

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 370:001.5
ББК Ч 30в
Г 67

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОБЩЕНАУЧНАЯ, ГНОСЕОЛОГИЧЕСКАЯ И АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В. Г. Горб

Ключевые слова: методология, парадигма, методологический подход, принцип исследовательской деятельности, характер результатов научного исследования.

Резюме: В статье представлен концептуальный взгляд автора на решение проблемы повышения методологического уровня педагогических исследований. Выявлено несколько направлений преодоления ограниченности использования парадигмального подхода в качестве методологических основ исследовательской деятельности. Обоснована структура и представлены примеры разработки методологического подхода проведения исследования. Первым его компонентом является общенаучная система миропонимания и гносеологическая философская концепция, вторым – принцип исследовательской деятельности, третьим – характер получаемых исследовательских результатов.

В настоящее время повышение методологического уровня проведения научно-педагогических исследований находится в центре внимания научно-педагогического сообщества. Этой проблеме был посвящен Всероссийский методологический семинар, прошедший 20–22 мая 2003 г. в Волгограде, в работе которого приняли участие ведущие ученые-методологи нашей страны [10].

На семинаре отмечалось, что наибольшее распространение в ходе проведения научно-педагогических исследований получила теория научных парадигм, разработанная американским философом и историком науки Томасом Куном. Он показал, что для оценки развития научного знания, рассматриваемого как результат деятельности всего научного сообщества в целом, необходимо использовать понятие парадигмы. В философии, социологии под парадигмой (от греческого *paradeigma* – пример, образец) понимается «исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих в течение определенного исторического периода

в научном сообществе. Смена парадигм представляет собой научную революцию» [19, с. 877]. В педагогике Г. Б. Корнетов предлагает понимать под «педагогической парадигмой» совокупность устойчивых характеристик, которые определяют содержательное единство схем теоретической и практической деятельности независимо от степени их рефлексии [11, с. 45].

В современной педагогике представлен широкий спектр парадигм. Так, по мнению П. Г. Щедровицкого, за последние две тысячи лет были представлены три парадигмы: *катехизическая* (наставленническая), *эпистемологическая* (знаниевая) и ныне действующая *инструментально-технологическая* парадигма, которая, по его мнению, не отвечает требованиям времени и в настоящее время претерпевает серьезные изменения [24, с. 46–51].

А. П. Валицкая в качестве основной парадигмы современного развития образования считает *культуротворческую* [4]. В. В. Кумарин полагает, что наиболее социально адекватной является *природосообразная парадигма* образования [13]. Х. Г. Тхагапсоев формулирует *проективно-эстетическую парадигму* образования и считает, что в дальнейшем она будет оказывать доминирующее влияние на педагогическую действительность. «Проективность понимается, прежде всего, как онтологическое качество культуры, актуализируемое современной, чрезвычайно динамичной, постиндустриальной фазой цивилизационного развития. Речь идет, прежде всего, об осознаваемой достаточно широко незапрограммированности культурно-исторического процесса и вероятностном характере социальных перспектив, что превращает человека, его интеллектуальный и нравственный потенциал в основной фактор саморазвития общества» [21, с. 108].

Ш. А. Амонашвили обращает внимание, в первую очередь, на *авторитарно-императивную и гуманную парадигмы* образования [1]. Е. А. Ямбург выделяет в качестве главных две – *когнитивную и личностную парадигмы* [25].

Г. Б. Корнетов, основываясь на типологии базовых моделей, учитывающей источник и способ постановки педагогических целей, позиции и взаимоотношения сторон в процессе их достижения, получаемый результат, считает, что все многообразие систем, технологий, методик может быть сведено к трем базовым моделям, которые представлены *парадигмами педагогики авторитарной, манипулятивной, педагогики поддержки* [3]. Г. Е. Зборовский говорит о следующих парадигмах образования, построенных на основе его взаимосвязей, взаимозависимостей и взаимодействия с государством, производством, наукой, культурой, семьей: *государственно-образовательной, производственно-образовательной, научно-образовательной, культурно-образовательной, семейно-образовательной* [9, с. 33–35].

