

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

УДК 37.011

В. И. Загвязинский

ИСТОКИ И ХАРАКТЕР ТИПИЧНЫХ ОШИБОК В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация. В статье с целью профилактики недочетов и повышения методологической культуры педагогов-исследователей раскрываются истоки и характер типичных недостатков и ошибок в изложении, определении ведущих идей, процедур педагогического исследования.

Ключевые слова: творческое ядро исследования, имитация научного поиска, методологическая культура, характерные ошибки в процедуре исследования и в изложении.

Abstract. The paper reveals the origin and nature of typical mistakes made when defining main ideas and procedures of pedagogical research, as well as in carrying out the latter. The purpose is to prevent and improve methodological culture of pedagogical researchers.

Index terms: the creative core of research, imitation of research, methodological culture, typical errors in the procedure of research and its description.

В последние годы большую озабоченность научной общественности и инстанций, проводящих аттестацию научных кадров в сфере образования, вызывает невысокое качество многих представляемых к защите педагогических исследований. Анализ значительного массива выполненных диссертационных работ и отчетов позволяет утверждать, что это явление имеет общие истоки. Необходимо вскрыть причины, порождающие воспроизведение, тиражирование одних и тех же характерных недостатков, провести своеобразную работу над типичными ошибками с целью их профилактики.

Работы, о которых идет речь, можно условно разделить на несколько больших групп:

- лжеисследования (подлинное исследование заменяется его имитацией);
- исследования, в которых не определены или неверно определены исходные понятия, ведущие идеи и основные результаты (продукты) педагогического процесса;
- работы с допущенными нарушениями общепринятых требований к логике и содержанию процедур, с неадекватностью методов исследования;

- исследования, содержащие ошибки и нарушения при изложении процесса и результатов.

Принятое нами деление достаточно условно: в реальности перечисленные, весьма труднопреодолимые погрешности и недочеты могут сочетаться и порождать друг друга. В частности, нестрогость и размытость исходных позиций порождают несостоятельность процедур, нечеткость логики, неубедительность представления результатов.

Каковы же корни столь существенных изъянов и ошибок? Дело в том, что на рубеже XX и XXI вв., в эпоху перестройки и обновления социального строя в России и ее образовательной системы, друг на друга наложился два потока социальных явлений: с одной стороны, небывалый взлет творческой активности педагогов, когда педагогический поиск стал массовым явлением, а с другой – кризис финансирования и отток специалистов из педагогической сферы. В этих условиях, чтобы удержать кадры, были резко снижены требования, опущена «планка» качества исследования. Трудно осуждать людей, допустивших это, ибо они стремились помочь творческим педагогам «выжить», поддержать в трудную пору образование. Однако снижение требований привело к далеко идущим негативным последствиям: большому количеству незрелых диссертаций, массовому «производству» докторов наук, не обладающих должной научной и методологической подготовкой, которые тут же стали готовить подобных себе научных работников. Возникли дефицит методологической культуры соискателей, коррупция в научной сфере.

Обнаружились и некоторые старые болячки: тяга к формальным показателям, к усредненным подходам, стремление опереться на прежние образцы и шаблоны, часто не лучшего качества. К ним добавились новые трудности и издержки, связанные с неопределенностью идеологических ориентиров, недооценкой отечественных образовательных традиций, поспешностью в принятии решений и завершении выполняемых исследований.

Рассмотрим подробнее ошибки и недостатки, допускаемые авторами научных исследований, в соответствии с указанными выше четырьмя группами.

1. Подмена подлинного исследования его имитацией, отсутствие творческого ядра, внутренняя пустота. Довольно распространен вариант, когда представленная работа обладает всеми внешними атрибутами исследования: определены тема, объект, предмет, проведен эксперимент и т. д., однако нет основного – отсутствует конструктивная идея, предмет содержательно не раскрыт, неясен замысел, неконкретна гипотеза, т. е., по существу, отсутствует творческое ядро, сердцевина исследования. Исследование подменяется его имитацией, словесным «переодеванием» уже известного, камуфляжным псевдонаучным прикрытием (схемами, формулами, сложными формулировками и т. п.). В таких рабо-

тах можно обнаружить и более мелкое жульничество, например «реконструкцию» гипотезы под полученные результаты и выводы, что позволяет автору заявить, что его гипотеза «полностью подтвердилась». Встречаются также масштабные подтасовки: заимствование чужих мыслей, данных, находок без ссылок на подлинного автора (плагиат), а также прожектерство, обычно связанное с предложением глобальных решений, с поиском призрачной «педагогической панацеи». Причем попадают прожектеры-спекулянты, стремящиеся извлечь выгоду из внешне привлекательных проектов, а есть убежденные, искренне верующие во всемогущество своих предложений фанатики, разубедить которых очень трудно, даже прибегая к квалифицированной экспертизе и опытно-экспериментальной проверке того, что они предлагают. Так было, например, со сторонниками тетрадей на печатной основе, представляемых как универсальное средство эффективности обучения, с методом КСО (коллективного опыта обучения), с предложением форсированного обучения в младших классах быстрому чтению.

