

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37.1

Сериков Владислав Владиславович

член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой управления педагогическими системами Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Волгоград (РФ).

E-mail: vvs@vspu.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ: В ПОИСКАХ ПУТЕЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА

Аннотация. Цель публикации – вскрыть издержки и недостатки диссертационных работ по педагогике и показать возможные пути улучшения их качества.

Результаты. Констатируется, что, несмотря на большой объем и разнообразие диссертационных исследований по педагогическим наукам, эффективность их влияния на практику образования остается весьма невысокой. Причиной того, что результаты многих исследований не стимулируют появление инноваций и рост качества образования, является низкий уровень качества самих исследований. Их основными недостатками, как показано в статье, являются тривиальность и бездоказательность, недостаточная новизна и излишнее «наукообразие», затрудняющее их практическое использование.

Автором выделены два рода причин, затрудняющих получение достоверного и практически значимого педагогического знания. Первая группа – причины объективного характера, связанные со своеобразием и известной парадоксальностью самого педагогического знания, проявляющейся как «избыточная субъективность», «невоспроизводимость фактов», невозможность построения логических выводов из педагогических «теорий» и др.

Вторая группа причин, устранению которых посвящены основные разделы статьи, обусловлена субъективными факторами – методологическими просчетами самих авторов педагогических исследований. Первым и главным методологическим ориентиром исследования должно быть представление о его результате.

В статье раскрываются процесс и результат наиболее распространенного типа педагогического исследования, посвященного процессу формирования личностного качества, вида культурного опыта или какой-то компетентности у воспитанников. Чтобы дать практикам надежные ориентиры для ор-

ганизации этого процесса, результат педагогического исследования должен содержать критериальную характеристику: цели этого процесса; содержания «передаваемого» опыта; психологических условий его усвоения; описание системы педагогических средств и приемов, обеспечивающих актуализацию этих условий; критерии и показатели результативности процесса; требования к педагогам, осуществляющим этот процесс, и характеристики учащихся, для которых предлагаемая методика наиболее эффективна.

Приводятся типичные ошибки, допускаемые авторами исследований: при указании средств достижения педагогической цели не раскрываются психологические условия (закономерности, механизмы) ожидаемых новообразований, в результате чего выбор средств не имеет достаточных оснований, а достигнутый эффект может быть простой случайностью; описывая начальное и конечное состояние воспитуемых, авторы зачастую не приводят доказательств того, что изменения произошли в результате применения именно излагаемой методики, а не под воздействием каких-то других факторов; не указывается роль личностных и профессиональных качеств самого экспериментатора, хотя в педагогических системах это всегда играет значительную роль, и др.

Новизна материалов публикации в системном рассмотрении природы, специфики и условий результативности научно-педагогического исследования, а *практическая значимость* изложенного – в наличии четких регулятивов построения теоретических и эмпирических аспектов педагогического исследования, способов изложения его результатов в форме, наиболее приемлемой для их практического использования.

Ключевые слова: методологический аспект исследования, парадоксы познания педагогических явлений, модель и критерии, факт и теория в педагогическом исследовании.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-4-23

Serikov Vladislav V.

Corresponding Member of Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department for Education and Theoretical Pedagogy, Volgograd State Pedagogical University, Volgograd (RF).

E-mail: vvs@vspu.ru

PEDAGOGICAL RESEARCH: IN SEARCH FOR MEANS OF QUALITY IMPROVEMENT

Abstract. *The aim of the investigation is to disclose lacks of dissertational works on pedagogics and to show possible ways of improvement of their quality*

Results. *It is stated that despite high volume and a variety of dissertational researches on pedagogical sciences, efficiency of their influence on education*

practice still remains rather low. The reason is low degree of quality of researches as many researches do not stimulate occurrence of innovations and growth of quality of education. As shown in the article the basic lacks that obstruct practical application are the following: a triviality and the unsubstantiated character, and insufficient novelty and excessive «scientificity».

The author finds out the process and result of the most widespread type of the pedagogical research devoted to process of formation of personal quality, a kind of cultural experience or any pupils' competence.

The result of pedagogical research should contain criteria characteristic: the purposes of this process; maintenances of «transferred» experience; psychological conditions of its mastering; the description of system of pedagogical means and the receptions providing actualisation of these conditions; criteria and indicators of productivity of process; requirements to the teachers who are carrying out this process, and characteristics of pupils for which the offered technique is the most effective.

The typical errors made by authors of researches are listed: psychological conditions (common factors, mechanisms) of expected innovations are not revealed; as a result the choice of means has no sufficient bases and reached effect can be a simple accident; authors do not provide evidence of changes that have resulted from application of any stated technique; the role of personal and professional qualities of the researcher are not pointed out, though it always takes a considerable place in pedagogical systems.

Scientific novelty. The paper is rather useful as the author gives a system consideration of the nature, specificity and conditions of scientific and pedagogical research productivity.

Practical significance. The author provide the paper with accurate instructions for designing theoretical and empirical aspects of pedagogical research and ways of results summary that are the most comprehensible to their practical use while working on dissertation.

Keywords: methodological aspect of research, knowledge paradox of pedagogical phenomenon, model and criteria, fact and theory in pedagogical research.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-23

Неудовлетворенность общества состоянием образования сегодня вполне распространяется и на сферу наук, призванных исследовать, прогнозировать и искать пути его усовершенствования. Иными словами, речь идет о качестве педагогических исследований. Недостаточно высоким уровнем этого качества можно, вероятно, объяснить, что поистине огромный поток диссертаций об обучении и воспитании оказывает, по оценкам специалистов, весьма малое влияние на образовательную практику [6, 17]. Представляемые результаты педагогических исследований, если обобщить суждения экспертов, страдают такими недостатками, как

тривиальность, бездоказательность, субъективность, упрощенность, бессистемность, необоснованность, противоречивость, односторонность, неприменимость в реальных условиях, неverifiedируемость, безадресность, голословность, абстрактность, неопределенность понятий и др.

