

**Научная статья**

УДК 37.013.73

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-5-78-90

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА: ДВА МАСШТАБА РАССМОТРЕНИЯ**Виктор Раульевич Имакаев**

Пермский государственный национальный исследовательский университет

Сетевой институт ПрЭСТО

г. Пермь, Россия

<https://orcid.org/0000-0001-6554-9350>ivr65@rambler.ru

Аннотация. В статье различены два масштаба понимания парадигмы в образовании: узком смысле это парадигма педагогической науки, в широком смысле слова – совокупность норм, принципов, неусомняемых предпосылок, которые присущи всем акторам образования. В рамках расширенного понимания выделены архетипические признаки классической парадигмы: иерархичность знания, образовательный патернализм, приоритет теории над практикой, сформулированы признаки новой парадигмы – индивидуализация, интерактивность, методологический анархизм, педагогическое Agile-проектирование. Дано сравнение архетипов классической парадигмы с признаками новой. Проведено феноменологическое описание парадигмального сдвига в образовании в широком смысле слова, что позволило вернуться к собственно педагогической науке как социальному институту. Делаются выводы о том, что российская педагогика находится в кризисе. А должна стать «веселой наукой».

Ключевые слова: парадигма в образовании, широкое понимание образовательной парадигмы, образовательный патернализм, иерархическое устройство образовательного знания, индивидуализация, интерактивность, методологический анархизм, Agile-проектирование, коммуникативные образовательные сообщества

Для цитирования: Имакаев В.Р. Образовательная парадигма: два масштаба рассмотрения // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том. 4. № 5. С. 78-90

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-5-78-90

Original article

EDUCATIONAL PARADIGM: TWO SCALES OF CONSIDERATION

Victor Raulievich Imakaev

Network Institute PRESTO

Perm, Russia

<https://orcid.org/0000-0001-6554-9350>

ivr65@rambler.ru

Abstract. The article distinguishes between two scales of understanding the paradigm in education: in the narrow sense it is the paradigm of pedagogical science, in the broad sense of the word - a set of norms, principles, indisputable prerequisites that are inherent in all actors of education. Within the framework of the expanded understanding, the archetypal features of the classical paradigm are highlighted: the hierarchy of knowledge, educational paternalism, the priority of theory over practice, the features of a new paradigm are formulated - individualization, interactivity, methodological anarchism, pedagogical Agile-design. Comparison of the archetypes of the classical paradigm with the features of the new is given. A phenomenological description of the paradigmatic shift in education in the broad sense of the word is carried out, which made it possible to return to pedagogical science itself as a social institution. Conclusions are made that Russian pedagogy is in crisis. And it should become a "fun science."

Keywords: paradigm in education, broad understanding of the educational paradigm, educational paternalism, hierarchical structure of educational knowledge, individualization, interactivity, methodological anarchism, Agile-design, communicative educational communities.

For citation: Imakaev V.R. Educational paradigm: two scales of consideration. *Pedagogy: history, prospects*. 2021. Vol. 4. No. 5. PP. 78–90 (InRuss.)
DOI: 10.17748/2686–9969–2021–4-5-78-90

Данная работа написана по материалам выступления на заседании клуба «Норма и деятельность», посвященного творчеству Томаса Куна. Его работа «Структура научных революций» [1] задала принципиально новый подход к философии науки. Кун анализирует науку как жизнедеятельность научного сообщества, которая строится в рамках парадигмы – совокупности правил, норм, допущений, теорий. Именно парадигма определяет, какие задачи следует считать научными, а какие – нет, какие факты следует признать таковыми, какими способами нужно решать возникающие при этом головоломки. Допущения и правила нормальной науки зачастую являются невербализованным «неявным знанием». Появление головоломок, которые не решаются в рамках старой парадигмы, потенциально может привести и приводит к появлению новых концептов, норм, представлений – новой парадигмы. Следует подчеркнуть, что процесс становления новой парадигмы, процесс «парадигмального сдвига» не является простой заменой «старой» теории на «новую». Представитель старой парадигмы воспринимают ростки новой как «ересь». Кун вводит важный термин – несоизмеримость. Новая парадигма не может быть объяснена на языке старой, поскольку базируется на ином понимании мира, на иных ценностях. Скачок от старой парадигмы к новой – подлинная революция. Картина мира меняется, ученые начинают видеть реальность по-иному.