Приведем характерные примеры неверных или несостоятельных подходов в данной группе работ.

Отсутствие продуктивной идеи, замысла, концептуальной базы исследования (или новизны в идее, или нового способа реализации уже выдвинутой идеи) не дает возможности развить ее (идею) в замысел, а последний в гипотезу. Это, как уже говорилось, обуславливает неудачу работы в целом. Ведь именно идея является «пусковой искрой» мышления, рождает движение к новому, стимулирует поиск. Таковы, например, идеи прочной знаниевой опоры, опережающего обучения, синтеза традиционных и новых технологий в дидактике, опоры на креативность, формирования личности в коллективе в социальном воспитании и перевоспитании и др.

«Война с ветряными мельницами» – с несуществующим или давно поверженным «противником». К данному виду недостатков относятся, к примеру, доказательства несостоятельности насильственной авторитарной педагогики, непригодности средств общающего и репродуктивного обучения для развития творческого потенциала учащихся или воспитания, основанного на бесконечных мероприятиях.

Выбор для «разоблачения» традиционного и утверждения нового не лучших образцов существующих систем: для доказательства эффективности предполагаемого подхода и средств иногда используются не только не лучшие, а как раз худшие образцы старого арсенала действий. Так, при доказательстве преимуществ новых информационных технологий обучения их продуктивность сравнивается не с яркой, проблемно построенной лекцией специалиста, а с ординарной лекцией информационного типа.

«Изобретение велосипеда» (ошибка очевидности, или $2 \times 2 = 4$) – очередное подтверждение уже известных выводов или положений. Это

может выражаться в создании общих схем, описании этапов развития или формирования определенных качеств, универсальных процедур, уже известных ранее и не отражающих специфики изучаемого объекта. Нередко применяется общая схема деятельности (цель – мотив – средства – процесс – результат) с прибавлением только наименования процесса.

Используется и прием **словесного или даже концептуально-словесного «переодевания»**. Например, при трактовке педагогического процесса на основе синергетики переход в новое качество именуется флуктуацией, состояние нестабильности – хаосом, а воздействие на воспитуемого, получающее его внутренний отклик, – резонансным воздействием (здесь не имеются в виду те случаи, когда новые подходы и термины способствуют получению новых результатов).

Зачастую в целях убедительности авторы прибегают к спекуляциям с помощью **математического камуфляжа**. Однако вводимый без должной проработки оснований и инструментария математический аппарат только тиражирует и усиливает ошибки, создавая видимость научной доказательности.

2. Принятие за основу неверных подходов и общих ориентиров. Это ошибки стратегического плана, искажающие сам характер, процесс и результаты исследования.

Ложное понимание целей и результатов образования – расхождение, имеющие распространение в административных и даже научных кругах ориентация на знания как конечный результат обучения; непонимание гуманистических и человекоосозидающих функций образования; недооценка личностных и социальных качеств человека как основных продуктов образования; восприятие образования не как сферы культуры и важного условия развития цивилизации, а только как сферы услуг в системе рыночной экономики. К сожалению, подобного рода искаженные представления можно было обнаружить и в ряде директивных документов федерального уровня.

Сведение сути образовательного процесса к одной из его сторон или одному из аспектов. Аспектный подход к анализу и решению проблем в принципе правомерен, но лишь при условии, если он не претендует на универсальность и не подменяет целостного подхода. Так, изучая проблемы материально-финансового обеспечения, целесообразно представить образование как экономическую категорию. Однако вопросы о мерах оптимизации образовательного процесса, касающиеся экономии средств, минимизации затрат, поиска дополнительных ресурсов финансирования, не могут рассматриваться без учета роли образования как фактора социального и личностного развития, как сферы культуры. Конечно, вполне возможно исследование образования и как сферы услуг, и как поля информатизации, и как объекта социального регулирования,

и как объекта здоровьесбережения, однако авторы должны отдавать себе отчет в важности, но не исчерпывающей полноте того или иного аспекта.