Все это, как нам представляется, вызывает необходимость еще раз поразмыслить о том, каким должен быть результат педагогического исследования по своему содержанию и форме, чтобы он обогащал педагогическое знание и давал импульсы для практических инноваций.

Заметим вначале, хоть это и звучит словно своего рода оправдание для педагогов-исследователей, что изучение педагогической реальности представляет собой достаточно сложный и неоднозначный процесс. И здесь дело не только в недостаточной компетентности ученых, но и в объективной сложности самого изучаемого феномена – образования человека как самого сложного явления мироздания.

Отметим в этой связи объективно существующие парадоксы познания педагогических явлений. Первый парадокс касается определения того, *какое именно знание, знание о чем* является педагогическим? Если считать, что к области наук, обозначаемых понятием «педагогика», относится все то, что в той или иной мере служит ориентировочной основой педагогической деятельности, а это – феномены, описываемые на языке философии, идеологии, мифологии, естественных и гуманитарных наук, этики, эстетики и др., то, по сути, любое знание, помогающее педагогу решать его задачи, может считаться педагогическим. И, следовательно, не утратила актуальность мысль К. Д. Ушинского о том, что научная педагогика, «желающая воспитать человека во всех отношениях», должна быть педагогической антропологией, синтезом человековедческих, социальных и других знаний. Вместе с тем есть немало ученых, которые пытались найти специфический предмет педагогики. Словом, трудно оценивать результаты педагогического исследования, когда мы не имеем однозначного представления о том, что именно должно быть таким результатом.

Второй парадокс можно назвать *парадоксом избыточной субъективности* педагогического знания. Одни и те же суждения, понятия, термины, даже выраженные в одинаковой вербальной форме, в сознании различных носителей имеют разные субъективные смыслы и интерпретации. Понятия «формирование личности», «качество знаний учащихся», «эффективность урока» понимаются и применяются по-разному. Большинство так называемых «понятий» в профессиональном общении специалистов-педагогов являются скорее не понятиями, а формами субъективного опыта, своего рода *концептами*, из которых нельзя построить теоретические положения. Представьте позицию преподавателя педаго-

гического вуза, которого современный образовательный стандарт призывает сформировать у студентов компетенцию «командного подхода в развитии образовательной организации» – то, чем не владеют многие опытные директора школ. При этом невольно возникает вопрос, что имели в виду создатели стандарта? Несомненно, что и проектировщики, и исполнители образовательного процесса, преследующего такую цель, будут иметь весьма субъективное понимание поставленной образовательной задачи, поскольку ничего конкретного предложенная формулировка не содержит.

Третий парадокс – *парадокс неполноты знания*. У В. А. Сухомлинского встречается такая мысль: «в педагогике ни одна закономерность не выполняется, если не выполняются сотни других закономерностей...» В самом деле, чтобы достичь поставленной цели, нужны и мотивы, и условия, и события, и опыт, и поддержка, и удача (благоприятное стечение обстоятельств)... А, может быть, ничего этого не нужно, а нужно совсем другое. Чем это объяснить? Наверно, известной «недетерминированностью», а значит, непредсказуемостью субъектов педагогической ситуации.

Четвертый парадокс – *парадокс ситуационности, «одноразовости» педагогического знания*. Педагогическое предписание, срабатывающее в одной ситуации, не работает в другой, т. е. знание, несмотря на внешнее сходство ситуаций, оказывается *незнанием*. Поэтому столь сомнительными являются попытки распространения «успешного опыта» одного образовательного учреждения на другое. Это относится и к выводам из диссертаций, если, конечно, диссертант не сделает соответствующих «ограничительных» оговорок.

Пятый парадокс – *опережающая нормативность*. Суть ее в том, что в педагогике часто предписание идет впереди описания. Сначала действуем, описываем, потом объясняем и понимаем. Например, активно беремся за «формирование компетенций», «воспитание гендерной идентичности», реализацию «свободы выбора» в образовательном процессе, потом начинаем разбираться в том, что именно сделали и к чему это привело. В научном тексте это проявляется как дефицит обоснованности педагогических средств, т. е. авторами указывается, как действовать при дефиците понимания *почему* и *зачем*? Нормативы разрабатываются методом проб и ошибок. А часто – просто ошибок без всяких проб.

Шестой – *парадокс неограниченности вариантов* решения педагогической задачи, у которой не существует безусловно правильного подхода – каждый правилен только в определенных условиях. А если они не оговорены, то вывод напрашивается сам собой.

Седьмой – *парадокс зависимости результативности педагогической идеи (положения, метода) от его носителя*. Педагогическое знание

в руках различных субъектов обладает различной эффективностью. Это известно всем, кроме разве что пишущих диссертации!

Восьмой парадокс связан с *дефицитом фактуальности*. При огромной широте представленности педагогических явлений в жизни человека, общества и собственно системы образования имеет место недостаток проверенных фактов, позволяющих устанавливать закономерности. Объективно это связано с практической невозпроизводимостью фактов (педагогических событий). В результате почти все, что в научных трудах называется «закономерностями», в действительности является не более чем гипотетическими предположениями. И если, как полагает петербургский философ Л. Н. Мерзон, факт и закон – диалектически противоположные и взаимосвязанные категории, то можно сделать «печальный» вывод: каковы факты в науке, таковы и законы. Интерпретационная неоднозначность фактов, их неповторяемость приводят к нестрогости и аморфности тех утверждений, которые называют «педагогическими законами».

