

В. А. Попков, А. В. Коржуев

Педагогика в зеркале научно-исследовательского педагогического поиска

УДК 37.01
ББК 74.5
П57

Попков В. А.

П57 Педагогика в зеркале научно-исследовательского педагогического поиска / В. А. Попков, А. В. Коржуев. — 2-е изд., электрон. — М. : Лаборатория знаний, 2021. — 217 с. — Систем. требования: Adobe Reader XI ; экран 10". — Загл. с титул. экрана. — Текст : электронный.

ISBN 978-5-00101-054-8

В пособии рассмотрены гносеологические особенности и этапы научного педагогического поиска — от формулировки актуальности и проблемы до осмысления автором полученного результата. Специальные разделы посвящены диалогу участников педагогического поиска, а также проблемам современного академического педагогического письма. Особый акцент сделан на представлении педагогического поиска в контексте диалога традиций и инноваций в теоретическом и практическом образовании.

Для студентов и магистрантов образования (педагогических и классических университетов), преподавателей, повышающих профессиональную квалификацию в области образования, соискателей ученых степеней по педагогическим наукам, научных сотрудников и практиков образования, участвующих в педагогическом поиске.

**УДК 37.01
ББК 74.5**

В соответствии со ст. 1299 и 1301 ГК РФ при устранении ограничений, установленных техническими средствами защиты авторских прав, правообладатель вправе требовать от нарушителя возмещения убытков или выплаты компенсации

ISBN 978-5-00101-054-8

© Лаборатория знаний, 2017

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ, ЕГО ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ХАРАКТЕРИСТИКИ

§1.1. Педагогическая действительность и схемы её описания и понимания; педагогическое исследование и его основные ракурсы

Педагогическая реальность, представляющая собой сложным образом сплетённую палитру взаимодействий субъектов образовательного процесса, инкрустированную специальными средствами и приёмами, вписанную в современное образовательное пространство с традиционными его атрибутами — это и есть в конечном счёте предмет изучения педагогической науки. Традиционное описание педагогической действительности происходит на обычном языке, в который включены специальные понятия и клише, раскрываемые в педагогических словарях, глоссариях терминов для той или иной области педагогического знания; довольно часто для этого используются различные таблицы, схемы, рисунки, отражающие взаимосвязи различных компонентов педагогических моделей, а в последних работах — и математические уравнения (например, [30]). Как традиционное, так и современное описание педагогической действительности востребуют в качестве инструментов причинный анализ того или иного характера протекания исследуемого педагогического процесса, выявление совокупности условий, детерминирующих это протекание, выявление психологических механизмов изучаемых феноменов. При этом причинный анализ в полноценном формате предполагает задействование с определённой степенью глубины историко-ретроспективного пласта исследуемой проблемы, выявление её предпосылочных философско-педагогических «корней», а также анализ современного социального контекста изучаемых феноменов образования.

Описательно-объяснительный сегмент в подходе к педагогической действительности предполагает конструирование и обоснование моделей раз-

личных её компонентов — как в символично-знаковой форме, так и с использованием математических уравнений, и это отчасти позволяет позиционировать выявление трендов, тенденций развития исследуемых процессов на ближайшую и отдалённую перспективу. Эти обстоятельства позволяют нам связать обозначенную в заглавии проблему с клише «педагогический поиск», поскольку уже в представленном кратком введении обнаруживаются все характерные для такой деятельности атрибуты и особенности.

Краткий исторический экскурс. Об этом подробно будет рассказано в нашей книге, а пока признаемся читателю, что клише «педагогический поиск» частично заимствован нами из названия педагогической книжной серии советского периода. Как и многие другие, проблема педагогического поиска берёт своё начало в общем среднем образовании — серия книжных продуктов «Педагогический поиск: опыт, проблемы, находки», с 1979 года выпускаемая издательством «Педагогика», была в своём роде единственной, в которой учителю рассказывалось о педагогических инновациях. Главной задачей данной книжной серии было раскрытие, анализ и обобщение передового опыта учителей СССР — людей, своими педагогическими находками и их внедрением в образовательный процесс обогащавших педагогическую науку, подтверждавших или опровергавших её выводы и рекомендации, прокладывавших дорогу новым подходам, идеям и концепциям.

Книги серии «Педагогический поиск» группировались по трём основным направлениям. Первое направление раскрывало опыт педагогических коллективов, добившихся существенных успехов в обучении и воспитании: книги В. Я. Ермолаева посвящались опыту работы в профтехучилищах, издания С. А. Дзенушкайте описывали опыт воспитательной работы в детских домах, книга О. С. Газмана и В. Ф. Матвеева «Педагогика в пионерском лагере» рассматривала оригинальные подходы к организации деятельности детей в летний период, работа А. Ф. Иванова «Сельская школа» обобщала интересный опыт работы Мятлевской средней школы Калужской области.

Ко второму направлению относились книги, обобщавшие региональный опыт в той или иной сфере воспитания и образования: например, опыт организации работы в учебно-производственных комбинатах в Кемеровской области (Н. Н. Чистякова, Т. А. Буянова и др.), опыт обучения шестилетних детей в школе в Латвийской ССР (А. Я. Каруле), опыт экологического образования Москвы (В. Б. Стрельцова).