Стоит отметить, что Кун, следуя принципу «сказано – сделано», совершил парадигмальный сдвиг в философии науки. Исторический и социальный контексты исследования развития науки, введенные Куном, задали принципиально иное видение научной деятельности. Наука, которая раньше виделась рациональным логическим предприятием по производству и накоплению «объективного знания», пополнению «третьего мира» [2], теперь предстает как деятельность сообщества, воспроизводящего парадигму по принципу «наука – это то, чем мы занимаемся, что мы считаем наукой». Ученые занимаются решением головоломок, базируясь не только и не столько на рациональных основаниях, сколько на неявных предпосылках, укорененных как в истории становления сообщества, так и в личной биографии каждого ученого. Кун подчеркивает, что эти предпосылки впитываются «с молоком матери» в ходе получения образования студентами и становления молодых ученых в рамках определенной научной группы. Этот иной взгляд на науку явился подлинно революционным. Исследуя научные революции, Кун совершил революцию философскую.

Применение понятия «парадигма» к педагогике – не очевидный ход мысли. Отметим, что Кун строил свою концепцию, базируясь на исследовании истории естественных наук, и, прежде всего, физики. Читая работу Куна любой физик «увидит» в ней схватывание существенных переворотов, которые происходили в физике. Альберт Эйнштейн, создавая теорию относительности, обратился именно к тем неосознаваемым предпосылкам, на которых базировалась классическая физика. Его работы задали принципиально иное видение физической реальности. То же самое можно сказать и об «отцах основателях» квантовой механики (Нильс Бор, Вернер Гейзенберг, Эрвин Шредингер и другие).

Но если мы обратимся к педагогике, к наличной, существующей сейчас отечественной педагогической науке, то применение к этому феномену терминов «парадигма», «нормальная наука» вызывает большое количество сомнений. Педагогическая наука «похожа» на естественные науки. Работают диссертационные советы, защищаются кандидаты и доктора, пишутся монографии и статьи. Педагогическим исследованием считается ровно то, что считается таковым в рамках данного диссертационного совета. Головоломки решаются в рамках всем хорошо известного аппарата – «объект, предмет, проблема, гипотеза, ...».

Но – «не работает»! У многих акторов образования складывается ощущение, что педагогическая наука не является таковой, что это симулякр.

Это стойкое ощущение очень просто проиллюстрировать. Сравним два типа головоломок: те, которые решают акторы образования (учителя), и те, которые решают ученые.

Таблица. Типы головоломок
Table. Types of puzzles

Головоломки, которые решают учителя	Головоломки, которые решают ученые
Как адаптировать второклассника, перешедшего из школы Монтессори в обычную?	Адаптация учащихся начальных классов в условиях разных программ и технологий обучения
Как отражать атаки обесценивания со стороны учеников?	Психологические особенности старшеклассников – участников буллинга
Что делать, если ученик не понимает, что такое «внешние силы» (физики)	Диалог как средство достижения понимания учащимися сущности физических понятий

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article

В левом столбце – реальные кейсы, с которыми я столкнулся в ходе проектной и педагогической деятельности.

В правом столбце – названия работ, скомпилированные из названий нескольких реальных диссертационных исследований.

Головоломки учителей – это реальные профессиональные проблемы, которые приходится решать учителям. Головоломки ученых – названия диссертаций по сходной проблематике.

В чем различие между этими типами головоломок?

Первое, на что следует обратить внимание – язык, на котором они сформулированы. Головоломки учителей сформулированы как вопросы, на которые нужно искать ответы в практике. Головоломки ученых сформулированы на объективированном языке «научного исследования». В науке принято говорить об объекте исследования. Исследователь «рассматривает» объект — акторов образования — с помощью специальной «оптики»: понятий и категорий, методов исследования, положений, выносимых на защиту.

Второе важнейшее различие – причина возникновения головоломок. Головоломки учителей возникают из реальных ситуаций их образовательной практики.

Девочка из школы Монтессори пришла во второй класс в обычную школу. Она не понимает происходящего, замкнулась. Ей плохо. Она не принимает фронтальных методов обучения, она привыкла делать ту «работу», которую выбирает, она ждет, что после занятий все сядут в круг и будут шепотом обсуждать сегодняшний день – но ничего этого нет. Что делать?

