

В. И. Загвязинский

ТВОРЧЕСКОЕ ЯДРО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Педагогические исследования, проводившиеся по традиции сравнительно узким кругом лиц — педагогов и методистов, развернулись в последние годы широким фронтом, приобрели массовый характер. Можно говорить о том, что у образовательных учреждений появилась новая функция — поисково-исследовательская, реализация которой придает педагогическому труду подлинно творческий характер, способствует повышению эффективности всего педагогического процесса, дает возможность педагогическим коллективам определить свое лицо, найти место в сфере образовательных услуг, собственную социальную “нишу”, обрести новый статус.

В ходе поиска осуществляется педагогическое и социальное прогнозирование и проектирование, опережающее экспериментирование, формируется творческая личность педагога и воспитанников, идет быстрое избавление от иждивенчества, косности, педагогических мифов и предрассудков.

Но массовый педагогический поиск чреват и серьезными издержками. Нередко он неглубок, недостаточно профессионален, порой подлинное творчество подменяется его имитацией, прожектерством или спекуляциями на модных направлениях. В связи с этим методологические проблемы педагогики приобретают новую актуальность. Исследователям-практикам нужна серьезная помощь в организации и использовании методологического аппарата исследования. Такая работа в свою очередь побуждает к уточнению содержания и характера взаимосвязей элементов понятийной системы исследовательского поиска, процедуры разработки и использования понятийного аппарата конкретного исследования.

Любое педагогическое исследование специфично, однако нетрудно выделить общую систему понятий, своего рода понятийную сетку, служащую основой, ориентиром разработки программы или проекта исследования, его последующего осуществления, изложения и апробации его результатов.

При разработке понятийной системы исследования одним из наиболее общих является понятие **логики исследования**. Следует оговориться, что мы различаем понятия “логика исследования” и “логика изложения результатов исследования”,

которые обычно не совпадают, и в связи с этим настаиваем, чтобы аспиранты, соискатели, педагоги-экспериментаторы составляли два проекта предстоящего поиска: проект исследования и проект (подробный план) изложения результатов.

Понятие “логика исследования” включает содержание и последовательность исследовательских действий (шагов, процедур), необходимых для решения поставленных задач. На этапе предполагаемого поиска, т. е. на постановочном этапе исследования, эта логика во многом однозначна. Во всяком случае вариативность исследовательских действий на этом этапе незначительна. Проектирование требует мысленного движения по довольно жесткой понятийной сетке: тема — проблема, объект — предмет, цель и задачи, фактологическая база — исходный факт, идея — замысел преобразования, потребное состояние объекта (желаемый факт) — гипотеза, факторы риска, критерии успешности — методы и методики исследования (исследовательские технологии и процедуры).

Смысл работы состоит не только в адекватном определении конкретного содержательного наполнения всей цепочки понятий в соответствии с характером и направленностью исследования, но и в продуктивном и корректном движении от одного понятия к другому, обеспечивающем углубление в предмет и решение поставленных задач.

Поскольку в литературе по методологии и методике педагогического исследования многие из указанных выше понятий уже достаточно полно раскрыты [см. 1—6], мы считаем целесообразным сосредоточить внимание на понятиях, движение (а точнее “сцепление”, “переливы”, “интеграция”) которых обеспечивает творческое ядро исследования, прорыв к новому. Это понятия “идея”—“замысел”—“гипотеза” и связанные с их функционированием понятия “исходный факт” и “концептуальные основы” исследовательского поиска.

На наш взгляд, необходимы также определенные уточнения и пояснения в связи с понятиями критериев и показателей успешности поиска.

Постановка вопроса о способах и условиях зарождения идеи преобразования, замысла ее осуществления, гипотезы как вероятного предположения о способах и результатах преобразования интересна еще и тем, что позволяет наметить некоторые подходы к выяснению психологических механизмов творчества и определенных условий, стимулирующих педагогическое

творчество, т. е., условно говоря, подходы к некоторым технологиям творчества.

Правомерен ли вообще вопрос о механизмах, технологии творческой деятельности? Известно, что творческий процесс глубоко индивидуален, своеобразен, неповторим. Он не укладывается ни в какие правила и предписания и в этом смысле нетехнологичен. Творчество в определенном смысле антипод деятельности по алгоритму, по строгой технологии. Но только в определенном смысле. Характерно, что во всем мире в период радикальных перемен в образовании нарастают две противоположные тенденции: тяга к технологизации и стремление к творчеству.

