

УДК 168+404.65

Утюж І. Г.

*Доктор філософських наук, доцент, професор кафедри філософії
Запорізького національного університету*

ВИКОРИСТАННЯ ПАРАДИГМАЛЬНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

Розкрито причини активного звернення дослідників до парадигмального підходу в спробах оновлення теорії та практики освіти.

Ключові слова: освіта, парадигма, парадигмальний підхід, системно-діяльнісний метод.

Необхідність визначення продуктивності парадигмального підходу (комплексу методів, його складових) і меж його застосування в соціо-гуманітарному знанні, є тезовою актуальністю нашого дослідження. Парадигмальний підхід може успішно використовуватися у тих сферах суспільного життя, в основі яких лежить науково обґрунтована й хоча б частково підтверджена на практиці «концептуально-методологічна схема»: у розробці державної ідеології, внутрішньої та зовнішньої політики, військових доктрин, освітніх систем.

Хотілося б показати, що парадигмальний підхід є одним з інноваційних в сучасному пізнанні, до яких відносяться також: системний, комплексний, цивілізаційний, герменевтичний, синергетичний і інформаційний. Тому парадигмальність можна розуміти не як характеристику одного з етапів розвитку соціальної філософії й науки взагалі, а як специфіку її буття.

Соціально-філософські, методологічні й загальні соціокультурні питання, пов'язані з розкриттям змісту та з мотивуванням можливості і специфіки застосування самого поняття парадигми щодо сфери освітньої діяльності, залишаються мало осмисленими, і це знижує евристичну суть парадигмального підходу. При цьому сам зміст поняття освітньої або педагогічної парадигми тлумачаться по-різному, виходячи з різних підстав і переваг у їх виборі. Наприклад, парадигми трактуються як деякі основоположні й абстрактні ідеї, що не знаходять потім ніякого фактичного підтвердження й не мають прямого послідовного й розгорнутого

втілення ні в теоріях, ні, особливо, у практиках освіти; як методологічні нормативи, що регулюють лише наукову діяльність у галузі педагогіки й теорії освіти і тому безпосередньо не стосуються практичної педагогічної й навчальної діяльності; як загальні «ідеї, підходи, принципи й методи, а також зразки та моделі, що визначають постановку цілей і вирішення завдань одночасно і в науковій, і в практичній діяльності у сфері освіти» [1].

Звертає на себе увагу некритичне перенесення своєрідного змісту поняття парадигми, виробленого та використовуваного в методології науки з моменту його застосування Т. Куном стосовно процесів нормального функціонування наукової діяльності і зміни її підстав, на сферу, зовсім іншу за своєю суттю та змістом, системно організованої та культурно оформленої діяльності, якою є освіта. У свою чергу, не слід забувати, що до введення в широкий ужиток Т. Куном специфічного смислу лексеми «парадигма» це поняття вживалося в загальному сенсі у філософії, а потім — у контексті лінгвістики, мовознавства. Зумовлені цим трансформації сутності аналізованого терміна, реально наявна його полісемія і в той же час деяка єдина вихідна підстава для розуміння всіх його соціокультурних значень повинні, отже, також урахуватися нами, коли йде мова про парадигми освіти, освітньої діяльності [2, с. 34–36].

«Парадигма» в контексті сучасної філософії та методології науки, де зміст його пояснюється як «теорія (або модель постановки проблем), прийнята як засіб вирішення дослідницьких завдань» [3, с. 645]. «У філософію науки, — читаємо далі у філософському словнику, — поняття парадигми було введено позитивістом Г. Бергманом для визначення нормативності методології, проте поширення набуло після робіт американського історика фізики Куна. Прагнучи побудувати теорію наукових революцій, Кун запропонував систему понять, серед яких провідне місце належить поняттю парадигми, тобто «...схваленим усіма науковими досягненнями, які протягом певного часу дають науковому співтовариству модель постановки проблем і їх вирішення» [3, с. 645]. Зміна парадигми є науковою революцією. Уточнення Т. Куном поняття парадигми викликало дискусію, в ході якої виявлялася його неоднозначність (К. Поппер, І. Лакатос, М. Мастерман та ін.), під якою вчений розуміє і теорію, визнану науковим співтовариством, і правила та стандарти наукової практики, і стандартну систему методів тощо. Вона вимагала від дослідника перегляду й конкретизації поняття парадигми, що він і зробив у тлумаченні терміна «дисциплінарна матриця» та її компонентів (символічного узагальнення, метафізичної частини парадигми, цінності