Учительница химии с начала года сталкивается с агрессивными репликами восьмиклассников. Самая безобидная – «да зачем нам эта химия?». Она чувствует себя униженной, пытается вести урок по заранее составленному плану, но ничего не получается. Что делать?

10-классница при решении задач на закон сохранения импульса никак не может понять различия между внутренними и внешними силами. Определения она выучила, но не понимает их. Что делать?

Это – открытые вопросы. Если на них удастся ответить в данной конкретной ситуации, у учителя появится (может появиться) опыт их решения. Головоломка считается решенной, если в схожих ситуациях учитель знает как поступить (знание «работает»). Физик научился объяснять, химичка освоила способы управления классом, установления границ, блокирования агрессии, учительница начальных классов научилась адаптировать детей, пришедших из других педагогических систем (а заодно и изменила собственные методы преподавания).

Головоломки ученых появляются иным образом.

Во-первых, тема диссертации должна соответствовать специализации совета.

Во-вторых – тем направлениям исследования, которые ведет его научный руководитель.

Содержание исследования – результат многочисленных компромиссов между интересом автора, представлениями научного руководителя и требованиями совета. В ходе работы над аппаратом содержание формулировок многократно меняется. Головоломка считается решенной, если соискатель защитил диссертацию.

Сосуществование двух типов головоломок в образовательной реальности заставляет нас поставить следующий вопрос: *в каком смысле имеет смысл говорить о парадигмах и парадигмальном сдвиге в образовании?*

Ответить на этот вопрос важно, поскольку в образовательном сообществе наличествуют представления о том, что смена парадигм происходит. С одной стороны, есть множество исследований, посвященных этому вопросу [3; 4; 5 например, Старикова, Суртаев, Хакимов]. С другой стороны, представления о парадигмальном сдвиге «носятся в воздухе». У многих акторов – учителей, детей, родителей, управленцев складывается впечатление, что есть «одно» образование, а есть «другое».

По словам папы, мальчик, перешедший в 8 классе из муниципальной школы в частную, первые полтора месяца приходил домой и рассказывал о школе. Он никак не мог остановиться – он делился впечатлениями, рассказывал об уроках, об учителях, об одноклассниках. Он даже не успевал сделать домашние задания – и при этом учителя реагировали на это совсем не так как в прошлой школе – не ругали, а обсуждали вместе с ним, что нужно сделать, чтобы исправить ситуацию. Через полтора месяца он «вошел в колею», начал учиться, с удовольствием выполняет задания для самостоятельной работы. В прежнюю школу возвращаться не хочет.

Молодая воспитательница, прошедшая практику в детском саду Монтессори, сетует на своих коллег: «Они все делают по программе, они не хотят понять ребенка, позволить ему действовать самому».

Родитель, отучившийся в свое время в экспериментальной школе, и теперь отдавший своих детей в эту же школу, разрабатывает и реализует инновационные интернет-проекты, направленные на пробуждение активности и интереса детей, привлекает к этому процессу других родителей, ездит и выступает на конференциях – он ищет единомышленников. Его основная деятельность не имеет отношения к педагогике.

Руководитель тьюторской службы одного из университетов: «Я не могу объяснить коллегам, кто такой тьютор и что он делает. Они меня не понимают».

Завуч муниципальной школы, в которой реализуется эксперимент по дизайн-образованию: «Дизайнеры – лучшие воспитатели. Они говорят с детьми как с равными, они вовлекают их в дизайн-проекты, с ними дети могут без фальши обсудить свои проблемы и замыслы».

Необходимо признать, что носителями парадигмы являются не только и не столько ученые. И дети, и родители, и учителя и многие другие сталкиваются с феноменом парадигмального сдвига, являются носителями тех самых норм, правил, допущений, способов решения головоломок, на которых базируется парадигма.

Все вышесказанное приводит нас к следующей мысли: *имеет смысл различить два масштаба понимания образовательной парадигмы.*

Образовательная парадигма в узком смысле – парадигма педагогической науки.

Образовательная парадигма в широком смысле – парадигма образовательного знания и практики деятельности всех вовлеченных в образование – детей, родителей, учителей, методистов, ученых, управленцев, чиновников.