К третьему направлению относились книги самих учителей-новаторов, которые делились с педагогическим сообществом своим опытом, размышляли, спорили, доказывали и обосновывали свои выводы, вводили читателей в свои творческие лаборатории. Среди них книги учителя из Донецка В. Ф. Шаталова «Учение с увлечением» и «Куда исчезли тройки», учителя из Москвы И. П. Волкова «Учим творчеству», литератора из Ленинграда

Е. Н. Ильина «Искусство общения», учителя начальных классов С. Н. Лысенковой «Когда легко учиться» и ряд других.

В 1987 году вышел книжный сборник «Педагогический поиск» (под редакцией известного дидакта М. Н. Скаткина), в котором подробно освещались идеи и подходы педагогов-новаторов — В. Ф. Шаталова, Ш. А. Амонашвили, С. Н. Лысенковой, И. П. Волкова, Е. Ю. Сазонова, Е. Н. Ильина и многих других. В книге была сделана попытка общепедагогического научного описания феноменов педагогической действительности, востребованных практикой новаторской деятельности. Так, Ш. А. Амонашвили были научно обоснованы и подтверждены школьной практикой принципы и содержание обучения шестилетних детей, а также условия его эффективности — в плане формирования социально значимых мотивов учения и всестороннего развития личности. С. Н. Лысенкова разработала и теоретически обосновала систему управления учением младших школьников посредством создания ситуаций успеха в учебном труде. И. П. Волков разработал такую схему построения учебного процесса по черчению и рисованию, при которой максимально активизируется творческий потенциал ученика. В. Ф. Шаталов разработал методическую систему, позволяющую активно приобщать каждого школьника к ежедневному труду, реализовывать принцип «учение с увлечением». Ученики, пользуясь предложенными учителем опорными конспектами материала одного или нескольких уроков, многократно включались в разнообразную деятельность по усвоению материала, его закреплению и творческому применению — при этом достаточно высоких результатов удавалось добиться практически всем. И. П. Иванов из Ленинградского педагогического института разработал и опубликовал методику коллективного творческого воспитания, которая была создана им в развитии идей А. С. Макаренко.

Как ни старались составители, выпустить похожее масштабное книжное издание для советского периода развития *высшей школы* не удалось, однако известно множество авторских инновационных методик и технологий обучения в высшей школе. Достоянием истории педагогики и истории страны считается авторская педагогическая система обучения в Московском физико-техническом институте (легендарный Физтех), которая с ранних стадий обучения включала студента в настоящий исследовательский процесс в научных лабораториях, предусматривала возможность индивидуального подхода к «выращиванию» каждого специалиста, сочетающего высокий уровень подготовки по выбранной отрасли физики и техники с широкой общекультурной подготовкой. В историю педагогики и образования вошли достижения в области подготовки высококвалифицированных специалистов с дипломом о высшем образовании в ряде столичных технических вузов, технических вузов Сибири, а также в Московском государственном педаго-

гическом институте им. В. И. Ленина, Полтавском пединституте, в 1-м Московском медицинском институте им. И. М. Сеченова, и не столь широкое опубликование результатов обусловлено тем, что первое системное исследование по проблемам педагогики высшей школы относится лишь к середине 70-х годов XX-го века.

Активизировавшаяся впоследствии публикационная деятельность по педагогике вузовского обучения, к сожалению, в систематичном виде многие инновационные системы ранних лет не сохранила. Однако известны обобщающие фундаментальные работы по результатам вузовского педагогического поиска, относящиеся к более позднему периоду времени, к современным реалиям высшего профессионального образования. Среди них, безусловно, книга А. С. Запесоцкого «Технологические и методологические основы современного гуманитарного образования» [43], посвящённая широкому обобщению опыта организации образования в Санкт-Петербургском университете профсоюзов с полноценными теоретическими концептами; коллективная монография «Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе» под редакцией Т. В. Черниковой, посвящённая описанию опыта, категоризации и осмыслению в научном педагогическом формате результатов, достигнутых в образовательных учреждениях системы высшего профобразования г. Волгограда [44], и ряд аналогичных изданий.

Методология — наука о поиске. Далее мы считаем необходимым отметить, что в последней четверти XX-го века активизировался процесс становления *науки о самом педагогическом поиске*, которую сегодня именуют методологией педагогики — у её истоков стояли такие видные отечественные педагоги, как В. В. Краевский, М. Н. Скаткин, М. А. Данилов, В. Е. Гмурман и ряд других учёных. Эстафету корифеев впоследствии подхватили А. М. Новиков, В. И. Загвязинский, Н. В. Бордовская, Е. В. Бережнова, В. М. Полонский, М. А. Лукацкий, и сегодня довольно мощный пласт знания в этой области накоплен и отрефлексирован научным сообществом. Для подтверждения достаточно привести ряд показательных примеров. В 2008 году вышла книга В. В. Краевского «Методология педагогики: современный этап», в которой результаты многолетних исследований в области методологии педагогической науки получили системное освещение, и на сегодня отработан пласт проблем, включающий: основные этапы педагогического исследования, их логическая взаимосвязь и взаимообусловленность; методы педагогического исследования (теоретические и эмпирические); «стартовые» понятия (объект и предмет педагогического исследования, проблема, цель, гипотеза, методологические основания) и показатели качества выполненной работы (новизна, теоретическая и практическая значимость). Кроме того осуществлены попытки встраивания педагогического знания в общенаучный формат: классифицированы педагогические модели, обозна-

чены возможности и принципиальные подходы, связанные с применением в педагогике математических методов, выявлены возможности использования при описании педагогической действительности методов и подходов синергетики, раскрыты с разной степенью подробности механизмы реализации педагогикой предсказательной и объяснительной функций научной теории.