Девятый парадокс можно было бы назвать *ограниченной функциональностью педагогической теории*. Педагогическая теория, как и всякая социально-гуманитарная модель, не обладает функцией точного предсказания фактов, событий. Из нее нельзя извлечь некое «выводное» знание, не проведя заново всю процедуру его концептуального и эмпирического обоснования.

Вероятно, список «парадоксов» можно продолжить, однако смысл этого экскурса, естественно не бесспорного, в область природы педагогического знания в том, чтобы увидеть объективную сложность процесса получения педагогического знания. Вряд ли нужно усугублять эти объективные трудности еще и субъективными – небрежностью самих авторов педагогических исследований.

Что же ожидается от педагогического исследования?

Результатом его, как и всякого изыскания из другой научной сферы, должны быть, вероятно, конкретные и содержательные ответы на вопросы, которые стояли перед автором. Как правило, это вопросы, связанные с объяснением причин недостаточной успешности педагогов в какой-то области образовательной практики, с поиском новых подходов к решению актуальных проблем, обоснованием путей и способов осуществления по-новому организованного педагогического процесса. Ожидается также, что по результатам педагогического исследования можно исчерпывающе представить характеристики этого процесса, построить ориентировочную основу действий педагогов по достижению цели, получить новый методический инструментарий, более эффективный по срав-

нению с имеющейся практикой, сформулировать требования к компетенностям тех, кто будет реализовывать новую образовательную модель [14, 16]. Однако в действительности не все получается так просто.

Если педагогическое исследование призвано разрабатывать научно обоснованные ориентиры для одной из важнейших сфер социальной практики – образования, то в результативной части педагогического исследования, вероятно, должны быть сформулированы основные регулятивные механизмы этого вида деятельности применительно к стоящей педагогической проблеме, т. е. указаны, во-первых, образовательные (учебные или воспитательные) *цели*, которые должны быть достигнуты для решения данной социально-образовательной проблемы. К примеру, какие качества или виды социокультурного опыта должны быть сформированы у молодых людей, чтобы они понимали, что успешность жизни – продукт собственных усилий человека, что диплом о высшем образовании не является гарантом «счастливого будущего» и что, думая только о себе и не заботясь о других, ты создаешь мир, который, в конце концов, тебе ответит тем же... Словом, эти коллизии и неустроенности мира педагог-исследователь трансформирует в педагогические цели.

Итак, в результате в педагогическом исследовании должна быть критериально раскрыта цель проектируемого педагогического процесса. Она в любом случае является описанием педагогического «продукта» – качества воспитанника, той деятельности или отдельного действия, которыми он должен овладеть, вида социокультурного опыта. Как полагали М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер и др. создатели культурологической модели содержания образования, такими видами опыта являются, соответственно, опыт знаний, способов деятельности, творческий, личностный опыт: отношение, чувство, привычка, жизненный смысл и др. В эту систему видов опыта мы бы еще добавили компетентность – владение общекультурной или профессиональной функцией, что соответствует современным стандартам образования.

В продукте педагогического исследования, его результате эта цель должна быть представлена (развернута) в виде *содержания образования*, причем в форме, пригодной для усвоения, т. е. в виде *деятельности* (задачи, упражнения, проблемы), в виде *лично-развивающей событийной ситуации*, обуславливающей переживание, появление отношения, осознания личностной значимости и ценности – смысла того, что подлежит усвоению. Личностно-развивающие ситуации (а описание этих феноменов все чаще представляют как продукт педагогического исследования) вопреки заявлениям некоторых диссертантов не являются педагогическим средством, которое можно свободно и по своему усмотрению

применить. Пренебрегая этим, диссертанты пишут, что они одну за другой «создавали» такие ситуации, не испытывая особых трудностей. Словом, воспитанники чувствовали и переживали то, что хотели экспериментаторы. Легко и просто, что вызывает сомнения у экспертов. Создание такой ситуации является определенным искусством, событием. Описание условий создания развивающих ситуаций – важнейший результат педагогического исследования. Но при этом важно понимать ограниченность возможностей воспроизведения этой ситуации. Требуемая ситуация в образовательном процессе действительно состоится, если в сознании ее участников будет актуализировано адекватное переживание мотива, чувства, деяния, которое ведет к проектируемому новообразованию в личности. «Для «понимающего» гуманитарного исследования важно не только то, что происходит с людьми, но и то, что это значит для них» [18].

Чтобы обеспечить усвоение намеченного содержания (опыта), или, иначе говоря, развитие требуемых качеств личности, необходимо знать, как они развиваются, при каких условиях это возможно. Описание психологических механизмов новообразования в педагогическом исследовании, чаще всего, не является его самостоятельным результатом, а выступает как следствие корректного использования выводов соответствующих материалов психологии. Исследователь вместе с тем должен помнить, что, не указывая психологические механизмы новообразований, среди которых условия интериоризации, идентификации, принятия цели как мотива, смыслообразования и др., он лишает себя закономерных оснований для построения педагогических средств, ведущих к достижению цели. Такие средства есть не что иное, как способы актуализации этих самых механизмов посредством использования различных педагогических инструментов – постановки задач перед учащимися, организации их деятельности, создания различных педагогических коллизий и ситуаций и др. Это, по сути, наиболее востребованная практикой часть результата педагогического исследования.

