

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ НАУКИ

УДК 37.014.3

Т. А. Яркова

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАК РАЗВИВАЮЩИЙСЯ ФЕНОМЕН

В статье рассматриваются различные подходы к определению содержания педагогических исследований и их типологии; подчеркивается сложность, неоднозначность и динамичность педагогического понятия.

Ключевые слова: педагогическое исследование, классификация педагогических исследований, типология педагогических исследований.

Different approaches to determination of the content of pedagogical research and its typology are examined in the article; complexity, ambiguity and dynamicity of pedagogical concept are also emphasized.

Key words: pedagogical research, classification of pedagogical researches, typology of pedagogical researches.

Проблема раскрытия сущности педагогических исследований достаточно широко освещена в педагогической науке (Н. В. Бордовская, В. И. Журавлев, В. И. Загвязинский, Н. И. Загузов, В. В. Краевский, М. Н. Скаткин, В. М. Полонский и др.), но нельзя говорить о полноте содержательной характеристики этого феномена. В научной литературе нашли отражение различные аспекты педагогического исследования: общая методология педагогического исследования (Н. В. Бордовская, В. И. Журавлев, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, А. Я. Найн, Я. И. Скалкова, М. Н. Скаткин и др.); структура и логика прикладного педагогического исследования (Е. В. Бережнова); генезис методологии педагогики как самостоятельной дисциплины (С. И. Колташ); методологическое обеспечение педагогического исследования с учетом применения психологических знаний (В. В. Зайцев, Н. К. Сергеев); использование в педагогическом исследовании знаний из других наук (В. И. Гинецинкий, И. А. Зимняя, В. И. Слободчиков, Р. В. Потчер, Д. И. Фельдштейн и др.); оценка эффективности педагогического исследования (Ю. К. Бабанский, В. М. Полонский и др.).

Общепринятой является позиция, утверждающая, что педагогическое исследование – это получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях. В то же время в научной литературе неоднозначно рассматриваются собственно определение этого понятия, функции, принципы, типы исследований. Можно выделить два подхода к формулировке понятия –

классический и интегративный. Сторонники классического подхода называют исследование, проводимое в рамках педагогики, педагогическим (Е. В. Бережнова, Н. В. Бордовская, В. В. Краевский, В. М. Полонский и др.). Приверженцы интегративного подхода определяют его как психолого-педагогическое (Р. А. Атаханов, В. И. Загвязинский, П. И. Образцов и др.), ссылаясь на то, что исследование, особенно прикладное, носит комплексный характер [5, с. 14].

По-разному ученые раскрывают и сущность рассматриваемого понятия, причем, надо заметить, сложность этого феномена не дает возможности авторам даже в рамках одного исследования определить его однозначно. Так, например, Н. В. Бордовская представляет исследование в педагогике как форму, вид и процесс: «...особая форма отражения действительности и духовного освоения мира, вид познавательной деятельности как процесс целенаправленного поиска, систематического изучения объектов педагогической действительности и выработки новых научных знаний об этих объектах; ... это форма осуществления научного познания...» [2, с. 31]. Как форму рассматривает педагогическое исследование и Э. А. Штульман: «...педагогическое исследование – это форма научного познания, функция которого заключается в получении нового научного результата, приращении теоретического знания и совершенствовании на этой основе практической деятельности» [17]. П. И. Образцова определяет научное исследование в области педагогики – «специфический вид познавательной деятельности, в ходе которой с помощью разнообразных методов выявляются новые, прежде неизвестные стороны, отношения, грани изучаемого объекта» [12, с. 32].

Деятельностный аспект сущности педагогического исследования представлен в определении Н. В. Кузьминой: «Педагогическое исследование – сознательный и целеустремленный поиск совершенствования педагогического процесса на основании использования научного аппарата, позволяющего сделать поиск более успешным. Содержанием его является измерение различных аспектов педагогического процесса» [10, с. 118–119]. В «Педагогическом словаре» научное педагогическое исследование определяется через ключевое слово «процесс»: «процесс формирования новых педагогических знаний, вид познавательной деятельности, направленный на открытие объективных закономерностей обучения, воспитания и развития» [8, с. 54].