Следует вести речь особо о том этапе развития методологии педагогики, когда вышли в свет работы А. М. Новикова (последнее десятилетие XX-го века — по настоящее время). Так методология педагогики получила «свежий импульс», такой инновационный задел, который, с одной стороны, полноценно востребовал все предыдущие результаты, а с другой — показал возможности и векторы развития науковедческого знания в области педагогики: поле методологии было классифицировано и представлено в виде трёх масштабных составляющих — методологии педагогического исследования, методологии практической педагогической деятельности и методологии учения; кроме того в работах выявлены возможности репрезентации педагогических процессов и феноменов в логике системного анализа, содержательно раскрыты стадии (фазы) исследования вообще и педагогического исследования в частности: проектировочная, технологическая и рефлексивная, а также уточнён и представлен в современном формате глоссарий терминов и понятий, связанных с педагогическим исследованием.

На данном этапе развития педагогического науковедения появились и работы методологического плана, связанные с частными вопросами из рассматриваемого содержательного поля. Например, пособие В. И. Загвязинского и Р. Атаханова [9], приведённое в списке литературы, главным образом акцентировало внимание читателей на методах педагогического исследования — с подробным представлением таких весьма трудных для понимания гуманитариями методов, как статистический анализ количественных результатов педагогического эксперимента, оценка значимости различий традиционного и инновационного обучения. Ещё более подробно проблему измерений в педагогике обсуждало пособие В. И. Михеева [45]. Вопросам педагогической системологии было посвящено пособие Н. В. Бордовской [3], о котором уже упоминалось выше.

Вместе с тем, в методологии педагогики имеются (как и во всякой развивающейся области знания) свои «белые пятна». Например, недостаточно проявлены особенности осуществления в педагогике различных логических процедур, нуждается в глубоком и всестороннем осмыслении проблема представления авторами результатов исследований, в частности, написания текстов, которые могли бы представлять интерес для читателей — как теоретиков, так и практиков. В связи с последним следует отметить, что несмотря на внешнюю очевидность, пока ещё нет ясности в том, как целесообразно исследователю (особенно начинающему) работать с педаго-

гическими текстами, как находить те источники информации, которые могли бы прояснить интересующий его вопрос. Эти и другие темы мы постараемся раскрыть в дальнейшем изложении, ориентируясь прежде всего на начинающего исследователя в области педагогики, но при этом стараясь по возможности заинтересовать и опытного исследователя.

Обсудим теперь подробно феномен «педагогический поиск», представим авторское понимание различных его аспектов и ракурсов. Педагогический поиск является сложным, многоаспектным феноменом и как процесс представляет собой, с нашей точки зрения, особый научный и практический интерес. В первом приближении *он может быть определён как целенаправленная исследовательская деятельность учёного-педагога (равно как и педагога-практика), результатом которой является приращение в педагогическом знании, а также в формах его представления, структурирования и перспективах дальнейшего развития.* Представим и обсудим этот феномен с разных сторон.

Когнитивный аспект педагогического исследования. В грубом приближении это означает многоэтапный, однозначно логически не детерминированный переход от незнания к знанию, от знания неполного, незавершённого, не до конца осознанного и не достаточно чётко оформленного — к знанию более высокой степени полноты, логической и содержательной насыщенности, отрефлексированности и структурной завершённости. Выражаясь образным языком, педагогический поиск представляет собой постепенное «раскрытие тайны», связанной с выявлением механизмов достижения положительного приращения в обученности, воспитанности и образованности его субъектов — как непосредственно обучающихся, образующихся индивидов, так и самих инициаторов и организаторов исследовательского процесса. Такое бинарное позиционирование этой «тайны» соответствует декларируемой философами науки особенности постнеклассического этапа развития научного познания, как принципиально иная роль (нежели на предыдущих этапах) самого субъекта познания, его активная включённость в процесс поиска, повышенная степень рефлексивности.

Особо важно всё это в связи с тем обстоятельством, что в педагогическом поиске (как ни в каком другом) самой его природой обуславливается высокая степень «близости» и взаимовлияния исследователя и объекта исследования — индивид-исследователь, обращённый к процессу образования, исследует фактически сам себя, рефлексивирует собственные эмоциональные, когнитивные, поведенческие реакции на то или иное педагогическое воздействие, включение в определённого рода учебную деятельность — такую, которую он предлагает для участников, задействованных в процессе формирования личностно и социально значимых компетентностных компонентов, позитивно ценных приращений и т. п.

Педагогическое исследование отвечает на вопросы: что необходимо сделать для того, чтобы у субъекта педагогического воздействия формировались и развивались те или иные личностные качества, умения, компетенции, практические навыки и т. п., какие методы обучения (воспитания), обучающие (воспитательные) технологии или методики необходимо использовать, в каком конкретном формате; наконец, как должно быть структурировано описывающее всё вышеперечисленное педагогическое знание?

