

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.012(075.8)

В. В. Сериков

НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: ИДЕЯ, ЗАМЫСЕЛ, ПРОЕКТ

Аннотация. В статье раскрыты основные методологические идеи, которые лежат в основе проектирования педагогического исследования. Автор отвечает на вопрос о том, как добиться того, чтобы научные исследования опережали практику, открывали новые более эффективные способы решения образовательных проблем, а не «выдавали» всем хорошо известные истины. Рассуждает об одном из важнейших аспектов методологического обеспечения исследования – нахождении значимой проблемы; о возможностях трансляции научных исследований в практику; взаимодействии научных исследований с другими источниками педагогического знания; о том, что есть механизм и каковы возможные способы достижения педагогической цели.

В заключение приводится структура замысла или проекта педагогического исследования. Замысел в свернутом виде содержит в себе и концепцию, и гипотезу, и задачи исследования. При проектировании он во многом абстрактен и субъективен, однако, как считает автор, по мере развертывания исследования эти недостатки должны быть сняты.

Особое внимание в публикации уделено проблеме востребованности педагогических исследований практикой образования и условиям, при которых результаты научного поиска эффективно применяются на практике.

Ключевые слова: проектирование педагогического исследования, методологическое обеспечение, готовность исполнителя к проведению исследования, многоаспектное видение проблемы, поиск средств достижения педагогической цели.

Abstract. The paper deals with the main methodology ideas providing the basis for the pedagogic research projecting. The author describes what should be done to make the scientific research go ahead of the practical work and provide the new effective ways of solving the educational problems, instead of presenting the well-known concepts. The author points out that one of the main aspects of methodology suggests a meaningful problem finding; the ways of implementing the research output into practice, interrelations with other sources of pedagogic knowledge, the mechanisms and possible ways of achieving the pedagogic goals being discussed.

In conclusion, the project structure of a pedagogic research is given, wherein the essence of the project includes the concept, hypotheses and goals of the research. At the beginning, the project may seem rather abstract and subjective, however, as the research processes, these problems should be overcome.

The special attention is given to the issue of the demand for pedagogic research and the conditions for its effective implementation in educational practice.

Index terms: projecting the pedagogic research, methodology base, researchers' readiness, multi-aspect viewpoint on the problem, finding out the ways of achieving the pedagogic goals.

Проектирование педагогического исследования – это предмет, которым занимается специальная научная сфера, называемая методологией педагогики. Какие проблемы обсуждаются в этой научной области? Опираясь на труды наиболее авторитетных разработчиков методологии педагогической науки А. А. Арламова, Н. В. Бордовской, В. И. Загвязинского, В. С. Ильина, В. В. Краевского, И. А. Колесниковой, А. М. Новикова, В. М. Полонского, О. Г. Прикота, М. Н. Скаткина и др., к таковым проблемам можно отнести критерии оценки значимости проблемы для повышения качества образования; обеспечение прогностичности и опережающего характера научных исследований по отношению к образовательной практике; соотношение научных исследований с другими источниками педагогического знания (передовым опытом, повседневной воспитательной практикой и др.); специфику педагогического знания (влияние субъективных установок исследователя на результаты познания, невоспроизводимость педагогических фактов, многозначность трактовки педагогических закономерностей и принципов, соотношение нормативного и дескриптивного в педагогическом знании и др.); условия адекватного использования в педагогике знаний других наук, имеющих такой же объект познания – генезис человека и человеческий отношений, но рассматривающих его в ином предметном поле (философии, психологии, социологии, лингвистике, физиологии); соотношение способов описания педагогической реальности – системно-процессного и деятельностного и др.; возможности использования в педагогическом исследовании общенаучных категорий и основанных на них подходов – системного, деятельностного, личностно-ориентированного, социально-ориентированного; специфику аргументации и доказательности в педагогическом и исследовании, особенности использования общенаучного аппарата в педагогике – парадигм, концепций, гипотез; гуманитарность педагогического познания, категории понимания, интер-

претации, смысла в формировании педагогического знания; исторически преходящий характер педагогических норм и правил (педагогическое открытие почти всегда является нарушением каких-то общепринятых норм) и ряд других.

В указанном перечне названы лишь наиболее общие методологические проблемы, относящиеся к любому исследованию. Однако, безусловно, в каждом конкретном исследовании имеются специфические вопросы методологического плана, грамотное решение которых повышает качество полученных результатов.

Коснемся коротко некоторых названных выше методологических проблем педагогического познания.