В. М. Полонский выделяет широкий и узкий смыслы педагогического исследования. В широком смысле это «применение научного метода к решению проблем в области образования, обучения и воспитания»; в узком – «процесс и результат научной деятельности, направленной на получение общественно новых знаний о закономерностях обучения и воспитания, методики преподавания различных учебных дисциплин, организации учебно-воспитательной работы, теории и истории педагогики» [14, с. 153]. Р. В. Почтер, основываясь на позициях В. В. Краевского, трактует педагогическое исследование как способ научного обоснования практико-педагогической деятельности, посредством которого взаимосвязанно реализуются две функции педагогической науки:

научно-теоретическая – исследование педагогической действительности в аспекте «сущего» и конструктивно-техническая (нормативная) – представление педагогической действительности с точки зрения «должного» [16].

Необходимо отметить, что разнообразие содержательной характеристики данного понятия обусловлено субъективной позицией исследователя и выбором исследовательского подхода. В рамках системного подхода педагогическое исследование рассматривается как множество взаимосвязанных элементов; деятельностного – в аспекте деятельности исследователя, включающей субъекта, его мотивы, цель, действия и операции; антропосоциального – как видение результата педагогического исследования, трансформирующего участок педагогической практики как ценности для человека; целостного – как множество шагов, направленных на получение модели целостного процесса формирования того или иного качества личности и др. В связи с особой сложностью объекта педагогического исследования В. А. Попков и А. В. Коржув подчеркивают актуальность феноменологического и сущностного подходов, взаимодополнительность которых вытекает «из диалектики соотношений категорий “сущность” и “явление” – как в общем, так и в конкретном проявлении, – в противовес чистой описательности» [15, с. 7].

Таким образом, содержательный анализ понятия позволяет определить его как многозначную категорию: как процесс получения новых педагогических знаний; результат исследовательской деятельности; вид научной деятельности; способ получения новых знаний; форм познания и организации исследования; систем элементов и др.

Принимая во внимание все базовые характеристики педагогического исследования, этот феномен можно рассматривать как институционально организованную деятельность, направленную на получение нового педагогического знания и научно обоснованное преобразование педагогической действительности.

Сложной является в педагогике и проблема классификации педагогических исследований. В научной литературе представлены разные подходы к выделению их типов: по направленности исследований (Г. И. Александров, В. В. Краевский, И. А. Макаровская, А. М. Новиков и др.); по типу связи науки с практикой (В. М. Полонский и др.); по методу изучения проблемы (А. М. Арсеньев и др.) и пр. (табл. 1). Однако принципы деления работ, основания подходов при построении тех или иных классификаций, области и границы их использования все еще недостаточно определены.

Следует признать, что в таблице не представлены все имеющиеся типологии, но это, на наш взгляд, и нецелесообразно, так как многие исследователи, не внося принципиальных различий в уже существующие типы, просто расширяют их содержание в связи с предметом своего собственного научного труда. Так, Н. К. Чапаев в рамках изучения педагогической интеграции определяет традиционно выделяемые типы исследования через их интеграционные свойства. Но можно обозначить одну важную тенденцию, которая связана с выходом педагогических исследований за рамки «чисто» педагогических.

Таблица 1

Различные подходы к типологии педагогических исследований

Подход	Авторы	Типы исследований
Нормативно-традиционный	Е. В. Бережнова А. М. Новиков Е. И. Огарев В. Г. Онушкин Н. К. Чапаев Б. П. Юсупов	<ul style="list-style-type: none"> ● фундаментальные разработки; ● прикладные разработки
Практико-ориентированный	М. А. Данилов И. Т. Огородников	<ul style="list-style-type: none"> ● обобщающие исследования, которые подводят итоги теоретических или практических достижений; ● работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогической деятельности; учебно-воспитательного процесса; ● нормативные и инструктивно-методические разработки
Системно-целостный	В. М. Полонский Я. И. Скалкова и др.	<ul style="list-style-type: none"> ● по целям и задачам; ● функциональному назначению; ● содержанию; ● операционально-деятельностным характеристикам; ● степени контролируемости и оценке и др.
Теоретико-практический	А. Г. Бермус В. Е. Гмурман В. И. Загвязинский Р. А. Атаханов	<ul style="list-style-type: none"> ● теоретические ● эмпирические ● психолого-педагогическое обследование ● изучение и использование передового опыта ● опытная работа
Методолого-дисциплинарный	Н. В. Бордовская Н. И. Загузов В. В. Краевский	<ul style="list-style-type: none"> ● науковедческие ● методологические ● исследования в рамках различных отраслей педагогической науки (историко-педагогические, технологические, дидактические, методические и др.)

