

В. Г. Горб

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО УРОВНЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ЭТАПА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Статистические данные свидетельствуют, что в последние годы значительно возрос объем защищенных диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора педагогических наук.

Как относиться к этому процессу? Мы разделяем точку зрения В. И. Загвязинского, утверждающего, что «во многом именно благодаря этому поиску российское образование не только выжило в трудный для страны период, но обновилось, стало более демократичным, ориентированным на развитие личности» [1. С. 5]. Вместе с тем нельзя не согласиться с мнением тех, кто считает, что количество проведенных исследований не оказывает ожидаемого влияния, как на функционирование различных уровней образовательной системы страны, так и на педагогическую деятельность.

По сложившейся традиции в нашей стране любую проблему начинают рассматривать сквозь призму двух исконно российских вопросов: «Кто виноват?» и «Что делать?».

С точки зрения государственных органов, осуществляющих надзорные функции в этой сфере образовательной деятельности, виноваты соискатели ученых степеней, их руководители или научные консультанты и диссертационные советы. Следовательно, крайне необходимо ужесточить требования к процессу презентации и апробации результатов научной работы, а также к процедуре защиты диссертации, и это уже сделано. Нет сомнения в том, что ответственность

необходимо повышать, но по нашему мнению, если будут доминировать только формально-бюрократические подходы, контрольно-оценочного характера, без качественных изменений во всех подсистемах и компонентах научно-педагогической деятельности, эффект от таких административных инноваций будет незначителен. Весьма сомнительно, что эти меры повлияют на количество тех, кто стремился и стремится любой ценой, а точнее сказать за любую цену получить искомую степень.

В то же время они усиливают формально-организационные и материальные преграды на пути творческих педагогов и талантливых исследователей, своим трудом прокладывающих пути в научно-педагогическом пространстве. Это мнение можно рассматривать как гипотетическое предположение, и мы будем рады, если гипотеза не подтвердится. Не ожидая результатов «общероссийского административно-педагогического эксперимента», мы считаем необходимым актуализировать содержательные факторы научно-педагогической деятельности, непосредственно влияющие на качество проводимых исследований.

К числу таких факторов, прежде всего, относится научно-методологическая обоснованность проводимой научно-педагогической работы. Справедливости ради необходимо отметить, что в последнее время деятельность в этом направлении значительно активизировалась.

Работает Всероссийский методологический семинар [2; 3], в научно-педагогических изданиях представлены идеи и подходы к повышению методологического уровня научно-педагогической деятельности ведущих ученых в этой области педагогики (А. С. Белкин, В. В. Краевский, В. И. Загвязинский, А. М. Новиков, Н. В. Бордовская, А. А. Корольков, Е. В. Бондаревская, Е. Н. Шиянов, С. В. Бобрышов, С. И. Колташ, Е. В. Ткаченко и др.). Вместе с тем рассмотрение методологических проблем в педагогике продолжают оставаться уделом «избранных», что, с одной стороны, обеспечивает стабильность в понимании основных терминов, но с другой — ограниченность инновационных подходов в области методологии научно-педагогического поиска значительно снижает эвристический и прогностический потенциал педагогической науки. Как следствие, в педагогике начинают доминировать описательные теории, чей «эмпирический базис весьма обширен, а сама теория решает, прежде всего, задачу упорядочения относящихся к ней фактов» [4. С. 34—35].

С нашей точки зрения, причина этого явления кроется не в доминировании научных авторитетов, а в отсутствии показателей и критериев, позволяющих определить уровень научно-методологической обоснованности проводимого исследования. В результате методологические основы исследования зачастую представляют собой «винегрет» различных подходов, теорий, концепций и взглядов, при этом, как справедливо отмечает Н. В. Бордовская «сам автор не всегда понимает, как же соединить все составляющие в соответствии с логикой проводимых сегодня исследований, чтобы раскрыть причинно-следственные связи между педагогическими явлениями и процессами» [5. С. 22].

Кто же должен определить показатели и критерии научно-методологической обоснованности педагогического исследования? Совершенно очевидно, что формально-административный подход в этой работе не приемлем. Не вполне убедителен и корпоративно-педагогический подход, когда выработкой таких показателей будет заниматься узкий круг, пусть даже признанных научных авторитетов. С нашей точки зрения, необходима широкая научно-методологическая дискуссия, участие в которой могут принимать представители различных научных школ, исследовательских программ и направлений. Саму дискуссию можно рассматривать как форму выработки и апробации научно-методологических подходов к исследовательской деятельности, что предполагает ее структурно-функциональную определенность.