Наконец, важным структурным элементом результата исследования являются *критерии* и *параметры*, по которым можно оценить результативность предложенной методики, а значит, в известной мере, провести самооценку эффективности и самого проведенного исследования! И здесь хотелось бы отметить, что одна из главных проблем представления результатов исследования состоит в обосновании того, что совершился в действительности именно тот процесс, который заявлен в теме диссертации. В этой связи на защитах диссертаций соискателям нередко задают «странный» вопрос, который они, как нередко выясняется, «упустили» из виду: «вы действительно формировали у ваших воспитанников ука-

занное вами качество? Как вы можете это подтвердить?» Неубедительность такого «подтверждения» – повод для серьезного замечания.

Как, в самом деле, убедиться в том, что в нашем опыте происходит тот процесс, о котором мы заявляем, и что у учащихся, скажем, формируется «гражданская идентичность», а у будущих учителей «конфликтологическая» компетентность, а не что-то совсем иное? Очевидно, что для этого надо иметь такие четко сформулированные и опробованные в опыте инструменты, как критерии и показатели-индикаторы данного процесса. Иначе утверждения о том, что этот процесс на самом деле происходил и что именно под воздействием предложенной методической системы сформировалось требуемое качество, могут оказаться голословными.

Еще раз подчеркнем эту мысль: если «обычный человек», «не обремененный» исследовательскими целями и инструментами, заглянет в школьный класс или студенческую группу, он просто увидит там поток дел, общение учащихся с преподавателем и между собой, учебные занятия с присущими им успехами и неудачами, споры, сомнения, дискуссии, радости и обиды... Он, скорее всего, не увидит «педагогического процесса» с предполагаемой логикой этапов, целей, средств и новообразований в личности воспитанников. Чтобы увидеть интересующий нас процесс в этой суеде дел и отношений, необходимо вооружиться соответствующим инструментом, каковым и является *модель процесса*, задаваемая концепцией исследования.

Отметим также, что *концепция исследования* – это не общая абстрактная «идея», а наиболее емкое изложение его замысла, мысль о путях достижения поставленной образовательной цели, своего рода проект результата исследования, представляющий собой связку рассмотренных выше структурных элементов: цель – содержание – механизм – метод – критерии.

В структуру результатов исследования входит обоснование его значимости, нужности – *актуальности*, заявление о которой тоже не должно быть голословным. И это результат исследования состояния практики, а также анализа отечественных и зарубежных исследований по теме. Последнее служит основанием для формулировки проблемы и обуславливающих ее *противоречий*, трактовка которых, кстати, тоже продукт изысканий. Здесь должны быть не просто ссылки на источники, а анализ исследований, фактов, статистики и оценок экспертов, которые подтверждали бы наличие данных противоречий и давали автору повод говорить о невозможности их преодоления без предпринимаемого им исследования.

Важнейшей составляющей результата исследования является его *методологическое обоснование*. Главная проблема методологии, в конеч-

ном счете, вопрос о достоверности и истинности как ведущих свойствах научного знания. В самом деле, когда и зачем люди обращаются к науке? Очевидно, когда хотят узнать, *что, как и почему происходит на самом деле* в отличие от того, что видится невооруженному научным методом наблюдателю. Поэтому не побоюсь сказать, что рубрика «достоверность» – главная в диссертационном исследовании, хотя ей, откровенно говоря, почему-то особого внимания не уделяют, больше заботясь о формулировке «новизны», «защищаемых положений», «выводов» и т. п. Достоверность и истинность педагогических утверждений, как и в любой гуманитарной науке, не простой вопрос. Безусловно, результат исследования выглядит убедительнее, если в нем максимально корректно представлена фактическая сторона дела: *что, как, где, кем и с кем, когда и как долго* осуществлялось и что именно получилось в результате. Но человек, знакомый с педагогической практикой, прекрасно знает, что удачный факт, педагогический успех, замечательное достижение в работе с данными детьми может не повториться с другими детьми, в иной ситуации, о чем выше было сказано в связи с названными парадоксами педагогического знания. Достоверным в педагогике является не факт – зримое и измеряемое событие, как сказали бы естествоиспытатели, которое обязательно повторится, если соблюсти все необходимые условия, а *опыт* – проделанное и пережитое в определенных условиях, нечто очень индивидуальное, присущее лишь тем, кто это в действительности пережил! Выявить содержание бытия участников педагогического процесса, суть их творческих усилий и характеристики той среды, в которой стало возможным данное достижение, – вот путь к достоверному знанию. Гениальный педагог А. С. Макаренко, воспользовавшись художественно-образным методом, представил миру «Педагогическую поэму», где запечатлены такие педагогические факты и выводы, в достоверности которых никто в мире не сомневается. Нарисуй он диаграмму и «срезы» развития его воспитанников, у экспертов наверняка возникли бы сомнения! И тем не менее достоверность педагогических обобщений – всегда сравнительная, относительная, зависящая от многих субъективных факторов и обстоятельств, от позиции и компетентности тех, кто будет реализовывать эту модель.

Исследование результативно, если оно, как полагал В. В. Краевский, обеспечивает прогноз и опережение существующей образовательной практики, ставит и решает новые проблемы, а не «обосновывает» то, что учителя уже давно «и так делают». Рассматривая суть результата педагогического исследования, В. В. Краевский употребил не очень популярный в 70-е гг. прошлого века и широко используемый ныне термин «проект». Педагогическое исследование – это обоснование некоторого вида педаго-

гической деятельности (системы, процесса), причем обоснование, которое носит опережающий по отношению к практике характер, т. е., по сути, *проект нового вида практики*, или педагогической деятельности, с новым качеством [5, 12].

Методологический аспект исследования – не формальное перечисление «подходов», а поиск путей и условий прогностического исследования, ответа на вопросы, какое знание и как должно быть получено для решения проблемы. Методологический анализ в рамках педагогического исследования должен раскрыть, что собой представляет дескриптивная и нормативная модель изучаемого явления (процесса, системы работы); какова логика их разработки; ответы на какие вопросы для этого надо найти; в какой логической последовательности и какими методами можно это сделать. В рамках решения этих вопросов и будут описаны примененные автором «подходы», каждый из которых выполняет свою *объяснительную и проектировочную функции*.