і власне зразків вирішення дослідницьких завдань). Разом з тим, поняття парадигми застосовується в теорії та історії науки для характеристики формування наукової дисципліни, опису різних етапів наукового знання (допарадигмального, тобто періоду, коли ще нема теорії, схваленої науковим співтовариством, і парадигмального), для дослідження наукових революцій. Воно застосовується також у методологічному аналізі різних наукових дисциплін (психології, соціології, хімії, мовознавстві та ін.) [4].

Отже, можна стверджувати, що зміст поняття парадигми було систематично розкрито й використано в контексті людської діяльності, правда, при цьому тільки до її одного й особливого типу: професійно організованої та культурно оформленої науково-дослідної діяльності вчених. Це відкриває нам перспективи для виділення й розгляду загального, універсального соціально-філософського змісту досліджуваного поняття для позначення своєрідного культурного елемента й початку в будь-якій діяльності, що дозволяє надати їй стійкості, відтворюваності, можливості трансляції й послуговування її новими учасниками. У зв'язку з цим слід звернути увагу на умови застосування терміна «парадигма», складність і неоднозначність його змісту, що зумовлені використанням його для пояснення саме нормативної сутності та характеру наукової діяльності. Необхідно виділити і сформулювати інваріантне філософське ядро смислу поняття парадигми щодо людської діяльності, тобто в загальнометодологічному його сенсі, а потім уже послуговуватися ним у сфері освітньої діяльності.

Будучи ідеальними, мисленнєві моделі діяльності, її норми можуть оформлятися в певних «текстах», що кодують і опредмечують у собі відповідний соціокультурний за своїм статусом зміст, оскільки потім потрібні його трансляція й розкодування, розпредмечування новими учасниками діяльності як неодмінна умова їх входження в її простір. Розглядаючи цей процес і механізм трансляції з позицій системно-діяльнісного підходу, можна сказати, що одним з можливих генетично первинних, особливих «текстів» нормативного типу, найбільш поширених у різних сферах масової діяльності, є демонстрований «живий» еталонний зразок дій. Саме йому надається статус ідеального представника конкретної реалізаційної норми, яка втілює культурний соціально вагомий досвід дії при вирішенні того чи іншого типового професійного завдання.

Стосовно практичної освітньої діяльності, то з цього можна отримати методологічні уроки, які полягають у тому, що на звання освітніх парадигм можуть претендувати такі нормативно виражені різновиди

організації та здійснення практики освіти, які мають представництво в живих зразках-еталонах або моделях, що сприяють її трансляції, культурному закріпленню, засвоєнню і відтворенню певною частиною професійного співтовариства педагогів-практиків. При цьому вони можуть користуватися зразками-еталонами незалежно від ступеня рефлексивного їх осмислення й усвідомлення, обґрунтування їх у відповідних концепціях побудови практики освіти, в онтологічних і аксіологічних конструкціях філософсько-світоглядного рівня, що доводять істинність і правомірність їх існування. Власне таке розуміння освітньої парадигми, представленої в її найпростіших, генетично первинних формах, відповідає звичайній масовій практиці професійного становлення педагогів-практиків, входження їх у простір професійної діяльності. У своїй більшості вони, як уже зауважувалося, вчать працювати, передусім, на прикладах і моделях, а не на узагальнених алгоритмах і, особливо, не на психолого-педагогічних концепціях або онтологічних, гносеологічних, аксіологічних і праксіологічних філософських конструктах. Усе це знаходить висвітлення й у відповідному професійно-значимому словнику, який фіксує та оформляє досвід, що набувається таким чином. Скажімо, педагоги, які працюють у рамках так званої «знанневої» парадигми, говорячи про цілі своєї діяльності, зазвичай уживають характерні вислови, наприклад, «дати суму знань», а їхні учні говорять про необхідність «отримати знання» як про головну функцію своєї освіти.