При этом, следуя П. Бергеру и Т. Лукману [6], мы будем понимать под образовательным знанием не только знание, полученное педагогической наукой, но знание, разделяемое и используемое всеми акторами образования. Это знание родителей о том, какой должна быть школа. Это знание детей, которое они во многом наследуют от родителей, это знание того, что происходит в школе, что можно и нужно делать. Это знание управленцев и методистов, которые организуют образовательный процесс. Это

знание чиновников, которые пишут новые законы, регламентирующие, как они считают образование. Причем образование именно такое, каким чиновники его понимают.

Первое, на что следует обратить внимание при таком понимании образовательного знания – оно существует и воспроизводится в результате многочисленных процессов хабиитуализации (опривычивания). Образовательная реальность представляет собой совокупность переплетающихся хабитусов различного временного порядка. Для ученика урок повторяет урок, день повторяет день, неделя – неделю, и так далее. Многократное повторение структуры и смысла происходящего формирует и поддерживает хабитусы родителей, детей, управленцев, учителей. Хабитус обладает статусом надежности. «Привычка свыше нам дана, замена счастию она» – написал великий А.С. Пушкин. Хабитус, что очень важно, не требует высоких этажей легитимации. Многое в образовании базируется на дотеоретическом уровне легитимации – так делается.

«Урок длится 45 минут». «На научно-практической конференции сначала идут доклады теоретиков, а потом секции практиков, которыми руководят, как правило, теоретики». «Ученик должен приносить из школы оценки». «Сначала на уроке (занятии) рассказывается новый материал, потом даются образцы выполнения заданий, потом дети (студенты) выполняют похожие задания сами». «Наши отцы так учили(сь), мы так учили(сь) и наши дети также будут учить(ся)».

Школа устроена так, потому что она так устроена. Иными словами, образовательная парадигма в широком смысле этого слова укоренена во множестве неусомневаемых предпосылок. Прочитав в связи с этим Т. Куна: «Существование парадигмы даже неявно не предполагало обязательного наличия полного набора правил» [1, с. 69].

Важным аргументом в пользу рассмотрения образовательной парадигмы в широком смысле этого слова является отмеченная Куном проблема несоизмеримости. Представители старой (классической) парадигмы не понимают представителей новой. Новая образовательная парадигма предполагает иное, неклассическое видение образовательной реальности, иные ценности, иные смыслы, иной опыт.

В следующей части нашей статьи мы наметим *аспекты для сравнения классической и неклассической образовательных парадигм*. При этом мы попробуем выделить архетипы старой парадигмы, те предпосылки, верования, убеждения, которые лежат в ее основе, с одной стороны, и признаки, «симптомы» новой парадигмы, объединяющие множество конкурирующих в данной момент практик, научных школ, инновационных проектов.

Рассматривая классическую парадигму образования в широком смысле этого слова мы прежде всего обнаруживаем представление об иерархическом устройстве образовательного знания. Один из видных теоретиков советской педагогики, В.В. Краевский так сформулировал эти представления: методология педагогики есть «система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах и способах добывания знаний, отражающих педагогическую деятельность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики, методов, и оценке качества исследовательской работы» [7, с. 7]. Педагогическое исследование подчинено методологическому педагогическому знанию. Педагогика изучает образовательную деятельность и нормирует ее в соответствии со своими законами, принципами, теориями. Разница между методологической и теоретической культурой ученого и учителя, с точки зрения Краевского, заключается в том, что «первый получает научные педагогические знания, «производит» их, а второй их использует» [7, с. 7]. Краевский описывает «верхушку» знаниевой иерархии: «методологи-ученые – учителя».

Это же иерархическое представление проявляется в установке «мы лучше знаем, что им нужно», которую разделяют и чиновники, и учителя, и преподаватели вузов, и, что очень важно, родители. Представители старой парадигмы не приемлют, к примеру, идею индивидуальных учебных планов в школе и в вузе именно потому, что искренне считают, что именно то, что они считают важным, должно стать содержанием образования учеников и студентов. Родители – представители старой парадигмы – убеждены в том, что лучше знают жизнь, что дети должны получать то образование, которое они считают важным и нужным.

Именно эти иерархические представления лежат в основе взаимодействия разных уровней иерархии, начиная от стандартного устройства научно-практических конференций и заканчивая линейными учебными планами школы и вуза. Но, в то же время, именно эти представления сталкиваются с многочисленными коммуникативными разрывами в предполагаемой и предлагаемой иерархии. Учителя не читают монографии и диссертации. Дети не хотят изучать химию, положенную по программе, и задают смысловой вопрос «Зачем мне эта химия?».