Многие из указанных ученых в своих работах говорят о парадигмальном кризисе и необходимости поиска новых методологических оснований проведе-

ния педагогических исследований. Существует ли кризис в реальности, или мы имеем дело с процессами другого свойства? Для того, чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к основным идеям Т. Куна, представленным в его известной работе «Структура научных революций» [14]. По его мнению, каждая парадигма обладает, по меньшей мере, тремя аспектами. С одной стороны, это – наиболее общая картина рационального устройства природы, некоторое мини-мировоззрение. С другой, это дисциплинарная матрица, характеризующая совокупность убеждений, ценностей, технических средств и т. д., которые сплачивают специалистов в данное научное сообщество. И только в-третьих, парадигма – это общепризнанный образец, шаблон для решения научных задач. Поэтому конфликт парадигм – это, прежде всего, конфликт разных систем ценностей, разных способов решения задач, разных способов измерения и наблюдения явлений, разных практик, а не только разных картин мира. Следовательно, согласование парадигм не может состоять только в нахождении некоторых общих логико-методологических оснований. В самом общем случае «взаимодействия нескольких парадигм их согласование должно состоять в согласовании различных систем ценностей и далее – разных технических приемов, способов измерения, вычисления, разных представлений о том, какой должна быть “хорошая” научная теория, разных способов наблюдения явлений – разных практик» [18, с. 121]. В представленном перечне современных педагогических парадигм авторы опираются на индивидуальные, групповые или организационные системы ценностей, представляя их в качестве императивов исследовательской или практической педагогической деятельности. В связи с этим, возникает противоречие между процессом реальной демократизации социальных отношений в целом и образовательных в частности и доминирующим ценностно-императивным методологическим подходом в педагогической науке и практике. Проблема заключается в необходимости разработки методологических подходов к проведению научных исследований, основанных на современных концепциях миропонимания и отражающих основные принципы развития гуманитарного научного знания.

Анализ научно-педагогической литературы позволил сделать вывод, что в настоящее время наметилось несколько направлений решения указанной проблемы. Эти направления можно условно назвать: *программно-методологическим* (И. Геращенко), *системно-методологическим* (В. А. Федоров), *паритетно, приоритетно акцентологическим* (В. И. Загвязинский, Ш. А. Амонашвили).

В рамках первого направления И. Геращенко предлагает в качестве методологической основы рассматривать программы педагогической деятельности, получившие социальное признание. Все многообразие исследовательских

программ он условно разделяет на три большие группы: *иррационально-эзотерическую*, *морализаторско-гуманистическую* и *рационально-прагматическую*. Иррационально-эзотерическое направление основывается на различных версиях философского иррационализма. И, прежде всего, в него входит *вальдорфская педагогика*, в качестве основного методологического инструмента использующая антропософию Рудольфа Штейнера. Собственно *религиозная педагогика* также входит в данное методологическое направление. *Экзистенциальная дидактика* исходит из абсолютной непознаваемости личностной сущности обучаемого.

К *морализаторско-гуманистическому* направлению разработки педагогических программ И. Геращенко относит педагогику известного польского мыслителя Я. Корчака (*«педагогика сердца»*), которая, по существу, растворяет дидактику в теории воспитания, а также *френопедагогику*, одно из самых известных направлений во французской философско-педагогической мысли, созданное С. Френе. В отличие от педагогики закрытого типа его педагогика открытая – по аналогии с западным обществом. Исходя из этого, строится и методология, и методика обучения. Своеобразным переходом от морализаторски-гуманистической к рационалистической педагогике является теория обучения *«нового гуманизма»*, пытающаяся рационализировать процесс воспитания.

Следующую группу методологических программ И. Геращенко условно называет *рационально-прагматической*. Современной педагогической системой, широко использующей принципы рационализма, является *школа диалога культур*. Одними из основателей данного направления в педагогике являются М. Бубер и В. С. Библер. Главный методологический принцип, лежащий в основе этой школы, можно сформулировать следующим образом: «европейский разум есть диалог (общение) “разума эйдетического” (античность) – “разума причащающего” (средние века) – “разума познающего” (Новое время) и – возникающего в XX веке особого строя разумения» [3, с. 4]. Важное направление в педагогике – *развивающее обучение*. Его методологические основы были заложены в трудах Л. С. Выготского, Э. В. Ильенкова, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова и некоторых других. Еще одним направлением современного высшего образования является *прагматическая и неопрагматическая теория обучения*. Собственно педагогические идеи прагматизма сформулированы У. Джеймсом, Д. Дьюи и др. Основной принцип – получение от образования максимальной выгоды; основной метод – инструментализм. В целом, И. Геращенко делает вывод, что в современном высшем образовании на первый план выходят антропологические, экзистенциальные, гуманистические и прагматические методологические программы [5].