Это относится как к теоретико-методологическому исследованию, так и к прикладному, практико-ориентированному. Одним из ярких примеров первого является книга Н. В. Бордовской «Педагогическая системология» [3], в которой автор представляет скрупулёзный анализ понятия «педагогическая система», довольно давно используемого в педагогике. Выявив предпосылки зарождения понятия *педагогическая система*, этапы его внедрения в отечественную педагогическую науку, Бордовская обосновывает новый теоретический конструкт, именуемый педагогической системологией и претендующий на статус отрасли (раздела) методологии педагогики: в книге подробно обсуждаются её объект, предмет, задачи и научные функции, приводится авторская модель системологического подхода, конструируется целесообразный в рамках его применения понятийно-категориальный аппарат и структурируются соответствующие исследовательские методы. Таким образом ранее использовавшееся исследователями из разных областей педагогики понятие получает подробное обоснование, панорамное структурное представление, а в двух заключительных параграфах традиционное содержание педагогики репозиционируется с точки зрения системного подхода, глубоко переосмысливается, встраивается в общенаучный формат.

Ещё одним характерным примером «движения» теоретической педагогики в направлении целостности, полноты и содержательной завершенности накопленного знания является исследование А. М. Новикова «Основания педагогики» [22]. В ней известный широкому читателю автор выявляет совокупность понятий, концепций и методов, на которых с его точки зрения может строиться наука педагогика, подробно обсуждаются клише: «культура как основание содержания образования», «деятельность как основание содержания образования» (образовательная деятельность обучающегося, педагогическая деятельность и т. п.), «педагогический процесс» и другие — они позволяют автору по-новому выстроить компоненты педагогического знания, объединить их в такую структуру, которая по-иному, чем это традиционно осуществляется, проявляет его суть.

Ярким примером теоретического педагогического исследования является книга В. И. Михеева «Моделирование и методы теории измерений в педагогике» [45], в которой автор рассматривает глубокие теоретические основы и возможности использования в педагогике метода моделирования,

а также процесс педагогических измерений, построения количественных шкал, организации и планирования эксперимента в педагогике, проблемы обработки результатов тестирования — с широким привлечением математического описания.

Обсуждаемый аспект педагогического исследования, надеемся, достаточно очевиден читателю и применительно к прикладному педагогическому исследованию, в котором на основе тех или иных теоретических подходов авторы проектируют новые учебные или воспитательные технологии, подходы, методики, способы организации деятельности обучающихся, направленные на достижения или приращения в интеллектуальной, эмоциональной, волевой сферах личности. Масса примеров такого типа поиска известна каждому мало-мальски знакомому с педагогической литературой читателю, и их подробное рассмотрение мы отложим до момента иллюстрации интересных с нашей точки зрения конкретных особенностей педагогического поиска.

Представляя когнитивный аспект педагогического поиска, мы считаем необходимым кратко коснуться такого качества этого поиска, как *нелинейность*. Прежде всего, это выражается в том, что отсутствует линейная зависимость между приращением полученного в процессе поиска научного знания и затраченным на это исследовательским временем. Возможны и часто распространены ситуации, когда в течение длительного времени прилагаемые авторами или целыми коллективами усилия не приводят к рождению нетривиального результата, так или иначе означающего некий прирост в педагогическом знании, а на каком-либо следующем за этапом «стагнации» довольно кратком интервале времени проявляется резкое увеличение информации, «инсайтный рывок», аналог Архимедова восклицания: «Эврика!». Иногда это связано с нахождением нетривиального решения долго мучавшей авторов проблемы (противоречия, диссонансного состояния), подчас удивляющего своей простотой и просто поражающего исследователя (где я раньше был; как я мог до этого сразу не догадаться??!). Иногда такое решение воспринимается как нечто абсолютно «спокойно» с точки зрения логики вырождающееся из предыдущего знания и усилий в направлении его трансформации, переосмысления и т. п. Однако в любом случае педагогический поиск есть процесс со сложным комплексом внутренних структур, движущих противоречий, системой обратных связей, что и определяет его нелинейный характер.

В данном параграфе мы позволим себе и кратко поговорить об обратных связях (кибернетический термин, проявляющий не только воздействие управляющих элементов на ту или иную систему, но и её «обратное» воздействие на эти структуры управления; обоюдное влияние причины и следствия: следствие не только определяется той или иной причиной, но

и активно влияет на неё в ряде случаев). Например, состояние поисковой активности стимулирует «появление на свет» какого-либо педагогического результата, а положительный эмоциональный фон открытия придаёт исследователю силы в дальнейшем углублённом поиске, мотивирует его следовать смыслу строк: «Не оставляйте стараний, маэстро, не убирайте ладоней со лба!» (пример положительной обратной связи).

Логический ракурс поиска. Всё представленное выше позволяет перейти к следующему аспекту педагогического исследования, который можно назвать логическим и проиллюстрировать посредством проявления в этом процессе четырёх традиционно выделяемых психологами *этапов деятельности исследователя*: мотивационного, этапа целеполагания и следующего за ним целеисполнения с последующей рефлексией полученных результатов.