Прямая философско-методологическая дедукция. Философское – конкретно-методологическое – знание всегда выступает базой, руководящим ориентиром конкретно-научного, в том числе педагогического исследования. Но оно не должно его заменять, служить схемой, трафаретом, под которые подгоняется конкретное содержание. Являясь инструментом познания, философско-методологическое знание лишь направляет, но не подменяет научное исследование. Надежда же получить новое знание на основе прямой дедукции философских, методологических, общенаучных подходов (диалектики, синергетики, кибернетики, теории систем и др.) на конкретно-педагогическое исследование призрачна. Гораздо более реальна опасность «навязывания» определенной системы мышления, заданных схем, заранее предполагаемых результатов. Реально это ведет к игнорированию имманентных законов развития, к прямолинейным объяснениям, в которых упускаются из вида опосредующие звенья и факторы, например объяснение того, как информация переходит в знание через выявление заложенного в ней для данного человека смысла, или того, как общая надличностная культура становится достоянием личности через знак, символ, миф, а нравственная норма обеспечивает готовность к нравственному действию через накопление опыта, умений, эмоциональных оценок.

Суммативность, мозаичность подходов к исследованию. Очень распространенной является ситуация, когда в качестве равнозначных, рядоположенных декларируется и используется множество позиций и подходов: гуманистический, личностно-ориентированный, социально-личностный, системный, деятельностьный, культурологический и др. При этом остается неясным, как сочетаются и взаимодействуют все эти подходы, какие факторы развития выявляются, какой подход положен в основу исследования, как он интегрирует остальные. В результате не достигается единства и системности в построении и проведении исследования.

Подмена содержания гипотезы как предположительного (гипотетического) суждения другими положениями: в работе могут использоваться верные, но уже известные точки зрения, либо общие утверждения, которые, из-за их некорректности, невозможно проверить, либо перечни вопросов, на которые нужно найти ответ, либо перечисления этапов исследования, которые необходимо осуществить («сформулировать концепцию», «создать модель», «разработать технологию» и т. д.).

3. Нарушение логики и требований к организации и содержанию исследовательских процедур.

Неразличение и смешение исследовательских и практических подходов и процедур. Несомненно, большинство педагогических иссле-

дований должно иметь прикладное значение, влиять на совершенствование практики. Процесс исследовательской работы включает как теоретический, так и практический аспекты, которые тесно взаимосвязаны, однако их следует различать и не подменять один аспект другим. Скажем, факты повышения успеваемости, роста числа социально одобряемых поступков воспитанников могут свидетельствовать об успешности нововведений, если доказана их зависимость от этих нововведений.

Полная или частичная потеря предмета исследования, т. е. тех связей, факторов, зависимостей, которые существенно влияют на результаты, может произойти из-за широких экскурсов за пределы предмета, отвлечения внимания на другие, не подлежащие исследованию в данной работе связи, понятия, факты.

Выпадение логических звеньев исследовательского процесса. Как ни странно, в работах довольно часто можно обнаружить сбои в описании, нарушения в изложении процесса преобразований. Порой очень детально обосновываются подходы и методика работы и сразу приводятся результаты. Реальное протекание процесса, его трудности, поиски индивидуального подхода, формирование психологических механизмов, педагогическая инструментовка остаются нераскрытыми.

Нарушение логической преемственности основных звеньев исследования. Все основные звенья исследования – тема, проблема, цель, задачи, идея, замысел, гипотеза, содержание и результаты преобразований – должны быть связаны сквозной содержательной линией, раскрывать процесс необходимо с разных сторон, однако этапы работы, ее компоненты не могут дублировать и повторять друг друга.

Потеря субъекта. Важнейший субъект педагогического процесса – ребенок, учащийся, воспитанник куда-то исчезает из поля зрения исследователя, он превращается в некий абстрактный объект, отдельные черты, динамика развития которого лишь косвенно и обобщенно отражаются в схемах, таблицах, диаграммах, коэффициентах, общих выводах. Получается бездетная, если не сказать еще резче, – бесчеловечная педагогика.

4. Неумение четко и лаконично изложить в работе процесс и результаты исследования. В данном случае речь идет о подлинных, состоявшихся исследованиях, ибо ошибки в изложении малопродуктивного или несостоявшегося исследования не представляют никакого интереса.

Логическая нестройность работы, понятийная неразбериха, отклонение от основного предмета изучения, многократные повторения не только мыслей, но и одних и тех же фраз – все это мешает восприятию, не дает возможности донести результаты исследования до широкой аудитории. Обратимся к некоторым наиболее характерным ошибкам и просчетам этого типа.