З іншого боку, ми повинні погодитися з тим, що відсутність живих зразків-еталонів і моделей або їх конкретних описів, які називають, як правило, «окремими методиками викладання» або «технологіями навчання» конкретним предметам, які б сприймалися й поділялися б якоюсь частиною професійного співтовариства педагогів-практиків і на які вони могли б орієнтуватися у своїй роботі, дає достатньо підстав для позбавлення статусу освітньої парадигми будь-якої, навіть найбільш популярної й теоретично обґрунтованої педагогічної або освітньої концепції. Вона, у кращому разі, може претендувати на статус гіпотези, що проходить перевірку експериментальним шляхом, або теоретичної конструкції, уже підтвердженої якимись локальними експериментами, яка може так і залишитися деяким продуктом наукових досліджень, але не затребуваним і таким, що не знайшов поширення у власній освітній практиці. Отже, необхідно враховувати своєрідний розподіл праці у сфері освіти між педагогами-науковцями й педагогами-практиками, що далеко не завжди усвідомлюється належним чином.

У рамках нашого дослідження для виявлення й кращого розуміння використання парадигмального підходу в освіті неабиякий інтерес представляє розгляд принципів і методів парадигмального підходу. Це дає можливість логічно вибудовувати закономірні етапи трансформації якісних змін в освіті.

Парадигмальний підхід, безумовно, відноситься до загальнонаукового рівня пізнання. У статті ми спробуємо сформулювати принципи парадигмального підходу.

1. Принцип системно-цілісної будови зрілої парадигми, що вимагає формування її «дисциплінарної матриці»—компонентного складу з чотирьох нормативних підсистем, що зважають на специфіку відповідної галузі науки (дисципліни) або сфери соціального життя.

2. Принцип наукової евристичності парадигми, що полягає в її здатності допомагати в рішенні нових пізнавальних проблем (кожна парадигма існує до тих пір, поки не втратить свою евристичну здатність).

3. Принцип домінування однієї парадигми, що припускає наявність пануючого теоретико-нормативного зразка, відповідно до якого будуються дослідження організованої групи учених (наукового співтовариства).

4. Принцип часової обмеженості існування парадигми, що виражає певну тривалість її домінування, у рамках конкретного історичного періоду (періоду «нормальної (нормативної) науки»).

5. Принцип революційної зміни парадигм, що закономірно відбувається в результаті корінної ломки сталих наукових уявлень (методологій, теорій, ціннісно-світоглядних установок і, кінець кінцем, наукової картини світу в цілому) і веде до їх стрибкоподібної заміни новими, прогресивнішими.

6. Принцип якісної несумірності парадигм, що означає, що кожна нова парадигма є іншим баченням світу в порівнянні з передуючою.

Окрім вищезазначених принципів, парадигмальний підхід, на наш погляд, включає наступні загальнонаукові методи, що відповідають певним аспектам і етапам нашого дослідження: 1. Метод дисциплінарної матриці, що є особливим способом дослідження парадигми як чотирьохкомпонентної системи (включаючи «зразки», «моделі», «символи» і «цінності»).

2. Парадигмально-генетичний, розглядає процес виникнення нової парадигми, згідно з певними загальними закономірностями.

3. Парадигмально-перебудовний, досліджує динаміку стрибкоподібного переходу від однієї (застарілою) до іншої (новою) парадигми.

Використання названих принципів і методів парадигмального підходу в питаннях вивчення сучасної ситуації в освіті дає можливість визначити закономірні етапи, по яких відбуваються корінні якісні зміни в освіті, наприклад це етап під назвою 1. «Новий час» — назрівання необхідності соціальних змін в суспільстві: в економіці, політиці і інших сферах. Воно характеризується виникненням численних протиріч, і передусім — між застарілими ідеологічними догмами і сучасним життям і тому, закономірно, що місія освіти повинна змінюватись.