Кроме того, необходимо отметить, что названные подходы и отнесение к ним типов исследований носят условный характер, так как многие авторы в своих классификациях допускают смешение различных типов, поэтому достаточно трудно однозначно определить их принадлежность к тому или иному подходу. Например, Е. И. Огарев и В. Г. Онушкин наряду с фундаментальными и прикладными выделяют теоретические и эмпирические исследования, что говорит о нечеткости оснований предлагаемой ими классификации.

В последнее время более широкое распространение получили прикладные комплексные педагогические исследования. Как отмечает В. И. Загвязинский, в них «учитываются социально-экономические возможности и запросы общества в целом и определенная территория, демографические факторы, социально-психологические и психологические аспекты ситуации. Они охватывают весь комплекс педагогических проблем (стратегия реальных преобразований, новое содержание образования, соотношение в нем нормативного и вариативного, технологическая модернизация, организация и управление развитием образовательных систем и др.)» [4, с. 14].

Традиционная типология педагогических исследований (фундаментальные и прикладные разработки) является дискуссионной, так как она «сохраняет противопоставление теоретических и прикладных аспектов научной деятельности, абстрагируясь от того, что термин “фундаментальный” ассоциируется с эпитетами “капитальный”, “значительный”. При оценке научных работ такая типология неизбежно приводит к ранжированию, связанному с престижем научного работника. Кроме того, она не учитывает важнейшего обстоятельства: поставленная проблема может быть по замыслу фундаментальной, но полученные результаты – ничтожными. В этом слабость данной классификации» [11, с. 20]. Принятое разделение является условным и потому, что в рамках одного и того же исследования могут быть представлены фундаментальный, прикладной и «разработочный» аспекты, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены.

В. М. Полонский к традиционным типам педагогических исследований добавляет еще и промежуточные типы [14, с. 154]. С ним солидарна Е. В. Бережнова, которая считает, что промежуточные типы исследований описывают, как будет протекать тот или иной процесс, и предписывают, как он должен быть организован: фундаментально-прикладные, фундаментальные, прикладные. В таких исследованиях наряду с теоретическими вопросами должны быть сформулированы предложения по совершенствованию практики. В педагогических исследованиях есть и фундаментальное, и прикладное. Но их соотношение различно, что определяется рядом факторов: спецификой темы, глубиной ее проработки, подготовленностью исследователя, кругом его научных интересов и др. Можно говорить о двух вариантах такого соотношения: в одном доминирует фундаментальное, в другом – прикладное [1, с. 14].

В. М. Полонский предлагает разработанный им фасетный подход к классификации. Соотношение фасетного способа с указанными типами исследования автор показывает на примере дидактического исследования [14, с. 156–157].

Анализ специфики современного этапа науки, в том числе педагогической, позволил выявить и другие типы педагогических исследований. Постановка проблемы организации междисциплинарных и полидисциплинарных исследований осуществлена в работах Б. М. Бим-Бада, Ю. В. Громько, А. П. Тряпицыной, А. В. Петровского, В. И. Слободчикова и др. С позиций синергетического подхода к исследованию педагогических проблем выделяются междисциплинарные, мультидисциплинарные, полидисциплинарные и трансдисциплинарные исследования.

Междисциплинарное исследование – организованная форма взаимодействия многих дисциплин для понимания, обоснования и, возможно, управления феноменами сверхсложных систем; кооперация различных научных областей, циркуляция общих понятий для постижения явления [7, с. 132]. Мультидисциплинарное – исследование, предполагающее необходимость учета множества известных факторов, являющихся предметом исследования других дисциплин [9]. Полидисциплинарное – исследование, в котором какой-либо феномен или объект (например, человек) изучается одновременно с разных сторон несколькими научными дисциплинами [7, с. 132]. Трансдисциплинарное – исследование, которое идет «через», «сквозь» дисциплинарные границы [Там же, с. 133]. Необходимо признать, что содержательная характеристика этих типов исследования еще не стала для педагогической науки предметом глубокого изучения, хотя попытки их определения осуществляются.