Неверный выбор «ключа» изложения. Способ («ключ») представления результатов научного исследования должен быть аналитико-синтети-

ческий, логико-доказательный, хотя, если это уместно (в зависимости от ситуации, содержания того, что нужно раскрыть), изложение может быть отчасти образным, публицистическим, полемически заостренным.

Иногда аналитический способ описания изысканий подменяется отчетом о проделанной работе и проведенных мероприятиях, приводятся перечни-перечисления объектов, методов, подходов или же изложение напоминает учебное пособие, в котором автор воспроизводит собственный путь познания того, что наработано в науке.

Нарушение аспектной чистоты и единой концептуальной направленности. Аспекты (точки, позиции исследования) могут меняться, быть разнообразными, но в каждом относительно законченном фрагменте работы требуется выдержать один определенный аспект (аспектная чистота), все же использованные аспекты, в итоге, в совокупности должны воссоздать единую, целостную концепцию исследования, выявить общие подходы, взгляды, толкования процессов, смыслов и результатов.

Нечеткость и размытость ведущих понятий. По возможности следует избегать присущей обыденному языку многозначности (полисемии), когда одно и то же понятие (скажем, деятельность или учет индивидуальных особенностей) трактуется без всяких пояснений (то как подход, то как содержание деятельности, то как закономерность, то как требование, то как метод, то как прием). Нечеткость понятий приводит к их подмене. Проблема нередко путается с целью, предмет совпадает с темой, а не раскрывает ее, гипотеза превращается в изложение концептуальных положений.

Логическая несогласованность объема части и целого: содержание глав должно исчерпывать тему и не выходить за ее пределы; содержание разделов (параграфов) внутри главы должно раскрывать содержание главы и также не выходить за пределы, определяемые ее названием; на все поставленные задачи должны быть даны ответы. Эти простые логические правила подчас нарушаются.

Непропорциональность объемов основных частей. Никаких точных параметров в этом плане установить невозможно. Однако понятно, что если теоретический раздел содержит много информации, которая не находит выходов в практическую часть, то такая информация оказывается излишней, а раздутый объем лишь затрудняет понимание излагаемого.

Злоупотребление цитатами. Проявление боязни самостоятельности, бывает, доходит до крайности, и тогда цитаты выступают в качестве «костылей», без которых автор не рискует передвигаться. Изложение фактически идет под девизом: «Ни шагу без цитаты». И уж совсем удивляют неединичные случаи, когда автор обильно цитирует ... самого себя (самочитирование).

На заключительной стадии исследования мы бы рекомендовали особенно тщательно работать над текстом автореферата, проспекта будущей

книги или отчета, выверяя логику, содержание, стиль изложения, устраняя ошибки и просчеты.

Известно, что автореферат диссертации или проспект – модель самой диссертации, книги, отчета. Окончательное выстраивание и «отделка» оригинала эффективны тогда, когда содержание и логика модели хорошо продуманы и отработаны. Современная форма автореферата диссертации представляется нам в целом вполне оправданной. Но напрашиваются и некоторые предложения по ее совершенствованию. На наш взгляд, целесообразно отдельно выделять исходную концепцию, базовые теоретические положения исследования, иначе они занимают значительную часть гипотезы, вытесняя столь необходимую конструктивную ее часть.

Полезно более развернуто изложить теоретическое ядро исследования, отдельно выделить ведущую идею, замысел, ее воплощающий, и затем уже его развертывание в гипотезу. Предпочтительнее опорные теоретические положения исследования дать не в перечислительном плане, а как систему, выделив ведущие концептуальные положения, и предложить не список использованных методов, а их систему – методику конкретного исследования.

Отработав реферат или проспект, выверив их логику, понятийную систему, устранив погрешности, можно увереннее закончить отработку текста диссертации, монографии, отчета.

Говорят, что не ошибается тот, кто ничего не делает. Учиться и на ошибках других, и на собственных не зазорно, а вполне разумно и целесообразно, а вот повторять свои и чужие ошибки вряд ли полезно – лучше их предупредить.

Литература

1. Загвязинский В. И. Теория обучения в вопросах и ответах. М., 2006.
2. Загвязинский В. И., Закирова А. Ф. Сборник заданий по практической методологии педагогического исследования. Тюмень, 2009.
3. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога. М., 2006.
4. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики. Новый этап. М., 2006.
5. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика. М., 2008.