Так, *мотивационный этап* может быть представлен посредством выявления предпосылок и конкретных мотивов, опосредующих обращение субъекта к жанру педагогического исследования. Среди таких мотивов мы прежде всего считаем необходимым отметить возникающие у этого субъекта и чётко осознаваемые им противоречия из педагогической действительности, непосредственно из того образовательного процесса, в котором он ежедневно или эпизодически участвует. Это, как правило, противоречия практического, прикладного характера — между ожидаемым уровнем сформированности у обучаемых тех или иных знаний, умений, стратегий деятельности, качеств личности и тем реальным, который фиксируется на практике; между тем направлением совершенствования содержания образования, которое целесообразно обусловлено задачами повышения профессиональной компетентности выпускника вуза, колледжа, и тем направлением, которое реализуется в действующих и вновь вводимых образовательных стандартах, программах, учебных документах, нормативных актах и т. д.; наконец, противоречие между огромными интеллектуальными, эмоциональными, волевыми усилиями проектирующего и реализующего образовательный процесс педагога и тем порой весьма скромным приращением (когнитивным, деятельностным и др.), который показывает при этом обучаемый. К числу этих противоречий могут относиться и связанные с наличествующим в обсуждаемый момент педагогическим знанием, и прежде всего, с обобщённостью многих педагогических подходов и концепций с одной стороны, и конкретикой феномена «образовательное пространство», в котором они должны так или иначе реализовываться, — с другой. К числу теоретических противоречий и несоответствий, инициирующих исследовательский поиск, относится и «недостроенность» многих педагогических классификаций, непроявленность в них критерия полноты, а также очень часто нечёткое определение авторами научных трудов границ применимости разработанных методик, подходов и конкретных педагогических условий, при соблюдении которых

всё сконструированное могло бы эффективно «работать» в образовательном процессе. И конечно, одним из стимулов исследовательского поиска может стать «множественность» педагогического знания — такая реально имеющая место ситуация, когда одни и те же «по названию» подходы имеют различную содержательную интерпретацию и наполнение (например, трудно даже приблизительно оценить, сколько авторских версий компетентностного подхода опубликовано сегодня в научно-педагогической печати) — в данном случае конкретным «исследовательским стимулом» может стать попытка приведения описанного многообразия к общему знаменателю, адекватно просвечивающему суть обсуждаемого подхода, позволяющему её сформулировать *stans pede in uno* (буквально — стоя на одной ноге, лат.). И, конечно, масса других индивидуальных мотивов — начиная от различных вариантов познавательного интереса и заканчивая чисто прагматическими, допустим, карьерными соображениями — присутствуют сегодня в научно-исследовательской педагогической среде.

За этапом мотивации следуют этапы *целеполагания, целеисполнения и рефлексии*, просвечиваемые в процессе педагогического исследования, например, такой цепочкой: определение цели и задач исследования → формулировка гипотезы и проектирование методов её теоретической и экспериментальной проверки → трансформация положений гипотезы в практически ориентированную методику, технологию и т. п. → пилотная, а затем и полноценная экспериментальная апробация методики, технологии и т. п. → осмысление полученных результатов с последующей коррекцией исходных посылок (такая цепочка, конечно, не единственная и вполне возможно предложить ряд альтернативных, различные этапы звеньев которых связаны определённой логической нитью).

Однако логический ракурс педагогического исследования этим не завершается, и в последующем изложении мы посвятим специальный раздел специфике доказательства и обоснования педагогических утверждений, выдвижения гипотез в исследованиях различного жанра и содержательной направленности, их теоретической и экспериментальной проверки, а также возможностям применения в ходе педагогического исследования методов анализа и синтеза, индукции, обобщения, аналогии, мысленного моделирования и мысленного эксперимента, прогнозирования — всего того, что по праву относится к разделу «логика в педагогике».

Обсуждая различные ракурсы педагогического исследования, следует особо отметить его **психологический аспект**, позиционируемый такими клише, как «творческая неуспокоенность исследователя», «эмоциональная и интеллектуальная заряженность субъекта педагогического познания», «стратегии саморазвития исследователя». Последний тезис включает в себя творческий самообразовательный рост исследующего педагогические феномены окру-

жающего мира субъекта, овладение им современными исследовательскими методами, характерными для социогуманитарного познания, включение субъекта в многомерную методологическую рефлексию полученных авторских результатов и того «пути», который к ним привел. Важным при раскрытии психологического аспекта педагогического поиска являются также состояния исследователя, обозначаемые терминами «когнитивный диссонанс», «психологический тупик» и им синонимичными, ассоциируемыми с ситуациями неподтверждаемости выдвинутых в начале исследовательской работы гипотез, неочевидности путей, позволяющих продуктивно решить поставленную проблему, неочевидности способов удобного для «пользователя» категориального описания особенностей педагогической действительности, наблюдаемых в экспериментах, наконец, отсутствия способности генерировать нетривиальные идеи. Эти состояния в теории поиска актуальны как с точки зрения возможных средств ранней профилактики, так и с точки зрения нахождения максимально безболезненного для психики исследователя выхода.

Кратко раскрывая психологический ракурс педагогического поиска, мы считаем необходимым добавить, что, например, практический вузовский преподаватель, решивший заниматься педагогическим поиском, преодолевает состояние некой отстраненности от образовательного процесса, при котором он выполняет свои служебные функции и профессиональные обязанности по инерции, не особо вдумываясь в смысл исполняемого, «меняя» его на состояние углублённой погруженности, повышенной заинтересованности в выявлении причин, скрытых механизмов и смыслов всего того, что происходит в окружающем образовательном пространстве.