Деятельностный, личностный, системный и другие подходы высвечивают определенные стороны явления, интересующего нас педагогического процесса, «вычерпывают» определенные знания о нем, т. е. выясняют, благодаря чему происходит новообразование, при каких условиях оно возможно, каким требованиям должны отвечать применяемые для этого педагогические средства? В каком случае можно говорить о системности этих средств, об их развивающем потенциале? Словом, методологический аспект исследования – это рефлексия и самооценка правильности пути исследования!

В соответствии с регулятивами современной методологии обоснование выводов исследования, как и любое научное обоснование, должно быть *полным, целостным*, т. е. эмпирическим и теоретическим. Это означает, что в структуре результата педагогического исследования должны присутствовать как концептуальные интегрирующие положения, так и вытекающие из них и подтверждающие их факты. Разумеется, педагогические факты и теории, как отмечено выше, отличаются от того, что обозначается этими понятиями в традиционных «позитивных» науках. Здесь факт нельзя в точности воспроизвести и повторить, получить в лабораторном эксперименте, объявить основой доказательности, поскольку, будучи единичным событием, он, как правило, «ничего не доказывает». А с другой стороны, если педагогическое действие, скажем, душевный разговор с ребенком, который произвел на него впечатление и заставил поступать по-иному, попробовать воспроизвести несколько раз «в порядке эксперимента», то эффект может быть противоположным!

Нельзя также считать факт независимым от концепции экспериментатора и его дискурса, исключить влияние на него персональных свойств участников эксперимента и самого экспериментатора, а также окружающей их среды.

Оптимальный способ представления факта в педагогическом исследовании, как показывает анализ успешных работ, – это конкретное описание педагогических событий, мониторинг развития детско-взрослого сообщества, показ вариативной методики и варьирующих условий достижения целей.

И, как уже было сказано, теория (теоретическая модель), присутствующая в структуре результата педагогического исследования, не обладает такими же свойствами, как теория, например, в естественных науках. В педагогике на основании теории нельзя с достаточной точностью предсказать какие-то события или новообразования во взглядах и поведении конкретных воспитанников. Да это и понятно, ведь мы здесь имеем дело с субъектами – людьми, которые, по словам, К. Маркса, «сами творят обстоятельства». Словом, из педагогической теории нельзя с помощью «логических приемов» вывести какие-то факты, описать «состояние системы» по исходным данным, предсказать, что с ней произойдет в такой-то момент времени, как в классической механике, или рассчитать вероятность какого-то события, как в квантовой механике. Теоретические положения здесь выполняют роль ориентировочных принципов для поиска средств изменения тех или иных педагогических ситуаций, достижения образовательных целей, но не позволяют исчерпывающим образом находить конкретные индивидуальные решения («что делать с восьмиклассником Петей, который нарушает дисциплину?») и судить о пригодности того или иного педагогического средства, не обращаясь к самой педагогической реальности [11].

Оптимальный способ представления теории в результатах педагогического исследования – построение следующих ключевых положений: во-первых, (пред)положения о месте изучаемого явления в целостном педагогическом процессе; во-вторых, описания концептуальной цепочки «цель – содержание – механизм – метод – критерии»; в-третьих, формулировки совокупности положений, раскрывающих логику и условия результативности процесса.

Наконец, завершающий блок результата педагогического исследования – *нормативная модель* или, иначе, система предписаний по реализации проекта, представленная как совокупность принципов, правил, технологий, выстроенных в определенной логике методических приемов.

Традиционным предметом дискуссий методологов и экспертов является проблема новизны результата педагогического исследования. В так называемых «позитивных» науках новизна результата исследования изначально

определяется тем, что автор заявляет об открытии нового явления или нового свойства уже известного явления. Понятно, что в этом случае все, что им далее будет сказано, автоматически обретает статус нового. В педагогике это выглядит сложнее: с одной стороны, социально-образовательные формы, в которых происходят педагогические явления, – школы, университеты, семейная среда и др., как говорится, стары как мир и говорить об открытии нового явления здесь довольно проблематично, и ученые чаще всего ведут речь о новых «аспектах», интерпретациях известных явлений, а с другой стороны, внутри этих норм ежеминутно разворачиваются неповторимые, единичные, случайные и необходимые, не поддающиеся фиксации явления, так что вполне можно говорить о целом океане новизны. А потом, ведь педагогику интересует не «новое явление» как таковое, а новый, более эффективный способ решения пусть даже уже известной образовательной задачи. Поэтому, когда в представленном результате педагогического исследования не прослеживается новизна, речь может идти о серьезном методологическом просчете исследователя, ведь педагогика по своей природе изначально «заточена» на инновации! И отсутствие нового решения вообще лишает педагогическое исследование смысла!

Еще одна проблема, связанная с новизной, заключается в том, что за новшества нередко выдаются хорошо известные вещи, просто названные другими словами. Так, домашние задания с элементами исследования начинают называть «проектами», индивидуальный подход – «лично-относительно-ориентированным образованием», межпредметные связи – «метапредметным содержанием»; обычное умение (владение способом действия) – «компетенцией» и др. Или, взяв известную еще в 60-е гг. прошлого века идею «разветвленного программирования» в учебном процессе и заменив традиционные слайды компьютерным гипертекстом, автор подает это как революционное открытие, хотя в действительности произошла лишь смена носителя информации.