Как добиться того, чтобы научные исследования опережали практику, открывали новые более эффективные способы решения образовательных проблем, а не «выдавали» всем хорошо известные истины?

Чтобы предложить качественно новое решение педагогической проблемы, исследователю необходим целостный взгляд на образовательную ситуацию. Специалист-практик чаще всего видит ее довольно узко – с позиций конкретной профессиональной функции, т. е. воспринимает проблемы образования как учитель физики или литературы, как завуч, директор, руководитель муниципального управления и т. п. Сосредотачиваясь на частностях, он не охватывает проблему в целом. Однако чтобы выявить «завтрашний день» какой-либо системы, нужно увидеть ее сегодняшние противоречия. Это не те зачастую придуманные противоречия, о которых иногда пишут в диссертациях в разделе «актуальность», а действительные катаклизмы, коллизии системы образования, борьба ее различных тенденций, противоположностей, одна из которых имеет явный потенциал стать доминирующей и будет определять черты завтрашней педагогической реальности.

Прогнозу способствуют ретроспективный взгляд на проблему, выявляющий ее генезис (что было?), оценка ее сегодняшнего состояния (что есть?) и выбор возможных вариантов завтрашних решений (что может быть дальше?). Реально это выражается в постановке новых задач и предложении способов их решения.

Современные инновации во многих сферах человеческого бытия проводятся на основе предворяющих их научных исследований. Исключения составляют те области, где силен субъективный фактор – экономика, политика, искусство, педагогика, межличностные коммуникации. Здесь пока

при проведении инноваций превалируют «политические решения», «властные полномочия» или «авторская индивидуальность». В результате педагогические исследования часто проводятся после того, как инновации уже совершились. Начинаются объяснения, интерпретации, оценка и корректировка их последствий. Отсюда вполне резонные высказывания общественности о «бесполезности» педагогики, так как она не выполняет функции, присущие науке как социальному феномену, институту, своего рода интеллектуальному путеводителю.

Однако в опережающем обосновании и проектировании, безусловно, нуждаются все элементы педагогической реальности: цели, содержание, формы образования, учебная деятельность, функции педагога, управление (на стратегическом и институциональном уровнях), критерии и способы оценки результатов, сравнительные характеристики отечественного образования на фоне зарубежных параметров, профессиональная подготовка педагогов. Можно с большой долей вероятности предположить, что функцию опережения не выполняют те исследования, которые оторваны от практики («кабинетное теоретизирование»); основаны на надуманных, а не на реальных противоречиях; не опираются на фундаментальные философские, психологические и педагогические теории; не имеют проблемной гипотезы и адекватного ей эксперимента или поискового опыта; в которых не разработан или некорректно применяется категориальный аппарат; которые не содержат новых оригинальных идей (творческий потенциал исследователей крайне низок).

Один из важнейших аспектов методологического обеспечения исследования – нахождение значимой проблемы. Что является признаками ее значимости? Вероятно, первый такой признак – отражение в проблеме исследования стратегических задач и миссии образования на данном историческом этапе. К примеру, одной из таких проблем сегодня является разработка и обоснование содержания образования, отвечающего новому состоянию и тенденциям общества – модернизации, инновационности, интеграции науки и производства, компетентности кадров, внедрению цифровых технологий, социальной свободе и ответственности, экологичности, глобальности. Социально значимая проблема, как правило, отмечена временным фактором – не терпит отлагательств, актуальна.

Поиск проблемы – не менее творческий процесс, чем поиск ее решения. Увидеть значимую для образования проблему не так просто. И практики, которые, казалось бы, «живут» в этих проблемах, тоже не всегда их

видят. Как сказал поэт, «лицом к лицу лица не увидать, большое видится на расстоянии...». Зримость проблемы возрастает, если исследователя отличают теоретическая вооруженность, знание истории образования, методологическая культура. Чтобы расширить поле проблемного видения, иногда нужно посмотреть на явления педагогической практики с позиций смежных наук – философии, социологии, психологии, истории, культурологии, эстетики; использовать современные методологические идеи – гуманитарность, синергетизм, системность, представления о месте педагогики в системе наук, преобразующих мир. Как правило, значимыми и стратегически являются исследования, затрагивающие те сферы педагогической реальности, которые связаны с ведущими механизмами новообразований в личности воспитанника, с разработкой новых моделей развивающей учебной деятельности, способами актуализации движущих сил воспитания, с созданием новых элементов содержания образования и адекватных им методов обучения, воспитания и развития.