Всё это очень тесно связано с **социокультурным аспектом педагогического исследования**, позиционируемым нами, прежде всего, посредством осмысления роли такого исследования в выявлении путей и способов трансляции духовного потенциала нации, его поддержания и продуктивного развития — в качестве своеобразного «компаса», ориентирующего общество в проблеме путей прогрессивного развития — главным образом, в сегменте обеспечения этого развития системой обучения и воспитания. Читатель, надеемся, уловил смысл: с огромной скоростью меняется сегодня сам социум — и в технологической, и в гуманитарной, культурной сфере, и в коммуникативной, и во многих других, в связи с чем педагогическое исследование призвано понять, как встроить индивида с освоение новой технологии или нового «культурного» ракурса, как транслировать достижения прогресса в систему образования — с тем, чтобы её «выпускники», входя в полноценную социальную или профессиональную жизнь, не чувствовали себя людьми, прилетевшими в другую цивилизацию, «дикарями».

Отсылаясь к концу предыдущего абзаца, мы отметим далее, что очень важно в социокультурном ключе и приобщение педагога-исследователя

к опыту предшественников, творческому его осмыслению, проецированию результатов, полученных некогда в прошлом, на современность: осмысливая историко-философские сюжеты воспитания и обучения, относящиеся к длительному временному интервалу развития человеческой цивилизации, современный автор пытается проявить ту или иную степень их актуальности — как в современном социуме в целом, так и в педагогическом микро-социуме, учась на ошибках и достижениях предшественников, проектирует исследовательские и практические подходы, образовательные концепции, парадигмы и технологии, обуславливающие конкретное социокультурное приращение на поле педагогики и образования.

Это приращение, как правило, может быть конкретно представлено в виде конструкторов теоретического или историко-педагогического знания различной масштабности, а также в виде практических фрагментов: новых, пригодных к широкому тиражированию методик и технологий (как обучения, так и воспитания); фрагментов учебников, пособий, руководств, задачников для различной целевой аудитории обучаемых, а иногда и всех этих продуктов в целостном формате (как печатных, так и электронных); инновационных средств обучения, позволяющих, например, реализовать его дистанционно и т. п. Всё это предназначено для широкого практического использования в образовательном процессе и потому проявляет **праксиологический аспект педагогического исследования**.

Обсуждая социокультурный ракурс поиска в области педагогики и образования, нельзя не коснуться аспекта, связанного с социальными репрезентациями участника и инициатора такого поиска (термин, широко использованный в своих работах О. Е. Баксанским, — см., например, [37]). Одной из форм таких репрезентаций, относимых к сфере социального, является позиционирование «автором» поисковой деятельности состояния *общественно-полезной активности*, направленной на преобразование педагогической действительности как части социума, заинтересованности в доведении поискового процесса или его фрагмента до состояния определённой степени логической и содержательной завершённости, а продукта поисковой деятельности — до состояния готовности к практическому внедрению в образовательный процесс или в исследовательскую педагогическую практику (если идёт речь о результате теоретико-методологического ракурса, характеризуемом отсроченной прикладной «пригодностью»).

Органично связанной с только что обсуждённой является *карьерная форма* социальной репрезентации (в терминах Баксанского) — это соответствует коррелированному со значимым поисковым результатом карьерному росту индивида, фиксирующему общественное признание полезности этого результата с одной стороны, и открывающему автору этого результата новые возможности для поиска, более масштабного и претендующего на ещё

более значимые результаты — с другой. С данной формой репрезентации связана также персонификация результата в сознании научного и практического педагогического социума, при которой за значимым педагогическим открытием «закрепляется» имя его автора (или нескольких): контекстное обучение (по А. А. Вербицкому), эвристические образовательные технологии (в интерпретации А. В. Хуторского), методология педагогики (по В. В. Краевскому) и т. п.

Здесь мы считаем целесообразным ненадолго вернуться к психологическому аспекту педагогического исследования и дополнить его такими клише, которые проявляют особенности коллективных педагогических исследований. К ним относятся: творческая атмосфера в коллективе педагогов-исследователей; соотношение индивидуального и коллективного видения исследуемых подходов, проблем, противоречий и путей их разрешения; эвристический синтез в процессе приведения плюрального поля педагогических мнений к общему логико-содержательному «знаменателю»; организация работы педагогической исследовательской команды, приведение её психологического статуса в состояние сообщества единомышленников, грамотное распределение исследовательских ролей между членами коллектива участников научно-поисковой работы. К этому перечню, несомненно, следует отнести и умения педагога-исследователя грамотно представить полученные результаты научному сообществу, убедить его в продуктивности собственного поиска, участвовать в дискуссии, в процессе которой неизбежно проявление критического отношения (а иногда и непонимания) к представляемому авторскому продукту.

Психологический аспект поиска в области педагогики и образования имеет интересный ракурс рассмотрения посредством использования клише «ролевая игра» — образовательный процесс при этом наделяет его субъектов определёнными ролями и «правилами игры»: в первом приближении обучающий (образовывающий, воспитывающий) субъект играет роль источника и транслятора знания, эталона компетентности, умения осуществлять ту или иную деятельность, являясь при этом априорно в некоторой степени авторитетом для обучаемого (воспитуемого, образовывающегося) по причине достижения результатов более высоких и значимых, чем «объект» приложения его усилий. Образовывающийся субъект наделён ролью реципиента знания, умения, стратегии деятельности; однако при этом одним из правил педагогического взаимодействия, образно выражаясь, «правилом игры», о которой только что шла речь, в современном формате является активное взаимовлияние двух субъектов, партнёрские до известной степени отношения, создающие психологический комфорт образовательного процесса, способствующие эффективному усвоению знаний, формированию умений и компетенций и, конечно, личности, самодостаточной, удовлетворяющей

собственные потребности развития и соответствующей социальному заказу. В связи с этим педагогический поиск есть поиск способов реализации «правил игры» в первоначально определённой рамке, а также разумно целесообразной их модификации следующий из изменяющихся требований социального заказа, потребностей личности, желающей саморазвиваться — как для удовлетворения собственных потребностей широкого спектра, так и для соответствия требованиям социума.