В. А. Федоров методологическую основу педагогической науки и практики рассматривает как многоуровневую систему, включающую следующие компоненты:

- 1) систему философских знаний;
- 2) общенаучные принципы и процедуры исследования;
- 3) общепедагогические идеи, теории, концепции и закономерности;
- 4) положения отдельных педагогических дисциплин;
- 5) идеи, положения, закономерности и теории, относящиеся непосредственно к профессиональному образованию.

Ключевое место в качестве методологической базы занимает система философских знаний (1-й уровень методологии), позволяющих определить общую стратегию исследования, осуществить выбор средств научного познания. Из всеобщего метода научного познания, каким, по мнению В. А. Федорова, является диалектика, вытекают принципы объективности, детерминизма, развития и взаимодействия, учитывать которые при разработке и исследовании организационно-педагогических основ управления развитием образовательной системы он считает важным. Второй уровень методологии – уровень общенаучных принципов и процедур исследования: теория систем, теория управления, кибернетика, психология и т. д. Третий методологический уровень исследования проблем включает идеи, теории, концепции и закономерности педагогики. Методологию исследований четвертого уровня при разработке организационно-педагогических основ развития составляют методологические положения отдельных дисциплин педагогики: дидактики, теории воспитания, инженерной педагогики, профессиональной педагогики, школоведения и др. Пятый уровень методологии составляют идеи, положения, закономерности, теории, относящиеся непосредственно к конкретике профессионального образования [22].

Рассматривая основные стратегии развития образования на современном этапе, В. И. Загвязинский считает, что «общей основой современной стратегии образования является гуманистическая концепция, в основе которой лежит безоговорочное признание человека как высшей ценности, его права на свободное развитие и полноценную реализацию способностей и интересов, признание человека конечной целью любой политики, в том числе образовательной» [8, с. 33].

При проектировании образовательного процесса В. И. Загвязинский выделяет четыре основных *системы развития* в обучении:

1. Ориентация на опережающее форсированное *интеллектуальное развитие*;
2. Система *приоритетного развития эмоционально-чувственной сферы*, воображения, творческих способностей через игру, движение, сказку;

3. Система приоритетного развития *практического интеллекта*, трудовых умений, организационных навыков;

4. Варианты *гармонического синтеза* подходов, в которых сливается ориентация на интеллект, образно-эмоциональную сферу, практическую деятельность и нравственное самоопределение. По мнению В. И. Загвязинского, наиболее ярко и полно удалось достигнуть такой гармонии в педагогических системах В. А. Сухомлинскому и Ш. А. Амонашвили [8, с. 36].

Ученый полагает, что механизм гармонизации различных моделей и подходов связан с определением паритетов, приоритетов и акцентов в отношениях сопряженных, сопоставляемых категорий, подходов, стратегий развития. При этом паритетный подход необходим в тех случаях, когда нельзя отдать предпочтение одной из сторон антиномии или одной из тенденций, одному из направлений развития. К безусловным приоритетам он относит «приоритеты гуманистической направленности, противоположной тоталитарно-авторитарной, общегосударственного подхода над региональным, непреходящего над конъюнктурным, экологического над техногенным, творческого над догматическим, ценностного (аксиологического) над информационным» [8, с. 37].

В. И. Загвязинский и Ш. А. Амонашвили считают, что для определения педагогической концепции необходимо выделить область паритетных отношений, а также приоритеты и расставить акценты. Это направление педагогического проектирования они условно назвали *педагогической акцентологией*, «хотя, конечно, – как отмечают авторы, – речь здесь идет не только об акцентах, а, по существу, о способах достижения целостности, гармонического “взаимосодействия” (термин П. К. Анохина), паритетного или приоритетного взаимодействия в разного рода интеграционных процессах» [2, с. 12].

С. А. Крупник предлагает решать актуальные проблемы педагогической теории и практики на основе следующих методологических подходов: лично ориентированного, креативного, антропологического, культурологического, социологического, технологического, информационного, целостного (холизм).