Следствием иерархических представлений является феномен «говорящей головы». Пленарные доклады теоретиков на конференциях длятся в среднем 45 минут. Все это время докладчик произносит текст, сопровождая его презентацией. На вопросы отводится гораздо меньше времени, и вопросы задают, как правило, тоже теоретики. Что делают в это время другие участники – докладчику и его коллегам нет до этого дела. Лекции большинства университетских преподавателей представляют собой полуторачасовой монолог. Бесчисленные дистанционные курсы, заполонившие во время пандемии интернет, как правило также представляют собой монологи говорящих голов. Представители классической парадигмы искренне уверены в том, что говорить долго – можно и, самое главное, нужно. Задача слушающих – слушать, понимать, записывать.

Важным проявлением двух выделенных особенностей является следующая установка: если есть проблема – нужно ввести курс, предмет, дисциплины, которые направлены на ее решение. Курс, как правило, теоретический. Если в госдуме обсуждается проблема нравственности – депутат выступает с предложением включить в учебный план «уроки нравственности». Если дети не умеют и не хотят проектировать – в школе вводится теоретический курс «Основы проектирования». Если студенты плохо понимают, на какие профессии ориентирована программа бакалавриата – первокурсникам читается курс «Введение в специальность».

Отмеченные в предыдущем абзаце феномены базируются на другой важной предпосылке, которую можно кратко выразить фразой «Сначала теория – а потом практика». Именно этот лозунг лежит в основе большинства курсов, программ, модулей, моделей образовательного процесса, построенного в рамках старой парадигмы. Во многом эта предпосылка коррелирует с представлением об иерархичности знания, описанной выше. «Сначала – доклады теоретиков, потом секции практиков».

Приоритет теории над практикой – характерный пример мифологии старой парадигмы. Ее представители, а особенно учителя и преподаватели убеждены, что только человек, обладающий системными, фундаментальными знаниями теоретических концептов, способен к продуктивной практической деятельности.

Как следствие – неусомняемая большинством учителей и преподавателей структура образовательной единицы (урок, практическое занятие). Сначала теория – потом демонстрация образцов (например, решения уравнений) – потом многократное

повторение одинаковых упражнений. При этом подразумевается, что ученики, студенты поняли теоретические построения (послушали – значит, поняли) и действуют на их основе.

Классическая парадигма в этом смысле есть парадигма повторения. «Повторенье – мать ученья». Нужно выучить доказательство теоремы, нужно выучить определение центра масс – для этого нужно многократно повторить доказательство (определение). Нужно решить много упражнений на взятие производной. Конспект в этом смысле – повторение лекции. Когда студент читает свой конспект – он снова повторяет то, что сказал лектор. На экзамене студент в очередной раз должен повторить содержание лекции.

И так, мы выделили несколько архетипов классической парадигмы:

- представления об иерархичности знания,
- приоритет теории над практикой,
- приоритет системности и фундаментальности,
- образовательный патернализм,
- повторение как основа учения.

Важно подчеркнуть, что эти архетипы не есть рационально обоснованные теоретические представления педагогической науки. Это – правила, по которым устроено образование. Это то, что «объединяет» и университетского преподавателя и родителя ученика сельской школы. И тот и другой убеждены: «мы лучше знаем, что им нужно».

Приведу в качестве иллюстрации один яркий кейс из нашей практики проведения интенсивов «Вперед, в будущее!». Одним из модулей, предлагаемых участникам этих образовательных событий, являются профессиональные пробы. Ребята делают заявку на пробу в той или иной профессии (сфере деятельности), а тьюторы и эксперты конструируют и проводят эту пробу.

Так вот, лицеист, старшеклассник Петр сделал заявку на пробу «учителя английского». Я тогда как раз начал изучать английский язык и попросил Петра провести для меня занятие. Я никак не мог запомнить, когда нужно употреблять предлоги in, on и at при обозначении времени. Петр принял мою заявку, подготовился и в назначенное время пришел проводить занятие. На все про все у него было 25 минут. Петр поздоровался, назвал тему занятия, после чего взял в руки маркер, повернулся к флипчату и начал писать и объяснять. Свой рассказ он сопровождал записями и схемами. Прошло 25 минут, урок подошел к концу. Петр наконец повернулся ко мне и спросил: «все понятно?». За 25 минут я не произнес ни одной фразы по-английски.