При описании новизны исследования важно не свести ее к простому перечислению проделанного в работе, а показать отличие авторских выводов от ранее известного. В этом плане наиболее наглядным представлением новизны является *гипотеза исследования*, ведь в ней в простой и верифицируемой форме предстает то новое, что предлагает внести в образовательный процесс автор. Рассогласованность между рубрикой «новизна» и гипотезой исследования вызывает сомнения и в новизне, и в эффективности самой гипотезы [15].

Результат любой научной работы – это результат применения методов исследования при поиске ответов на возникшие вопросы. К сожалению, невнимание к методам, подмена описания исследовательского процесса тривиальным описанием обычного образовательного процесса при-

водят к тому, что диссертационные работы начинают напоминать отчеты классных руководителей для завучей школ или преподавателей для деканов факультетов «об успехах в учебно-воспитательной работе», а не отчеты о том, как обеспечивалась репрезентативность экспериментальной и контрольной групп, надежность выборки, подтверждение или опровержение статистической гипотезы о значимости обнаруженных связей. Немало работ, в которых отсутствует поисковый или пилотный эксперимент, и потому создается впечатление, что средства достижения желаемой педагогической цели были найдены умозрительно, без учета реальных возможностей детей, учителей и самого экспериментатора.

В диссертациях практически не встречаются описания неудачных опытов, неподтвердившихся гипотез, хотя отрицательный результат имеет огромное значение, поскольку обеспечивает «выбраковку» бесперспективных моделей, более точно выводит исследователя на нахождение правильных решений. Кстати, именно поиск и многократное опробование вариантов должны описываться в исследовании, а не просто картинки успешных «уроков и мероприятий»!

Обобщение результатов исследования – это еще и ответ на вопрос, на какие ситуации и каких учащихся (детей, студентов и др.) могут быть распространены его выводы (возраст, гендер, социальное происхождение и статус, среда, уровень развития и т. п.)? Достаточно ли репрезентативны экспериментальная и контрольная группы, чтобы генерализация авторских выводов была обоснованной? В каких условиях будут воспроизводиться эти результаты? Не повлияет ли на результат смена, скажем, самого экспериментатора?

Завершая анализ результата педагогического исследования, отметим, что в выводах работы должно быть учтено возможное влияние исполнителя на предлагаемую методику, т. е. в ней должна быть некая вариативность, адаптируемость к различным исполнителям. Включенность самого исследователя в познаваемую реальность, что характерно для гуманитарного познания, в педагогическом исследовании представлена особенно ярко, потому что субъект, как правило, *познает то, что сам и создает* – педагогическую реальность, педагогический процесс, систему, образовательную ситуацию. Эти феномены, будучи предметами исследования, одновременно являются и продуктами его творчества. Даже если экспериментатор сам не проводит уроки и воспитательные мероприятия, он участвует в их проектировании, разработке, коррекции. А это означает, что он уже не является отстраненным наблюдателем, а воспринимает педагогический процесс как «свое». И формирующийся в его сознании образ процесса, понятие о нем не являются чисто когнитивными конструкциями, поскольку, оценивая результаты педагогического процесса, он

невольно оценивает и самого себя! А это уже вряд ли может быть вполне объективным процессом! Словом, в сознании педагога-экспериментатора образуется не понятие, свободное от ценностных аспектов, а, скорее, то, что сегодня называют концептом, выступающим как некая «ментальная сущность» (Н. В. Бордовская, А. Ф. Закирова, Ю. Г. Куровская, В. К. Пичугина) [5, 8].

Учитывая это присутствие субъектно-дискурсивного момента в процедуре формирования выводов собственного исследования, целесообразно, вероятно, нормативный результат педагогического исследования представлять в форме нескольких сценариев развития события, вариативной методики, открывающей известную свободу творчества для тех, кто будет реализовывать предлагаемые разработки.

Наконец, результат педагогического исследования смотрится как неполный, если не показана роль педагога и условия его эффективности при осуществлении на практике выводов исследования. Вместе с тем со страниц педагогических диссертаций почти полностью исчез педагог. О нем почти не говорится. Центральная позиция педагога в структуре педагогической реальности – казалось бы, непреложный факт, однако выдержанные в сциентистском духе педагогические диссертации рассматривают в качестве предмета исследования «механизмы социализации», «силы саморазвития», «педагогические пространства», «системы» и «технологии», забывая, что «педагогические системы» и их «движущие силы» есть продукт деятельности профессионально подготовленных педагогов. Вне их творческой активности невозможен никакой «педагогический процесс». Как справедливо отмечал в свое время В. А. Сухомлинский, педагог может эффективно реализовать только ту идею, которая отвечает на запросы и проблемы, родившиеся в его собственном опыте. И поэтому звучащие в диссертациях по педагогике утверждения о том, что разработанная диссертантом идея (концепция, «технология») при ее «внедрении в практику» дала такой-то замечательный результат, всякий раз вызывают сомнения, несмотря на то, что сопровождаются количественными иллюстрациями. Эти сомнения в значительной мере обусловлены тем, что не показана работа по подготовке педагогов к реализации предложенной идеи, а это – составная часть педагогического исследования, и принятие идеи педагогическим сообществом – одно из убедительных доказательств ее эффективности, а потому отсутствие в текстах диссертаций описания данного своего рода психологического обеспечения педагогических экспериментов снижает их уровень научности. *Нет педагогики без педагога.* В реальность воплощается не разработанный кем-то или «спущенный сверху» проект, а *собственный проект учителя*, в кото-

ром теории и нормативы преломляются через контекст его личностной позиции, его интерпретации педагогической реальности. И как добиться, чтобы предлагаемый диссертантом проект для учителей, участвующих в эксперименте, стал их собственным – это важный и специфический для педагогики аспект исследования!