2. «Нове ціннісне мислення» — усвідомлення передовими представниками суспільства (державними діячами, політиками, соціальними філософами, письменниками-публіцистами) необхідності таких змін.

3. «Нова ціннісна свідомість» — прийняття усім суспільством (або його переважною більшістю) програми перетворень реформацій.

Отже, виокремлення й порівняльний аналіз різних освітніх теорій і практик з позицій парадигмального підходу необхідно проводити з урахуванням усіх виділених вище принципів, методів, елементів парадигми як дисциплінарної матриці й мінливої динаміки їх функцій і ролі у складі цілісної системи нормативних вимог до діяльності в залежності від стадії її зрілості й рівня розвиненості її суб'єктів, загального характеру того режиму, в якому вона протікає. Варто зважати на те, чи освітня система є такою, що вже склалася, тобто чи має свою, адекватну загальним філософсько-методологічним категоріальним і особливим концептуальним підставам практику, яку можна розглядати як таку, що репрезентує її модель, чи вона знаходиться поки в режимі інноваційного пошуку і становлення. Чи функціонує ця система або модель у реальному освітньому просторі, чи мається лише попереднє уявлення про можливість її зведення на основі якихось нових філософсько-методологічних ідей і більш конкретних концептуальних положень. Чи можна при цьому вивчати її як уже сформовану «освітню парадигму», якщо практичних переконливих втілень цієї концепції виявити й продемонструвати досі не вдається? Якщо дотримуватися логіки системно-діяльнісного підходу, то тоді вона повинна аналізуватися лише як якась гіпотетична версія концепції нової системи діяльності, її абстрактної нормативної бази, що претендує в майбутньому на роль нової повноцінної й завершеної освітньої парадигми, і не більше того. Якщо ж і до створення концепції системи освітньої діяльності справа ще не дійшла, а в наявності є лише загальні, хоча, можливо, самі по собі глибокі й цікаві філософсько-методологічні

міркування на рівні нової спільної ідеї, то про нову освітню парадигму як певну культурно задану й соціально організовану модель побудови реальної практики освіти тим паче мову вести ще рано. Водночас, один з найважливіших парадигмально-нормативних компонентів, здатних згодом забезпечити нову концептуальну структуру, може бути вже в наявності і цілком заслуговувати свого обговорення як варіанта організації спершу тільки філософсько-методологічного пошуку відповідей на гострі питання, що виникли в освітній практиці й об'єктивно вимагають формування справді нових освітніх парадигм. І тільки слідом за цим, за умови здійснення його прихильниками подальшого теоретичного конструювання й реальної експериментальної апробації отриманої концепції і хоча б часткового впровадження цього парадигмально обґрунтованого нововведення в практику освіти та отримання відповідної практичної моделі, можна впевнено говорити про появу нової, альтернативної стосовно наявних, освітньої парадигми.

Сфера освіти, розглянута з позицій структурно-функціонального підходу, являє собою відносно самостійну відкриту систему, що самоорганізується, має в різні історичні епохи, у різних типах суспільств і культур більш-менш розвинену, складну й розгалужену інфраструктуру, куди входять: основна діяльність, пов'язана із трансляцією й засвоєнням культури, сукупність сервісних видів діяльності, що обслуговують цю базу, тобто власне освітню діяльність, а також підсистема керування, що включає різні рівні й ланки ієрархії зі своїми сервісними службами. Тому, говорячи про зміст і застосування поняття «парадигма» до сфери освіти, необхідно мати на увазі й урахувати її складну побудову як соціально влаштованої системи діяльності, диференціацію й різноманіття цих професійно організованих видів діяльності, що перебувають у певних стосунках і зв'язках між собою в межах загальної системи поділу й кооперації праці. При цьому вони дуже різні за своїми кінцевими, проміжними й побічними продуктами, вихідними матеріалами, засобами і способами виконання дій, конкретними нормами реалізації та їх концептуальними обґрунтуваннями, а також і за більш глибокими, за висловом Т. Куна, «дисциплінарними матрицями», тобто професійно значущими цінностями, онтологічними й гносеологічними підставами.