И наконец, ещё один важный аспект психологии педагогического поиска — он связан с клише «психологическая поддержка (самоподдержка) педагога в процессе поиска», и обозначается, в частности, такими тезисами:

- временное отстранение от исследуемой проблемы как способ предотвращения эмоционально-интеллектуального выгорания;
- обращение к исследовательскому диалогу с коллегами как к инструменту рождения новых, свежих идей и нетривиальных подходов к решению проблем.

Весьма сложным и неоднозначным является **этический ракурс педагогического исследования**, тесно связанный с его ценностными компонентами. Одним из важных моментов здесь является педагогический эксперимент, сопряжённый с теми или иными проектируемыми его авторами изменениями в структуре личности воспитанников, и заповедь «не навреди» в данном случае не менее значима, чем в медицине, — поскольку, к сожалению, граница между категориями «личностное приращение — добро» и «личностное приращение — зло» во многих случаях неоднозначна и весьма подвижна. Говоря более простым языком, исследователь-педагог должен заранее обладать довольно высокой степенью уверенности в проектируемом для внедрения в образовательный процесс продукте (обучающая или воспитательная методика, технология и т. п.), причём уверенностью не столько чисто амбициозного характера, сколько глубокой внутренней убежденностью в позитиве, конечно, подкреплённой авторитетными экспертными оценками.

Важной подструктурой этического ракурса педагогического исследования является и то, что связано с оценками, выражаемыми автором того или иного проекта по поводу работ предшественников на выбранном содержательном поле педагогики, и суть вопроса сводится к следующим клише:

- вдумчивая, глубоко аргументированная критика, не задевающая личности авторов критикуемых подходов;
- акцентирование внимания на том, что сделано предшественниками, а не на том, чего они сделать не смогли;
- понимание принципа «обратной стороны любой медали», позиционирующая то, что любое на первый взгляд однозначно положительное

часто вносит в образовательный процесс деструкцию, а любое на первый взгляд исключительно отрицательное, деструктивное содержит скрытый позитив;

- корректное цитирование работ предшественников, предполагающее не только соблюдение исследователем правил, обозначенных в соответствующих ГОСТах, но и недопущение «пересказа» чьего-либо текста, искажающего суть мысли цитируемого автора, выведение следствий происходит с различными логическими нарушениями; и конечно, недопустимо приписывание цитируемому автору мыслей, которых он не высказывал;
- недопущение заимствования автором текстов предшественников без ссылки на первоисточники, а также переписывание чужих мыслей своими словами без таких ссылок (скрытое заимствование);
- по возможности недопущение умалчивания об известных работах предшественников на том содержательном поле, на котором «трудится» исследователь.

Всё это в полной мере можно отнести и к процессу позиционирования автором тех или иных фрагментов своего исследования, неизбежно связанного с обсуждением проекта в научном и практическом педагогическом обществе, с различного уровня дискуссиями, и перечисленные выше шесть позиций можно объединить термином «исследовательская толерантность», добавив к ним спокойный, уравновешенный тон в дискуссии, внимательный анализ взглядов и подходов оппонентов, умение встать на их точку зрения и вместе с тем не потерять суть собственной.

Ещё более трудноопределимым, но не менее значимым для нашей работы является **эстетический ракурс педагогического исследования**, адресуемый к категориям эстетической привлекательности, красоты и им синонимичным. Признавая присутствие в данном пункте рассмотрения множества субъективных моментов и сюжетов, мы тем не менее возьмем на себя смелость представить раскрытие всего этого следующими тезисами:

- удачная, нетривиальная аналогия, позволяющая сделать интересные выводы, выдвинуть неординарную гипотезу или предположение;
- удачное образное сравнение в описании педагогического феномена или в выводе — с широко признанным общекультурным феноменом, близким к эстетическому идеалу, своеобразному эталону красоты, гармонии и совершенства;
- «легкий», хорошо воспринимаемый и читаемый стиль изложения результатов;
- нахождение в педагогических феноменах, подходах к их описанию различных элементов симметрии, гармонии, порядка.