К значимым можно также отнести исследования, результаты которых открывают новое видение и перспективы решения традиционных (застаревших и наболевших) социально-педагогических проблем, связанных с девиантностью детей, мотивацией учения, социальной ответственностью человека за свое поведение в окружающем мире, качеством образования, формированием компетентностей, эффективностью подготовки учителей в условиях сокращенных сроков обучения, воспитанием в условиях открытого информационного общества, педагогической поддержкой субъектности и индивидуальности человека и т. д.

Важнейшим признаком качественного исследования является его востребованность практикой – практика должна быть восприимчива к нему. Почему одни исследования принимаются педагогическим сообществом, а их авторы становятся кумирами для учителей, а другие, казалось бы, не менее значимые, остаются безвестными и невостребованными?

Безусловно, результаты исследований нуждаются в рекламе. И здесь требуется определенная активность авторов и средств массовой информации. Помните, как пропагандировались в конце 80-х гг. системы учителей-новаторов, как всячески противопоставлялись их достижения выводам «официальной науки»? Хотя это противопоставление носило надуманный характер, являлось явным популизмом, однако на значительную часть учительства производило эффект.

Однако проблема трансляции научных исследований в практику имеет и собственно методологический аспект. Практика восприимчива

к работам ученых, в которых поднимаются и по-новому решаются вопросы, вызывающие у практических работников наибольшие затруднения. К примеру, всегда вызывало трудности планирование работы классного руководителя. Вследствие этого в 70–80-е гг. прошлого века книга И. С. Марьенко «Примерное содержание воспитания школьников» стала настольной у подавляющего большинства педагогов. Подкупала преподавателей идея Ю. К. Бабанского об оптимизации обучения. Весьма популярным было издание «Педагогический поиск» под редакцией М. Н. Скаткина, где были представлены авторские системы ведущих учителей-новаторов. Заслуженное признание директоров и завучей школ получила книга Ю. В. Конаржевского о педагогическом анализе работы школы и учителей. Лидерами по числу востребованных публикаций в различное время становились Ш. А. Амонашвили, Ю. К. Бабанский, В. В. Давыдов, И. В. Занков, И. С. Кон, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. М. Поташник, В. А. Сластенин, Г. И. Щукина, Д. Б. Эльконин, Е. А. Ямбург и др.

Лучшая реклама для научного исследования – распространение мнения о том, что использование его результатов при тех же затратах сил и времени дает более значимый эффект. Этим, вероятно, объясняется имевшее некогда место невероятное паломничество к легендарному В. Ф. Шаталову.

Часто исследование не востребовано потому, что не доведено до степени практического применения, т. е. продолжает оставаться описанием работы автора на языке концепций, моделей, теоретических понятий, систем и структур, а не описанием деятельности учителя и учащихся в рамках конкретных образовательных целей и технологий их достижения. Следует учесть и то, что учителя более охотно используют материалы исследований, в которых они сами принимали участие.

Взаимодействие научных изысканий с другими источниками педагогического знания остается одной из общих методологических проблем организации педагогических исследований. Во многих научных отраслях исследовательская работа и ее итоги вне конкуренции: вряд ли, например, какой-то обыденный опыт в физике может соперничать с экспериментами и измерениями, которые проведены в физических лабораториях.

В педагогике не так. Область приложения педагогической науки – сравнительно небольшая сфера педагогической практики. Это некоторые элементы содержания образования, методов и форм обучения, которые построены с явным использованием результатов научных исследований.

До большинства педагогических ситуаций и явлений наука не добралась и, возможно, в этом нет нужды. Таковы непосредственное общение педагогов и воспитанников, ситуации семейного воспитания, творческие открытия и озарения воспитателей. В педагогике, вообще, все проблемы нельзя решить с помощью науки. Здесь еще и прежде всего нужна личная активность учителей и учащихся.

Логика научного исследования как способа получения педагогического знания определяется, в конечном счете, тем, как мы понимаем тот предмет, относительно которого ищем знание. То есть как мы понимаем строение педагогического процесса, механизм педагогического воздействия, соотношение педагогических целей и средств их достижения.

В любом случае педагогическое исследование должно ответить на вопрос, как может быть достигнута поставленная в нем образовательная цель. Причем ответ должен быть убедительным, аргументированным, логичным, иметь достаточные основания. На деле же мы иногда наблюдаем следующее: описывают цель (например, качество личности учащихся), диагностику уровней, этапы процесса, задания воспитанникам на каждом этапе, формы работы с ними, диалоги и высказывания воспитуемых, их достижения, затем приводится сравнение результатов, полученных в экспериментальных и контрольных группах, из которого следует, что экспериментальная методика лучше применявшейся ранее. Такое описание исследования содержит изрядную долю формализма, прежде всего потому что не показан механизм достижения конкретной поставленной цели, особенности работы реальных педагогов с реальными, а не абстрактными детьми.