Глубоко неправы те, кто противопоставляют эти две тенденции, считая их взаимоисключающими [7, с. 2]. В действительности каждый подход служит решению специфического класса задач: технологический подход — для решения типовых, стандартных задач, для обеспечения оптимальных параметров и процедур деятельности в достаточно определенных ситуациях; творческий подход — для решения задач в сложных, чем-то новых и нетипичных проблемных ситуациях. Однако нередко эти подходы взаимодействуют, взаимопроникают друг в друга. В творческом акте алгоритмизируемые, логически выверенные шаги выступают как подготовительные звенья творческого прорыва и как способ закрепления, освоения, интерпретации его результатов. Можно поэтому говорить о технологической подготовке творческого решения, об алгоритмических способах его осознания и проверки. О технологии самого творческого акта, включающего рождение идеи, разработку замысла и его мысленное развертывание в гипотезу, можно говорить только условно, имея в виду не жесткий алгоритм, а примерную последовательность и взаимообусловленность исследовательских действий, открывающих возможность творческих решений.

Итак, какова же эта “технология”? Результативность поиска, наличие в нем хотя бы элементов новизны зависят от того, возникла ли у исследователя идея открытия (нововведения). Понятие “идея” можно раскрыть как мысль о преобразовании, как единство, мостик от известного к новому. Рождение идеи — глубоко интимный, индивидуальный процесс, в основе которого лежат опыт, логическая проработка, интуиция, мысленные “пробы” и эксперименты. Стимулировать этот процесс можно,

выделив на основе анализа многих педагогических открытий условные звенья движения.

Прежде всего следует обратиться к **исходному факту**, фиксирующему существующую, но не удовлетворяющую нас ситуацию, скажем, катастрофическое ухудшение здоровья подрастающего поколения или разобщенность воспитательных инструментов общества. Затем следует четко выделить и зафиксировать основные положения (постулаты, аксиомы) **теоретической концепции** (исходной концептуальной платформы) данного исследования. Следует заметить, что в качестве таковых берутся уже хорошо проверенные положения, которые в данном исследовании не проверяются (хотя, разумеется, могут быть уточнены и конкретизированы). Например, если речь идет о создании “школы здоровья” или реабилитационного детского центра, в качестве исходных могут быть приняты следующие положения.

1. Здоровье — высшая человеческая ценность и для общества, и для государства, и для семьи, и для отдельной личности.

2. Эта высшая ценность по-настоящему не осознана и не принята государством, обществом, школой.

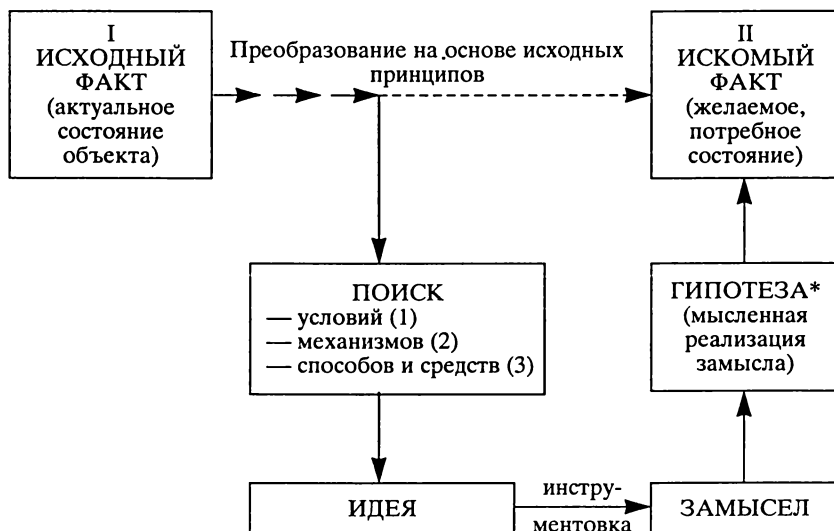
3. Необходимо воспитание культуры здоровья, включающей осознание его ценности, формирование умения беречь и регулировать здоровье.

4. В школе необходим здоровый образ жизни каждого учащегося, предусматривающий его двигательную активность, сбалансированную учебную нагрузку, соблюдение всех санитарно-гигиенических норм.