Для презентации диссертации как научного исследования можно предложить следующую схему:

- 1) доказательство актуальности;
- 2) формулировка вопросов и постановка задач исследования;
- 3) обращение к выполненным исследованиям с целью выявления имевшихся ранее решений проблемы;
- 4) построение модели механизма и условий достижения поставленной цели;
- 5) аналитическое выявление и предположительное описание системы педагогических средств, необходимых для актуализации указанного механизма достижения поставленной цели (обеспечения новообразований в личности воспитанника);
- 6) изложение этой системы в виде гипотезы, сформулированной в наблюдаемых и проверяемых в эксперименте показателях;
- 7) описание констатирующего, пилотного (предварительная проверка возможностей предлагаемых педагогических средств) и формирующего эксперимента;
- 8) описание того нового, что дал эксперимент в сравнении с тем, что было известно до него;
- 9) выводы: ответы на стоявшие перед исследователем вопросы, четкое, технологичное изложение системы работы и описание профессионально-личностных качеств педагога, реализующего данный подход.

Представленная схема, как справедливо ответят методологи, не охватывает всего многообразия исследований в педагогике, которые могут различаться областью, предметом и, соответственно, логикой изложения. Нами взято за основу, образно говоря, «типовое» исследование, в котором рассматривается конкретная проблема обучения или воспитания. И еще раз отметим, что цель предпринятого анализа – преодолеть неоправданное противоречие между огромным массивом педагогических диссертаций и острейшим дефицитом педагогических исследований, раскрывающих состояние и перспективы отечественного образования.

*Статья рекомендована к публикации,
академиком РАО, д-ром пед. наук, проф. В. И. Загвязинским*

Литература

1. Бермус А. Г. Гуманитарные смыслы образования: из XX – в XXI век: монография. Ростов-на-Дону: Южный Федеральный университет, 2015. 318 с.
2. Вульф К. Антропология воспитания. Москва: Праксис, 2012. 303 с.
3. Загвязинский В. И. Общие рекомендации по проектированию педагогического исследования [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://iovrao.ru/?c=10&nos=0>.
4. Закирова А. Ф. Входя в герменевтический круг... Концепция педагогической герменевтики. Москва, 2011.
5. Краевский В. В. Сколько у нас педагогик? // Эйдос: Интернет-журнал. 2003 11 июля [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-05.htm>.
6. Количественные и качественные методы в психологических и педагогических исследованиях / под ред. В. И. Загвязинского. Москва: Академия, 2012.
7. Лукацкий М. А. Научно-педагогическая теория: ее структура и функции // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. 2011. № 1 (21).
8. Пичугина В. К. Антропологический дискурс педагогики: исторические и теоретические аспекты. Москва: Флинта; Наука, 2013. 168 с.
9. Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований. Москва: Педагогика, 1987. 144 с.
10. Роботова А. С. О некоторых вопросах методологии изучения феномена «непрерывное образование» // Непрерывное образование: 21-й век. 2014. Вып. 2 (6) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://11121.petrstu.ru/journal/artikle.php?id=2361>.
11. Сергеев Н. К., Сериков В. В. Диссертация по педагогике: проблемы науки и нравственности // Педагогика. 2014. № 4. С. 74–75.
12. Сериков В. В. Станет ли педагогика наукой? Размышления о творческом наследии В. В. Краевского // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». 2010. № 7 (51). С. 4–7.
13. Сериков В. В. Механизм влияния науки на практику образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 4 (47). С. 4–8.
14. Сериков В. В. Идея, замысел и гипотеза в педагогическом исследовании // Образование и наука. 2010. № 10.
15. Сериков В. В. О методологии обоснования педагогических средств // Развитие личности в образовательных системах: XXX Международные психолого-педагогические чтения. Ростов-на-Дону, 2011. Ч. 1. С. 581–587.
16. Творческое ядро педагогического исследования: проблема – идея – замысел – гипотеза // научно-методические материалы Всероссийского семинара-практикума по методологии педагогического исследования, 8–9 апреля 2010 г., Тюмень / В. И. Загвязинский, В. В. Сериков, А. Ф. Закирова. Тюмень:

Тюменский государственный университет; Тюменский научный центр Уральского отделения Российской академии образования, 2010.

17. Фельдштейн Д. И. Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследований, их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества: аналитический доклад [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://raop.ru/content/Prezidium/2011/04/20/Spravka.pdf>.

18. Фурьева Т. В. Антропологический подход как методологическая рамка сравнительных исследований // Педагогика. 2015. № 3. С. 24.

19. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. Москва: Касталь, 1993. С. 12–137.

20. Hansen K. P. (Hrsg.) Kulturbegriff und Methode. Der Stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaften. Eine Passauer Ringvorlesung. Tübingen: Narr, 1993.

References

1. Bermus A. G. Gumanitarnye smysly obrazovanija. [Humanitarian senses of education]. Rostov-on-Don: Juzhnyj Federal'nyj universitet. [Southern Federal University], 2015. 318 p. (In Russian)

2. Vul'f K. Antropologija vospitanija. [Education anthropology]. Moscow: Publishing House Praxis, 2012. 303 p. (In Russian)

3. Zagvjazinskij V. I. Obshhie rekomendacii po proektirovaniju pedagogicheskogo issledovanija. [The general recommendations on designing of pedagogical research]. Available at: <http://iovrar.ru/?c=10&noc=0>. (In Russian)

4. Zakirova A. F. Vhodja v germenevticheskij krug... Konceptcija pedagogicheskoj germenevtiki. [Entering hermeneutic circle... Concept of pedagogical hermeneutics]. Moscow, 2011. (In Russian)