В заключение ракурсного представления педагогического исследования отметим и такой аспект, как **соотношение собственно исследовательского и конструирующего компонентов педагогического поиска**. Многие педагоги считают, что эти два фрагмента неправомерно смешиваются авторами. Наша точка зрения противоположна: в педагогике *исследуются* возможности формирования у индивида тех или иных знаний, умений, стратегий деятельности, качеств личности, и в процессе такого исследования автором обязательно *конструируется* та или иная технология, методика, система педагогической поддержки или сопровождения деятельности обучающегося. На этом исследовательский компонент, конечно, не завершается: сконструировав и апробировав в практическом образовании тот или иной методический подход к достижению поставленной в исследовании цели, автор выявляет те условия, при соблюдении которых его методика эффективна и достигает реальных результатов — приращений в уровне воспитанности, обученности и т. п., ранжирует их на необходимые и достаточные (абсолютно необходимые; желательные на уровне разумной целесообразности; желательные, но не обязательные и т. д.); далее на основе выявленных условий находит границы применимости собственной модели, технологии, методики, в свою очередь ранжируя их на ситуации, когда методика почти всегда применима, а также на те, когда она применима в ограниченном, усечённом формате, при определённых, но не всегда имеющихся в наличии обстоятельствах; и на такие, в которых всё разработанное применимо редко, в обстоятельствах исключительных, с существенными «оговорками».

Методологическая культура педагога-исследователя. Весь этот процессуальный пласт получает логическое завершение в обсуждении тезиса «научно-педагогическое исследование в общенаучном формате» или, более конкретно, — «методологическая культура педагога-исследователя», которому мы уже в данном параграфе считаем необходимым уделить специальное внимание.

Этот сложносоставной феномен включает в себя, прежде всего, понимание исследователем общенаучной канвы поискового процесса в области гуманитарных и социальных наук (см., например, [46] и, в частности, владение методологической терминологией, относящейся к педагогическому исследованию (концепция, парадигма, научная теория, метод исследования, объект и предмет исследования, цель, задачи, гипотеза, научная и практическая значимость и т. п.).

Более «тонкий пласт» методологической культуры исследователя-педагога можно, на наш взгляд, обозначить в виде ряда следующих тезисов:

- понимание исследователем различий двух пластов педагогического знания — феноменологического и сущностного, апеллирующего

к механизмам наблюдаемых феноменов педагогической действительности, прежде всего, психологическим, к скрытым причинам того или иного характера их протекания, — ко всему тому, что не лежит на поверхности; умение отличить то или иное реальное приращение позитивного характера от часто присутствующих в образовательном процессе иллюзорных эффектов, широко распространённых заблуждений, мнимых достижений;

- грамотное позиционирование тезиса *«педагогика — искусство возможного»*, обуславливающее стремление как можно более полно, вдумчиво и конкретно обозначить совокупность условий достижения того приращения, которое обозначено в цели работы, выявление среди них: а) абсолютно жёстко необходимых, в той или иной степени желательных; б) желательных, но не обязательных; в) реализуемых в обычном, среднестатистическом формате авторской методики и в «продвинутом», на уровне максимально возможного;
- умение в кажущихся полярными педагогических подходах, применяемых к описанию некоторого феномена, находить содержательное и смысловое объединяющее начало, снижая часто декларируемую преувеличенную степень их различия; а также умение находить ту или иную степень внутреннего, сущностного различия в том, что традиционно представляется тождественным — иными словами, грамотная реализация принципа единства симметрии и асимметрии, предполагающего умение найти различие в тождественном и тождественное в различном;
- умение оценить реальную степень тиражируемости собственного педагогического замысла, авторской методики, отделив то, что без существенной дополнительной подготовки сможет реализовать в образовательном процессе «среднестатистический» педагог-пользователь, а что — только прошедший дополнительное обучение, специальный инструктаж и т. п.;
- и, наконец, соблюдение критериев логической корректности, предполагающих недопущение поспешных обобщений, «потери» (замены) тезиса в процессе обоснования или доказательства того или иного утверждения, подхода, точки зрения; а также недопущение необоснованного перехода от утверждения, сформулированного с ограничительными условиями, к «безусловным» и т. п.; умение оложить в сторону результат, при получении которого были затрачены серьёзные усилия, а затем вновь вернуться к нему, вторично пройдя ту логическую цепочку, которая к этому результату первоначально привела; здесь особо важным является умение выявления «ложных корреляций» — таких ситуаций, когда обоснованная теоретически и обнаруженная в ограниченном

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Глава 1. Педагогическое исследование, его основные особенности и характеристики	9
§ 1.1. Педагогическая действительность и схемы её описания и понимания; педагогическое исследование и его основные ракурсы	9
§ 1.2. Краткий исторический экскурс	31
§ 1.3. Педагогика как область исследовательской деятельности	37
§ 1.4. Методологические регулятивы педагогического исследования	56
§ 1.5. Научно-педагогический поиск в контексте смыслового отражения педагогической действительности, проблема понимания	73
§ 1.6. Продукты педагогического поиска: жанровая палитра, оценка значимости представленного результата	80
Глава 2. Поисковые приёмы, методы и стратегии деятельности в современной педагогике	93
§ 2.1. Традиционные методы и стратегии педагогического исследования — краткий обзор	94
§ 2.2. Педагогический поиск как диалог автора с педагогическим сообществом	99
§ 2.3. Информационный, рефлексивный и продуктивный потенциал научно-педагогического диалога	107
§ 2.4. Организация диалога, в результате которого возникает новое педагогическое знание («искусство диалога»)	124
§ 2.5. Анализ педагогического текста как стратегия исследовательской работы	134
§ 2.6. Современное педагогическое «академическое письмо»	144
§ 2.7. Логика в педагогическом исследовании	154
§ 2.8. Рождение и реализация авторского педагогического замысла, «судьбы» педагогических инноваций	168
§ 2.9. Современные стратегии педагогического поиска	184
Заключение	196
Приложение	204
Литература	210