Теперь обратимся к новой, неклассической парадигме.

Попробуем выделить те ее проявления, которые мы наблюдаем во всем образовательном сообществе.

Прежде всего стоит отметить, что в новой парадигме укоренено представление о том, что учение предполагает активность того, кто учится. Вслед за Карлом Поппером, утверждавшим, что познание начинается не с наблюдения, а с проблем, представители новой парадигмы убеждены, что обучение должно быть основано на решении проблемных ситуаций, на вопросах, которые возникают, на активности тех, кто учится, на создании ими своего собственного текста или иного артефакта, на продуцировании своих собственных мыслей. Вместо изложения теории мы наблюдаем вовлечение учеников или студентов в обсуждение, в построение понятий. Вместо предъявления образцов и многократных повторений – постановка задачи и совместный поиск, конструирование способа ее решения.

Первое теоретическое занятие по фольклористике начинается с того, что преподаватель спрашивает: «Как вы понимаете, что такое фольклор?», после чего разбивает студентов на группы (пары) и они обсуждают свое понимание фольклора.

Как следствие, важным признаком новой парадигмы является высокая степень интерактивности занятий. Ученики, студенты большую часть времени находятся в активной деятельной позиции. Их суждения, вопросы, споры занимают больше времени нежели реплики и пояснения учителя (преподавателя).

Педагог более не относится к сознанию ученика и студента как к «чистому листу», на котором нужно записать свой курс. Он начинает с актуализации того, что Г. Гадамер называл «преданием» - с тем знанием, которое у ученика уже есть. Это – один из работающих способов вовлечения учеников с образовательную деятельность.

Как следствие, занятия, которые проводят представители новой парадигмы, становятся в значительной мере ситуативными. Учитель реагирует на вопросы учащихся, иные формы проявления их неадаптивной активности, он соразмеряет то, что изучается с зоной ближайшего развития учеников.

Сказанное позволяет нам ввести еще один важнейший признак новой парадигмы – индивидуализация образования. Образование ученика является его личным делом.

«Человек должен быть прежде всего необходим не для общества, а для самого себя» [8]. Ученик, студент сам строит свою образовательную траекторию, принимая и реализуя образовательные решения в условиях широкого набора образовательных предложений. Его образовательный маршрут основан на выборе того, что интересно, важно, прагматично. Учебные планы и замыслы уроков в этом контексте становятся нелинейными. Инновационные школы и университеты вводят сложнейшую с точки зрения логистики систему индивидуальных учебных планов.

Тем самым подрывается основа образовательной иерархии классической парадигмы – образовательный патернализм. Старшие теперь не диктуют младшим, что они должны изучать или делать, а предлагают им научиться тому, что хорошо умеют делать сами.

Крушение образовательной иерархии подпитывается еще одним важным признаком новой парадигмы – «методологический анархизм» [9]. Важнейшим признаком этого является предсказанная великим Э. Тоффлером ситуация: «В школу пришли непрофессионалы». Дизайнеры, физики-теоретики, инженеры, агротехники не имея никакого педагогического образования приходят в школы и университеты и реализуют интересные и эффективные образовательные модули. Родители – непрофессионалы участвуют в образовательном процессе наравне с учителями. Скажу больше – зачастую дети начинают учить своих сверстников и делают это очень даже неплохо. Современная школа или университет не строится по единому канону в рамках одной теоретической концепции. Перефразируя известную фразу, «современная школа – единство непохожих». Хогвартс – школа для волшебников из знаменитой серии романов Джоан Роулинг – типичный пример такой школы.

В этом аспекте рушится прежняя пирамида «Методолог – ученый – методист – учитель». Учителя, преподаватели не находятся теперь в подчиненной роли «реализаторов» доктрин ученых. Учитель новой парадигмы способен и к разработке новых средств, и к проектированию (совместно с коллегами) образовательного процесса, и к теоретическому обобщению – в той мере, в какой это необходимо для решения проблем его педагогической практики.

Обратим внимание на то, что, в отличие от инновационного движения 90-х годов, современные инновационные школы приглашают ученых не для того, чтобы ими «научно руководили» («правили»). Они знакомятся с концептами различных научных сообществ для обогащения собственных представлений и развития собственной практики. Для современного учителя пришедший в школу философ, ученый – равный. Если теоретик будет полтора часа читать лекцию – его не станут слушать.