На первом этапе дискуссия проводится на уровне диссертационных советов и предполагает разработку концепции или нескольких концепций методологии научно-педагогической деятельности, апробацию представленных концепций в рамках выполненных под руководством авторов и защищаемых в данном совете диссертаций.

Результаты апробации обобщаются председателем диссертационного совета или группой членов диссертационного совета и представляются в виде методологии научно-педагогической деятельности, которая рассматривается и утверждается на заседании.

После утверждения представленной методологии, она должна быть опубликована в качестве базовой в виде научно-методических рекомендаций. Это позволит соискателям, представляющим диссертации для защиты в данный совет, ориентироваться на эти требования в процессе разработки методологических

основ своего исследования и тем самым создать условия для конструктивной дискуссии в процессе защиты.

На втором этапе дискуссия проводится на региональном уровне. К ее основным формам можно отнести следующие: представление базовых научно-методологических положений на страницах региональных научно-педагогических изданий; проведение круглых столов по презентации и обсуждению выработанных базовых методологий научно-педагогических исследований; проведение научно-методологических семинаров и конференций. Мы считаем, что результаты конвенциональной апробации базовых методологий научного поиска на региональном уровне могут быть представлены в качестве нормативных требований к методологической определенности научных исследований.

Такой подход, с одной стороны, позволит повысить инвариантность научно-методологических региональных позиций, что будет способствовать развитию науки за счет интегративного использования научно-педагогического опыта, а с другой — создаст условия для конструктивной дискуссии на Всероссийском уровне.

В данной статье мы предлагаем рассмотреть в рамках первого этапа научно-методологической дискуссии некоторые концептуальные положения начального периода исследовательской деятельности, которые, с нашей точки зрения, во многом определяют значение проведенной работы для современной педагогической теории и практики.

Рассматривая первоначальный период исследования, Ю. Г. Волков, Ф. А. Кузин, Б. А. Райсберг [6; 7; 8] в качестве первого шага соискателя считают определение темы исследования. Несколько другое содержание подготовительного этапа исследования предлагает В. И. Загвязинский. Он считает, что этот этап должен включать

следующие действия: «осознание практических затруднений, предварительное изучение литературы; обоснование темы и проблемы; определение объекта и предмета; формирование целей и задач; установление исходных фактов и теоретических положений; определение потребного результата; прогнозирование будущего; выдвижение ведущей идеи, замысла и гипотезы; разработка программы исследовательских действий по проверке гипотезы; разработка инструментария; разработка (выбор) носителей нововведений (программ, пособий, и др.); определение критериев успешности и факторов риска» [1. С. 9.]. Мы предлагаем иную последовательность и содержание первого этапа исследования, предполагающего следующие действия: определение предмета и объекта исследования; определение показателей и критериев, отражающих качество и направленность развития предмета; обоснование практической педагогической проблемы; выявление в объекте противоречий развития, являющихся источниками исследуемой проблемы; обоснование теоретической или методологической научной проблемы; обоснование темы исследования.

Поскольку представленная последовательность исследовательской деятельности существенно отличается от общепринятых подходов, следует прокомментировать каждое из действий.

Определение предмета и объекта исследования. Мы считаем, что определение темы, а затем обоснование ее актуальности, не позволяет объективно оценить ее значимость для педагогической теории и практики. Исследователь находится в ситуации «капкана», когда он должен найти аргументы в подтверждение актуальности темы «любой ценой». Как правило, в качестве таких аргументов

используются субъективные предположения, не подтвержденные научными фактами.

Эти предположения высказываются в отношении тенденции развития исследуемых процессов, государственных, социальных, профессиональных и особенно личностных потребностей в исследуемой области и других аспектах.

Совершенно очевидно, что в результате таких «теоретических изысков» мы видим не реальную, а мнимую актуальность темы, и, следовательно, практико-ориентированная направленность исследования значительно снижается. Определяя сначала предмет и объект исследования, мы получаем возможность выявить в ходе дальнейшей работы не мнимые, а реальные проблемы, позволяющие сформулировать действительно актуальную для данного этапа развития педагогической науки и практики тему исследования.