Системообразующим стержнем *лично ориентированного подхода* является личность. В центре внимания *креативного подхода* – творчество и личность. Главные объекты *антропологического подхода* – человек, личность, культура. *Культурологический подход* – в котором культура выступает как ценность. *Социологический подход*, сторонники которого рассматривают педагогические явления с позиций общественных потребностей состояния социума. При таком подходе методы и средства исследования транслируются из социологии в педагогику в «чистом» виде. Личностные и педагогические аспекты рассматриваются достаточно глубоко в зависимости от аксиоматических установок на общественное обустройство. В *технологическом подходе* системообра-

зующим элементом служит технология, посредством которой осуществляется взаимодействие педагога и учащихся. В *информационном подходе* содержание рассматривается как базовый определяющий компонент в технологической и педагогической системах. *Холизм* (греч. *holos* – целый, т. е. целостный) – наиболее интегрированный современный подход, рассматривающий систему как комплекс компонентов и структур. При этом автор отмечает, что «существующие сегодня подходы в педагогике вряд ли можно называть подходами в строгом смысле слова. Это, скорее, онтологические представления, где присутствует тот или иной ведущий системообразующий элемент» [12, с. 24–25].

Непосредственно **исследовательские подходы** обобщены и систематизированы А. М. Новиковым. Он считает, что «исследовательский подход» выступает в двух значениях.

В первом значении подход рассматривается как некоторый исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение. В этом понимании в педагогических исследованиях наиболее часто фигурируют *системный подход, комплексный подход, личностный подход, деятельностный подход (личностно-деятельный подход)*.

Во втором значении исследовательский подход рассматривается как направление изучения предмета исследования. Подходы этого рода имеют общенаучное значение, применимы к исследованиям в любой науке и классифицируются по парным категориям диалектики: *содержание и форма, историческое и логическое, качество и количество, явление и сущность, единичное и общее* [16, с. 126–132].

Автор отмечает, что «категория исследовательского подхода, его роль и место в структуре методологического знания изучены совершенно недостаточно» [16, с. 132]. Так, он показывает, что, только исходя из перечисленных подходов направления изучения предмета, один и тот же предмет может быть исследован 32 раза, если же учитывать другие подходы, то количество таких исследований практически не ограничено [16, с. 132]. Из этого следует, что перед каждым исследователем определенных социальных, образовательных или личностных процессов стоит задача концептуального обоснования методологического подхода, на основе которого эти процессы будут изучаться. Проанализировав представленные выше парадигмы и подходы, а также основываясь на идеях, представленных в работах А. А. Денисова [7], В. Д. Могилевского [15], А. М. Новикова [17], Г. И. Рузавина [20], мы считаем, что методологический подход научно-педагогического исследования должен состоять из трех компонентов. Первым компонентом, как и в парадигмальной теории Т. Куна, в методологическом подходе должны быть представлены общенаучная **система миропонимания и гносеологическая философская концепция**, определенные

и обоснованные автором в качестве общенаучной основы проводимого исследования. Например, разрабатывая методологические основы исследования информационных процессов в вузе [6], в качестве общенаучной системы миропонимания мы определили *синергетику*, а философской гносеологической основой – *герменевтику*.

Вторым компонентом методологического подхода является **принцип исследовательской деятельности**. Принцип отражает идею, положенную в основу исследовательской деятельности, и является аксиологической основой исследования. Он является определяющим при выборе способов изучения предмета исследования. Основным требованием к принципу будет требование его научности и соотносимости с объектом и предметом исследования. Для указанной работы в качестве такого принципа мы приняли *лично-деятельностный*.

Третий компонент методологического подхода отражает **характер получаемых исследовательских результатов**. Такими результатами могут быть выявленные педагогические противоречия и проблемы, теоретические концепции и практические технологии разрешения педагогических проблем. Исходя из этого, исследования могут носить *исследовательский, концептуально-теоретический или технологический характер*. Конечно, в любой научной работе представлены все три составляющие данного компонента методологического подхода, вместе с тем, в зависимости от уровня и темы исследования внимание акцентируется на исследовательском, теоретическом или технологическом характере его проведения.