В новой парадигме педагогическому исследованию не отводится роль «высшего знания». Наука теперь востребована настолько, насколько она помогает решить реальные головоломки.

Таким образом, новая парадигма в образовании проблематизирует эмпирико-аналитический характер научной педагогики. Теперь акторов образования интересуют кейсы. Ретроспективное описание успешных реализованных проектов. Актуальным становится рефлексивно-проектное знание: «Я это сделал – я повторил это несколько раз и закрепил успех – я в рефлексии понял причины своего успеха – я оформил это как свой личный опыт – теперь я в состоянии научить этому других».

Проектирование становится одной из ведущих метадеятельностей в современном образовании. Ученики, студенты проектируют свою образовательную траекторию, осваивают те или иные дисциплины, реализуя проекты различного масштаба. Современный учитель проектирует собственную деятельность, реализует собственные проектные замыслы, иногда автономно, но чаще – совместно со своими коллегами.

Следует признать, что место эмпирико-аналитического исследования образования объективированными методами начинает занимать педагогическое проектирование. Вновь возникающие школы и университеты создаются в ходе Agile-проектирования – гибкого итерационного проектного процесса. Agile-проектирование начинается задолго до момента «запуска» школы и, что крайне важно, продолжается после того, как первые ученики начали в ней учиться. Каждая следующая итерация базируется на предыдущей, на накопленном опыте, на рефлексии хода реализации замыслов. В определенной мере проектирование становится «способом существования» современных инновационных образовательных организаций и организованностей.

Проектная деятельность в современных образовательных организациях носит командный характер. Проектная команда соединяет в себе множество различных позиций, концептов, мировоззренческих установок. Именно проектная команда становится двигателем развития школы, университета. Инновационные школы 20-х годов нынешнего века не имеют «автора», в отличие от инновационных школы 90-х.

Замысел школы теперь – не дело одного «творца», но результат сложения усилий, энергии, идей и проектов большого количества акторов. Это требует специальной работы по выработке норм дискурса, процедур и правил обсуждения и совместного принятия согласованных решений. На место коммуникативной иерархии, господствующей в классической образовательной парадигме приходят коммуникативные образовательные сообщества [10].

Индивидуализм, опора на интерес и вовлеченность и того, кто учится, и того, кто учит, интерактивные методы преподавания, совместное проектирование, построение коммуникативных сообществ – все это признаки новой парадигмы в образовании в широком смысле этого слова. Разумеется, приведенный перечень является не полным. К этому в рамках данной статьи я и не стремился. Я постарался выделить признаки, характерные для большинства акторов нового образования.

Сравнение архетипов классической парадигмы с признаками новой, проведенное в широком масштабе, позволяет говорить о том, что мы находимся в ситуации парадигмального сдвига. Смена парадигм происходит прежде всего в образовании в целом. Именно там реализуются стартапы, именно там мы наблюдаем коммуниквативные и ценностные разрывы, именно там одни акторы начинают «делать руками» новое образование, а другие продолжают действовать в рамках надежных хабитусов.

Проведенное краткое феноменологическое описание парадигмального сдвига в образовании в широком смысле слова позволяет нам в конце работы вернуться к собственно педагогической науке как социальному институту. Следует признать, что российская педагогика находится в кризисе, суть которого можно выразить одной фразой – «Не читают!» Учителя и преподаватели, родители и тьюторы, менеджеры образования не читают диссертации, монографии, статьи. Разумеется это вызывает «беспокойство интеллектуалов», как метко заметил З. Бауман [11]. «Не читают» - вызов, стоящий перед отечественной педагогикой. Что может быть ответом на этот вызов?

Намечу лишь пунктиром параметры этого ответа. Педагогика, отвечая на вызов «не читают!», должна перестать назидать, отказаться от образовательного патернализма.

Чтобы вас читали, вы должны быть интересны. Эмпирико-аналитические статистические исследования не интересны ни учителю, ни преподавателю. Их интересует «опыт, сын ошибок трудных» таких же акторов образования, как они. Им интересно, как кто-то иной поступил в ситуации реального кейса, что ему удалось сделать, а что нет. Им важно, чтобы за текстом стоял деятель, а не исследователь-статистик с его «объективистской оптикой».