Определение показателей и критериев, отражающих качество и направленность развития предмета. Эти показатели и критерии определяются исходя из требований нормативных документов («Национальная доктрина образования», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.» и др.), нормативных требований Министерства образования и науки РФ, а также на основе прогностических ориентиров, разработанных в рамках научных направлений и школ.

Обоснование практической педагогической проблемы. В общенаучном контексте проблема означает преграду, трудность или задачу. Определив значение показателей, характеризующих качество и направленность развития предмета исследования, мы можем выявить реальные педагогические проблемы, которые могут быть

представлены в следующем виде:

- несоответствие тенденций развития предмета исследования нормативно определенным направлениям его модернизации;
- несоответствие развития предмета исследования теоретически доказанным в рамках определенной научной школы закономерностям и законам;
- снижение эффективности (воспитательной, дидактической, развивающей) предмета исследования как компонента объекта (подсистемы или системы более высокого порядка).

Таким образом, на данном этапе мы определяем преграду, не позволяющую предмету исследования эффективно развиваться в нормативно определенном или научно обоснованном направлении. Наиболее убедительно выглядит проблема, если она характерна не для одного, а для нескольких образовательных учреждений. Хотя и локальная проблема, если она аргументирована научными фактами, вполне заслуживает внимания исследователя.

Определив преграду, необходимо выявить трудность, которая явилась причиной ее возникновения. Такой причиной мы считаем противоречие развития, существующее в объекте исследования.

Выявление в объекте диссертационной работы противоречий развития, являющихся источниками исследуемой проблемы. Прежде всего следует определить, на каком уровне исследуемой образовательной (воспитательной, дидактической и т. д.) системы выявлять противоречия.

Мы считаем, что высшим иерархическим уровнем для конкретной диссертационной работы является подсистема, в которой объект исследования выступает в роли компонента. Например, объектом исследования является дидактический

процесс по определенной учебной дисциплине, следовательно, необходимо представить противоречия начиная с уровня образовательного процесса в школе, колледже, вузе или ином образовательном учреждении.

Противоречия в исследовании должны быть представлены с более высокого уровня к нижерасположенным уровням объекта исследования. Их количество определяется количеством системных уровней исследуемого объекта, при этом следует особо подчеркнуть, что все представленные противоречия должны состоять в *рекурсивных* связях, позволяющих определить, «какое явление, происходящее в системе, — причина, а какое — следствие, какая в системе величина — аргумент, а какая — функция» [10. С. 32].

В. А. Костин определил следующие виды рекурсивных связей: факторно-факторные; факторно-причинные; причинно-факторные; причинно-причинные (корреляционные) [11]. Только системный подход к выявлению противоречий позволит в дальнейшем научно обосновать теоретическую или методологическую научную проблему исследования.

Рассматривая виды противоречий, существующих в гуманитарных областях научного знания, Г. И. Рузавин выделяет «формально-логические противоречия и противоречия роста» [12. С. 44.]. В педагогической науке мы имеем дело с противоречиями роста, или их можно назвать противоречиями развития, которые представлены в виде двух ли нескольких противоположных или разнонаправленных процессов, оказывающих объективное влияние на характер и направленность исследуемых процессов. Проблемный анализ философско-методологических позиций позволил нам определить следующие три вида противоречий развития.

Диалектическое противоречие —

представлено в виде противоположностей, наличие которых является объективной необходимостью процесса развития. Диалектическое противоречие не требует разрешения, наоборот, его необходимо доказать, что оно действительно диалектическое, что одна противоположность не может существовать без другой.

Такие противоречия являются предметом фундаментальных педагогических исследований, результатом которых являются новые закономерности и законы педагогической теории.

Примером таких исследований могут являться работы Б. Г. Матюнина, который на кафедре возрастной педагогики и педагогических технологий Уральского государственного педагогического университета изучал противоречие между процессом получения знания и процессом незнания [13].

Антагонистические противоречия — представлены в двух или нескольких противоположных процессах, взаимоисключающих друг друга. Основной подход к разрешению таких противоречий — это доказательство антагонизма, который не дает конструктивно развиваться социально и педагогически важному процессу. Как правило, обоснование антагонизмов не требует дополнительных научных изысканий и теоретических определений, они объективируются самой педагогической действительностью и требуют конкретных управленческих или педагогических решений. Примером может быть антагонизм между социальной и государственной значимостью педагогического труда и уровнем его материальной компенсации со стороны государства. Что тут дополнительно исследовать? Необходимо срочно принимать меры по устранению этого антагонизма.