Высказывания в педагогике типа «делай так, и все получится!» не убедительны. Всегда требуется масса оговорок, условий. Не случайно В. А. Сухомлинский говорил, что ни одна педагогическая закономерность не выполняется, если не выполняются при этом сотни других закономерностей.

Особенно важно помнить, что нет закона, который сработает сам, без усилий и переживаний учителя и учащихся. Отсутствие такого закона – пожалуй, единственный бесспорный и неизменно выполняющийся закон в педагогике! Забывая это, мы наивно ищем «систему», которая в руках любого педагога и для любых контингентов воспитанников будет обучать, формировать, развивать...

Что есть в данном случае механизм достижения педагогической цели? Это то, что создает необходимость какого-то изменения в воспитан-

нике, обеспечивает генезис того качества, которое мы хотим воспитать. Механизмами изменения могут выступать особым образом организованная деятельность, предполагающая и соответствующее отношение к ней; общение со значимым «другим» и принятие предлагаемого им образца поведения; событие и вызванное им переживание; собственный поступок и новое понимание самого себя. За всеми этими педагогическими средствами стоят психологические закономерности смыслообразования, обретения опыта, рефлексии и умения владеть собственным поведением, ситуационно-событийные факторы развития личности – словом, серьезные законы развития личностной сферы индивида! В проекте исследования непременно должна быть задумка относительно подобного механизма, а не просто связка «цель – мероприятие».

Каким образом определяется готовность к началу исследования? Дать однозначный ответ не этот вопрос затруднительно, поскольку исследовательские работы бывают различных типов: традиционно имеются заметные отличия изысканий в области дидактики и решение проблем воспитания, весьма специфичны история педагогики, изучение методологических и философских проблем образования. Вопрос о готовности исполнителя к проведению исследования волей-неволей подразумевает необходимость учитывать различия этих предметов и типов научных работ.

Несмотря на существенные различия типов, видов, предметов исследования, наиболее часто встречаются педагогические труды, которые мы условно обозначили образной формулировкой: *у кого-то что-то надо сформировать*. Каждое слово в этой фразе – элемент будущего проекта исследования. «У кого-то» означает необходимость определить некий контингент, актуальную аудиторию исследования и, соответственно, социальные, возрастные, профессиональные характеристики подопечных. «Что-то» указывает на то личностное, профессиональное, процессуальное, мыслительное и т. п. качество, которое мы хотим сформировать у воспитанников. Что нужно предварительно знать об этом качестве? Его социальную и личностную значимость, отличие от близких, родственных качеств, наиболее существенные признаки и, что крайне важно, его деятельностное выражение, определение того, в каких видах деятельности, при решении каких жизненно значимых задач оно проявляется и какую играет при этом роль. Желательно, конечно, знать уровни и логику развития качества, шкалу его измерения. Однако возникает вопрос: если так много надо знать о формируемом качестве на этапе проектирования ис-

следования, то что же мы будем исследовать? Ничего делать заново здесь, собственно, не придется: личностное качество, его деятельностное проявление и не являются предметом педагогического исследования, надо будет просто тщательно изучить и использовать то, что по этому вопросу наработано в психологии! Разве что потребуется отметить особенности проявления этого качества на различных этапах процесса его формирования у представителей уровневых групп воспитанников.

Хотелось бы обратить внимание на последние слова. При изучении процесса выработки какого-либо качества у учащихся или студентов мы имеем дело уже не с учениками или студентами, а именно с представителями уровневых групп, которые по-разному реагируют на применяемые педагогические воздействия, что, естественно, предполагает дифференцированный подход к ним в ходе эксперимента.

Описание формируемого качества – содержательная сторона проектируемого педагогического процесса. Содержание – это всегда некий культурный опыт, который должен приобрести воспитанник. Опыт ответственности, организованности, опыт использования знаний при решении различных задач, опыт, скажем, экологически сообразного поведения и т. п. Это важный момент проектирования педагогического исследования, связанный с необходимостью представить формируемое качество (содержание педагогического процесса) в виде опыта, приобретаемого и проявляемого в определенных видах деятельности.