Перефразируя слова Ницше, педагогика должна стать «веселой наукой».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кун Т. Структурная научная революция / Пер. И.З. Налетова. – М.: Прогресс, 1977.
2. Поппер Карл Р. Объективное знание. Эволюционный подход. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 384 с.
3. Старикова, Ольга Георгиевна. Современные образовательные стратегии высшей школы: полипарадигмальный подход : диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Старикова Ольга Георгиевна; [Место защиты: Краснодар. гос. ун-т культуры и искусств]. – Краснодар, 2011. – 434 с.: ил. РГБ ОД, 71 12-13/4
4. Суртаев П.Б. Парадигмы педагогической науки и практики: Аспект сосуществования: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 Омск, 2006.
5. Хакимов Э.Р. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Хакимов Эдуард Рафаилович; [Место защиты: ГОУВПО "Удмуртский государственный университет"]. – Ижевск, 2012. – 296 с.: ил.
6. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Изд-во «Медиум», 1994. – 323 с.
7. Краевский В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее / В.В. Краевский // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 3–10.
8. Фаулз Д. Аристос. / Джон Фаулз: пер. с англ. И. Бессмертной. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2008. – 347 с.
9. Фейерабенд Пол. «Против метода. Очерк анархистской теории познания» // Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. – М., 1986.

10. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: "Наука", 2000.
11. Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Логос, 2005. – 390 с. ISBN 5-98704-075-2

REFERENCES

1. Kuhn T. The structure of scientific revolutions. Per. FROM. Naletova. M.: Progress, 1977. (In Russ.)
2. Popper Karl R. Objective knowledge. An evolutionary approach. M.: Editorial URSS, 2002. 384 p. (In Russ.)
3. Starikova, Olga Georgievna. Modern educational strategies of higher education: poly-paradigmatic approach: dissertation ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.08. Olga Georgievna Starikova; [Place of protection: Krasnodar state. University of Culture and Arts]. Krasnodar, 2011. 434 p.: ill. RSL OD, 71 12-13 / 4 (In Russ.)
4. Surtaev, Pavel Borisovich Paradigms of pedagogical science and practice: Aspect of coexistence: dissertation ... Candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 Omsk, 2006. (In Russ.)
5. Khakimov, Eduard Rafailovich. Designing the practice of multicultural education on the basis of a polyparadigmatic approach: dissertation ... Doctors of pedagogical sciences: 13.00.01. Khakimov Eduard Rafailovich; [Place of defense: GOUVPO "Udmurt State University"]. Izhevsk, 2012. 296 p.: ill. (In Russ.)
6. Berger P. Social construction of reality. Treatise on the Sociology of Knowledge. P. Berger, T. Lukman. M.: Publishing house "Medium", 1994. 323 p. (In Russ.)
7. Kraevsky V.V. Methodology of pedagogy: past and present. V.V. Kraevsky. Pedagogy. 2002. No. 1. P. 3–10. (In Russ.)
8. Fowles D. Aristos. John Fowles: trans. from English I. Bessmertnaya. M.: AST: AST MOSCOW, 2008. 347 p. (In Russ.)
9. Feyerabend Paul. "Against the method. Essay on the anarchist theory of knowledge". Feyerabend P. Selected works on the methodology of science. M., 1986. (In Russ.)
10. Habermas J. Moral consciousness and communicative action. SPb.: "Science", 2000.
11. Bauman Z. Individualized society. Per. from English ed. V.L. Inozemtseva. M.: Logos, 2005. 390 p. ISBN 5-98704-075-2 (In Russ.)

Информация об авторе: Имакаев Виктор Раульевич, кандидат педагогических наук, доктор философских наук, директор по науке Автономной некоммерческой организации «Сетевой институт ПрЭСТО», заведующий кафедры образовательных технологий высшей школы Регионального института непрерывного образования Пермского государственного национального исследовательского университета, директор по науке Автономной некоммерческой организации дополнительного профессионального образования "Сетевой институт ПрЭСТО".

г. Пермь. Россия

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-6554-9350>

ivr65@rambler.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Victor Raulievich Imakaev, Doctor of Philosophical Sciences, Director for Science of the Autonomous Non-Commercial Organization "Network Institute PRESTO"

г. Perm. Russia

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-6554-9350>

ivr65@rambler.ru

The author has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 21.09.2021

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 20.10.2021

Принята к публикации / Accepted for publication: 25.10.2021

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов. / The author declares no conflicts of interests