5. Kraevskij V. V. Skol'ko u nas pedagogik? [How many are there pedagogics?]. Jejdos Internet-zhurnal. [Online Journal Eidos]. 11 July, 2003. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-05.htm>. (In Russian)

6. Kolichestvennye i kachestvennye metody v psihologicheskikh i pedagogicheskikh issledovanijah. [Quantitative and qualitative methods in psychological and pedagogical researches]. Ed. by V. I. Zagvjazinskij. Moscow: Publishing House Akademija. [Academy], 2012. (In Russian)

7. Lukackij M. A. Nauchno-pedagogicheskaja teorija: ee struktura i funkcii. [The scientific and pedagogical theory: its structure and functions]. *Novoe v psihologo-pedagogicheskikh issledovanijah. Teoreticheskie i prakticheskie problemy psihologii i pedagogiki. [New in Psychological and Pedagogical Researches. Theoretical and Practical Problems of Psychology and Pedagogics]*. 2011. № 1 (21). (In Russian)

8. Pichugina V. K. Antropologicheskij diskurs pedagogiki: istoricheskie i teoreticheskie aspekty. [Anthropological discourse of pedagogics: historical and theoretical aspects]. Moscow: Publishing House Flinta; Nauka, 2013. 168 p. (In Russian)

9. Polonskij V. M. Ocenka kachestva nauchno-pedagogicheskikh issledovanij. [Estimation of quality of scientific and pedagogical researches]. Moscow: Publishing House Pedagogika. [Pedagogy], 1987. 144 p. (In Russian)
10. Robotova A. S. O nekotoryh voprosah metodologii izuchenija fenomena «nepreryvnoe obrazovanie». [Concerning some methodology issues of studying of a phenomenon «continuous education»]. *Nepreryvnoe obrazovanie: 21-j vek. [Continuous Education: 21st century]*. 2014. Vol. 2 (6). Available at: <http://11121.petsu.ru/journal/artikle.php?id=2361>. (In Russian)
11. Sergeev N. K., Serikov V. V. Dissertacija po pedagogike: problemy nauki i npravstvennosti. [The dissertation on pedagogics: science and morals issues]. *Pedagogika. [Pedagogy]*. № 4. 2014. P. 74–75. (In Russian)
12. Serikov V. V. Stanet li pedagogika naukoj? [Whether will pedagogics become a science?]. Razmyshlenija o tvorcheskom nasledii V. V. Kraevskogo. [Thoughts about creative heritage of V. V. Kraevsky]. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Serija «Pedagogicheskie nauki». [Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. Series «Pedagogical sciences»]*. 2010. № 7 (51). P. 4–7. (In Russian)
13. Serikov V. V. Mehanizm vlijanija nauki na praktiku obrazovanija. [The mechanism of science influence on education practice]. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. [Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University]*. 2009. № 4 (47). P. 4–8. (In Russian)
14. Serikov V. V. Ideja, zamysel i gipoteza v pedagogicheskom issledovanii. [Idea, plan and hypothesis in pedagogical research]. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and Science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2010. № 10. (In Russian)
15. Serikov V. V. O metodologii obosnovanija pedagogicheskikh sredstv. [About methodology of pedagogical means substantiation]. *Razvitie lichnosti v obrazovatel'nyh sistemah. [Development of the person in educational systems]. XXX mezhdunarodnye psihologo-pedagogicheskie chtenija. [XXX International psychological and Pedagogical Readings]*. Rostov-on-Don, 2011. Part 1. P. 581–587. (In Russian)
16. Tvorcheskoe jadro pedagogicheskogo issledovanija: problema – ideja – zamysel – gipoteza: nauchno-metodicheskie materialy Vserossijskogo seminarapraktikuma po metodologii pedagogicheskogo issledovanija, 8–9 aprelja 2010 g., Tjumen'. [Creative kernel of pedagogical research: a problem – idea – a plan – a hypothesis. Scientifically-methodical materials of the All-Russia seminar-practical work on methodology of pedagogical research, d.d. 8–9April, 2010, Tyumen]. Ed. by V. I. Zagvjazinskij, V. V. Serikov, A. F. Zakirova. Tyumen: Tjumenskij gosudarstvennyj universitet; Tjumenskij nauchnyj centr Ural'skogo otdelenija Rossijskoj akademii obrazovanija. [Tyumen State University, Tyumen Scientific Centre of Ural Affiliate of Russian Academy of Education], 2010. (In Russian)
17. Fel'dshtejn D. I. Problemy kachestva psihologo-pedagogicheskikh dissertacionnyh issledovanij, ih sootvetstvie sovremennym nauchnym znanijam i potrebnostjam obshhestva. [Problems of quality of psychological and pedagogical dissertational researches, their conformity to modern scientific knowledge and re-

quirements of a society]. Available at: <http://raop.ru/content/Prezidium/2011/04/20/Spravka.pdf>. (In Russian)

18. Furjaeva T. V. Antropologicheskij podhod kak metodologicheskaja ramka sravnitel'nyh issledovanij. [The anthropological approach as a methodological framework of comparative researches]. *Pedagogika. [Pedagogy]*. № 3. 2015. P. 24. (In Russian)

19. Shhedrovickij G. P. Sistema pedagogicheskikh issledovanij (metodologicheskij analiz). [System of pedagogical researches (the methodological analysis)]. *Pedagogika i logika. [Pedagogy and logic]*. Moscow: Publishing House Kastal', 1993. P. 12–137. (In Russian)

20. Hansen K. P. (Hrsg.) Kulturbegriff und Methode. Der Stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaften. Eine Passauer Ringvorlesung. Tübingen: Narr, 1993. (Translated from German)