Таким образом, можно сделать вывод, что методологический подход, по нашему мнению, состоит из трех компонентов: обоснованных автором исследования системы миропонимания и гносеологической философской концепции, принципа исследовательской деятельности и характера получаемых результатов. Например, в работе «Педагогический мониторинг в вузе: методология, теория, технологии» [6] мы проводили исследование на основе *синергетического, герменевтического, лично-деятельностного концептуально-теоретического методологического подхода*. Что касается парных категорий диалектики, предложенных А. М. Новиковым в качестве второй составляющей исследовательского подхода, то мы считаем, что они должны быть отражены в цели проводимого исследования. В зависимости от проблемы работы определяются акценты между содержанием и формой, историческим и логическим, качеством и количеством, явлением и сущностью, единичным и общим и т. д. Парные диалектические категории нельзя противопоставлять, они носят взаимообуславливающий характер, вместе с тем, используя основы педагогической акцентологии (В. И. Загвязинский, Ш. А. Амонашвили), исследователю необхо-

димо их конкретизировать, при этом акценты определяются в зависимости от обоснованного автором методологического подхода.

Как показали результаты проведенного исследования информационных процессов в вузе, а также работ, выполненных под научным руководством автора (А. А. Гусев, И. В. Возмилова, С. П. Куваев), использование представленной структуры методологического подхода значительно повышает уровень научного аргументирования при выработке теоретических положений работы. Кроме того, значительно расширяется сфера научного поиска, при этом конкретизируются цели исследования и его теоретическая и практическая направленность. Важным является и тот факт, что указанный методологический подход позволяет, с одной стороны, сузить предметное поле научных исследований, что позволяет сконцентрировать научную мысль на разрешении основных противоречий современного образования, а с другой – значительно повысить научный уровень исследуемых предметов. И в заключении необходимо отметить, что разработка и обоснование методологического подхода исследования позволит создать условия для конструктивного научного общения в процессе подготовки и защиты диссертационной работы.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М., Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 1995.
2. Амонашвили Ш. А., Загвязинский В. И. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования // Педагогика, 2000. № 2.
3. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М., Политиздат, 1991.
4. Валицкая А. П. Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика, 1997. № 2.
5. Геращенко И. Методологические программы в педагогике // Высшее образование в России, 1997. № 2.
6. Горб В. Г. Педагогический мониторинг в вузе: методология, теория, технологии. Екатеринбург. Изд-во Урал. ун-та, 2003.
7. Денисов А. А. Современные проблемы системного анализа: Информационные основы. СПб. СПбГПУ, 2003.
8. Загвязинский В. И. О стратегических ориентирах развития образования на современном этапе // Образование и наука, 1999. № 1.
9. Зборовский Г. Е. Развитие образования в зеркале парадигмального анализа // Образование и наука, 2000. № 2.
10. Как повысить методологический уровень диссертационных исследований (Материалы семинара 20–22 мая 2003. г. Волгоград) // Педагогика, 2004. № 2. С. 93–98.

11. Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика, 1999. № 3.
12. Крупник С. А. Методологические подходы к предмету педагогики // Педагогика, 2000. № 4.
13. Кумарин В. В. Школу спасет педагогика, но природосообразная // Народное образование, 1997. № 5.
14. Кун Т. Структура научных революций: [Пер. с англ.]/Т. Кун; Сост. В. Ю. Кузнецов. М., АСТ. 2002.
15. Могилевский В. Д. Методология систем: вербальный подход. М., ОАО «Издательство “Экономика”». 1999.
16. Новиков А. М. Методология образования. М., «Эгвест». 2002.
17. Новиков А. М. Докторская диссертация? М., «Эгвест». 1999.
18. Нугаев Р. М. Смена базисных парадигм: концепция коммуникативной рациональности // Вопросы философии, 2001. № 1.
19. Парадигма /Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. М., «Большая Российская энциклопедия». СПб., «Норинт». 2000.
20. Рузавин Г. И. Методология научного исследования. М., ЮНИТИ-ДАНА. 1999.
21. Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования // Педагогика, 1999. № 1.
22. Федоров В. А. Методологические подходы к разработке организационно-педагогических основ управления развитием профессионально-педагогического образования // Наука и образование, 1999. № 1.
23. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество. М., 6 Из-ский центр «Академия». 2002.
24. Щедровицкий П. Г. Пространство свободы // Народное образование, 1997. № 1.
25. Ямбург Е. А. Воспитание человека с позиции культурно-исторической педагогики // Классный руководитель, 2002. № 5.