Подчеркнем также, что проектируя педагогическое исследование, мы одновременно проектируем и процесс, который собираемся исследовать. Дело в том, что в отличие от физических явлений, которые существуют в природе сами по себе, педагог-исследователь сам создает те явления и процессы, которые изучает. Не случайно авторы диссертаций чаще всего выступают и педагогами, проводившими рассматриваемый ими педагогический процесс.

Чтобы корректно спроектировать какой-либо конкретный процесс, важно обладать хотя бы самым общим представлением, как и под влиянием каких факторов развивается выбранное качество. Известно, что любое качество развивается в той деятельности, в которой оно востребовано и проявляется, причем данная деятельность должна быть лично значимой. Но это положение имеет весьма общий смысл, когда же речь заходит о конкретном качестве личности или специалиста, все осложняется. К примеру, в какой деятельности востребована ответственность?

А в какой она не нужна? Или как спланировать и произвести событие, которое оставит след в сознании личности? Пока мы знаем только как провести мероприятие...

Центральным моментом проектирования предстоящего исследования должны стать поиск и разработка эффективной системы педагогических средств, обеспечивающих достижение поставленной цели. Средства должны актуализировать, организовать личностно-формирующие процессы. К средствам, обеспечивающим продвижение к обозначенной цели, относятся стимулы развития совместной деятельности педагога и воспитанников; последовательность педагогических ситуаций-событий, логика которых соответствует логике развития формируемого качества; способы стимулирования и поддержки активности воспитанников в требуемом направлении; система педагогических приемов, особым образом выстроенных и дополняющих друг друга; постоянное расширение круга общения и взаимодействия, где ученик, прилагая усилия и внося свою лепту в общее дело, обретает опыт субъектности и добротворчества. Иными словами, средства, ведущие к достижению педагогической цели – это последовательность ситуаций, коллизий, через разрешение которых необходимо провести воспитанника, чтобы у него появился соответствующий опыт и смысл поведения, т. е. сформировалось определенное личностное качество.

Чем более многоаспектным будет представление о рассматриваемой проблеме, чем меньше исследователь станет «зацикливаться» на каком-то одном ее видении и способе решения, тем больше вероятность осуществления оригинального и значимого исследования.

В заключение приведем структуру замысла или проекта педагогического исследования. Понятно, что в этом замысле должен отражаться образ ожидаемого результата. Данная структура включает:

1) критериальное и диагностируемое описание цели – формируемого личностного качества, компетентности, привычки, практического или мыслительного умения и т. п.;

2) характеристику содержания проектируемого педагогического процесса, в котором формируемое качество должно предстать как опыт выполнения определенной деятельности, причем этот опыт необходимо органически увязать со всей системой видов культурного опыта, которые надлежит воспитанному усвоить на данном жизненном этапе. Понятно, что ученики или студенты, с которыми проводится работа, не могут жить толь-

ко темой проводимого исследования. Исследование, которое не учитывает всю полноту жизненных проявлений учащихся, является абстрактным, и его результаты вряд ли могут быть использованы на практике;

3) предположительное описание механизма формирования качества, в соответствии с которым будут разрабатываться педагогические средства;

4) наиболее общие представления о педагогических средствах, которые будут использоваться в исследовании.

Итак, типичный проект педагогического исследования включает в себя некий его замысел, содержащий описание цели проектируемого педагогического процесса; критериев ее достижения; представление цели в виде содержания процесса – опыта жизнедеятельности, который служит источником становления формируемого личностного качества; возможные психолого-педагогические механизмы предполагаемых новообразований в личности воспитанника; систему педагогических средств, ведущих к формированию намеченного опыта и, соответственно, изначально поставленной педагогической цели.

Замысел работы в свернутом виде содержит в себе и концепцию, и гипотезу, и задачи исследования. И хотя при проектировании он, конечно, еще во многом абстрактен и субъективен, однако есть основания надеяться, что по мере развертывания исследования эти недостатки будут сняты. Исследователю предстоит, по словам Гегеля, восхождение «от субъективного понятия и субъективной цели к объективной истине...»

Литература

1. Бермус А. Г. Введение в гуманитарную методологию. М.: Канон+, 2007. 336 с.

2. Коршунова Н. А. Ценность научной истины и педагогика // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 6. Екатеринбург: СВ-96, 2010. С. 36–54.

3. Сериков В. В. О методологии обоснования педагогических средств // Развитие личности в образовательных системах: материалы докладов XXX междунар. психол.-пед. чтений. Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2011. Ч. 1. С. 581–587.