5. Школа должна и может влиять на распространение здорового образа жизни своих воспитанников и за пределами школы, прежде всего — в семье.

Теперь нужно исходный факт многократно “пропустить” через “сито” основных положений, стремясь мысленно преобразовать его в иное (желаемое, потребное) состояние (см. рисунок). При этом осуществляется поиск условий, механизмов, средств и способов деятельности для перевода исходного факта в искомый, желаемый. Тут и может родиться идея преобразования. Ну, а если она так и не родилась? Тогда приходится прибегать к заимствованию уже выдвинутых кем-то идей, к “усыновлению” или, точнее, “удочерению” идеи, которую нужно сделать родной, освоить, модифицировать, конкретизировать в со-

ответствии с условиями и возможностями. Следующий (а нередко параллельный) этап — инструментовка идеи, которая приводит к возникновению замысла. Замысел — это инструментованная идея, или идея, снаряженная средствами ее осуществления. Теперь остается мысленно реализовать замысел, проделать путь восхождения к цели. Такое мысленное предвосхищение и приводит к **гипотезе** — предположению о содержании, структуре, функциях искомого состояния преобразуемых объектов педагогической действительности и о путях и способах движения к этой цели.



*СТРУКТУРА ГИПОТЕЗЫ: Если в системе I создать 1, то на основе 3 благодаря (используя) 2 обеспечим II

Созданные на основе гипотетической идеи положения, как известно, должны содержать нечто неочевидное и нуждаться в проверке. В связи с этим весьма полезны вариативные гипотезы [8].

Так, изучая динамику развития школьников в процессе обучения, Н. А. Алексеев (Тюменский научный центр РАО) установил, что по сравнению с 5-м классом в 9-м они почти столь же успешно “понимают” изучаемое, насколько менее успешно (потеря 0,6 балла по 10-балльной шкале) овладевают материалом

(“знают”) и заметно менее успешно “мыслят” (потеря 1,3 балла). Исследователь выдвинул три версии-гипотезы: а) плохо организована отработка усвоения учебного материала (закрепление, упражнения); б) объяснение нового строится на неадекватной для учащихся ориентировочной основе; в) способы мышления включены в ткань предметного содержания, их рефлексия не осуществляется и соответствующие действия не отрабатываются. Он также предположил, что первые две причины могут иметь общий корень: отработка и объяснение не вписываются, не сочетаются с типом психического развития учащихся. Выдвинутые предположения стали предметом проверки в дальнейшем поиске [9].

В данном случае гипотеза носит характер объяснения результата. Но чаще всего она содержит предположение о том, что если создать или использовать некие условия, то за счет определенных социальных, педагогических, психологических механизмов будет получен искомый результат.

Использование указанной “понятийной цепочки” (исходный факт—проблема—исходные концептуальные положения—идея—замысел—гипотеза—желаемый результат) определенно прослеживается в новаторском опыте и в инновационных поисках.

Обратимся к примерам. Опыт известного педагога-новатора В. Ф. Шаталова (формулировку гипотезы не приводим, ибо она очевидна):

Исходный факт	Учащиеся, особенно слабые, не усваивают программный материал.
Проблема	Как учить всех по усложненным программам.
Ведущее концептуальное положение	Вера в потенциальные учебные возможности каждого школьника.
Идея, замысел	Максимальная помощь каждому. Использование опорных сигналов и многократного повторения.
Желаемый (искомый) результат	Прочное усвоение основных предметных знаний и способов деятельности.

Опыт педагога-новатора, московской учительницы С. Н. Лысенковой:

Исходный факт и проблема	Уже в 1-м классе ученики сталкиваются со сложными для них темами, не справляются с ними и начинается их хроническое отставание.
Ведущие концептуальные положения	Необходимость надежного и успешного “старта” в обучении, условием чего является опора на хорошо усвоенное, преемственность в обучении.
Идея и замысел	Перейти к “опережающему” обучению, обеспечить ознакомление с материалом “трудных” тем на ряде предшествующих уроков, обеспечить на основе повторения прочное овладение базовыми знаниями и умениями.
Желаемый (искомый) результат	Действенная профилактика неуспеваемости, обеспечение надежного и успешного “старта” в образовании каждому школьнику.

