всяком случае, на данном этапе ее развития» [6, с. 41]. Однако возникает необходимость дополнения научного постижения действительности вненаучными способами (В.А. Лекторский). Особенно ярко данная тенденция проявляется при ис-

следовании воспитания, имеющего бытийный и гуманитарный характер. При этом концептуальными идеями исследования выступают экзистенциализм и герменевтика. Первое направление, или «философия жизни», согласно Т.И. Ойзерману, ориентируется «на вненаучное содержание и соответственно на вненаучный подход к исследованию такого содержания» [6, с. 41], что отражается в теоретических и эмпирических методах исследования воспитания. Герменевтика как основа исследования важна, т.к. придает значение вненаучным формам духовного постижения человека, требующим выявления их педагогических возможностей и координации с научно-педагогическим знанием» [3, с. 8], что также проявляется в понимающих методах постижения воспитательных явлений.

Тем не менее до сих пор не всеми учеными принимается истинность научных результатов в сфере воспитания, полученных на основе вненаучного постижения мира. Как замечает В.С. Швырев, в том случае, если вненаучное знание интерпретировалось с помощью научных средств, оно является включенным в науку [10]. Таким образом, отказ от наукоцентризма в исследованиях воспитания проявляется в использовании вненаучных средств постижения действительности, потенциала вненаучных типов знания. Однако существуют проблемы с признанием истинности нового научного знания учеными, поэтому требуется обоснование возможностей вненаучного знания в исследовании воспитательных проблем.

Подводя итог, отметим, что отказ от фундаментализма и наукоцентризма проявляется в методологии воспитания и обуславливает проблему обоснованности и признания истинности научно-педагогического знания, связанную с монологизмом получения нового знания. Решение представленной проблемы нам видится в повороте к диалогизму научного исследования, т.к. именно «подлинная диалогичность в конструктивной полемике с другими подходами предполагает высокую ответственность и максимальную напряженность развертывания творческого потенциала собственной позиции... Способное к диалогу сознание призвано <...> исходить из уважительного к ней (другой позиции. – *О.К.*) отношения, понимая, во-первых, ее основания и, во-вторых, допуская, что здесь содержится какая-то правда, какая-то реальность, которая не улавливается <...> с собственных позиций» [11, с. 41–42]. Экстраполируя данные выводы на пробле-

мы методологии воспитания, мы пришли к выводу, что решение проблемы отказа от фундаментализма и наукоцентризма в методологии воспитания возможно через признание конструктивного диалогизма, т.к. позиция открытости к диалогу, во-первых, позволит решить проблему признания и обоснования научно-педагогического знания, а во-вторых, создаст предпосылки отношения современного рационального сознания к его дорациональным и иррациональным формам, что позволит включить вненаучное знание в исследование воспитания и разработать систему критериев научности педагогических результатов с учетом положений неклассической эпистемологии.

## Литература

1. Быков А.К. Закономерности воспитания как научно-педагогическая категория // Пед. образование и наука. 2012. № 7. С. 8–13.
2. Гидлевский А.В. Исчисление научности текста // Вестн. Омского ун-та. 2008. №3. С. 53–58.
3. Закирова А.Ф. Педагогическая герменевтика: монография. М. : Изд. дом Ш. Амонашвили, 2006.
4. Лекторский В.А. О классической и неклассической эпистемологии // На пути к неклассической эпистемологии / Рос. акад. наук, Ин-т философии. М. : ИФАН, 2009. С. 7–24.
5. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М. : Едиториал УРСС, 2001.
6. Ойзерман Т.И. Философия как единство научного и вненаучного знания // Разум и экзистенция: анализ научных и вненаучных форм мышления. СПб. : РХГИ, 1999. С. 34–44.
7. Рыжов А.Н. Генезис педагогических терминов в России (XI – начало XXI в.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013.
8. Степин В.С. Современные тенденции развития философии науки и стратегии преподавания // Мысль: журн. Петерб. филос. о-ва. 2008. № 7. С. 23–28.
9. Фельштейн Д.И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний // Проблемы современного образования. 2011. №2. С. 11–27.
10. Швырев В.С. Научное познание как деятельность. М. : Политиздат, 1984.
11. Швырев В.С. О понятиях «открытой» и «закрытой» рациональности (рациональность в спектре ее возможностей) // Рациональность на перепутье. Кн.1. М. : Рос. полит. энцикл., 1999. С. 9–46.
12. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М. : ВЛАДОС, 2006.

1. Byikov A.K. Zakonomernosti vospitaniya kak nauchno-pedagogicheskaya kategoriya // Ped. obrazovanie i nauka. 2012. № 7. S. 8–13.
2. Gidleviskiy A.V. Ischislenie nauchnosti teksta // Vestn. Omskogo un-ta. 2008. №3. S. 53–58.
3. Zakirova A.F. Pedagogicheskaya germenevtika: monografiya. M. : Izd. dom Sh. Amonashvili, 2006.
4. Lektorskiy V.A. O klassicheskoy i neklassicheskoy epistemologii // Na puti k neklassicheskoy epistemologii / Ros. Akad. nauk, In-t filosofii. M. : IFAN, 2009. S. 7–24.
5. Lektorskiy V.A. Epistemologiya klassicheskaya i neklassicheskaya. M. : Editorial URSS, 2001.
6. Oyzerman T.I. Filosofiya kak edinstvo nauchnogo i vnauchnogo znaniya // Razum i ekzistentsiya: analiz nauchnykh i vnauchnykh form myishleniya. SPb. : RHGI, 1999. S. 34–44.
7. Ryizhov A.N. Genezis pedagogicheskikh terminov v Rossii (XI – nachalo XXI vv.): avtoref. dis. ... d-ra. ped. nauk. M., 2013.
8. Stepin V.S. Sovremennyye tendentsii razvitiya filosofii nauki i strategii prepodavaniya // Myisl: zhurn. Peterb. filos. o-va. 2008 № 7. S. 23–28.
9. Felshteyn D.I. Psihologo-pedagogicheskie dissertatsionnyye issledovaniya v sisteme organizatsii sovremennykh nauchnykh znaniy // Problemyi sovremennogo obrazovaniya. 2011. №2. S. 11–27.
10. Shvyirev V.S. Nauchnoe poznanie kak deyatelnost. M. : Politizdat, 1984.
11. Shvyirev V.S. O ponyatiyah «otkryitoy» i «zakryitoy» ratsionalnosti (ratsionalnost v spektre ee vozmozhnostey) // Ratsionalnost na perepute. Kn.1. M. : Ros. polit. entsikl., 1999. S. 9–46.
12. Yakovlev E.V. Pedagogicheskaya kontseptsiya: metodologicheskie aspektyi postroeniya. M. : «VLADOS», 2006.



***Refusal of fundamentalism and science centrism as epistemic issues of education research in the modern conditions***

*There are substantiated the epistemic issues of validity and verity of scientific knowledge in the sphere of education conditioned by the refusal of fundamentalism and science centrism. There are outlined the solutions concerning the development of the criteria of scientific nature of pedagogical knowledge based on dialogism ideas.*

**Key words:** *methodology of education, non-classic epistemology, methodologic approach, out-scientific knowledge, dialogism.*

(Статья поступила в редакцию 12.01.2014)