Разом з тим, у кожного з цих видів діяльності повинні бути і є свої, відносно самостійні, культурні нормативні складові або парадигми, що скеровують практику. Отже, можна порівнювати між собою й аналізувати подібність і відмінність як уже існуючих, так і пропонуємих

інноваційних парадигм, наприклад, в організації й керуванні системами освітньої діяльності, у роботі з побудови й управління такими системами. Однак безглуздо в одному ряді й на одному рівні з системами освіти обговорювати парадигми власне освітньої діяльності і парадигми реалізації обслуговуючої її діяльності проектно-методичного типу, що також має місце у сфері освіти.

Плутанина й змішання «жанрів», тобто так звані «склейки» різних змістовних шарів, що виникають при відсутності ясних і чітких відмінностей цих процесів під час дослідження, призводять у змістовно-логічному плані лише до того, що постійно й відбувається насправді — до мимовільної підміни суб'єктів думки й обговорення або приписування їм предикатів, що ні прямо, ні безпосередньо їх не стосуються. Подібне непорозуміння — досить характерна ситуація. Вона виявляється в тому, що при типологізації освітніх парадигм стандартні зразки й моделі здійснення діяльності, які пов'язані з реалізацією якраз освітнього процесу й управлінської діяльності з формування тих або інших систем освіти (управлінська діяльність у сфері освіти може містити в собі стратегічне й оперативне планування, організацію спільної діяльності й забезпечення ресурсами, узгодження джерел і способів фінансування, встановлення стандартів, порядку контролю й оцінки результатів, методи мотивації, заохочення й стимулювання праці педагогічних працівників, їхньої атестації тощо) у суспільстві в цілому, починають розглядатися, а потім зіставлятися й протиставлятися один одному, наче вони стоять в одному ряді.

Такого роду показові приклади «парадигмальної типології», як і ті, що будуть наведені й досліджені нами нижче, самі по собі лише підкреслюють неабияку важливість звернення сьогодні не тільки до тих або інших спроб використання парадигмального підходу, але й спершу до власне філософсько-методологічних підстав його побудови й застосування до сфери освіти як складної системи соціально організованої й культурно-оформленої діяльності. Тут показовим і повчальним може стати критичний філософсько-методологічний аналіз характерного ставлення до парадигмального підходу й до засад виділення різних парадигм, що існують або формуються у сфері освіти і які найчастіше демонструють представники наукового корпусу педагогічної науки.

Список використаних джерел:

1. Пинский А. А. К новой парадигме образования / А. А. Пинский // Пайдейя: Работы 1986–96 годов.—М.: Частная школа, 1997.—245 с.
2. Утюж І. Г. Парадигмальні засади освітнього простору: монографія / І. Г. Утюж.—Запоріжжя: «Просвіта», 2012.—352 с.
3. Современный философский словарь / под общей ред. В. Е. Кемерова.—2-е изд., испр. и доп.—Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск: Панпринт, 1998.—1064 с.
4. Чуйко В. Л. Когнітивізм як об'єкт когнітології: Монографія/Вадим Леонідович Чуйко.—Ніжин: Вид-во «Міланік», 2007—148 с.
5. Кун Т. Структура научных революций: пер. с англ. / Т. Кун.—М.: Прогресс, 1977.—300 с.

Стаття надійшла до редакції 15.04.2014 р.

Утюж І. Г. Использование парадигмального подхода в образовании
Раскрыты причины активного обращения исследователей к парадигмальному подходу, в целях изучения и обновления теории и практики образования.

Ключевые слова: образование, парадигма, парадигмальный подход, системно-деятельностный метод.

Utuzh Iryna. The use of Paradigms approach is in Education

In the article reasons of active appeal of researchers are exposed to paradigms approach, for a study and updating of theory and practice of education.

Keywords: education, paradigm, paradigms approach, system-active method.

© Утюж І. Г., 2014