Дихотомические противоречия — представлены в виде двух

разнонаправленных и не взаимоисключающих процессов, обоюдно снижающих конструктивность или эффективность исследуемого предмета. В философии дихотомия иллюстрируется через взаимоотношение «господин — раб». С одной стороны, они разнонаправлены, но в то же время не взаимоисключают друг друга. Основной задачей в ходе разрешения таких противоречий является теоретическое обоснование и разработка методологий и технологий усиления или ослабления одной из его составляющих.

Таким образом, определив вид противоречий и основную их сущность, выявляемую в ходе анализа рекурсивных связей между их различными уровнями, мы можем сформулировать основную трудность, которая является источником практической педагогической проблемы. На этом исследовании может быть закончено, если выяснится, что эта трудность теоретически и методологически уже разрешена, а ее существование в конкретном учебном заведении является результатом профессиональной или научной некомпетентности субъектов, организующих и осуществляющих образовательную деятельность. Такие исследования исключительно важны, их должны проводить контрольно-надзорные органы, что будет способствовать повышению научной обоснованности и конструктивной направленности лицензионных и контрольно-проверочных процедур. Получить же новое научное знание можно лишь тогда, когда диссертант докажет, что выявленная трудность теоретически не описана или методологически не разработана.

Обоснование теоретической или методологической научной проблемы. Глубина и аргументированность этой работы зависит от уровня проводимого исследования. На уровне кандидатской диссертации достаточно доказать, что

некоторые положения уже существующей теории не отражают особенности развития исследуемых процессов и требуют уточнения.

В докторской диссертации необходимо представить авторскую концепцию основных теоретических понятий и положений, открывающих новое направление теоретического поиска в ходе модернизации исследуемых процессов.

Примерно такие же акценты целесообразно установить в отношении методологий практической педагогической деятельности.

На уровне кандидатской диссертации автор разрабатывает технологии практической деятельности по преодолению проблем, эффективность которых позволяет внести коррективы в существующие методологии.

В докторской диссертации должны быть представлены концептуальные методологии определенного вида образовательной деятельности, апробированные в ходе разработки и реализации разработанных на ее основе технологий.

Обоснование темы исследования. Проведенная работа, с нашей точки зрения, позволит сформулировать тему исследования, в которой должен найти отражение способ разрешения научной и практической проблемы как фактор (средство, условие и т. д.) развития предмета исследования.

Предложенная последовательность и содержание подготовительного этапа исследования носит концептуальный характер и требует апробации в ходе научно-исследовательской деятельности. При этом мы гипотетически предполагаем, что предложенный подход позволит значительно повысить практическую направленность, теоретическую и методологическую определенность педагогических исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ЗАГВЯЗИНСКИЙ, В. И. Практическая методология педагогического поиска / В. И. Загвязинский. — Тюмень : Изд-во ЗАО «Легион-Групп», 2005.
2. КАК повысить методологический уровень диссертационных исследований // Педагогика. — 2004. — №2.
3. ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ и прикладные аспекты научной работы в области образования // Педагогика. — 2005. — №4.
4. НОВИКОВ, А. М. Докторская диссертация / А. М. Новиков. — М. : Эгвест, 1999.
5. БОРДОВСКАЯ, Н. В. Системная методология современных педагогических исследований / Н. В. Бордовская // Педагогика. — 2005. — №5.
6. ВОЛКОВ, Ю. Г. Диссертация: подготовка, защита, оформление: практическое пособие / Ю. Г. Волков; под ред. Н. И. Загузова. — М. : Гардарики, 2003.
7. КУЗИН, Ф. А. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты / Ф. А. Кузин. — М. : Ось-89, 1999.
8. РАЙСБЕРГ, Б. А. Диссертация и ученая степень / Б. А. Райсберг. — М.: ИНФРА-М, 2002.
9. БЕЛКИН, А. С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко ; Урал. гос. пед. ун-т ; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. — Екатеринбург, 2005.
10. МИШИН, В. М. Исследование систем управления / В. М. Мишин. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005.
11. КОСТИН, В. А. Исследование систем управления / В. А. Костин; УрАГС. — Екатеринбург, 1999.
12. РУЗАВИН, Г. И. Методология научного исследования / Г. И. Рузавин. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999.
13. МАТЮНИН, Б. Г. О сущности незнания / Б. Г. Матюнин // Педагогика. — 1995. — № 3.