Покажем выявленный механизм рождения идеи, замысла и гипотезы на примере проектирования экспериментального детского реабилитационного центра-лицея “Крепыш” (г. Тюмень, директор В. К. Волкова).

В созданном шесть лет назад дошкольном реабилитационном центре для пролечивания хронически больных детей дошкольного, а затем и младшего школьного возраста удалось добиться эффективной постановки диагностической и реабилитационной работы. В 80—85 % случаев к окончанию лечения достигалась ремиссия, однако возникала проблема, связанная с недостаточностью их краткосрочного (от месяца до четырех) пролечивания. Возвращение в условия массового образовательного учреждения и не всегда благоприятной ситуации в семье приводило к новому обострению заболевания и нередко предопределяло его пожизненное хроническое течение. Был

осознан **исходный факт**: по данным медиков здоровых детей в России осталось всего 10—15 %, в то же время число часто болеющих возросло до 25 %, хроников — до 20 %. В Тюменской области особенно распространены аллергические заболевания детей, а также детский церебральный паралич. В качестве **исходных концептуальных положений**, касающихся здоровья и образования, помимо указанных выше, были выделены следующие: 1) больные дети — предмет особого внимания и заботы государства и общества; 2) каждому больному ребенку необходима индивидуальная программа разносторонней реабилитации; 3) больные дети очень часто талантливы и склонны к гуманитарным профессиям, требующим соучастия, сопереживания; 4) необходимо исходить из единства медицинских, валеологических и педагогических подходов.

Из анализа проблемы и исходного факта в свете концептуальных положений и требований (конечно, в то время еще четко не сформулированных и в чем-то базирующихся на интуиции) у В. К. Волковой и ее коллег родилась **идея**: обеспечить комплексный и протяженный во времени (пролонгированный) процесс профилактики, лечения, социальной адаптации, медицинской и психологической реабилитации, образования и развития воспитанников от одного года до совершеннолетия в одном лечебно-педагогическом учреждении.

Указанная идея воплотилась в **замысле** преобразовать детский реабилитационный центр “Крепыш” в лечебно-оздоровительный лицей, сделать его многопрофильным лечебно-рекреационным и развивающе-образовательным учреждением, предоставляющим весь комплекс услуг, необходимых хронически больному ребенку для полной реабилитации и полноценного развития. Для реализации этого замысла учредить реабилитационный центр-лицей, в котором дети могли бы получить лечение, среднее образование по повышенным стандартам, физическое и эстетическое воспитание.

В новом статусе детский центр-лицей был утвержден в 1994 г., здесь в ходе опытно-экспериментальной работы проверяется следующая **гипотеза**: если в единый лечебно-педагогический процесс включить диагностику, профилактику, лечение, образование до окончания полной средней школы, занятия музыкой, изобразительным искусством, ритмикой и другими предметами с учетом интересов и возможностей каждого школьника, то:

— обеспечивается надежная и комплексная реабилитация больных детей;

— открываются возможности социальной адаптации ранее хронически больных воспитанников, раскрываются их способности и дарования;

— ребенок проживает полноценное счастливое детство;

— освобожденная от непосильных забот по уходу за больным ребенком, обеспечению его жизненных потребностей и образования семья становится очагом более здорового развития ребенка;

— обеспечивается повышение качества услуг, их удобство (все в одном месте, комплексно) и, в конечном итоге, заметная экономия средств, отпускаемых различными ведомствами для обслуживания больного ребенка.

Таким образом, выделение “понятийной цепи” исследовательского поиска поможет выявить и использовать эвристическую технологию, стимулирующую педагогическое творчество и, в частности, реализацию “творческого ядра” всего исследовательского поиска, связанного с рождением идеи преобразования, ее воплощением в замысел и мысленным развертыванием в гипотезу.

Литература

1. *Бабанский Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М., 1982.
2. *Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования. М., 1982.
3. *Загвязинский В. И.* Методология и методика социально-педагогического исследования. Тюмень, 1995.
4. *Краевский В. В.* Методология педагогического исследования. Самара, 1994.
5. *Найн А. Я.* Общенаучные понятия в педагогике // Педагогика. 1992. № 7 — 8.
6. *Скаткин М. Н.* Методология и методика педагогического исследования. М., 1987.
7. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
8. *Новиков А. М.* Как работать над диссертацией. М., 1994.
9. *Инновационные процессы в образовании.* Тюмень, 1990.