А. П. Огурцов и В. В. Платонов в качестве причины затруднений в типологизации педагогических исследований называют сложность определения критериев, так как в педагогике «речь идет о неповторимых и необратимых ситуациях, которые скорее поддаются синергетическому анализу» [13, с. 77]. В соответствии с этим они предлагают рассматривать типы исследований, исходя из особенностей той или иной концепции философии образования и педагогики.

Таким образом, наличие разнообразных подходов к классификации педагогических исследований подчеркивает сложность и многозначность рассматриваемого феномена и позволяет утверждать: «Принципы деления работ, основания подходов при построении тех или иных классификаций, области и границы их использования недостаточно определены» [6, с. 26].

Каждый из типов исследований выполняет ту или иную роль, функцию в познании педагогических явлений. Исходя из целей науки и научного исследования, основным назначением педагогического научного исследования, по М. Н. Скаткину, является «добывание новых достоверных знаний о процессах обучения и воспитания, раскрытие их сущности (внутренняя структура, функционирование, возникновение и развитие), раскрытие объективных закономерных связей между педагогическими явлениями» [11, с. 62]. Наряду с этим педагогическое исследование выполняет и ряд других функций, которые в целом отражают функционирование науки как общественного явления: аналитическую, познавательную, социальную, нормативную, регулятивную, коммуникативную, инновационную, системообразующую и др.

В связи с наличием различных типов необходимо уточнение и принципов педагогического исследования, так как успех любого исследования, согласно В. И. Загвязинскому, определяется общенаучными и частными принципами, составляющими ядро методологической культуры педагога-исследователя [5, с. 39]. К общенаучным могут быть отнесены принципы объективности, всесторонности, сущностного анализа, единства логического и исторического, теории и практики, концептуального единства, системного подхода, генетический принцип и др. В частные принципы, определяющиеся спецификой психолого-педагогического исследования,

входят принципы детерминизма, сочетания сущего и должного, единства исследовательской и практической учебно-воспитательной работы, единства внешних воздействий и внутренних условий развития личности, принцип личностно-деятельностного подхода и др. Следует отметить, что содержание названных принципов в основном отражает предмет психолого-педагогического исследования как процессы, связанные с личностью. В связи с этим необходимо уточнение принципов педагогического исследования, передающих специфику их различных типов.

Таким образом, педагогическое исследование является сложным многомерным образованием. В данном случае мы имеем дело с динамической категорией: с развитием науки, изменением ее методологических оснований происходит и развитие педагогического исследования, но инвариант типологии остается прежним.

Литература

1. Бережнова Е. В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2003. 41 с.

2. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы. СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. 512 с.

3. Буданов В. Г. Трансдисциплинарное образование в XXI веке: проблемы становления. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/Budanov12.htm>.

4. Загвязинский В. И. О комплексных прикладных исследованиях в образовании // Образование и наука. 2001. № 1(7). С. 14–21.

5. Загвязинский В. И., Атаханов Р. А. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 208 с.

6. Засобина Г. А., Мухаммед В. С. Исследование в педагогической деятельности преподавателя высшей школы. Иваново: Изд-во Иван. гос. ун-та, 1997. 187 с.

7. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. М.: КомКнига, 2007. 232 с.

8. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 176 с.

9. Краткое введение в информологию / В. С. Мокий, А. О. Жамборова, О. Е. Шегай. М.: Новый центр, 1999. 150 с.

10. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. 140 с.

11. Методологические проблемы развития педагогической науки / под ред. П. Р. Атутова, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. М.: Педагогика, 1985. 240 с.

12. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. СПб.: Питер, 2004. 268 с.

13. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образцы образования. Западная философия образования: XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.

14. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2004. 512 с.

15. Попков В. А., Коржуев А. В. Избранные проблемы педагогического исследования: пособие для начинающих аспирантов. М.: Янус-К, 1999. 104 с.

16. Почтер Р. В. Методологические условия применения психологических знаний в педагогическом исследовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2006. 26 с.

17. Штульман Э. А. Функции эмпирических методов исследования // Сов. педагогика. 1986. № 3. С. 46–52.